

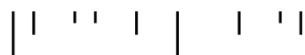


*RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA-
FAMÍLIA COMO POTENCIADORA DA AÇÃO DO
EDUCADOR*

Inês Dionísio

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

2019-2020



*RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA-FAMÍLIA
COMO POTENCIADORA DA AÇÃO DO
EDUCADOR*

Inês Dionísio

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Manuela Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso, é fundamental e indispensável agradecer de alguma forma a quem me acompanhou, apresentando um lugar especial durante todo o caminho.

OBRIGADA à professora Manuela Rosa, a quem agradeço todas as correções e paragens para pensar no que estava a fazer, por me fazer compreender o verdadeiro significado da educação e qual o propósito de toda a minha ação.

OBRIGADA à minha família, em especial aos meus pais, por me apoiarem em tudo. Por me fazerem acreditar nas minhas capacidades sem nunca me largar a mão. Por me fazerem ver que consigo fazer sempre mais e melhor! Agradecer também aos seus companheiros por estarem tão presentes e disponíveis para mim. Todo o meu amor seria pouco para descrever o que sinto por vocês.

OBRIGADA a ti Ricardo, pelo apoio, pelo companheirismo, por acreditares sempre em mim quando eu própria não acreditei, por seres a minha força, por me fazeres ver a vida de outra forma. Sem ti nada seria possível e, por isso, estava destinado.

OBRIGADA à minha especial Mari, por tudo. A nossa amizade será sempre o melhor de tudo o que passámos neste caminho. Por toda a partilha, carinho, amizade e, sobretudo, apoio. A vida tem um jeito especial de nos encaminhar as pessoas que, de facto, precisamos na vida. Nunca poderei agradecer-te o suficiente por tudo o que fizeste e fazes por mim. Sempre juntas!

OBRIGADA a todos os meus amigos, são a família que escolhi e por isso estarão sempre no meu coração.

OBRIGADA a todas as crianças que tive a sorte de conhecer, sem eles nada disto seria possível e às equipas educativas com quem me cruzei ao longo das práticas. Foram, sem qualquer sombra de dúvida, as melhores pessoas para me acompanharem neste caminho. Tornaram-no mais bonito e especial.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como fim refletir e registar de um modo sistemático e fundamentado as experiências vivenciadas ao longo do período de estágio, demonstrando as aprendizagens adquiridas em contexto de Jardim de Infância (JI), com um grupo de vinte e cinco crianças, uma educadora de infância e uma assistente operacional.

A problemática selecionada para a investigação “Relação Jardim de Infância-Família como potenciadora da ação do educador” surgiu de uma convicção pessoal e de uma necessidade de maior participação por parte das famílias, tendo como objetivo proporcionar mais oportunidades de envolvimento parental no contexto educativo. Além do mais, é abordada a importância da relação em questão para a ação do educador e estratégias a utilizar neste âmbito.

A investigação apresenta-se tendo por base uma investigação de natureza qualitativa, assente na investigação-ação, com recurso a técnicas de recolha de informação como observação, consulta documental, entrevistas e questionários, e como instrumentos, registos diários e fotografias que ilustram os mesmos.

Com a presente investigação compreende-se a importância da relação entre os agentes educativos para o desenvolvimento das crianças bem como o papel do/a educador/a de infância enquanto promotor do envolvimento das famílias e o papel potenciador das famílias na ação do mesmo.

Palavras-Chave: Criança; Jardim de Infância; Envolvimento Parental; Relação Escola-Família; Papel do Educador; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report is based on Supervised Professional Practice II and aims to reflect and record in a systematic and grounded way the experiences lived during the internship period, demonstrating the learning acquired in the context of kindergarten, with a group of twenty-five children, one kindergarten teacher and one operational assistant.

The problematic selected for the research “Kindergarten-Family relationship as a potentiator of the educator's action” arose out of a personal conviction and a need for greater participation by families, with the objective of providing more opportunities for parental involvement in the educational context. In addition, the importance of the relationship in question for the educator's action and strategies to be used in this context is addressed.

The investigation is presented based on a qualitative investigation, based on action investigation, using information collection techniques such as observation, documentary consultation, interviews and questionnaires, and as instruments daily records and photographs that illustrate the same.

With this investigation we understand the importance of the relationship between educational agents for the development of children as well as the role of the childhood educator as a promoter of the involvement of families and the empowering role of families in its action.

Keywords: Children; Kindergarten; Parental Involvement; School-Family Relationship; Educator's Role; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. <i>CONHECER PARA AGIR</i> - CARACTERIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
2.1. O meio envolvente ao Jardim de Infância	4
2.2. O contexto socioeducativo	5
2.3. A equipa educativa.....	6
2.4. O ambiente educativo da sala	8
2.4.1. O espaço e os materiais	9
2.4.2. O tempo	12
2.5. As crianças da sala	14
2.5. As famílias da sala	15
3. <i>INTERVIR COM INTENÇÃO</i> - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções educativas para a ação.....	18
3.1.1. Intenções educativas com as crianças	18
3.1.2. Intenções educativas com as famílias	22
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	23
3.2. Avaliação global da concretização das intenções definidas	24
3.3. Avaliação aprofundada de uma criança.....	26
4. <i>RELAÇÃO JARDIM DE INFÂNCIA-FAMÍLIA COMO POTENCIADORA DA AÇÃO DO EDUCADOR</i>	29
4.1. Identificação e fundamentação da Problemática	30
4.2. Revisão de literatura.....	31
4.2.1. O envolvimento parental no Jardim de Infância.....	31
4.2.2. Potencialidades e constrangimentos do envolvimento parental.....	33
4.2.3. O papel do/a Educador/a de Infância na promoção de uma relação com as famílias	35
4.3. Roteiro metodológico e ético	37
4.4. Análise de dados e apresentação de resultados	40
4.4.1. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva da educadora cooperante.....	41

4.4.2. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva das crianças	44
4.4.3. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva das famílias	47
4.4.4. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – Abordagem ao plano de estratégias para fomentar a relação.....	52
4.4.5. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva das famílias sobre as estratégias	60
5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO REALIZADO.....	62
5.1. Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância.....	63
5.2. Considerações Finais	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS.....	77
Anexo A. Planta da sala	78
Anexo B. Dia tipo da sala	79
Anexo C. Caracterização do Grupo de Crianças	80
Anexo D. Caracterização das Famílias.....	81
Anexo E. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante	83
Anexo F. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante	89
Anexo G. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante (temática)	97
Anexo H. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante (temática)	99
Anexo I. Conceções das crianças	103
Anexo J. Questionário às famílias sobre a temática	106
Anexo K. Questionário às famílias após plano de ação.....	110
Anexo L. Roteiro Ético.....	111
Anexo M. Gráficos no âmbito das respostas das famílias ao questionário inicial..	118
Anexo N. Análise categorial das respostas das famílias ao questionário inicial....	124
Anexo O. Gráfico no âmbito das respostas das famílias ao questionário final	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exposição de trabalhos.....	53
Figura 2. Pedido de opinião	53
Figura 3. Opinião das famílias sobre os desenhos.....	53
Figura 4. Construção dos envelopes entregues às famílias I	54
Figura 5. Construção dos envelopes entregues às famílias II	54
Figura 6. Construção do puzzle com as famílias I.....	55
Figura 7. Construção do puzzle com as famílias II.....	55
Figura 8. Elaboração de bolachas saudáveis I.....	56
Figura 9. Elaboração de bolachas saudáveis II.....	56
Figura 10. Elaboração de pizzas saudáveis I.....	58
Figura 11. Elaboração de pizzas saudáveis II.....	58
Figura 12. Quadro de inscrições para o ateliê.....	59
Figura 13. Construções com frutas e legumes	59
Figura 14. Realização de espetadas de fruta.....	59
Figura 15. Realização de panquecas de aveia I.....	60
Figura 16. Realização de panquecas de aveia II.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e de Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
JI	Jardim de Infância
NC	Nota de Campo
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo da Organização
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pretendendo abordar de uma forma reflexiva a ação pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, em contexto de Jardim de Infância (JI). O relatório em questão inclui as aprendizagens inerentes à problemática escolhida, sendo a mesma *Relação Jardim de Infância-Família como potenciadora da ação do educador*.

Neste sentido, o relatório possui como objetivos exprimir, registar, analisar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as vivências da prática com todos os elementos participativos; evidenciar saberes e competências de intervenção educativa; desenvolver capacidades de reflexão crítica e avaliação assim como revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências de investigação decorrentes da PPS II em JI.

No que concerne à estrutura do presente relatório, este organiza-se em quatro capítulos, sendo eles a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; a análise reflexiva da intervenção; a investigação alusiva à temática; e, por fim, reflexão sobre o percurso realizado.

O primeiro capítulo, *Conhecer para agir – Caracterização para uma ação educativa contextualizada*, baseia-se na caracterização reflexiva para uma ação educativa contextualizada, pretendendo-se caracterizar o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo da sala, as crianças e as suas famílias. O segundo capítulo, *Intervir com intenção – Análise reflexiva da intervenção*, é caracterizado pela análise reflexiva da intervenção, permitindo demonstrar as minhas intenções educativas para a ação referentes aos diferentes agentes educativos. Neste capítulo pretende-se ainda refletir acerca do processo de intervenção, bem como a avaliação aprofundada de uma criança com base na construção de um portefólio da mesma e apresentar uma avaliação global da concretização das intenções delineadas.

Quanto ao terceiro capítulo, *Relação Jardim de Infância-Família como potenciadora da ação do educador*, este determina a investigação, sendo explicitada a problemática que deu origem à mesma e respetiva fundamentação, a revisão da literatura sobre a problemática, apresentação do roteiro metodológico e ético e, ainda, apresentação dos dados obtidos e discussão dos resultados. Por fim, no quarto e último capítulo, *Reflexão sobre o percurso realizado*, é apresentada uma reflexão sobre o contributo das práticas profissionais para o desenvolvimento da construção da minha identidade profissional assim como as considerações finais.

2. *CONHECER PARA AGIR -*
CARACTERIZAÇÃO PARA UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como propósito apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo da organização na qual teve lugar a minha PPS II. Assim, neste capítulo, será apresentada uma caracterização do contexto que apoia as intenções definidas por mim assim como o meu percurso de intervenção em JI que irei apresentar no seguinte capítulo.

A caracterização de seguida apresentada engloba seis tópicos, sendo estes o meio envolvente à organização, o contexto socioeducativo da mesma, a equipa educativa, as famílias e crianças que neste processo participaram assim como uma análise reflexiva relativamente ao ambiente educativo da sala.

De modo a apresentar uma caracterização mais aprofundada, recorri a diferentes técnicas para recolher dados, sendo elas a observação participante e não-participante; os registos fotográficos; as notas de campo; as reflexões que elaborei; e consulta documental.

2.1. *Antes de entrar no mundo deles* – O meio envolvente ao Jardim de Infância

Para dar início ao trabalho com o grupo de crianças, é fundamental ter em conta tanto o contexto social como o contexto cultural pertencente a cada criança, compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem” (Ferreira, 2004, p. 65) no contexto coletivo de um JI. Logo, situo-me no “lado de fora” da mesma, pretendendo neste ponto caracterizar o meio envolvente à mesma.

A instituição situa-se no concelho de Lisboa, especificamente num bairro essencialmente residencial de uma freguesia concernente ao mesmo. Neste contexto, é um bairro que possui uma localização privilegiada de fácil acessibilidade. Particularizando o meio envolvente ao bairro onde se insere o JI, destacam-se algumas infraestruturas como comércio local, cafés, papelarias, um pavilhão gimnodesportivo¹ e um parque infantil. O bairro que acolhe o estabelecimento apresenta especificidades

¹ Várias crianças nos tempos de Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF) deslocam-se até este pavilhão para atividades como o judo e a natação.

populacionais diversificadas bem como agregados familiares de vários estratos sociais, inseridos em contextos culturais e económicos diversos.

De acordo com os documentos analisados, nomeadamente o Projeto Educativo da organização (PE, 2016/2020) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2019/2020), a organização valoriza e proporciona momentos que integram entidades externas, nomeadamente instituições de ensino superior e centros e redes de investigação; Associações Juvenis; grupos de voluntariado; serviços públicos de âmbito local, entre outros, constituindo a comunidade educativa, com o objetivo de desenvolver um trabalho integrado. Por fim, uma vez que o meio envolvente integra locais e oportunidades a nível cultural e não só, este pode proporcionar variados momentos ricos a nível pedagógico para a organização socioeducativa, visto que permite a exploração dos mesmos por parte das crianças.

2.2. À entrada do Jardim de Infância – O contexto socioeducativo

A organização socioeducativa onde teve lugar a PPS II é parte integrante de um agrupamento de escolas que congrega diferentes tipos de estabelecimento: jardins de infância, escolas de primeiro ciclo com JI, escolas de apenas primeiro ciclo, escolas com segundo e terceiro ciclos bem como escola secundária com terceiro ciclo. O estabelecimento onde me encontro responde à valência de JI e de primeiro ciclo.

O estabelecimento em questão apresenta-se num edifício construído, de raiz para este efeito, desde 2002. Está tutelada pelo ministério da educação, sendo parte integradora de um agrupamento como mencionado anteriormente. O estabelecimento educativo dá resposta às valências de JI e 1.º ciclo, sendo constituída por doze salas para o 1.º ciclo no primeiro piso do estabelecimento e quatro salas destinadas à educação pré-escolar no rés do chão.

No mesmo piso, estão situadas as instalações sanitárias e a horta onde as crianças participam ativamente, uma biblioteca escolar equipada com diversos livros e mesas com computadores, uma ludoteca, um ginásio, salas destinadas às AAAF na Educação Pré-Escolar, uma secretaria, três gabinetes, sala de professores, cozinha,

refeitório² e dois espaços exteriores, um para o pré-escolar, que dispõe de uma zona coberta para os dias de chuva e a existência de espaços verdes, e outro para o 1.º ciclo.

A organização socioeducativa refere, no PE (2016/2020), os alunos enquanto atores principais, procurando desenvolver uma organização democrática, humanizada e impulsionadora de cidadãos tanto interventivos como responsáveis. Assente em três pilares está alicerçada a instituição, nomeadamente, a missão, a visão e os valores preconizados para a vida da mesma.

A missão assenta na prestação de um serviço educativo de excelência à comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar enquanto agentes de mudança, num ambiente aberto e integrador. No que concerne à visão, a mesma passa por sedimentar o reconhecimento do agrupamento como unidade educativa de sucesso, assente em práticas educativas de qualidade capazes de mobilizar recursos e estratégias que assegurem a plena inclusão, valorizando o papel de cada um e dando resposta às dificuldades e aos ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Por fim, quanto aos valores, o agrupamento de escolas pauta-se pela atuação no combate ao insucesso escolar com base na articulação entre os diversos ciclos de ensino, na utilização de tecnologias de informação e comunicação e na operacionalização da flexibilização curricular, assentes em princípios como o humanismo, a ética, a inclusão, a tolerância, a justiça, a responsabilidade, a disciplina, o rigor e a cooperação (PE, 2016/2020).

O estabelecimento possui um total de 381 alunos, 12 turmas de 1.º ciclo e 4 grupos de pré-escolar divididos por salas, tendo cada uma mais de 20 crianças. O seu horário de funcionamento é das 8:00 horas às 19:00 horas, estando dividido da seguinte forma: das 8:00h às 9:00h ocorre o acolhimento das crianças nas AAAF; das 9:00h às 9:15h inicia-se o horário letivo até às 15:00h; das 15:00h às 17:30h decorre o horário das AAAF e das 17:30h às 19:00h existe o prolongamento desse mesmo horário.

2.3. Conhecer “os crescidos” do JI – A equipa educativa

Para que exista um bom funcionamento da organização educativa, considero essencial o trabalho em equipa, sendo necessário conhecer e caracterizar a comunidade educativa que faz parte do equipamento onde estive inserida.

² Ambos os lugares, refeitório e ginásio, são de uso comum ao JI e ao 1.º ciclo embora em horários diferenciados.

No que diz respeito à equipa educativa do estabelecimento, esta engloba um diretor, uma coordenadora com funções de garantir o bom funcionamento do equipamento, gerir as equipas das valências presentes e os serviços comuns.

A equipa responsável pelo JI é composta por quatro educadoras e cinco assistentes operacionais – apenas uma delas tem um papel rotativo entre as quatro salas. Cada sala possui uma educadora e uma assistente operacional que trabalham em colaboração com o propósito de fomentar o bem-estar do grupo de crianças. Importa salientar que existem também profissionais responsáveis pelas crianças no horário das AAAF, estando uma responsável por sala. Para além de proporcionar momentos lúdicos às crianças com base no trabalho elaborado em sala, os monitores em questão têm o papel de transmitir todas as informações recebidas pelas famílias à educadora e vice-versa, sendo um elo de ligação entre estes agentes educativos.

Assim, importa abordar a equipa educativa específica da sala onde pude intervir durante a PPS II. Desta forma, através da entrevista realizada à educadora cooperante, foi possível compreender que a mesma exerce funções enquanto educadora há 41 anos, possuindo uma licenciatura na área, e está presente na organização socioeducativa há 11 anos³ possuindo um horário das 9:00 horas às 15:00 horas, enquanto a assistente operacional exerce funções enquanto assistente operacional há 15 anos, sempre na presente instituição, não apresentando formação na área, o seu horário tem início às 8:30 horas e termina às 16:30h.

De acordo com conversas informais com a educadora cooperante e o Projeto Curricular de Grupo, a educadora titular da sala não rege a sua ação pedagógica por um modelo específico, não obstante, são utilizados instrumentos de organização e regulação do grupo, nomeadamente o mapa de presenças, e também integra na sua prática alguns aspetos da Metodologia de Trabalho de Projeto.

A educadora cooperante defende que a sua metodologia de trabalho “consiste num método de trabalho baseado na resolução de problemas que surgem da necessidade de responder a um desejo, de resolver uma necessidade ou de enfrentar um desafio.” (PCG, 2019/2020, p. 33). Além do mais, salienta que procura valorizar o papel ativo da criança no processo de aprendizagem através da descoberta, de forma a que as crianças se apropriem dos conteúdos recorrendo às suas vivências e

³ Consultar Anexo F – Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante.

momentos pessoais.⁴ Recorrendo ao PCG (2019/2020), a educadora de infância tem por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, fundamentando as suas práticas educativas assentes nas mesmas.

Referente ao trabalho em equipa, através da entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo F), a relação entre a equipa da instituição é definida como apenas de dimensão profissional, existindo colaboração em momentos pontuais. Porém, a educadora refere ainda que o trabalho em equipa – tanto em contexto de sala como em contexto da instituição, deve assentar em diferentes pressupostos, nomeadamente a organização e a cooperação, a existência de valores como a honestidade, a atenção pelo outro assim como a troca de saberes assim como a construção de uma relação baseada na comunicação, no respeito, na disponibilidade e na autenticidade.⁵

No que concerne à relação existente entre a educadora e a assistente operacional, a mesma decorre há quatro anos e possui um cariz colaborativo que potencia um ambiente de bem-estar na sala, em especial para as crianças, uma vez que estas beneficiam de interações positivas entre adulto-adulto e adulto-criança que, consequentemente, contribuem para interações positivas entre criança-criança e para um ambiente saudável e positivo no ambiente educativo. Por fim, a educadora cooperante e a assistente operacional demonstram uma relação onde se apoiam mutuamente nas diversas tarefas ao longo da rotina educativa.

2.4. O brincar não ocupa espaço – O ambiente educativo da sala

O ambiente educativo é suporte do desenvolvimento curricular do grupo bem como potenciador da ação do/a educador/a (Rosa & Silva, 2010), contribuindo para o “progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

Assim, a organização do ambiente educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem pois os momentos de interação no grupo, os materiais que são disponibilizados bem como a sua disposição e a organização do tempo é determinante para “as vivências e aprendizagens das crianças” (Coelho & Tadeu, 2015, p. 109).

Cabe, portanto, ao/à educador/a de infância organizar o ambiente educativo, refletindo sobre as oportunidades educativas que esse ambiente proporciona. Neste

⁴ Informação obtida através do PCG (2019/2020).

⁵ Informação obtida através do PCG (2019/2020).

sentido, a organização do ambiente educativo deve respeitar as unicidades, necessidades e interesses do grupo, proporcionando um ambiente educativo desafiante, diversificado e rico. Em concordância, Vasconcelos (2011) refere que “considera-se fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças.” (p. 28).

Este tópico tem como propósito realizar uma análise no que concerne ao ambiente educativo da sala, apresentando uma reflexão relativamente à organização do espaço e dos materiais assim como do tempo, uma vez que estes elementos suportam a ação do/a educador/a, tal a necessidade de os caracterizar.

2.4.1. Onde – O espaço e os materiais

A sala de atividades alberga a maioria das atividades do quotidiano assim como um momento da rotina do grupo, nomeadamente o lanche da manhã. Assim, a sala ostenta uma boa presença de luz através de três amplas janelas, é espaçosa no que diz respeito à sua dimensão, sendo adequada para o grupo de 25 crianças. Não obstante, contém alguns móveis que têm como função organizar os diversos materiais.

Fazendo referência à disposição da sala⁶, a educadora inicia o ano com uma proposta. Contudo, através do período de adaptação do grupo e consoante as observações da educadora, é ajustada esta organização, de forma gradual, de acordo com aquilo que é expresso pelas crianças e através dos seus interesses e necessidades. Em conformidade com Post e Hohmann (2011) “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (p. 101).

Neste sentido, a sala encontra-se organizada por áreas, particularmente, a área do tapete, dos jogos de chão, da garagem, da escrita e matemática, da pintura, da biblioteca, do teatro, da casa e mercearia, dos jogos de mesa e das ciências. Além do mais, os espaços encontram-se devidamente identificados. Corroborando a presente premissa, Hohmann e Weikart (2007) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (p. 165).

⁶ Consultar Anexo A – Planta da Sala.

Na sala, junto à entrada, encontra-se a área dos jogos de mesa composta por um armário que contém materiais como *puzzles*, jogos de tabuleiro alusivos a diferentes temáticas como o corpo humano e o domínio matemático, estimulando o relacionamento entre crianças assim como promove aprendizagens ao nível da área afetiva, nomeadamente o “saber ganhar e o saber perder”. No que diz respeito às competências cognitivas, estas atividades permitem desenvolver a capacidade de raciocínio, estratégia, a própria comunicação, a concentração, a negociação, entre outras. Esta é uma das áreas preferidas das crianças, optam muitas vezes por recorrer a esta área quando possível.

No que refere à área do tapete, esta é constituída por um tapete onde as crianças desenvolvem diariamente várias atividades como o acolhimento e a despedida, “palco” de momentos em grande grupo, leituras de histórias e, também a exploração dos jogos de chão. Desta forma, esta área é polivalente devido aos inúmeros momentos que se sucedem ao longo da rotina do grupo de crianças. É na área do tapete que são também estabelecidos laços, conversações e outras atividades em grande grupo, onde ouvir as crianças “na verdadeira assunção da palavra – significa respeitar os desejos destas, que podem ser expressos de diversos modos” (Ventura & Simões, 2015, p. 298).

Quanto à área dos jogos de chão, é composta por um móvel onde se encontram arrumados, em caixas, todos os jogos, nomeadamente legos, animais de plástico e carros de pequena dimensão. Encontram-se ainda caixas com pistas de madeira. Esta é considerada outra área de eleição por parte das crianças, onde sucedem momentos significativos como a organização de animais em grupos, exploração de capacidades motoras, compreensão de regras, interação entre crianças e estimulação da sua imaginação. A área da garagem é constituída por duas garagens com vários andares, uma de plástico e uma de madeira, e várias caixas onde se encontram arrumados os carros. Contém ainda elementos como uma bancada de carpintaria, fomentando, assim, o jogo simbólico.

A área da escrita e matemática inclui uma mesa, várias cadeiras e um armário com material para escrever e desenhar, oferecendo um contacto com a escrita e a matemática de modo a entender as diferentes funções destas áreas e utilizando as mesmas. Num dos armários encontram-se expostos jogos e materiais dedicados ao trabalho da matemática e da escrita como jogos com figuras geométricas e recursos com letras escritas. Junto a esta área está disposta a área das ciências com dois globos terrestres e vários elementos a explorar como sementes de abóbora e conchas.

Relativamente à área da casa e mercearia, é uma área dedicada ao jogo simbólico. A casa apresenta armários com instrumentos e materiais referentes à cozinha como talheres, eletrodomésticos, uma mesa com cadeiras, uma cama e uma caixa com roupas e acessórios. Na mercearia, encontra-se um expositor com diferentes secções onde são colocados os alimentos bem como uma caixa registadora. Todos os materiais existentes nesta área encontram-se devidamente etiquetados, associando as letras/palavra à imagem, estando presente a emergência da escrita e da leitura.

O espaço da casa e mercearia proporciona momentos em que as crianças imitam comportamentos do quotidiano e das pessoas que as rodeiam, estimulando a socialização e a entreajuda. Neste sentido, ao socializar com as restantes pessoas, são estabelecidos diálogos entre si, possibilitando a demonstração de emoções, a promoção da comunicação e o uso da linguagem. Não obstante, encontramos-nos na presença do jogo simbólico nestas áreas, sendo algo essencial uma vez que o jogo “é, para a criança um modo privilegiado de expressão que permite um grande investimento do ponto de vista do imaginário” (Francas, 2003, p. 10).

A área da pintura envolve um cavalete onde as crianças colocam folhas para pintar com tintas, essas tintas estão acessíveis às crianças assim como os pincéis.

No que toca à área do teatro, esta é constituída por recursos como um fantocheiro de madeira e fantoches, entre outros recursos que compreendem “objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do indivíduo” (Falcão, 2014, p. 151). Tanto a área da pintura como a área do teatro permitem que a criança entre em contacto com atividades artísticas, permitindo às crianças estimular a sua imaginação e criatividade, socializar entre o grupo e aumentar a sua capacidade de expressão e comunicação.

Embora a área da biblioteca seja pouco solicitada pelas crianças, a leitura de histórias é uma das atividades preferidas do grupo de crianças e diariamente as crianças trazem livros de casa para a sala, algo fomentando em sala visto que as crianças que ouvem ler “desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida” (Ramos & Silva, 2009, p. 131). Esta área permite o contacto com a escrita e leitura, promovendo o desenvolvimento da linguagem. Engloba uma estante com livros, todos eles etiquetados e de fácil acesso para as crianças. Na presente área estão também contidos dois sofás.

Importa salientar que na sala de atividades existem vários espaços de exposição. Deste modo, os mesmos destinam-se à afixação das produções elaboradas

pelo grupo de crianças bem como exposição de informações para a comunidade educativa e ainda afixação de instrumentos de organização e regulação de grupo, sobretudo o quadro de presenças, quadro dos aniversários e do tempo. Por fim, devo referir que considero o ambiente proporcionado pela educadora cooperante na sala de atividades como um ambiente rico, acolhedor e diversificado, potenciando momentos de exploração por parte do grupo de crianças e respeitando as necessidades e os interesses do mesmo.

2.4.2. Quando – O tempo

O tempo educativo corresponde a momentos que se vão repetindo com uma certa regularidade, existindo, desta forma, uma rotina pedagógica “intencionalmente planeada pelo/o educador/a” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27) conhecida pelas crianças. Assim as crianças são capazes de reconhecer o momento em que se encontram e prever a sucessão dos restantes momentos da rotina, fomentando um sentimento de segurança e bem-estar. Segundo Barbosa (2000), a importância das rotinas na educação infantil “provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.” (p. 94).

Cabe ao/à educador/a distribuir de forma flexível o tempo educativo, proporcionando liberdade às crianças de proporem modificações ao mesmo, com o propósito de os diferentes ritmos e necessidades de cada criança sejam respeitados. Deste modo, a organização do tempo educativo deve ser negociada pelo/a educador/a e pelas crianças uma vez que o tempo é destes intervenientes.

O dia tipo⁷ da sala baseia-se na seguinte descrição. A entrada das crianças na sala de atividades ocorre entre as 9:00h e as 9:15h da manhã. As famílias são convidadas a entrar na sala de forma a poderem acompanhar as crianças. O grupo de crianças deve marcar a presença e, de seguida, realizar o desenho da manhã. Após o desenho, as crianças brincam com os jogos de mesa disponibilizados.

Das 9:15h às 10:00h é realizada a reunião de grupo no tapete onde as crianças conversam com os adultos sobre os projetos em curso e outros de interesse para o grupo assim como são partilhadas ideias e vivências das crianças. Durante o período

⁷ Consultar Anexo B – Dia Tipo da Sala.

entre as 10:00h e as 10:30h, as crianças brincam nas áreas de interesse ou realizam os projetos/atividades propostos. Após as atividades, das 10:30h às 10:45h, as crianças interrompem o que estão a fazer para se deslocarem até à casa de banho para o momento de higiene. Regressam à sala de atividades para o lanche da manhã.

Entre as 10:45h e as 11:45h as crianças retomam as atividades que estavam a fazer ou dão início a uma nova assim como este tempo pode ser dedicado à exploração livre nas áreas da sala. Quando a meteorologia o permite, as crianças vão até ao espaço exterior com os adultos da sala.

O período dedicado ao momento de higiene e almoço decorre entre as 11:45h e as 12:30h. A educadora faz questão de ficar sempre até a maioria das crianças ter comido a sopa, de modo a conhecer os seus hábitos alimentares e comportamentos durante as refeições. Das 12:30h às 13:00h as crianças dirigem-se ao espaço exterior. Posteriormente, seguem para a casa de banho e regressam à sala de atividades. Seguidamente, das 13:00h/13:30h às 13:45h as crianças reúnem no tapete com a educadora e a restante equipa para decidir o que acontece no período da tarde. Neste tempo podem suceder ainda momentos de diálogo com as crianças, leitura de histórias e audição de músicas de um CD. Durante o período das 13:45h às 14:45h, é seguido o planeamento realizado na reunião de grupo. Em último, entre as 14:45h às 15:00h, as crianças arrumam a sala e reúnem no tapete para um momento de grupo final. Aqui avalia-se o dia ou realiza-se algo à escolha das crianças como um jogo.

A educadora cooperante opta por planear o tempo educativo da sala com as crianças, tendo por base os interesses e necessidades demonstrados por cada uma. Relativamente aos momentos de brincadeira, os mesmos são privilegiados na rotina diária, algo que considero necessário uma vez que a ação de brincar “traduz um espaço para o desenvolvimento da autonomia e do governo de si através de práticas associadas ao prazer e orientadas para uma finalidade interior de superação do próprio.” (Almeida, 2018, p. 162).

Ferreira (2004), menciona um contrato social que subjaz à “ordem institucional definida pelo adulto-educadora – autonomia vs. integração –, procurando representar o interesse comum aos actores em presença, parece alicerçar-se em torno da justificação do *interesse da criança* e do *interesse do adulto*.” (p. 100), isto é, através de um contrato social, deve ser estabelecida a negociação entre o adulto e a criança no que diz respeito a tópicos como os momentos da rotina, a escolha de atividades, o acesso a diversos recursos/materiais, existindo um equilíbrio para que ambos os intervenientes possuam

liberdade para fazer as suas escolhas. Assim, a educadora cooperante menciona, na entrevista realizada, que a criança ocupa “sempre o primeiro lugar” e que o seu principal objetivo é dar sentido às atividades que decorrem (cf. Anexo F).

2.5. Conhecer os “mais pequenos” – As crianças da sala

Neste ponto pretendo caracterizar o grupo de crianças, tendo por base a consulta documental, mais propriamente do PCG (2019/2020), as notas de campo, interações com as crianças, a entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo F) e também através de conversas informais com a equipa educativa da sala, uma vez que são elas que melhor conhecem o grupo de crianças.

Primeiramente, é essencial compreender que as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), logo, é fundamental que esses conhecimentos prévios sejam respeitados. Assim, o grupo é composto por vinte e cinco crianças, dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, todos de nacionalidade portuguesa. No grupo encontram-se sete crianças com 4 anos, dezasseis crianças com 5 anos e duas crianças com 6 anos. No presente ano, apenas quatro crianças já frequentavam o JI, nomeadamente, a sala em questão com a educadora atual. Assim, 20 crianças integraram o grupo, vindos de outros estabelecimentos de JI. Apenas uma criança integra o JI pela primeira vez, não tendo frequentado qualquer outra organização socioeducativa.

A tabela 2 (cf. Anexo C), utilizada para análise, engloba a identificação das crianças pela(s) inicial(is) do nome próprio, género, data de nascimento e o seu percurso relativo à sala. Analisando a mesma, verifica-se que o grupo de crianças é um grupo heterogéneo, evidenciando todas diferentes aspetos e unicidades. O grupo integra uma criança que revela alguma dificuldade a nível da linguagem oral e ainda um atraso global de desenvolvimento, pelo que é acompanhado por uma equipa de educação especial.

O grupo de crianças revela ser um grupo *divertido, proativo, curioso, dinâmico, participativo* nos diversos momentos da rotina e, através da minha observação, capaz de criar interações tanto com as crianças como com os adultos que as rodeiam. Demonstram ainda interesse em colaborar e revelam entreajuda entre o grupo de crianças.

Vejo o S. a ajudar o VG. a escrever o seu nome. O S. foi buscar o símbolo do colega e ajudou-o a escrever o nome, enumerando as letras que a criança deveria escrever e escrevendo ainda as que o VG. dizia não saber fazer (NC35 – registo nº 3, 28 de novembro de 2019).

Não obstante, por vezes, as crianças envolvem-se em momentos de conflito, persistindo a necessidade do apoio adulto para a resolução dos mesmos. No que se refere à origem destas situações, a maioria assenta na partilha de brinquedos e durante momentos de brincadeira, na partilha de materiais e ainda na escolha das áreas de interesse. De acordo com a educadora cooperante, as crianças evoluem a cada dia que passa, definindo-os como crianças trabalhadoras, simpáticas, crianças curiosas e boas conversadoras (cf. Anexo F).

O grupo de crianças assume uma postura curiosa, recetivo a novidades, revela gosto por partilhar as suas vivências, são crianças que gostam de aprender, apostando no diálogo em momentos de grande grupo.

2.6. *Um retrato das famílias – As famílias da sala*

A relação entre as famílias e a instituição deve incidir sobre a colaboração entre si para a concretização das intencionalidades educativas propostas, a família deve ser considerada uma parceira educativa que participa no desenvolvimento do percurso pedagógico das crianças e que contribui tanto para o planeamento como para avaliação da prática pedagógica (Silva et al., 2016). Neste sentido, é importante abordar as famílias no que diz respeito aos seus traços estruturantes, não para definir as crianças com base nos traços dos seus contextos familiares, mas sim para abrir caminho no sentido de poder vir a compreendê-las.

Os dados foram disponibilizados pelas famílias, através do preenchimento de uma folha com as informações pretendidas (cf. Anexo D). No que concerne à tipologia do agregado familiar, de acordo com a tabela 3 (cf. Anexo D), predomina a estrutura nuclear, à exceção de quatro famílias em que os pais partilham a guarda das crianças – L., ML., S., DM. e GM. As idades dos familiares estão compreendidas entre os 23 e os 50 anos. Relativamente ao número de irmãos, apenas três crianças, CA., L. e ML., não têm irmãos ao contrário das restantes 22 crianças que têm entre 1 e 3 irmãos. Além

do mais, alguns dos irmãos frequentam o mesmo estabelecimento, nomeadamente o 1.º ciclo. Destaca-se a presença de dois irmãos na sala, o DM. e o GM.

No que diz respeito às nacionalidades das famílias, uma família tem nacionalidade romena, sendo as restantes de nacionalidade portuguesa.

Ao nível das habilitações literárias, domina a formação ao nível do ensino superior, uma vez que a maioria possui, particularmente, licenciatura, bacharelato, doutoramento e/ou mestrado. Não obstante, 7 pais possuem habilitações ao nível do ensino secundário, 1 pai possui um curso técnico-profissional, 1 pai que possui o 10.º ano de escolaridade e 1 pai que possui o 5.º ano de escolaridade. A tabela 2 revela ainda que todas as famílias se encontram ativas a nível profissional. Assim, existe uma grande variedade relativamente às áreas das profissões dos progenitores, principalmente nas áreas da saúde, engenharia, consultoria, design, química, educação, direito, desporto, informática, fotográfica, comércio, aviação, gestão e administração.

Tendo como base as observações realizadas, é possível afirmar que está presente uma “rede de sociabilidade alargada” (Ferreira, 2004, p. 73), uma vez que os avós e os tios partilham a responsabilidade no que diz respeito a levar e/ou buscar as crianças à instituição, como a avó e o tio da ML, a avó do F. e a avó do S.

Por fim, destaca-se a interação positiva e relação de proximidade construída entre a equipa educativa e as famílias. A maioria das famílias entra na sala durante o momento de acolhimento, acabando por desenvolver uma relação de comunicação presencial com a educadora. Quando tal não é possível, as famílias comunicam via telemóvel com a educadora. Além disso, é estabelecido um dia por semana para reuniões individuais com as famílias, sendo as mesmas pedidas tanto pela educadora cooperante como pela família, bem como reuniões gerais.

3. *INTERVIR COM*
INTENÇÃO - ANÁLISE
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO
| ' ' | | ' ' |

3.1. O que quero fazer e porquê... – Intenções educativas para a ação

No presente capítulo analiso a minha ação durante a PPS II através de intenções educativas que delinee para a mesma com base nas singularidades da caracterização do capítulo anterior. Neste sentido, o meu objetivo foi estabelecer uma relação entre a caracterização mencionada no ponto anterior, as intenções educativas propostas pela educadora cooperante e as intenções educativas por mim elaboradas, tentando sempre adequar as minhas ações aos diferentes intervenientes.

Para desenhar um percurso de intervenção educativa que integrasse planeamento, intervenção, reflexão e avaliação, revelaram-se essenciais os espaços, os tempos e os materiais disponibilizados assim como os três principais eixos de intervenção, sendo eles a equipa educativa (tanto da sala como da instituição), as crianças e as suas famílias. Assim, foram também concebidas planificações de momentos a realizar com o grupo de crianças e os seus respetivos procedimentos.

3.1.1. A interação com “os mais pequenos” – Intenções educativas com as crianças

Durante a minha prática, tive como finalidade reconhecer as unicidades e os ritmos de cada criança, sendo que cada uma possui vivências próprias e que as mesmas devem ser reconhecidas e valorizadas, de modo a ter uma atitude que corresponda às suas necessidades individuais e em grupo, proporcionando um ambiente de bem-estar e que contribua para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo esta uma finalidade da minha ação. Para tal, considero imprescindível **(i) construir uma relação de afeto assente na proximidade e confiança** com o grupo de crianças. Deste modo, procurei estar disponível e atenta a cada criança, contribuindo para fomentar sentimentos de segurança e bem-estar.

O TM. entra com a mãe e o irmão mais novo, a criança demonstra dificuldade em separar-se da mãe na hora do acolhimento. Sem ele se aperceber, peço à mãe (entregando-lhe um pedaço de papel) para colocar um coração no papel para quando o TM. sentir saudades da família eu entregar-lhe o papel. (...) Eu digo-lhe que tenho uma coisa

para lhe mostrar, sentamo-nos junto à mesa e mostro-lhe o papel. A criança fica contente e abraça-me, de seguida guarda o papel no bolso. (NC24 – registo nº 2, 12 de novembro de 2019)

Assim, tive como fim promover junto das crianças **(ii) propostas educativas adequadas e que integrem os diferentes domínios, respeitando sempre os interesses e necessidades das crianças**. De acordo com Portugal (2010), cada criança

absorve e integra cada experiência vivida, passando esta a fazer parte da sua forma de sentir e pensar o mundo, cabe a cada profissional compreender e assegurar formas diversas e positivas de promoção de aprendizagens e desenvolvimento (p. 3).

Em conformidade, delinee a minha próxima intenção, sendo esta **(iii) valorizar a participação ativa e as conceções das crianças integrando-as no seu processo educativo**. Com o objetivo de existir uma participação mais ativa por parte das crianças e considerando-as enquanto agentes principais do seu desenvolvimento e aprendizagem, estimei oportunidades de planeamento e avaliação dos diversos momentos por parte do grupo. Deste modo, recorri aos momentos da rotina para incentivar esta participação tornando-os momentos propícios à intervenção das crianças.

Começamos por falar sobre o fim-de-semana, as crianças tomam uma atitude *participativa* e partilham as suas experiências. De seguida, pergunto-lhes sobre o que temos estado a falar na semana passada, as crianças dizem logo “Natal!”. Mostro-lhes o livro “O Lobo que não gostava do Natal” e pergunto-lhes se gostariam que o lesse? As crianças referem que sim. A J. pede para me ajudar a virar as páginas uma vez que o livro é dela. A menina senta-se junto a mim. Posteriormente, conto a história e vou fazendo parágrafos conforme a situação da história para conversar com as crianças. (NC37 – registo nº 2, 2 de dezembro de 2019)

Além do mais, **(iv) estimular o brincar em diversos momentos** é uma das intenções que privilegiei ao longo da PPS II. Assim, reconheço a importância do brincar enquanto direito de cada criança (Ferreira & Tomás, 2017) vinculado a uma atividade produtiva que contribui para o seu bem-estar assim como para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, procurei favorecer o *brincar* na minha ação pedagógica e nos momentos da rotina, tentando participar em momentos inerentes a esta atividade aquando interesse das crianças.

Pergunto ao TC., à J. e à C. se posso brincar com as crianças, elas respondem “siiim!” *de forma entusiasmada*. Brincamos aos médicos, sou a paciente com o braço partido e as crianças são os médicos que me irão tratar. Queixo-me de dores de barriga. A J. diz “Não tiveste um jantar saudável e agora tens dores de barriga, não é?”, o TC. diz “Não podes comer tantas gomas e pizzas”. A C. faz-me massagens na barriga. (NC26 – registo nº 4, 14 de novembro de 2019)

Através das brincadeiras das crianças, compreendi que as mesmas se revelam como significativas, permitindo-me conhecê-las melhor.

A partir da caracterização do grupo de crianças, as mesmas revelavam uma dependência dos adultos em diversos momentos, sobretudo nos momentos da alimentação e em ações como vestir peças de roupa. Neste sentido, procurei **(v) promover a autonomia e a independência das crianças**, consciente da importância desta promoção para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tal, optei por uma postura de encorajamento e motivação com o objetivo de incentivar as crianças a desempenhar as ações mencionadas de forma autónoma. Recorrendo ao mapa das tarefas, as crianças tiveram oportunidade de ficar responsáveis por uma tarefa a cada semana, tal contribuiu para fomentar a participação das crianças assim como o seu sentido de autonomia e de responsabilidade.

No âmbito da sétima intenção que delinee, pretendi **(vi) estimular a comunicação oral**, na medida em que o grupo demonstra interesse em partilhar a opinião em momentos tanto em grande grupo como individualmente. Deste modo, desempenhei um papel de promotora de ambientes de comunicação com foco no desenvolvimento da linguagem oral com base em momentos que permitissem que as crianças (re)contassem histórias, explicassem os seus registos, partilhassem as suas

vivências em contexto familiar e interviessem nos diversos momentos de grande grupo. Não obstante, esta premissa contribui em especial para crianças como o GM., o GP. e a MP. que apresentam algumas fragilidades neste contexto.

Por fim, importa mencionar a realização do portefólio de uma criança, neste caso a J. (cf. Portefólio PPS II – Anexo H). O portefólio mencionado teve como principal premissa o papel ativo da criança, o mesmo apresenta-se “como um instrumento de avaliação inovador a sua construção é amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias, assumindo o educador um papel de orientador do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista” (Marchão & Fitas, 2014, p. 27).

Deste modo, procurei colocar a criança enquanto agente principal, motivando-a para todo o processo de construção do portefólio e, inclusive, procurei que a sua opinião fosse respeitada, sendo a própria a resolver todas as questões que dissessem respeito ao instrumento em questão. Desde logo a J. demonstrou-se *ativa, participativa e entusiasmada* por poder elaborar o portefólio, perguntando-me diariamente se poderíamos trabalhar no mesmo.

A J. chega à sala com os pais e juntas entregamos-lhes as cartolinas alusivas ao portefólio que ficam ao encargo da família: os pais, o irmão (...) A ed. L. intervém e diz à família “É o melhor do dia da J. Sempre que a Inês lhe pergunta se hoje quer trabalhar para o portefólio ela fica vidrada naquilo, só pensa naquilo, fica mesmo contente.”. (NC33 – registo nº 2, 26 de novembro de 2019)

A construção do portefólio foi planeada em conjunto com a criança, as escolhas dos registos passaram também pela J., todavia, procurei mostrar à criança o que poderia estar também presente, sugerindo alguns dos registos que considerei importantes (os mesmos só foram colocados após aprovação da J.).

Em suma, através da realização do portefólio da criança, reafirmei as minhas perspetivas da criança enquanto “ser competente”, isto é, contribuiu para eu compreender de que modo a criança é capaz de participar e decidir, neste caso, a nível de avaliar o seu percurso bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem e a sua capacidade de refletir e “tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos.” (Marchão & Fitas, 2014, p. 31).

3.1.2. O contacto com as famílias das crianças – Intenções educativas com as famílias

A participação das famílias é essencial não apenas como recetores de informação e/ou figuras participantes em atividades promovidas pela organização socioeducativa, mas também na sua importância no que toca a tomada de decisões e no planeamento de atividades (Fuentes, 2011). Deste modo, as famílias devem sentir-se acolhidas e respeitadas, fomentando um trabalho colaborativo entre os profissionais e as mesmas e, conseqüentemente, enriquecer o processo educativo para as crianças.

Considerando o envolvimento das famílias como algo necessário para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o JI deve ser um prolongamento das experiências familiares e, por isso, procurei **(i) promover uma relação com base na colaboração e no respeito, recorrendo ao diálogo e a interações diárias, consistentes e informais**. Assim, estabeleci contacto com as famílias em momentos como o acolhimento através de conversas informais, tentando tirar partido do conhecimento de cada um dos familiares no que diz respeito às crianças.

Além do mais, tive também oportunidade de interagir com as famílias em reuniões individuais, algo que caracterizo significativo; em contextos como a promoção de um atelier de cozinha realizado no âmbito do projeto desenvolvido na sala que contou com a participação de alguns familiares das crianças. Deste modo, as atividades concretizadas a nível do projeto motivaram o envolvimento e participação das famílias.

Todavia, embora as famílias sejam o ator educativo que melhor conhece as crianças, sucedem-se diversas descobertas e conquistas no tempo educativo em creche que as mesmas não têm a oportunidade de testemunhar. Neste sentido, acho essencial **(ii) partilhar com as famílias acontecimentos e conquistas por parte das crianças** no tempo em que as mesmas estão no equipamento. Esta intencionalidade educativa promove o envolvimento e a participação das famílias na vida das crianças fora do ambiente familiar, existindo até uma partilha de acontecimentos entre o que sucede no contexto educativo e o que sucede no contexto familiar.

Tendo em conta que as minhas intenções proporcionam uma relação mais próxima com as famílias, é essencial **(iii) respeitar, sem preconceitos ou juízos de valor, as decisões das famílias bem como as suas dúvidas e dificuldades**, sendo esta uma das intencionalidades educativas que estabeleci.

Importa referir que tal como expus na carta de apresentação às famílias (cf. Portefólio PPS II – Anexo B), mostrei-me disponível a momentos de aprendizagem e partilha tanto com as famílias como com as crianças, ilustrando assim a minha seguinte intenção educativa, sendo esta o **(iv) acolher as famílias demonstrando disponibilidade e empatia nas minhas interações**. Para terminar as intenções educativas delineadas, pretendi **(v) estimular a participação das famílias na sala** através de propostas educativas, privilegiando a participação das mesmas na rotina diária das crianças

A educadora demonstra-se sempre disponível para as famílias, nomeadamente em momentos em que as famílias pedem para ter reuniões individuais com a educadora, a mesma disponibiliza-se para alterar o seu horário de forma a conciliar com o horário pretendido pelas famílias. É de salientar ainda a participação das famílias nos momentos da rotina diária, como por e.g. a participação na horta da sala, demonstrando o seu cariz colaborativo e participativo. Além disso, para além das reuniões familiares, durante o ano letivo são dinamizadas quatro reuniões coletivas.

2.1.3. A minha integração na equipa educativa da sala – Intenções educativas com a equipa educativa

A equipa educativa é um dos intervenientes mais importantes, no meu ponto de vista, na construção do desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças e, neste caso, na construção do meu saber durante a PPS II, dado que a comunicação, a partilha de saberes, as interações positivas e a colaboração com a equipa pedagógica potenciam e contribuem para tal.

Uma vez que considero o trabalho colaborativo uma mais valia, importa mencionar que a colaboração entre intervenientes educativos contribui para a melhoria do conhecimento profissional e, conseqüentemente, a uma maior eficácia do desempenho docente. Em concordância, Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo engloba um processo de trabalho pensado e articulado em conjunto, permitindo alcançar melhor os resultados pretendidos. Deste modo, o autor defende que “trabalhar colaborativamente permite pois ensinar mais e melhor.” (pp. 28-29).

Indo ao encontro das ideias referidas, delineei duas intenções educativas que considero fulcrais: **(i) estabelecer uma relação de confiança e partilha baseada em interações entre os adultos da sala e (ii) desenvolver uma atitude colaborativa,**

envolvendo e integrando a equipa da sala na minha prática. Estas foram as intencionalidades que me regeram desde o primeiro dia em contexto de estágio. Assim, tornou-se constante a troca de saberes, ideias e críticas construtivas, algo fundamental para o meu desempenho.

3.2. Refletir após intervir – Avaliação global da concretização das intenções definidas

Para um/a educador/a de infância é necessário que exista uma constante relação dinâmica entre a ação e a reflexão (Alarcão, 1995). Considero que os processos de *refletir* e *avaliar* são fundamentais no âmbito de interrogar-se acerca do seu papel e opções tomadas na sua prática. Assim, ao questionar, refletir e avaliar as razões da minha ação pedagógica, consegui compreender as potencialidades/constrangimentos da mesma.

No que diz respeito à *reflexão*, esta é considerada enquanto elemento-chave para um/a educador/a, dado que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhor a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44). Não obstante, o conceito de *avaliação* deve ser incluído, uma vez que este é indissociável do conceito de reflexão. Para Fernandes (2009), a avaliação funciona enquanto “motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” (p. 235) do/a educador/a de infância, portanto, importa que o mesmo seja capaz de ter um pensamento reflexivo para ajustar e melhorar a sua prática. Desta forma, uma melhoria da prática conduz a um favorecimento do progresso das crianças (Carmona & Mendes, 2012).

O presente capítulo foca-se na avaliação global das intenções inicialmente delineadas, compreendendo se as mesmas foram concretizadas em relação aos três intervenientes educativos. No que concerne às seis intenções educativas estabelecidas para o grupo de crianças, considero que durante a minha ação alcancei cada uma, em especial devido à relação de afeto, proximidade e confiança que desde logo consegui estabelecer com o grupo de forma natural com o apoio da equipa educativa da sala.

A MG. dá-me um desenho que fez em casa “É para ti Inês”, abraço a menina e abro o desenho, nele está escrito “Inês, és muito querida!”.
(...) Agradeço o desenho à menina. (NC45 – registo nº 1, 16 de dezembro de 2019).

Além do mais, procurei sempre **responder adequadamente aos interesses e necessidades** de cada criança, compreendendo as suas unicidades. Deste modo, apresentei propostas educativas que respeitassem tal ponto, integrando os diferentes domínios e **envolvendo as crianças no seu processo educativo**, dando-lhes voz enquanto atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011).

Tomás e Fernandes (2013) referem que para existir uma participação cívica ativa das crianças, há diversos aspetos a considerar como “O reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e das orais.” (p. 214), algo que procurei fazer. Neste âmbito, a terceira intenção baseia-se na **valorização da participação de forma ativa das crianças**, não esquecendo as suas conceções ao integrá-las no seu processo educativo. Durante toda a prática procurei colocar a criança enquanto protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem, recorrendo a momentos da rotina.

Avaliando a intenção **estimular o brincar em diversos momentos**, verifica-se que a mesma foi conseguida, privilegiando estes momentos e reconhecendo-os como indissociáveis do processo de aprendizagem pois nestes tempos a criança conduz o momento e realiza escolhas (Silva & Sarmento, 2017). Corroborando a premissa da importância dos momentos de brincadeira, Neto (2015) afirma que “é absolutamente essencial brincar para desenvolver a capacidade adaptativa, quer do ponto de vista biológico quer do ponto de vista social.” Contudo, o meu papel nestes momentos não foi apenas de observadora uma vez que as crianças procuravam a minha participação nos mesmos, algo que valorizo e considero como os momentos mais prazerosos da prática.

A CA. e a C. estão a brincar, fazem diferentes movimentos enquanto cantam, pedem-me para brincar com elas. Elas ensinam-se algumas canções e eu ensino-lhes uma (NC46 – registo nº 4, 17 de dezembro de 2019).

Ao nível da **promoção da autonomia e independência das crianças**, considero que incentivei o grupo a alcançar o máximo de autonomia e independência, valorizando as suas conquistas e apoiando na superação de obstáculos, possibilitando que as mesmas conseguissem traçar por elas próprias o seu caminho.

O D. come o peixe com a mão, não utilizando os talheres. Digo ao menino “D., a faca e o garfo vão ajudar-te a comer o arroz e o peixe. Experimenta”. A criança pega nos talheres e come. A J. utiliza apenas o garfo. Sugiro à menina que utilize a faca para empurrar o arroz e o peixe. A J. pega na faca e empurra os alimentos com o garfo para a faca. A D. pede-me ajuda para comer a sopa, digo à menina que hoje só ajudo no final. (NC28 – registo nº 7, 18 de novembro de 2019)

Quanto ao **estímulo da comunicação oral**, desenvolvi, intencionalmente, momentos que proporcionassem a comunicação, tendo por base momentos do quotidiano como leitura de histórias e reconto das mesmas, partilha de vivências, entre outros.

No que concerne às intenções educativas definidas para as famílias, creio que promovi uma **relação com base na colaboração e no respeito**, recorrendo ao diálogo em momentos da rotina e interações diárias. Contudo, ao interagir com as crianças, pretendi que a minha interação fosse significativa e, deste modo, **partilhei com os familiares acontecimentos e conquistas das crianças** que os mesmo não puderam presenciar, valorizando a relação e confortando-os ao terem conhecimento dos mesmos. Com o propósito de ter uma relação mais próxima com as famílias, **respeitei**, sempre e sem preconceitos ou juízos de valor, **as decisões das famílias** assim como esforcei-me para responder a qualquer dúvida e apoiar em cada dificuldade, algo visível nas reuniões individuais que pude presenciar. Além disso, sempre acolhi as famílias **demonstrando total disponibilidade e empatia** em cada interação, dado que considero essa postura necessária para fomentar a relação. Ainda em relação às famílias, através das propostas educativas que dinamizei, consegui **estimular a sua participação na sala**, privilegiando cada momento.

Por fim, no que diz respeito às intenções educativas com a equipa educativa, considero que estabeleci uma **relação de confiança e partilha** com os adultos da sala assim como desenvolvi uma **atitude colaborativa, envolvendo e integrando a equipa da sala** na minha prática, procurando os seus saberes para me apoiar e respeitando cada interveniente. Desta forma, apresentei uma atitude interessada e disponível para conhecer cada profissional, desenvolvendo a relação com base nos aspetos anteriormente mencionados levando à minha integração na equipa na totalidade. Assim,

a relação estabelecida proporcionou-me momentos de aprendizagem, sendo uma mais-valia para a minha prática.

3.3. Avaliação aprofundada de uma criança

No campo de ação da PPS II, surge a elaboração do portefólio de uma criança abordando características, conquistas e produções da mesma. Neste seguimento, um portefólio “é um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva da realização do aluno no contexto” (Paulson et al., 1994, citados por Parente, 2004, p. 56) e que se apresenta “como uma alternativa no âmbito da avaliação autêntica” (Parente, 2000, p. 274).

Além do mais, no portefólio estão presentes registos escritos de atitudes e comportamentos em diversos momentos, nomeadamente, interação com outros pares, exploração de espaços e materiais, atividades dinamizadas e ainda situações de iniciativa própria. Assim, tive como principal intenção promover a participação da criança em toda a construção do portefólio, assumindo-a como sujeito e agente ativo do seu processo de aprendizagem, uma vez que o portefólio de aprendizagem é uma estratégia “consistente com uma pedagogia de cariz construtivistas na qual a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação” (Parente, 2015, p. 6).

Após um período de observação e convivência com o grupo de crianças e compreendendo que todas as crianças possuíam as suas unicidades, optei por escolher a J. para a realização do portefólio. A escolha prende-se com a relação que desde cedo estabeleci com a menina com base na proximidade e na confiança. Contudo, também a personalidade meiga, alegre, interessada, apaziguadora e comunicativa da J. motivou a minha escolha.

Primeiramente, partilhei ideias com a educadora cooperante explicando que gostaria de fazer o portefólio com a J. e pedindo a sua opinião, desde logo a educadora afirmou ser uma boa escolha. Seguidamente, comuniquei à J. a decisão tomada de modo a compreender se a mesma teria interesse em participar, algo que a criança aceitou sem hesitação. Posteriormente, comuniquei à família através de uma conversa informal e de um consentimento informado (cf. Portefólio PPS II – Anexo G) entregue presencialmente aos pais da J., assim, o consentimento garantia os pressupostos de confidencialidade e a entrega do portefólio à criança assim como à família.

Seguiu-se o processo de observação, recolha, interpretação e análise dos momentos protagonizados pela criança. Neste sentido, este processo torna o portefólio “uma estratégia de avaliação significativa porque se apresenta como uma oportunidade para aprender mais sobre o processo de aprendizagem” (Parente, 2015, p. 12).

Ao nível da estrutura do portefólio, o mesmo contempla observações e registos diários, produções da criança, fotografias, a participação da família, interações entre pares, interações entre criança-adulto, exploração de diversos espaços (dentro e fora da sala), aprendizagens nos diferentes domínios e gestão de conflitos.

O portefólio está dividido em diferentes secções, nomeadamente **(i)** conhecer a J. através dos seus gostos; **(ii)** o olhar da criança sobre a sua família; **(iii)** o olhar da sua família acerca da J. enquanto bebé (a pedido da criança) e atualmente; **(iv)** registos, fotografias e produções assentes na área de Formação Pessoal e Social; **(v)** registos, fotografias e produções que englobam a área de Expressão e Comunicação; e **(vi)** registos, fotografias e produções que abrangem a área de Conhecimento do Mundo.

Deste modo, considero necessário referir que a J. teve um papel principal neste portefólio, participando e conduzindo todo o processo de preparação e realização do mesmo, desde as fotografias escolhidas bem como as produções, conferindo comentários aos momentos escolhidos, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem (Parente, 2012). Por fim, após refletir sobre o portefólio em questão, será um instrumento que irei utilizar na minha prática enquanto educadora de infância, pois é uma estratégia que “envolve a participação ativa da criança na apreciação e reflexão sobre o seu trabalho o que constitui uma oportunidade para participar ativamente no seu processo de aprendizagem e de avaliação e, ainda, promove competências de autoavaliação” (Parente, 2015, pp. 13-14), documentando e evidenciando momentos de aprendizagem assim como competências e realizações das crianças.

4. RELAÇÃO JARDIM DE
INFÂNCIA-FAMÍLIA COMO
POTENCIADORA DA AÇÃO DO
EDUCADOR

| ' ' | | ' ' |

O capítulo em questão permite identificar a investigação bem como refletir acerca da mesma. Deste modo, o presente capítulo tem por base a investigação desenvolvida e a fundamentação teórica inerente à mesma, o roteiro metodológico e ético e ainda a apresentação e discussão dos dados obtidos através da presente investigação.

4.1. Onde começa a investigação? – Identificação e fundamentação da Problemática

No contexto onde decorreu a PPS II em JI, existia uma prática de relação de proximidade com as famílias, algo que consegui compreender desde o início. Assim, uma vez que investigar implica “tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 133), esta relação desde logo me motivou levando-me a querer aprofundar a temática uma vez que as próprias famílias procuravam participar mais na rotina educativa das crianças.

Aliado a isto, o tema da presente investigação relaciona-se com uma convicção pessoal, dado que considero fundamental a participação das famílias no contexto escolar das crianças, de forma a criar uma relação sólida e colaborativa tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Corroborando a anterior premissa, Silva (2003) menciona que

uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar (p. 28).

Neste sentido, o trabalho com a família deve ser encarado como uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento & Marques, 2007, p. 77), visto que as crianças passam grande parte do seu quotidiano no JI e, portanto, importa compreender que é necessário o envolvimento e presença das famílias, fomentando assim a realidade de uma gestão partilhada entre as famílias e o JI (Sarmiento & Freire, 2011).

Deste modo, o envolvimento das famílias no processo educativo revela-se importante uma vez que a mesma permite compreender traços das crianças como as culturas das quais as mesmas são provenientes e ainda possibilita a criação de relações entre os adultos que estão envolvidos no quotidiano das crianças (Hohmann & Weikart, 2011), apoiando o trabalho do/a educador/a de infância.

Surge assim o tema de investigação “Relação JI-Famílias como potenciadora da ação do educador”, com as seguintes questões orientadoras: **(i)** Quais as potencialidades da participação das famílias no contexto escolar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?; **(ii)** De que forma a participação das famílias beneficia o trabalho do educador de infância?; **(iii)** Qual a influência para as famílias da sua participação no Jardim de Infância?

Para melhor compreender a relação entre o Jardim de Infância e as famílias enquanto potenciadora da ação do/a educador/a e responder às questões acima referidas, delineei objetivos de investigação, tais como *compreender as práticas existentes entre o Jardim de Infância e as famílias e identificar estratégias de articulação entre o Jardim de Infância e as famílias*.

4.2. O primeiro olhar sobre a temática – Revisão de literatura

4.2.1. O envolvimento parental no Jardim de Infância

O envolvimento parental, pode ser compreendido enquanto “participação dos pais, ou familiares, ou de outros familiares com funções parentais, na educação escolar das crianças” (Villas-Boas, 2001, p. 26).

Na definição do conceito de participação baseio-me no modelo de Lima (1988; 1992) que assenta nos critérios da democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Cada um destes critérios está subdividido em diversos graus de participação: *democraticidade*, integra a participação direta e a participação indireta, dependendo se existe ou não uma mediação entre os representantes e os que são representados; *regulamentação*, contempla a participação formal, a participação não formal e a participação informal, diferenciados através do nível de formalização e estruturação das regras reguladoras da participação em questão; *envolvimento*, é admitida a participação ativa, a participação reservada e a participação passiva; de acordo com as atitudes dos participantes; *orientação*, compreende a participação

convergente e a participação divergente, podendo ser distinguidas através da consonância ou discordância no que diz respeito a objetivos formais-legais.

Silva (2010) chama a atenção referindo que o conceito de participação sofre transformações que acompanham a evolução das sociedades.

Em concordância, através do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 abril, é colocado mais enfoque às famílias ao nível do seu papel em contexto escolar, reforçando assim a sua participação. De acordo com o mesmo, torna-se necessário assegurar a participação das famílias/dos pais no processo educativo. Para tal, de acordo com Sarmiento (1992), está implicado “um contrato mútuo entre estes e os educadores e em que os primeiros se apercebam dos benefícios pessoais e paternais que podem advir da sua participação.” (pp. 17-18).

Neste sentido, cabe ao/à educador/a o papel de promotor do envolvimento das famílias, o mesmo deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de afectiva colaboração com a comunidade”, tal como é enunciado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10).

Quando se trata de envolvimento das famílias, o conceito remete para o ato de envolver-se em algo de forma empenhada e ativa. Homem (2002) menciona que este conceito é diferente do conceito de participação uma vez que embora pressuponha a existência de uma relação entre os agentes educativos, este conceito considera-se mais profundo e mais poderoso com vista na educação e no desenvolvimento dos seus educandos. A autora defende ainda que o envolvimento das famílias está intrínseco a fatores como o bem-estar da criança. Além do mais, segundo a mesma autora, o conceito de participação é retratado de forma abrangente, estando definido como sendo uma relação, interação, envolvimento, colaboração, parceira, entre outros. Ademais, participação é considerada sempre que participamos em alguma ocorrência ou acontecimento, pretendendo tomar decisões em relação à/ao mesma/o, tendo poder para tal.

No que concerne ao papel das famílias em contexto escolar, o seu envolvimento deve produzir influências no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, só assim será proveitoso para todos os intervenientes. Tal pode acontecer através da participação em reuniões de grande grupo e/ou individuais, atividades planeadas, no contributo das famílias em diversas dimensões

como a organização do ambiente educativo e a elaboração de documentos oficiais como o projeto pedagógico de sala, entre outros.

Neste campo de ação, o/a educador/a terá o papel de criar condições que se adequem à participação das famílias, encontrando formas de comunicação e de articulação mais apropriadas, dado que as famílias devem ser efetivamente parceiras uma vez que são “detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc.” (Vasconcelos, 2014, p. 60).

É importante salientar que as equipas educativas devem reconhecer particularidades das famílias, nomeadamente as suas disponibilidades e características de modo a que estas consigam direcionar as estratégias mais adequadas, quer consoante as famílias, quer pelas unicidades de cada criança.

4.2.2. Potencialidades e constrangimentos do envolvimento parental

O envolvimento parental, aos olhos da literatura científica, emerge enquanto benéfico ao nível escolar. A participação dos pais tem sido reportada de forma positiva em diferentes aspetos, nomeadamente, a melhoria dos resultados académicos, o comportamento social bem como escolar da criança, o que conduz ao desenvolvimento de competências parentais que resultam numa atitude por parte dos pais mais proativa e adequada.

Assim, é notória a importância de uma correlação entre pais e educadores com base numa comunicação reverenciadora, clara e acessível tendo em vista uma relação de cooperação que permita existir uma maior congruência entre o contexto familiar e o contexto escolar (Swick, 2007).

Uma vez que “os pais são os primeiros educadores da criança” (Marques, 2001, p. 12), é no ambiente familiar que a criança começa por desenvolver os seus comportamentos, sendo este o seu primeiro ambiente. Posteriormente, ao integrar um contexto diferenciado como o contexto escolar, a criança passa por um processo de adaptação em que desperta para o reconhecimento do “outro”, a vida na sociedade, a sua posição enquanto ser individual e cidadão, desempenhando atitudes e papéis.

Neste sentido, um dos benefícios do envolvimento parental surge logo nesta fase inicial de integração. Tal deve-se ao facto de a família ser aquela que melhor conhece a criança, logo, é a própria que detém os saberes necessários para apoiar o/a educador/a neste contexto. Não obstante, os pais “continuam a ser os principais responsáveis pela (...) educação e bem-estar” (Marques, 2001, p. 12) da criança.

Compreende-se que tanto a família como o/a educador/a devem estar em sintonia, dado que deve ser realizado um trabalho de forma similar em ambos os contextos para que a criança se consiga adaptar aos diferentes ambientes de um modo natural e tranquilo, contribuindo para o seu bem-estar. Ademais, este envolvimento pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de capacidades a nível cognitivo da criança, algo fundamental visto que, atualmente, as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola.

Como anteriormente referido, o envolvimento parental provoca alterações positivas nos diferentes intervenientes, sendo os próprios pais também a beneficiar deste empenhamento. Assim, as famílias sentem-se valorizadas e demonstram vontade em participar no contexto escolar, passando então pela partilha de momentos importantes que ocorreram no contexto familiar e na participação de atividades a pedido do/a educador/a (ou, até mesmo, por iniciativa própria). Esta valorização concorre para o desenvolvimento de sentimentos de apoio, motivação e elevação de autoestima por parte das famílias de forma a que se tornem assim educadores mais confiantes e eficazes (Davies, 1989), motivando-os a prosseguir com este papel.

No que concerne aos benefícios para as crianças, de acordo com Zenhas (2010), crianças que se sintam mais satisfeitas, felizes e motivadas em frequentar o espaço educativo têm, conseqüentemente, uma maior predisposição para novas aprendizagens, algo potenciado por uma maior relação entre escolas e famílias. Conseqüentemente, uma relação mais estreita entre estes agentes proporciona um maior sucesso educativo das crianças (Canário, 2009).

Porém, o envolvimento parental não comporta apenas benefícios, mas também alguns constrangimentos, isto é, nem sempre o contacto da escola com a família é facilitado por diversas razões, nomeadamente, o afastamento da cultura escolar, baixas expectativas educacionais, horários desencontrados, falta de motivação das famílias a querer participar ou até motivação em demasia, não existindo um equilíbrio na participação dos pais.

Embora a relação escola-família tenha alcançado grandes conquistas e melhorias, são ainda vários os casos em que a participação da família é caracterizada como reservada “uma vez que não demonstram desinteresse mas também não privilegiam a possibilidade de participar” no contexto escolar (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2225). Cabe, assim, aos diferentes agentes encontrar um ponto de equilíbrio para construir uma relação que beneficie todos os que intervêm no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como é necessário que os intervenientes reconheçam o papel do outro e o seu contributo de modo relevante.

Pretende-se, deste modo, que essas estratégias fomentem a relação escola-família, conduzindo a família a integrar-se no contexto escolar, enquanto membro do mesmo, até porque em colaboração, pais e educadores “recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses, capacidades sempre em mudança na criança” (Hohmann & Post, 2011, p. 56).

Relativamente aos benefícios para o contexto escolar, as famílias constroem uma perspetiva diferente relativamente ao mesmo, valorizando-o. Assim, tanto as famílias têm uma atitude positiva e de reconhecimento pela escola assim como a escola percebe as famílias do mesmo modo. Por outro lado, os educadores ao receberem mais informações a nível familiar sobre as crianças, detêm um conhecimento mais aprofundado das crianças e das famílias beneficiando de uma adaptação mais fácil a estes agentes. Contudo, o/a educador/a não deve esquecer a importância do seu posicionamento a nível ético face tanto às famílias como às crianças, uma vez que a ética nos remete “para uma atitude incontornável: a responsabilidade em relação ao Outro, sem omitir o cuidado e respeito que cada um deve a si mesmo.” (Moita, 2012, pp. 31-32).

4.2.3. O papel do/a Educador/a de Infância na promoção de uma relação com as famílias

O/A educador/a de infância, enquanto agente educativo, deve fomentar a relação escola-família, promovendo essa interação através de diferentes estratégias solicitando o envolvimento dos pais, principalmente em reuniões individuais/gerais onde os pais podem ouvir e ser ouvidos, a participação em atividades de sala,

discussões no âmbito da construção de documentos orientadores como o projeto curricular de grupo, adequando as estratégias às características das famílias para que se sintam valorizadas e confortáveis. Para que se verifique uma maior aproximação das famílias, é indispensável que as mesmas sintam que as suas opiniões e saberes são considerados pelo/a educador/a, portanto a sua colaboração será facilitada uma vez que se sentem membros da comunidade educativa, assim como se sentem relevantes no processo educativo das crianças.

Deste modo, a parceria entre o/a educador/a e os pais deve pautar pela confiança, pelo respeito bem como pelo equilíbrio, assentando a relação em “dar e receber”. O/A educador/a ao procurar a participação das famílias na vida escolar das crianças, deve construir uma “cultura de participação”, sendo a mesma estimulada ao longo do ano letivo para que se torne intrínseco esse envolvimento, beneficiando as crianças. Em concordância, Marques (1997) refere que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que com idêntico ‘background’, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p. 9).

Contudo, o/a educador/a deve dar oportunidade para que também as famílias possam ser proativas e tomar a iniciativa de propor momentos em sala, evidenciando desta forma o equilíbrio mencionado anteriormente e uma relação de articulação mútua. O educador deve, deste modo, construir um clima que apoie o envolvimento familiar “caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela concentração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 104). Para tal fim, torna-se essencial combinar os “sentimentos e espontaneidade desempenhados pelo papel do progenitor” com a “capacidade de pensar, a objetividade” (Gonzalez-Mena & Eyer, 1993, citado em Post & Hohmann, 2007, p. 331) e os conhecimentos do educador. Esta parceria é fundamental para o sucesso do processo educativo da criança, até porque o papel e o envolvimento dos pais e do educador são ambos importantes no processo educativo da mesma.

Neste contexto, o desenvolvimento desta parceria inclui formas de comunicação assim como estratégias que fomentem o envolvimento das famílias e apoiem a articulação entre os díspares contextos de vida da criança (Silva et al., 2016). Silva e Luz (2019) referem que antes de tudo é necessário aprender a partilhar, isto é, os adultos envolvidos na vida e educação da criança devem aprender a partilhar informações, preocupações e conquistas e que a confiança para

o fazer é algo a ser trabalho diariamente. Logo, o educador deve ter em vista estes objetivos ao lidar com as famílias nos momentos de interação com as mesmas.

De acordo com Sarmiento (1995), “A forma como os pais são entendidos pelos educadores terá influência no tipo de envolvimento que se realiza” (p. 24), sendo por isso essencial que o educador seja acolhedor, não julgue as posições tomadas pelos pais e que mantenha a sua postura ética, nunca esquecendo que as famílias se tratam de parceiras na sua ação pedagógica. Só é possível que a comunicação educador-família seja de qualidade com a implementação de algumas estratégias adotadas pelo profissional da educação, para assim facilitar e promover a relação com os pais. Para além da comunicação verbal, presencial, entre os profissionais da educação e a família, existem algumas estratégias que se podem adotar na eventualidade desta comunicação verbal não ser possível. A autora sugere a troca de informação por meio da agenda escolar, onde pais e educadores possam escrever todas as informações e transmiti-las. Patrikakou, Weissberg, Redding e Walberg (2005) sugerem ainda um quadro disposto à porta da sala onde todos os pais possam ver.

Contudo, esta estratégia apresenta algumas desvantagens uma vez que a privacidade de cada uma das crianças não é garantida, contudo, considero que esta poderia ser uma estratégia a adotar apenas para informações de grande grupo. Em suma, por ser esta uma parceria tão importante em contexto de educação será fundamental adquirir estratégias facilitadoras de comunicação e que estas possam ser sujeitas a mudanças sempre que a comunicação com a família assim o justificar.

4.3. *Um trilho metodologicamente e eticamente situado* – Roteiro metodológico e ético

No presente capítulo são explicitadas as opções a nível metodológico no que diz respeito à investigação no âmbito da PPS II assim como as questões de natureza ética inerentes tanto à prática como à investigação.

A investigação conduzida assume uma abordagem qualitativa que apresenta “um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenómeno social emergente” (Alami, Desjeux & Moussaoui, 2010, p. 19). Além do mais, define-se como forma de recolher informações que visam descrevem, ao invés de prever, com

o propósito de pesquisar algo para entender detalhes e, de seguida, formular hipóteses e teorias; por norma, a investigação de carácter qualitativo envolve trabalho de campo.

Escolhi o modelo qualitativo uma vez que considerei que melhor se adequava na minha ação pois primeiro procurei conhecer a organização socioeducativa, a equipa, as famílias e as crianças para depois formular uma problemática que respondesse a algo. Além do mais, a respetiva abordagem possibilita a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da procura pela resposta às questões alusivas à problemática e aos objetivos delineados. Para tal, importa definir uma estratégia de ação (Ponte, 2002).

Neste sentido, uma vez que através das minhas estratégias educacionais pretendi fomentar a participação das famílias no contexto escolar das crianças, considerei a metodologia investigação-ação enquanto mais adequada. Corroborando a presente premissa, Elliott (1991) citado por Máximo-Esteves (2008), defende que é possível definir a investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a ação que nela decorre” (p. 69). A metodologia investigação-ação é classificada como um processo que promove a melhoria da educação através da mudança. Assim, tal foi possível através da minha envolvência no quotidiano do grupo de crianças e da comunidade educativa (Tomás, 2011).

Deste modo, importa salientar a importância da metodologia investigação-ação uma vez que a mesma é persuasiva, relevante e pode tornar-se uma parte integrante do processo diário do ensino, desenvolvendo-se através de uma reflexão sobre o mesmo. Em concordância, Mertler (2009) destaca a investigação-ação como um processo sistemático de aprendizagem colaborativo, correspondendo a um ciclo composto por planeamento, ação, observação e reflexão, conduzindo a um novo ciclo. Quando falamos de investigação-ação é essencial abordar o seu processo que tem diversas fases interligadas. Primeiramente, é necessário identificar o problema ou necessidade; de seguida, recolher informações e recursos sobre o/a mesmo/a.

Após esta primeira fase de pesquisa, sucede-se a organização do projeto onde são formulados objetivos de investigação, são selecionadas atividades, são organizados e preparados todos os materiais e, finalmente, são planeados os procedimentos. Seguidamente, encontra-se a introdução e implementação do projeto planeado assim como a monitorização dos procedimentos e reações ao projeto. Este último ponto apoia a identificação de áreas fortes e possíveis resultados do projeto.

Uma vez que a investigação-ação assenta na reflexão, é fulcral corrigir erros, dificuldades e omissões e, por fim, analisar o desenvolvimento do projeto e resultados a longo prazo. Sendo a investigação-ação composta por um ciclo de diferentes fases, importa mencionar que o seu objetivo passa por melhorar a prática, não só ao nível da educação, abrangendo outros campos (Ponte, 2002).

No que concerne às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, importa salientar a triangulação de dados que permite reunir várias observações e informações sobre uma situação, podendo a mesma recorrer a diferentes fontes de informação. Recorri, assim a técnicas e instrumentos que assentam em categorias diversificadas, demonstrando um ecletismo metodológico. São elas a observação, os registos fotográficos, a consulta documental, as entrevistas e os questionários. Para complementar os dados, recorri a todas as técnicas e instrumentos, realizando assim uma triangulação entre os dados e as técnicas e instrumentos.

Recorri por diversas vezes à técnica de observação, mais propriamente a uma observação direta, indireta e participante, isto porque, durante a mesma eu estava envolvida no contexto em que decorreu a investigação (Sousa, 2005). Abordando os instrumentos de observação que apoiaram a investigação, foram construídas notas de campo que permitem auxiliar na reflexão, na análise e na compreensão de dados no âmbito da temática. reflexões diárias e reflexões semanais presentes no portefólio com o propósito de traçar pormenorizadamente todos os momentos da rotina diária desenvolvidas no contexto socioeducativo. Para completar todos os registos escritos, utilizei diversos registos fotográficos que retratavam os registos escritos. Recorri ainda ao questionamento dos diferentes intervenientes, nomeadamente questionários às famílias e uma entrevista à educadora cooperante no âmbito do tema da investigação.

Para a presente investigação e durante toda a prática procurei assegurar princípios éticos e deontológicos, delineados num roteiro ético para uma prática profissional supervisionada eticamente situada (cf. Anexo L). O roteiro ético elaborado determina princípios éticos e deontológicos presentes nos Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012) adequados para o trabalho de investigação com as crianças (Tomás, 2011) bem como a demonstração da inclusão dos mesmos durante a minha ação junto das crianças, das famílias e de toda a equipa educativa.

Deste modo, a investigação aborda dez princípios, assegurados e garantidos aos participantes da mesma, sendo os mesmos dar a conhecer os objetivos em que

se baseia o trabalho bem como os seus fundamentos, referir os custos e benefícios da investigação demonstrando que a mesma não envolve qualquer prejuízo, assegurar o respeito pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes, nomear as decisões que tomei relativamente às crianças que envolvi ou excluí na investigação, a planificação e definição dos objetivos e dos métodos de investigação, os assentimentos/consentimentos informados apresentados aos participantes, o uso e o relato das conclusões da investigação, o possível impacto nas crianças, nas famílias e na equipa educativa e, por último, como foi devolvida a informação às crianças e às/aos adultas/os envolvidas/os.

4.4. Análise de dados e apresentação de resultados

Apesar de ter por base a investigação-ação como metodologia para o meu estudo, não foi possível o desenvolvimento de todos os ciclos que caracterizam a metodologia referida uma vez que temporalmente não estive inserida na ação tempo suficiente para completar os mesmos. Não obstante, a análise de dados e apresentação de resultados contempla uma fase em que são analisados todos os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas utilizados, referidos anteriormente, e onde se procura esclarecer os resultados da investigação assim como a interpretação dos mesmos, com o propósito de responder às questões delineadas para a investigação.

De forma a compreender o ponto de vista dos participantes relativamente à investigação (Máximo-Esteves, 2008) procurei utilizar diferentes técnicas e instrumentos. No que diz respeito às famílias das crianças, foram realizados questionários alusivos à temática (cf. Anexos J e K), de participação voluntária e anónimos. Procurei ter alguns cuidados para que os questionários fossem acessíveis e de fácil perceção para as famílias; algumas das questões permitiam respostas abertas, uma vez que queria que as famílias exprimissem “as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2002, p. 101). Não obstante, algumas das questões que expus estavam em forma de *lista*, isto é, é apresentada uma lista de itens, podendo qualquer uma ser selecionada; e, por fim, em forma de *categoria* onde apenas uma resposta deve ser selecionada entre um conjunto de respostas (Bell, 2002).

Além do mais, a educadora cooperante participou numa entrevista (cf. Anexo F) que permitiu que a mesma expusesse a sua visão acerca do que é importante para a mesma no domínio da temática. Naturalmente, as crianças foram participantes da

investigação em questão e daí ser necessário compreender a sua opinião relativamente à problemática, algo que foi feito através de uma conversa com cada uma.

Relativamente à consulta documental, foram analisados documentos disponibilizados pela organização como o PE (2016/2020) e o PCG (2019/2020), relevantes para nortear a presente investigação seguindo sempre os seus princípios. Após a recolha de dados, de modo obter respostas tornou-se essencial proceder à análise dos mesmos (Sousa, 2005), remetendo assim para a análise de conteúdo, considerada enquanto técnica de tratamento da informação (Vala, 1986).

Para finalizar, construí ainda um plano de ação focado em propostas de atividades para as famílias realizarem em sala com o propósito de fomentar a sua participação e envolvimento na sala.

4.4.1. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva da educadora cooperante

Com o objetivo de compreender as conceções da educadora cooperante sobre a relação entre o JI e as famílias, foi realizada uma entrevista⁸ no dia 26 de novembro de 2019. A entrevista permitiu compreender as práticas implementadas no que diz respeito às famílias, saber de que forma a profissional envolve as mesmas no contexto educativo e compreender a opinião da educadora cooperante no que diz respeito à relação entre o JI e as famílias, de modo geral. Seguidamente, foquei as perguntas na relação da educadora com as famílias da sala em questão para entender quais as práticas utilizadas e, neste sentido, comparar com as respostas dadas pelas famílias acerca do mesmo assunto.

Relativamente à visão da relação JI-família e definição da mesma, a educadora destaca a relação enquanto “complementar”, isto é, “as crianças no JI que têm a família de costas voltadas acabam prejudicadas a nível do seu desenvolvimento, no seu estar, nas três coisas que eu geralmente privilegio: o saber ser, o saber estar e o saber fazer (...)”. Deste modo, demonstra que as famílias e os educadores de infância deverão ter uma relação próxima privilegiando o bem-estar das crianças assim como um desenvolvimento bem-sucedido. Não obstante, trata-se de fomentar um “processo de “abertura” ao contexto local” (Canário, 2009, p. 111), valorizando as competências próprias das famílias.

⁸ Consultar Anexo F – Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante.

Neste seguimento, a escola, “enquanto elemento estruturalmente mais forte da relação, tem maior facilidade em ser ela a romper com a inércia e assumir uma atitude pró-activa na relação” (Silva, 2007, p. 127). Uma vez que “a família e a comunidade não podem ser algo que é concebido como exterior à escola, mas como algo que está *dentro da escola*, através dos alunos” (Canário, 2009, p. 111), procurei saber, da perspectiva da educadora cooperante, qual a importância desta relação para os diferentes agentes educativos. Sobre a questão, a educadora refere que a relação mencionada possui benefícios para todos os intervenientes; para as crianças “porque se desenvolvem mais harmoniosamente”, para as famílias “porque sabem que os filhos estão aqui a trabalhar e sabem como conduzir as coisas em casa”, revelando que todos ganham com a interação.

Ao nível das vantagens e/ou desvantagens encontradas na participação das famílias, a educadora cooperante faz referência ao facto de existirem mais vantagens, nomeadamente o facto de existir uma continuidade em casa do trabalho que é realizado em contexto escolar. Além do mais, a educadora afirma que “muitas vezes o envolvimento dos pais é um fator que contribui para um “clique” no desenvolvimento da criança e que pode estar a passar um momento mais difícil”, proporcionando momentos de entrelaçada entre o JI e as famílias.

Não obstante, de acordo com a mesma, existem desvantagens, em particular no que se refere ao equilíbrio entre papéis, isto é, quando as famílias ultrapassam limites tentando impor a sua opinião no trabalho realizado pela educadora “porque pensam que por estarem presentes na sala dos filhos e virem fazer atividades que acabam os limites, ganham confiança a mais e acabam por ser invasivos”, cabendo aos educadores criar um equilíbrio. Ademais, é nomeada outra desvantagem contrária à anteriormente mencionada, passa pelo facto “de algumas famílias confiarem tanto no trabalho que aqui fazemos que acabam por delegar tudo para a escola”. Após ser abordada a visão da educadora cooperante sobre a relação escola-família, tornou-se relevante questionar a mesma acerca das práticas atualmente exercidas em sala de modo a conhecer as mesmas e adaptá-las à minha prática.

Quando questionada sobre o tipo de envolvimento/participação que as famílias possuem na instituição, a educadora entrevistada encara-o como natural onde as situações do dia-a-dia “levam a este envolvimento, a que seja assim, as coisas decorrem de forma muito natural” uma vez que o estabelecimento “é uma escola aberta”. Não obstante, a mesma menciona que as famílias têm a possibilidade de, durante o período

da manhã, entrar na sala e estar na mesma “um quarto de hora, isto para eles é muito bom. Eu permito que eles estejam o tempo que acharem necessário!”. Desta forma, a participação das famílias da sala, de acordo com o conceito de participação de Sá (2002), tem grande influência e tende a concentrar-se em diversos momentos ao nível formal e informal.

Considere importante saber quais as estratégias adotadas para envolver as famílias na sala. Nesse seguimento, a educadora menciona “ateliês ou o dia aberto” como principais estratégias. Posto isto, é ainda indicado que “(...) se uma criança se sente mais confortável através de trazer um brinquedo ou um livro, pode haver este intercâmbio casa-escola”. É verificado ainda que para a educadora é importante que as famílias se sintam bem recebidas na sala, sendo o papel do/a educador/a confiar questões às famílias como reações positivas e/ou negativas por parte das crianças, estabelecer uma relação de comunicação, saber ouvir as famílias e “acalmar as suas ansiedades”. Neste sentido, estão reunidas as condições para um melhor envolvimento dos familiares no contexto educativo, de acordo com a educadora cooperante.

Em relação às reuniões realizadas com as famílias e o objetivo das mesmas, a educadora organiza quatro reuniões por ano, possuindo ainda um dia de atendimento durante a semana. Na resposta da educadora é demonstrada a flexibilidade da mesma uma vez que independentemente do dia da semana e horário estabelecidos pela instituição para atendimentos individuais, os mesmos são estendidos de acordo com as possibilidades das famílias. No âmbito das reuniões gerais com as famílias, as quatro reuniões possuem diferentes objetivos, sendo a primeira importante para conhecer a escola, a sala e a equipa educativa; a segunda reunião aborda a avaliação do primeiro período onde é feita “uma avaliação individual para cada criança” (cf. Anexo F). As restantes reuniões acabam por ser realizadas no mesmo âmbito.

Perante a questão das potencialidades e as dificuldades na dimensão da relação JI-famílias, o enfoque é colocado no facto de a criança progredir e evoluir devido ao envolvimento dos pais, sentindo-se mais seguras. Para a educadora, atualmente, não existem dificuldades com as famílias da sala em questão, dado que a educadora se rege por um princípio em que a mesma oferece “as melhores pistas” e os pais seguem se querem “porque eles são os pais deles”, distinguindo os papéis dos intervenientes (cf. Anexo F). Por fim, no que respeita a tomada de decisões por parte das famílias, a educadora procura incluir os pais, dando-lhes “voz para darem a sua opinião nos

diversos assuntos”, tendo em conta a mesma em diferentes aspetos como o planeamento de atividades em conjunto e na organização do ambiente educativo.

4.4.2. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva das crianças

Uma vez que é a criança o agente educativo que mais beneficia com o a relação entre o JI e a família, visto que a mesma promove um desenvolvimento mais significativo, era necessário ouvir a sua opinião, até porque o grupo de crianças teve o papel principal em toda a investigação.

A fim de compreender melhor as conceções de cada criança no âmbito da relação entre as suas famílias e o JI, e enquanto seres únicos e individuais com espírito crítico, questionei-as acerca do que sentem quando a família está presente na instituição e/ou na sala de atividades. Através do projeto que estava a ser realizado, quando questionadas sobre as atividades que gostariam de realizar, as crianças mencionaram diversas vezes a participação das famílias no mesmo, fomentando a escolha desta temática para a presente investigação.

Reúno as crianças no tapete para uma conversa de grande grupo onde abordamos as atividades que as crianças gostariam de realizar no âmbito do projeto. (...) A CA. menciona “Fazer um ateliê com os pais e avós”; de seguida, o G. diz “Fazer salada de frutas com os pais”.
(NC19 – registo nº 13, 5 de novembro de 2019)

A questão foi colocada a 17 de janeiro de 2020, após algumas das estratégias já terem sido dinamizadas para fomentar a referida relação. Neste sentido, ao escutar as crianças, foi-me permitido compreender as suas “interpretações, intenções e culturas” (Azevedo, 2015, p. 139), como é demonstrado na tabela 3 (cf. Anexo I). Neste contexto, é possível fazer uma análise acerca das respostas dadas pelas 25 crianças. Na tabela em questão, compreendo que todas as crianças revelam interesse em ter a família na organização e, mais concretamente, na sala de atividades, referindo que a respetiva presença suscita diversos sentimentos como tranquilidade (A.), felicidade (C., F.) e conforto (S.). Não obstante, a presença das famílias pode originar, aquando da despedida, angústia e tristeza, evidenciado pela resposta do LO. “Eu não gosto que os

meus pais venham à sala porque fico triste quando eles têm que ir embora, queria que ficassem mais tempo” e pela seguinte nota de campo:

Após a atividade, as crianças despedem-se dos familiares, o LO. chora tendo dificuldade em separar-se da mãe, peço ao menino para se sentar no meu colo, o LO. agarra-se a mim enquanto chora. (NC55 – registo nº 7, 16 de janeiro de 2020)

Contudo, é possível constatar que a presença das famílias na sala é, predominantemente, benéfica, causando um impacto positivo nas crianças. Além disso, promover estratégias que fomentem a participação das famílias no respetivo contexto educativo vai ao encontro das necessidades por parte do grupo.

Importa ainda salientar que, através das respostas dadas pelas crianças, é visível a vontade de potenciar mais o envolvimento parental, como a CA., o VF. e a ML. que referem que gostavam que os seus pais estivessem no contexto educativo com mais frequência. Assim, é necessário o/a educador/a dar continuidade a este processo de interação com as famílias, estimulando cada vez mais a relação entre ambos. Para além de considerar as necessidades e interesses das crianças, o/a educador/a, ao incentivar esta relação, permite um desenvolvimento mais harmonioso por parte das crianças devido ao maior envolvimento dos pais na educação dos filhos (Marques, 2001). Com a presente investigação, através de momentos de interação entre as crianças, famílias e equipa educativa durante as atividades promovidas, foi possível verificar a postura das crianças nos dias em que sabiam que os familiares viriam à sala, isto é, demonstravam-se motivadas e orgulhosas, sendo este o tópico principal destes dias para elas.

As crianças que estão na mesa falam sobre o Ateliê Saudável, mencionando quais os dias em que as mães vêm à sala. “Sabes o que é que a tua mãe vem fazer?” diz o LO. para o VF., o menino responde “Não me lembro, mas sei que vou ficar muito feliz”. (NC52 – registo nº 3, 13 de janeiro de 2020)

Não obstante, a presença dos pais pode suscitar uma alteração de comportamentos quando a relação com o/a educador/a é positiva, foi o caso do GP. A criança em questão demonstrava uma personalidade mais reservada, tanto aos adultos

da sala como aos pares, e a sua participação nas atividades era quase inexistente, participando apenas quando pedido pelos adultos.

No final da leitura da história, a ed. fala com as crianças sobre a moral da história, fazendo algumas perguntas. Pergunta ao GP. “O GP. não tem nada para dizer?” A criança não responde. (NC11 – registo nº 8, 21 de outubro de 2019)

Derivado a esta situação, questionei-me sobre a presença da família enquanto indutor de uma relação mais próxima entre a criança e os adultos, permitindo à criança aventurar-se mais no conhecimento e descoberta da sala e das crianças que a rodeiam. Para tal, as crianças necessitam de sentir a presença da família como uma âncora, uma vez que é de lá que vem a sua estabilidade emocional interior, sendo esta a base segura que necessitam para a referida exploração (Strecht, 2004). Neste sentido, uma vez que os pais, de acordo com Neto (2000), são os primordiais agentes de socialização na infância e as atitudes que comunicam à criança detêm um efeito profundo, procurei delinear uma atividade apenas com os pais do GP. de modo a compreender o efeito que a mesma pudesse ter na criança.

De facto, após a presença da família da criança nas atividades referidas no plano de ação, ocorreu uma mudança de comportamento no GP., a criança exibiu uma maior autoestima, confiança e motivação para estar na sala, revelando até mais abertura tanto aos adultos como aos seus pares.

O TC. conversa com o GP. sobre o desenho que está a realizar, pergunta ao colega o que ele está a desenhar. As crianças começam a dialogar sobre os seus desenhos, algo pouco habitual para o GP., demonstrando assim uma maior abertura por parte das crianças. (NC53 – registo nº 1, 14 de janeiro de 2020)

Desta forma, considero que a alteração de comportamento está relacionada com as atividades referidas, dado que foi possibilitado aos pais e à criança estabelecer vínculos interativos de grande solidez (Urra, 2006) no ambiente da sala de atividades.

Com base nas respostas dadas pelas crianças, denoto a importância da relação entre as famílias e o JI para este agente educativo bem como as suas potencialidades na ação educativa e no desenvolvimento do grupo de crianças, permitindo que o mesmo

tenha uma educação de infância positiva e que corresponda às necessidades e interesses do mesmo.

4.4.3. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – A perspetiva das famílias

Considerarei relevante dar voz às famílias no âmbito da temática e conhecer, do seu ponto de vista, as práticas já estabelecidas na sala de atividades, uma vez que são também elas alvo de estudo na presente investigação. Foi, portanto, entregue às 24 famílias um questionário (cf. Anexo J) que integrava questões de escolha múltipla e questões abertas, assente na participação voluntária e de forma anónima. Deste modo, todas as famílias participaram no mesmo.

Em relação às questões de escolha múltipla, foram realizados gráficos para apresentar e analisar os dados. No que concerne às questões abertas, optei por realizar tabelas de análise categorial, constituídas por temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e frequência das mesmas. Além do mais, para facilitar a leitura das citações presentes nos questionários e obter a codificação das mesmas, utilizo a letra F. para me referir à palavra “familiar”, acompanhada de um número para cada questionário, por exemplo, ao questionário número um, será sempre correspondido a forma (F1). Primeiramente, foi solicitado às famílias que evidenciassem a **frequência com que visitam o JI** do seu educando (cf. Anexo M – gráfico 1). Assim, verifica-se que a maioria das famílias (um total de 16) visita o contexto educativo 4 a 5 vezes por semana ou todos os dias da semana; enquanto uma minoria (um total de 8) visita o JI 2 a 3 vezes por semana ou apenas 1 vez por semana.

De acordo com Lima (1992), a participação prende-se com uma prática ou um exercício, isto é, o poder atribuído a um indivíduo na tomada de qualquer decisão. No gráfico 2 (cf. Anexo M), estão representados os motivos pelos quais as famílias visitam a sala de atividade, de que forma é manifestada a sua participação. É possível constatar que a principal razão se prende com “Levar/ir buscar” os educandos (total das 24 famílias). Logo de seguida, encontramos a participação em reuniões gerais e atendimento individual (um total de 18 famílias), assim como a participação em dias festivos, 18 famílias também.

No âmbito da participação em atividades e projetos de sala, presencialmente ou não, 14 famílias selecionaram esta como uma das razões que os leva a visitar a sala.

Em último, com 3 respostas, encontra-se a dinamização de atividades em sala e, com 1 resposta apenas, a tomada de decisões (ao nível de reuniões de associação de pais, entre outros). Seguidamente, questionei as famílias acerca da sua visão no âmbito da importância atribuída à participação das famílias no contexto de JI. A leitura do gráfico nº 3 (cf. Anexo M) permite verificar que quase uma totalidade dos inquiridos (um total de 23 famílias) consideram a sua participação “muito importante”, tendo apenas um dos inquiridos referido a resposta “importante”. Em concordância, Oliveira (2010), revela a importância desta interação para todos os agentes educativos, dado que é a família quem está mais próxima da criança e quem a conhece melhor, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento harmoniosos da mesma através da “necessidade de escola e família se tornarem parceiros privilegiados de todo o processo educativo” (p. 7).

No que diz respeito à primeira questão de resposta aberta “Como qualifica a relação que tem com o JI?” (cf. Anexo N – tabela 4), a mesma foi elaborada no sentido de conhecer as práticas atuais da sala em questão e qual a qualificação dada pelas famílias à sua relação com a organização. Assim, no campo da **Relação Famílias-JI**, surgiram 6 categorias, nomeadamente confiança e colaboração, comunicação, participação, pouca proximidade, relação positiva e relação de proximidade. No presente tema, conclui-se que a maioria das famílias possui uma relação positiva com o JI, existindo uma minoria que considera a relação distante.

Efetivamente, Lima (1988; 1992) assenta o conceito de participação das famílias em diversos graus de participação. Neste contexto, é possível afirmar que existem famílias que se sentem mais participativas e outras que nem tanto, algo inerente à relação destes agentes. Assim, a comunicação é o ponto mais referido pelas famílias enquanto qualificador da relação que possuem com o JI assim como “relação positiva” para caracterizar a mesma. Deste modo, uma relação com base nestes pressupostos e com um grande nível de interação, contribui para o desenvolvimento das crianças (Sousa & Sarmiento, 2010). Além do referido, se a escola “deve fazer um esforço para incluir os pais, por seu lado, os pais devem colaborar com a sala, participando, comunicando as suas necessidades e negociando os seus interesses.” (Fuentes, 2016, p. 84).

O segundo tema da **pergunta nº 5** (cf. Anexo N – tabela 5), aborda as vantagens e/ou desvantagens da participação das famílias na escola. Como categorias foram selecionadas duas, nomeadamente, as **vantagens** e as **desvantagens**. Na dimensão das vantagens, destacam-se as subcategorias interação, bem-estar da criança,

desenvolvimento da criança, acompanhamento da criança, partilha e participação em atividades. Enquanto desvantagens surgem as subcategorias incompatibilidade de horários, confusão entre papéis e clima de desconfiança. Nesta dimensão, é enfatizada a interação fomentada entre a educadora e as famílias permitindo a participação das famílias na escola. Não obstante, é revelado uma preocupação com a criança no que concerne ao seu bem-estar, ao seu desenvolvimento e um acompanhamento próximo dos familiares. Para além do mais, a partilha e a participação em atividades surgem com o mesmo número de referência.

Corroborando as anteriores premissas, Alves e Leite (2005) abordam a temática mencionando que “a cooperação escola–família–escola exige vontade, tempo, perseverança (...) é uma das condições essenciais para que os processos de ensino aprendizagem sejam mais ricos (...) para que sejam melhores os resultados dos alunos” (p. 9).

Em relação às desvantagens, a menção à incompatibilidade de horários é a que mais se destaca, de seguida a confusão entre os papéis dos intervenientes educativos e, por último, um possível clima de desconfiança que pode ser criado.

Pretendi conhecer a perspetiva das famílias relativamente às facilidades e dificuldades que encontram na participação das famílias na sala de atividades, sendo este o tema da presente questão. Encontramos na tabela 6 (cf. Anexo N), como categorias, **facilidades** e **dificuldades**; sendo apresentadas as seguintes subcategorias em relação às facilidades: interação com a educadora, abertura à participação e comunicação. Por outro lado, ao nível das dificuldades, foram encontradas as subcategorias horários e também a comunicação. Deste modo, é possível verificar que a subcategoria comunicação está presente em ambas as categorias, sendo para alguns inquiridos uma facilidade e para outros uma dificuldade.

A interação com a educadora é mencionada tantas vezes como a abertura dada às famílias para participarem em qualquer âmbito na sala. Ao nível da comunicação, este é considerado aspeto facilitador na participação das famílias. Perante os dados obtidos, entendo que os horários sejam um dos maiores entraves à participação dos familiares na instituição. De seguida, em segundo lugar, encontramos a confusão entre os papéis e em último o clima de desconfiança. Deste modo, cabe ao/à educador/a “criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (Silva et al., 2016, p. 17) até porque uma

comunicação de qualidade entre o contexto escolar e o contexto familiar proporciona benefícios aos três agentes mencionados, ou seja, a criança, a família e a instituição.

O tema **valorização das crianças no âmbito da participação das famílias**, presente na tabela 7 (cf. Anexo N) engloba diferentes subcategorias, em particular empenho das famílias, presença em sala e reações das crianças. Neste tema, os inquiridos revelam, enquanto principais detentores de conhecimento sobre as crianças, que a sua presença em sala é valorizada pelos educandos, em especial quando os familiares participam em atividades na sala de atividades. Além das crianças partilharem verbalmente com os familiares esse interesse, é notório através das suas reações a valorização da participação em causa.

Além do mais, de acordo com as respostas obtidas, a participação em sala, para as crianças, é vista como fator de empenho das famílias, traduzindo-se numa maior vontade de as próprias participarem nas atividades da sala.

De forma a identificar quais as ações tomadas pelas crianças para envolver as famílias no JI ou na sala de atividades, foi colocada a questão “Como qualifica a relação que tem com o JI? Justifique a sua resposta.”. Os dados apresentados no gráfico nº 4 (cf. Anexo M), indicam que as crianças procuram envolver as famílias na sala de atividades ou no JI, maioritariamente – 15 respostas, mostrando trabalho finalizados e/ou em progresso. Desta forma, os familiares acompanham as atividades que vão sendo realizadas ao longo do tempo. Não obstante, pedir para entrar na sala e ficar durante o momento do desenho da manhã parece ser outra das formas escolhidas pelos educandos, total de 13 respostas. A apresentação dos espaços da sala, total de 11 respostas, surge em terceiro lugar quanto à forma de envolver as famílias e a apresentação dos colegas, total de 10 respostas, permanece em quarto lugar. Por último, com um total de 5 respostas cada, apresenta-se o pedido para brincar na sala e a categoria “Outras”.

Neste contexto, nesta última categoria, um dos familiares revela que esta questão não é aplicável à situação uma vez que, devido à incompatibilidade de horários, a família possui mais contacto com os monitores das AAAF. Não obstante, outro familiar refere que a criança em questão não procura envolvê-lo na sala e duas famílias não responderam à questão. Por fim, três famílias referiram outras formas de envolvimento, nomeadamente, “partilhar o dia-a-dia do JI em casa” – 2 respostas, e “marcar a presença” com a criança – 1 resposta.

No gráfico analisado (cf. Anexo M – gráfico 5) são apresentados os meios utilizados para realizar a comunicação entre a escola e a família. Pode confirmar-se que o meio primordial é a comunicação presencial, total de 20 respostas, demonstrada em conversas formais e informais, em variados tempos como o momento de acolhimento e também reuniões gerais/individuais. Em seguida, a comunicação via contacto telefónico sobressai com um total de 13 respostas. O contacto via recados (papéis) surge em terceiro lugar, com 11 respostas, e logo depois, com 8 respostas, a comunicação via correio eletrónico. No que diz respeito à opção com menos respostas “Outras”, total de 6, é apresentada a comunicação via *WhatsApp* com 5 respostas e a comunicação via monitores das AAAF, total de 1 resposta.

Através do gráfico nº 6 (cf. Anexo M), podemos concluir quais os documentos internos acessíveis às famílias para consulta sempre que necessário. Na sua maioria, 15 dos inquiridos mencionam acesso ao Regulamento Interno da instituição, o mesmo encontra-se disponível via *web* no site do agrupamento de escolas. O Plano Anual de Atividades assim como o Projeto Educativo da Instituição surgem de seguida com o mesmo número de respostas, neste caso 7. Quanto ao PCG (2019/2020), até à data da entrega dos questionários, nenhuma das famílias teve acesso ao documento, dado que o mesmo só estaria disponível após o 1.º período. Algumas famílias, total de 5, referem não ter acesso a qualquer um dos documentos mencionados.

A última questão (cf. Anexo N – tabela 8) faz referência a **sugestões para incentivar a relação Famílias-JI**, permitindo ter acesso à opinião dos familiares face às alterações que consideram necessárias. Importa mencionar que esta questão foi importante para conseguir entender qual seria o plano de ação mais adequado aos interesses e necessidades das famílias, algo que consegui compreender através das respostas dadas. A maioria das famílias referiu nas respostas que considerava que a relação entre a família e o JI se encontrava ideal, não necessitando de sugestões para que a mesma fosse alterada. No entanto, foram sugeridas algumas alterações que reuni em 3 categorias, nomeadamente atividades, partilha do dia-a-dia e aniversário.

Assim, a maior parte das respostas obtidas prendem-se com a criação e dinamização de mais atividades para que as famílias possam participar ativamente, seja durante a semana ou ao fim-de-semana. Alguns dos inquiridos sugeriram uma maior partilha do quotidiano escolar das crianças, em especial fotografias das atividades realizadas, quer seja via caderno ou via redes sociais de forma privada. Por fim, é mencionado o facto de os pais não poderem estar presentes no dia de aniversário dos

filhos, algo que se prende com regras da instituição devido a situações menos positivas que ocorreram anteriormente.

Nas restantes reuniões (...) por vezes existem pontos específicos como no início do ano que me foi questionado pelos pais porque é que não podiam estar presentes na sala no dia do aniversário enquanto se canta os parabéns. Antigamente vinham, mas desde o ano passado que isso acabou pois existiram conflitos como trazer a família toda, nomeadamente tios e primos (...) (cf. Anexo F).

No entanto, duas famílias sugerem que tal seja alterado uma vez que consideram ser um dia importante na vida dos educandos.

4.4.4. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – Abordagem ao plano de estratégias para fomentar a relação

Com o intuito de colocar em prática as intenções e os objetivos que inicialmente delineeii assim como responder às questões referidas anteriormente, procurei elaborar um **plano de ação** com base em estratégias para fomentar a relação entre as famílias e a instituição, nunca perdendo de vista os principais agentes educativos, nomeadamente as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Neste ponto explicitarei as estratégias postas em prática, com enfoque numa maior participação por parte das famílias. O tema da presente investigação baseia-se na relação família-JI enquanto potenciador da ação do/a educador/a. Deste modo, procurei envolver os familiares em atividades diárias, provenientes de visitas de estudo e, maioritariamente, através do projeto que decorria alusivo à alimentação saudável.

Primeiramente, após apresentar-me às famílias tanto pessoalmente como através de uma carta de apresentação, fui estabelecendo uma relação com as mesmas com base no respeito, na confiança e total disponibilidade.

Opinião sobre os trabalhos realizados – 14 de novembro de 2019

No dia anterior ao dia referido, as crianças fizeram um desenho alusivo à história *Maria Castanha* devido à celebração de São Martinho. Os desenhos foram colocados no corredor junto à porta da sala de forma a estarem acessíveis para que as famílias pudessem observar os mesmos. Neste sentido, para envolver as famílias de uma forma

mais próxima, surgiu a ideia de colocar um cartaz junto aos desenhos pedindo a opinião dos familiares acerca dos mesmos, sendo as respostas lidas às crianças de seguida. O grupo de crianças deu a sua opinião quanto à presente proposta, aprovando a mesma.

Esta participação foi essencial para motivar as crianças, demonstrar que os seus familiares estão envolvidos nas atividades que ocorrem em sala e potenciar um clima apoiante do envolvimento familiar “caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela concentração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 104).

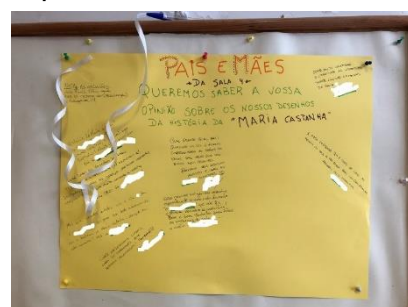
Figura 2
Exposição de trabalhos



Figura 3
Pedido de opinião



Figura 1
Opinião das famílias sobre os desenhos



Após uma semana, altura em que foi retirada a cartolina, foi possível observar que sete famílias teriam exposto a sua opinião, elogiando o trabalho de todas as crianças.

Envelope alusivo ao projeto – 18 de novembro de 2019

Com o desenvolvimento do projeto “Porque é que há alimentos que são saborosos mas não são saudáveis?”, uma das crianças, a D., sugeriu enviar um envelope a todas as famílias pedindo ajuda para descobrir a resposta a algumas das nossas questões.

A D. sugere enviarmos as perguntas às famílias num envelope. Realizamos os envelopes, as crianças ilustram o mesmo e escolhem a pergunta que querem enviar. (NC28 – registo nº 9, 18 de novembro de 2019)

Deste modo, foi enviado um envelope às famílias invocando a sua participação no projeto através da resposta à pergunta selecionada por cada criança. O momento em questão permitiu que o trabalho em sala fosse extensível ao contexto familiar,

estimulando momentos de partilha entre os familiares e as crianças. Além disso, “os pais podem ser muito úteis na prestação de informações (...) que ajudem toda a classe na busca de conhecimento sobre o tópico.” (Katz & Chard, 1997, p. 218).

Reunidas todas as respostas e apresentado o vídeo em sala para as crianças com as respostas das famílias, foi realizada uma reunião de grupo onde foi possível discutir as respostas dadas pelas famílias.

Figura 4

Construção dos envelopes entregues às famílias I-II

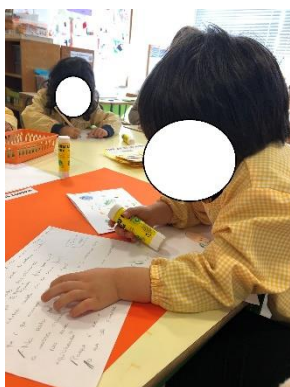
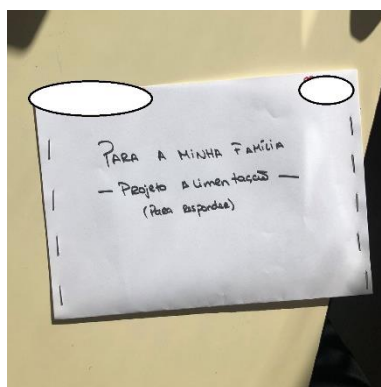


Figura 5



Dos 24 envelopes enviados, foram entregues com a resposta 19 envelopes, logo, uma maioria das famílias participou na atividade. De modo a tornar a atividade mais dinâmica, após discussão em grande grupo com as crianças, concluímos que poderíamos fazer um vídeo com as respostas dadas pelas famílias e apresentar o mesmo tanto na reunião geral como na divulgação do projeto. Prosseguimos, assim, com a elaboração do vídeo onde cada criança tirou uma fotografia com a folha da pergunta e gravou a resposta do familiar.

Construção de um puzzle – 20 de novembro de 2019

No seguimento de uma visita de estudo ao Museu Berardo, a guia dessa mesma visita propôs uma atividade a ser realizada em sala com base na visita de estudo.

A guia procura organizar a visita através de um puzzle, pedindo às crianças que vão montando o mesmo da forma correta para poderem passar à sala seguinte e, conseqüentemente, ver as obras dessa sala. O puzzle é criado através de obras presentes no museu, a guia denomina-as como pistas, tentando motivar as crianças. Por fim,

realizam um desenho alusivo aos animais em cima de uma folha de papel com linhas verticais desenhadas. (NC29 – registo nº 3, 19 de novembro de 2019)

Tendo em conta esta atividade, as crianças trouxeram para a sala o desenho elaborado no Museu Berardo para recortar o mesmo, dando origem a um puzzle. Assim, convidamos os pais a estarem presentes na sala de manhã de modo a cada um poder montar o puzzle com o/a seu/sua educando/a. Apenas 3 famílias não tiveram oportunidade de participar, justificado pela incompatibilidade de horários.

Entro na sala, a ed. L. já está na sala com o pai do VF. e a criança. Estão a construir o puzzle elaborado pelas crianças na atividade de ontem. A criança está muito entusiasmada enquanto incentiva o pai na atividade. Participam na atividade a avó da ML., o pai do D., o pai da D., o pai do TN., a mãe do TM., o pai do GS., o pai da MR., a mãe do GP., a mãe do VG., a mãe da C., os pais da J., o pai da MP., a mãe do GM. e do DM., a mãe do LO. e a mãe do A. Os pais demonstram-se satisfeitos por estar a participar na atividade em conjunto com as crianças. (NC30 – registo nº 1, 20 de novembro de 2019)

Figura 6

Figura 7

Construção do puzzle com as famílias I-II



Através da grande adesão por parte das famílias a estar presente na sala e participar na atividade, é possível afirmar que o seu envolvimento foi bastante significativo. Neste sentido, pude observar que é possível aproveitar o momento de acolhimento para envolver as famílias de outra forma na rotina das crianças, como dinamizar pequenas atividades. Não obstante, a atividade permitiu revelar as relações interpessoais entre as crianças e as suas famílias, algo interessante e que permitiu conhecer melhor cada criança.

Elaboração de bolachas saudáveis – 8 de janeiro de 2020

Foi também significativa a vinda da mãe do GP. à sala para realizar bolachas saudáveis com as crianças. Esta tarefa teve três grandes objetivos, em particular, inaugurar a área do Laboratório de Culinária; suscitar mudanças no comportamento do GP. (como mencionado anteriormente) e demonstrar às crianças que é possível termos uma alimentação tanto saudável como saborosa.

Um grupo fica responsável pelas bolachas de aveia e outro pelas bolachas de manteiga. (...) As crianças fazem primeiramente a massa das bolachas, estão entusiasmadas e satisfeitas. (...) No final, as crianças vêm o resultado final e ficam surpreendidas. A J., o AM. e o GS. estão a lamber os dedos após retirarem os restos de massa que sobrou do alguidar e que não vai ser utilizada. Riem-se entre si (NC49 – registo nº 2, 8 de janeiro de 2020).

A atividade em questão estimulou a participação mais ativa das famílias, neste caso de uma família, apoiando as crianças na exploração do meio que as rodeia. Em concordância, Stevens, Hough e Nurss (2002) referem que “os pais que brincam e conversam com os filhos, que os apoiam na exploração e manipulação do ambiente que os rodeia e que lhes proporcionam experiências novas e interessantes têm maior probabilidade de terem filhos criativos, curiosos e competentes.” (p. 765).

Uma vez que esta atividade era hábito em casa do GP., através da mesma, foi possível a criança demonstrar um pouco aquelas que são as atividades que o interessam assim como partilhar interações entre a criança e a família na sala. Verifiquei ainda que as crianças estavam felizes pela presença da mãe do colega e por poderem realizar a atividade em si.

Figura 9



Figura 8

Elaboração de bolachas saudáveis I-II



Nos dias seguintes, constatei mudanças de alteração no comportamento do GP., como demonstrado na seguinte nota de campo:

O GP., ao entrar na sala, diz “Bom dia a todos” em voz alta, pela primeira vez. De seguida, abraça-me assim como a educadora cooperante e a auxiliar. *Denoto mudanças no comportamento da criança desde a presença da mãe na sala, está mais aberto a novas interações e mais participativo.* (NC52 – registo nº 1, 13 de janeiro de 2020)

Reunião geral com as famílias – 9 de janeiro de 2020

No dia em questão tive a oportunidade de assistir e participar na reunião geral de famílias, realizada após o 1º período escolar. Na reunião foi-me disponibilizado tempo para contactar com os familiares, mostrar-lhes o vídeo com as respostas dadas pelos mesmos, retribuindo assim o trabalho que os mesmos elaboraram para o projeto com as crianças.

São 17:30h, damos início à reunião com os encarregados de educação, faltam apenas 3 encarregados de educação. A educadora dá início à reunião, seguidamente, apresento o projeto que está a decorrer na sala e mostro o vídeo com as respostas das famílias às perguntas das crianças (...) Falamos com as famílias sobre o ateliê saudável que irá decorrer na próxima semana com a participação dos familiares das crianças. (NC50 – registo nº 8, 9 de janeiro de 2020)

Foi também na reunião que eu e a educadora cooperante sugerimos um Ateliê Saudável, onde os pais pudessem ir à sala partilhar um momento culinário com as crianças. Os pais desde logo demonstraram-se interessados, foram escolhidos os chefes de grupo (um familiar por grupo para apoiar na organização, desde os ingredientes necessários, quantos familiares iriam estar presentes nesse dia, entre outros) e escolhidos os dias para o decorrer do ateliê.

Elaboração de pizzas saudáveis – 14 de janeiro de 2020

Durante o *workshop* individual com a mãe do GP., a ML. revelou que tinha por hábito fazer pizzas saudáveis com o seu pai. Neste sentido, procurei convidar o pai da criança para ele próprio realizar, com o apoio do grupo, a receita das pizzas, demonstrando, novamente, que é possível comer as consideradas “guloseimas” de forma saudável.

Não obstante, foi outra estratégia que fomentou a participação mais efetiva de uma família, potenciando a minha ação não só a nível da investigação, mas também do projeto elaborado com as crianças.

Eu e a educadora cooperante revelamos que vamos fazer pizzas saudáveis com o pai da ML., que será o nosso chefe para hoje (...) O pai da ML. começa por explicar que já foi chefe de cozinha, mostra os ingredientes que irão precisar e começa por se focar na massa da pizza. (NC53 – registo nº 4, 14 de janeiro de 2020)

Figura 10

Figura 11

Elaboração de pizzas saudáveis I-II



Ateliê Saudável com as famílias – 15, 16 e 20 de janeiro de 2020

O objetivo desta proposta baseava-se na combinação do talento das famílias com a vontade de as ter mais presentes pelas crianças, participando na rotina do grupo. Como as crianças passam tantas horas na escola, considerei apropriado disponibilizar a sala de atividades para o convívio e estimulação de novas aprendizagens, com a colaboração de todos os agentes educativos.

Aliando o projeto à participação familiar, surge o Ateliê Saudável onde as famílias se organizaram através de um quadro de inscrições que foi colocado na porta da sala (cf. Figura 12). Neste quadro o familiar escrevia o seu nome por baixo do dia selecionado e, conseqüentemente, por baixo do nome do chefe de grupo.

Figura 12

Quadro de inscrições para o ateliê



O quadro anteriormente referido permitia facilitar as inscrições das famílias, uma vez que nem sempre era possível o encontro entre a equipa educativa e os familiares para realizar a inscrição. Porém, outro dos motivos que levou à realização deste quadro de inscrições foi a motivação que o mesmo despoletou às crianças. Em vários momentos que antecederam o ateliê, as crianças mencionavam o dia em que os seus familiares vinham à sala, demonstrando *entusiasmo* e *ansiedade* pelo momento.

Já no tapete, falo com as crianças sobre o ateliê saudável que iremos realizar nos próximos dias com os familiares. “Amanhã a minha mãe vem à sala fazer um bolo”, diz a J. O A. reforça “A minha mãe vem fazer panquecas com as outras mães”, as crianças estão contentes e ansiosas pela presença das mães. (NC53 – registo nº 3, 14 de janeiro de 2020)

Deste modo, nos três dias referidos, vinte familiares dinamizaram o ateliê em parceria com as crianças, enquanto o meu papel teve uma vertente sobretudo de apoio.

No primeiro dia foram realizadas espetadas de fruta com mel e chocolate, no segundo dia arte com frutas e legumes onde as famílias puderam expor os alimentos de uma forma *divertida* e por fim, no terceiro dia, panquecas de aveia.

Figura 13
Construções com frutas e legumes



Figura 14
Realização de espetadas de fruta



Figura 15
Realização de panquecas de aveia I



Figura 16
Realização de panquecas de aveia II



Em cada dia as crianças tiveram o papel principal, puderam experienciar momentos a que estão habituados (como cozinhar com as famílias), em contexto educativo, com os seus familiares e os familiares dos seus pares, existindo uma grande partilha de experiências e vivências. Assim, considero que este ateliê foi um dos pontos mais marcantes tanto para as crianças como para as famílias dado que foi uma oportunidade de aprendizagem mais significativa (Post & Hohmann, 2011).

Além do mais, foi possível estreitar laços entre os adultos, entre as crianças e entre crianças-adultos bem como observar momentos de entreaajuda entre os adultos e as crianças, permitindo que cada um destes intervenientes criassem relações entre si.

4.4.5. A relação entre o Jardim de Infância e as Famílias – a perspetiva das famílias sobre as estratégias

Após dinamizadas as estratégias delineadas no plano de ação, considerei necessário compreender a perspetiva das famílias no âmbito das mesmas, desde a sua preferência por alguma em atividade em específico e respetiva justificação bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas pela educadora cooperante, dando continuidade ao trabalho iniciado com as famílias na promoção da sua participação.

Neste sentido, apliquei um inquérito, com uma pergunta de escolha múltipla e duas de resposta aberta, a 24 familiares, recebendo resposta de 21 deles, tendo a maioria respondido ao mesmo. Através da análise do gráfico nº 7 (cf. Anexo M), constato que o Ateliê Saudável foi a atividade preferida das famílias, um total de 18 respostas. Contudo, a atividade do envelope alusivo ao projeto da alimentação, o puzzle do desenho das crianças e o *workshop* culinário individual também foram selecionados, 1 resposta para cada.

Quando questionados sobre a preferência do Ateliê Saudável, as famílias demonstraram-se em sintonia, revelando que a atividade permitiu promover o espírito de entreatajuda entre as crianças e as famílias assim como estreitar laços com estes agentes, aliado a um tema de extrema importância: a alimentação saudável. Não obstante, também foi mencionado o facto de permitir uma participação principal às crianças e às famílias assim como contactar com atividades dinâmicas e interativas.

No que diz respeito às sugestões relacionadas com atividades a realizar com as crianças, são mencionadas atividades de pintura e trabalhos manuais, realização de uma peça de teatro, leitura de histórias e, a mais mencionada, atividades relacionadas com as profissões das famílias, onde as mesmas pudessem estar na sala e falar sobre as suas experiências profissionais. Considero que as famílias adotaram um papel empenhado em promover a sua participação e interação com a instituição com o objetivo de conseguir que as crianças se desenvolvam num ambiente saudável e de partilha entre todos. Com as estratégias de intervenção pude fomentar a relação escola-família, indo ao encontro das necessidades e dos interesses das famílias, tentando estimular uma equidade entre as experiências vividas em casa e na escola (Post & Hohmann, 2011). Além do mais, através das respostas dadas pelos familiares, é evidenciado que as atividades promoveram o principal objetivo: integrar as famílias através da sua participação (utilizando-a também em prol da ação do educador), promovendo um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento das crianças.

Assim, na perspetiva da educadora cooperante e das famílias, existe uma relação próxima que promove o bem-estar das crianças, no entanto, ambos sentem que existem alguns aspetos a melhorar. Ao nível da participação das famílias, é revelado por todos os agentes educativos a necessidade da participação destas, em especial pelo grupo de crianças e pelas famílias. Neste âmbito, embora estejam reunidas as condições para um envolvimento dos familiares no JI para a educadora cooperante, as famílias e as crianças demonstram necessidade de obter mais formas de participação assim como tempo para a mesma, algo impossibilitado por diversos fatores como a incompatibilidade de horários. Deste modo, seria pertinente fomentar mais momentos em que as famílias pudessem participar, indo ao encontro das necessidades destes agentes educativos.

5. REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO REALIZADO

| ' ' | | ' ' |

5.1. Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância

Com a conclusão deste percurso em contexto de estágio considero necessário referir-me ao mesmo enquanto período repleto de aprendizagens e construção de saber, a nível profissional e também a nível pessoal. Desta forma, importa refletir sobre todo o caminho percorrido, referindo as dimensões mais significativas da minha aprendizagem, a minha visão do trabalho pedagógico tanto no contexto de creche como no contexto de jardim de infância, bem como a contribuição do mesmo para a construção da minha identidade profissional uma vez que a reflexão se apresenta como um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional de cada profissional de Educação.

Pretendo ainda abordar as minhas vivências, a importância da equipa que me acompanhou neste período, as minhas inquietudes e preocupações assim como o que considerei como potencialidades e aprendizagens obtidas.

No início deste percurso foram vários os pensamentos que pairaram sobre mim, em especial, dúvidas sobre a minha capacidade de estar pela primeira vez sozinha no papel de estagiária a interagir e intervir com crianças de jardim de infância nos diversos momentos. Porém, todas essas dúvidas foram substituídas por certezas, certezas que me dizem que sou capaz de dar o meu melhor e de construir um percurso profissional de excelência devido a todo o meu esforço, empenho e dedicação.

Este esforço, empenho e dedicação foi característica da PPS II, quer com as crianças e respetivas famílias, quer com a equipa educativa e com a própria organização socioeducativa. Tive oportunidade de trabalhar com um grupo de crianças afetuoso, divertido, curioso e incrível bem como com uma equipa educativa que desde o primeiro dia me acolheu como se já fosse “da casa”. Terminado este caminho, considero que cumpri todos os meus objetivos, deixando um pouco de mim na organização e sala em especial.

Assumo também que todo o percurso contribuiu para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância. Durante este caminho privilegiei a reflexão sobre a ação, aprendendo cada vez mais sobre a mesma e a sua importância uma vez que me permitiu conceber um pensamento crítico e um sentido de reflexão constante sobre a prática, permitindo-me adequar e melhorar a mesma.

Corroborando a anterior premissa, Freire (1991) afirma que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador (...) a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p. 58). Assim, este processo de reflexão contribuiu para a minha formação profissional na medida de ser capaz de reconhecer os meus erros e pontos a melhorar, transformando-os de modo a benfeitorizar a minha prática. Consequentemente, este ciclo de observação, ação, reflexão e reconstrução para melhorar viabilizou-me uma capacidade de autoformação constante.

Procurei ainda dar uso à teoria compreendida nas diferentes unidades curriculares presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar, combinando-as com ambas as práticas em que pude intervir (Creche e JI). No entanto, ao chegar aos contextos, deparei-me com algumas disparidades nesta relação teoria-prática, isto porque a teoria é mencionada de uma forma geral, ou seja, sem ter em consideração os contextos.

Assim, ao intervir nos mesmos, dei-me conta que embora a teoria seja base da prática, cada contexto possui as suas unicidades e devo agir consoante as mesmas, sendo capaz de ampliar a teoria compreendida e que foi transmitida de uma forma geral para estar apta para aplicar o que considero assertivo em cada contexto. Neste sentido, o contacto com diferentes contextos permitiu-me alargar a minha capacidade de intervir levando em conta as características dos mesmos.

Não obstante, os anos de formação tornam-se fundamentais para a construção do “eu” profissional até porque foi transmitido ao longo dos mesmos “um conjunto determinado de competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial.” (Costa & Caldeira, 2015, p. 125).

Embora reconheça e privilegie a formação atualmente transmitida, considero que é através da prática que surgem aprendizagens significativas, sendo o caso das Práticas Profissionais Supervisionadas, onde importa aplicar a teoria, porém, é necessário adaptar a mesma a cada grupo de intervenientes.

Deste modo, ao longo da prática, pretendi sempre em ter conta os interesses e as necessidades das crianças de forma a ter uma atitude responsiva e adequada aos mesmos. Para tal, tive como principal objetivo observar e compreender as dinâmicas decorridas em sala e conhecer as crianças de forma a adequar a minha ação para proporcionar experiências estimulantes e significativas ao grupo. Para além disso, assumi uma visão da criança como sujeito ativo e de direitos, algo que considero

essencial para a minha prática, podendo desenvolver esta visão cada vez mais ao longo do período de estágio.

Estabelecer uma relação tanto com as crianças como a equipa educativa foi uma das minhas linhas de ação pois foram eles os principais agentes e atores desta grande experiência, foram eles os meus principais parceiros, aqueles que mais contribuíram na construção da minha identidade enquanto profissional.

Neste sentido, importa salientar a pertinência da Prática Profissional Supervisionada no que diz respeito à construção da Profissionalidade pois é através da mesma que é demonstrada a relação entre a intervenção e a teoria, isto é, após compreendermos a teoria é na intervenção em contexto que as teorias se evidenciam pois são elas que fundamentam a prática, permitindo assim construir teorias práticas conceptíveis. Em concordância, Vieira (2011), menciona que só assim é possível

compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, favorecendo-se a sua autonomia epistemológica na indagação crítica de teorias, práticas e contextos, assim como uma posição de maior resistência aos constrangimentos e dilemas que enfrenta (p.13).

Defendendo esta perspectiva, a reflexão sobre a ação permitiu-me questionar e refletir sobre a mesma de forma a adequá-la e melhorá-la. Uma vez que a prática implica um constante processo de reflexão e questionamento, senti necessidade de desenvolver o meu conhecimento, em especial a nível da temática escolhida, para sustentar as minhas intenções e também a minha ação.

Redirecionando o olhar mais reflexivo acerca da minha prática educativa, apostei durante cada módulo da PPS na construção de uma relação de proximidade com os grupos de crianças através do afeto e dos conceitos *educar* e *cuidar* por considerar estes pontos enquanto pontos-chave para transmitir aprendizagens eloquentes.

Ademais, devo ainda referir que esta intervenção na PPS II permitiu-me perceber que os educadores de infância são, de facto, “agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de

tempo” (Sarmiento, 2004, p. 99), denotando um perfil baseado na ética, na sensibilidade, no respeito pelo outro, na aceitação e cooperação, no afeto e responsabilidade, entre outras características que lhe está intrínseco.

Através do contacto com os diferentes profissionais de educação ao longo das práticas, cada um com as suas funções, permitiram-me compreender diferentes formas de trabalhar, diferentes práticas e diferentes visões acerca da educação de infância e da criança que, conseqüentemente, me possibilitaram uma aquisição de competências e experienciar novas vivências neste âmbito, desenvolvendo a minha construção profissional “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Abordando os pontos que estiveram intrínsecos à minha prática, devo referir que tive em mente alguns enquanto fundamentais, nomeadamente, *criar uma relação próxima e afetiva com as crianças, conceder um sentido de cidadão ativo e de opinião a cada criança* assim como *fomentar a cooperação e o trabalho em equipa* com os diferentes intervenientes. Tendo em conta o primeiro ponto, aprendi que o afeto deve estar na presente na base da ação de um educador uma vez que quando um educador é responsável por um grupo de crianças, deve possuir a preocupação de criar relações afetivas (Portugal, 2011), provocando, conseqüentemente, um sentimento de bem-estar ao mesmo, o que acaba por contribuir para o desenvolvimento, motivação e aprendizagem das crianças (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997; Wentzel, 1997, citado em Velasquez, Graham & West, 2013). Além do mais, é no contexto escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos torna todos os intervenientes mais humanos, sendo por isso necessário que a escola viabilize uma educação com uma visão holística, reverenciando cada pessoa na sua individualidade (Oliveira, 2010).

Ao nível do segundo ponto, olhei para as crianças e escutei as mesmas enquanto atores sociais de direitos, capazes de participar e de transmitir as suas opiniões. As práticas em questão permitiram-me olhar de outra forma para as particularidades de cada criança, reconhecendo-lhes um sentido de atores sociais e detentores de direitos (Tomás, 2011) bem como agentes do seu processo educativo. Para tal, procurei valorizar os momentos de observação de modo a conhecer melhor cada uma, valorizar os momentos de brincadeira e permitir-me entrar nos mesmos com um olhar reflexivo e fomentar também uma relação próxima com base no respeito e na confiança, sustentando assim a minha prática.

No que concerne ao terceiro ponto, pude compreender através dos contextos de estágio que um educador de infância depende de cada interveniente para a sua prática, desde as assistentes operacionais, às famílias assim como a comunidade. Para tal, foi necessário desenvolver a minha capacidade de escutar o outro e comunicar, ser capaz de mediar e solucionar problemas; partilhar necessidades e preocupações através de uma troca mútua de ideias e saberes; passar por um processo de constante análise e reflexão para, deste modo, permitir uma evolução e um crescimento de cada elemento e da equipa em geral (Buckeitner, Freeman e Greene, 1991, citado por Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p. 86).

Por fim, considero que esta etapa foi concluída com grande sucesso, tornando-se determinante e fundamental para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, permitindo-me vivenciar diferentes experiências que testaram tanto os meus conhecimentos como a minha ação e, conseqüentemente, refletir sobre os mesmos e melhorá-los.

5.2. Considerações Finais

Este tópico tem como propósito abordar o impacto das práticas profissionais supervisionadas ao longo deste percurso, fazendo referências às aprendizagens mais significativas para mim enquanto profissional de educação.

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2º, Capítulo II).

Através da citação anterior, é possível resumir aquela que é a base da educação pré-escolar, pela qual eu pretendo delinear a minha prática, não esquecendo a criança enquanto *cidadão* e *sujeito de direitos* (Tomás, 2011). Além do mais, importa mencionar que um educador de infância precisa de ter a seu lado agentes educativos que são necessários para uma boa ação, referindo-me às famílias e à equipa educativa, sendo

esses também os seus pilares e parceiros de trabalho com foco num elemento: o grupo de crianças.

Nesta etapa final, refletindo sobre as práticas que vivenciei, os grupos de crianças que me acompanharam de *mão dada*, as famílias que sempre estiveram disponíveis para mim e as equipas com as quais tive oportunidade de me cruzar proporcionaram-me momentos de aprendizagem que potenciaram a minha prática. Assim, todos estes agentes permitiram-me evoluir tanto a nível pessoal como a nível profissional. Ao longo deste caminho, vários foram os obstáculos que ultrapassei, pondo-me à prova, porém, estas provas levaram-me a refletir sobre a minha prática, avaliar a mesma e desse modo, melhorar as minhas fragilidades e potenciar os meus pontos mais fortes. Numa busca contante entre a teoria e a prática, fui construindo o meu caminho enquanto educadora de infância, durante a PPS I e a PPS II, conseguindo definir aquilo que considero a educação de infância e os princípios que norteiam a minha ação.

Não obstante, importa afirmar que consegui concretizar todas as intenções que defini, algo que me permite sentir completa e me fez compreender a importância do papel do/a educador/a de infância na vida do grupo. Contudo, também as relações que estabeleci e os estabelecimentos por onde passei me marcaram e sei que deixei a minha marca de uma forma positiva, como sempre idealizei.

“A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16), sendo por tal necessário realizar uma reflexão incessante em torno do que esta atividade profissional representa, enquanto batalho numa luta constante para ser cada vez melhor educadora. Neste seguimento, para além de ser necessário ter uma capacidade reflexiva, considero que um/a educador/a de infância deve saber adequar a sua ação aos grupos que encontra, aos contextos onde intervém, às equipas e famílias com quem partilha o trabalho, não esquecendo o perfil ético inerente à interação com os que o/a rodeiam.

Através dos momentos que dinamizei, consegui desenvolver a minha capacidade de proporcionar momentos estimulantes e ricos nas práticas e desenvolver projetos e investigações de modo a contribuir para as aprendizagens das crianças, tendo um impacto nas famílias e na equipa educativa assim como em mim, permitindo-me crescer a título profissional. No âmbito das duas investigações, tanto em creche como em JI, foram ambas bem-sucedidas, oferecendo-me conclusões às questões inicialmente colocadas, no caso da creche ao nível da estimulação oral, e no caso do

Jl, ao nível da relação entre as famílias e o Jl enquanto potenciadora da ação do/a educador/a. Finalmente, Sarmiento (2009) afirma que “o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 51), sendo com base nestes pilares que pretendo sustentar a minha ação e continuar a crescer para me tornar a melhor educadora de infância que posso ser.

REFERÊNCIAS

- Alami, S., Desjeu, D. & Moussaoui, I. (2010). Os Métodos Qualitativos. Brasil: Editora vozes.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 12-15.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 20 de novembro de 2019 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Alves, J. M. & Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Edições Asa.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, 25(1), 93-113.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2.^a ed.). Gradiva.
- Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (pp. 105 – 140). CNE.
- Carmona, M. & Mendes, A. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 268-283). Psico&Soma.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 106-114). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Costa, M., L. & Caldeira, A., I., M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). CIED.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: desafios e riscos* (pp. 148-164). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar: um estudo exploratório*. Unpublished Master Thesis, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*, *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al (Eds.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (pp. 445-455). ESEPF.
- Figueiredo, B., & Sarmiento, T. (2009). (RE)PENSAR A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, 2212-2226.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editores.
- Francas, L. (2003). *Expressão Dramática e Atividades Teatrais*. Associação para a Promoção Cultural da Criança.

- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Fuertes, M. (2011). A outra face da investigação: Histórias de vida e práticas de intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 1, 89-109.
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação* (1.^a ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 34.
- Lima, L. (1988). *Gestão das escolas Secundárias – A participação dos Alunos*. Livros Horizonte.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Ibero-americana de Educação*, 64, 27-41.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. SAGE Publications.

- Moita, C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Neto, C. (2015). *Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável*. Entrevista ao Jornal Observador. Consultado em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-umaimaturidade-inacreditavel/>
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*. Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto Editora, 11-30.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Oliveira, M. C. (2010). *Relação família-escola e participação dos pais* (Dissertação ou Tese de Mestrado). Retirada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.
- Parente, C. (2000). O portfolio de avaliação na educação pré-escolar: no trilho de um caminho autêntico. In actas do Congresso Internacional *Os mundos sociais e culturais da Infância*, 3, 273-279. CESC-IEC/Universidade do Minho.
- Parente, C. (2004). *Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto da Criança da Universidade do Minho.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância, In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação em educação de infância*, 305-319. Psico&Soma.
- Parente, C. (2015). *Avaliação na Educação de Infância: Construindo Portefólios de Aprendizagem*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em estudos da Criança.
- Patrikakou, N., Weissberg, R.P., Redding, S. & Walberg H.J. (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. Teachers College Press.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. *A educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Estudos e seminários, 46-59.
- Portugal, G. (2011). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade*, 1-16.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A.M. & Silva, S.R. (2009). *Ler para crescer: Como fazer dos meus filhos leitores?* (pp. 1-8). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25-30.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10 n.º 1, 43-63.
- Sarmento, M. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas SócioPedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Edições ASA.
- Sarmento, T. (1992), As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância, Um Estudo de caso, CEFOPE, Universidade do Minho.
- Sarmento, T. (1995). *Escola – Pais: uma teia de questões*. IEC–UM.
- Sarmento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-49.
- Sarmento, T. & Marques, J. (2007). *A participação das crianças nas práticas da relação das famílias com as escolas*. In: Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Profedições.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Editora Porto, LDA, 303-327.
- Silva, I. O. & Luz, I. R. (2019). Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *EccoS*, 50, 1-22.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância*, 39-52. Porto Editora.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares, Um Caleidoscópio de Olhares*. Profedições.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: *um roteiro sobre o caso português*. *Sociologia – Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17,18, 141-156.
- Stevens, J., Hough, R., & Nurss, J. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 761-789). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2004). *Quero-te muito*. Assirio & Alvim.

- Swick, D. C. (2007). *The effects of parental involvement on children`s school readiness skills*. University of North Carolina.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *EDUCATIVA: Revista do Departamento de Educação*, 16 n.º 2, 201-216.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. La esfera de los libros.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (2011a). CNE – Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 79.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Formalpress.
- Velasquez, A., Graham, C. & West, R. (2013). An Investigation of Practices and Tools that Enabled Technology-Mediated Caring in an Online High School. *The international review of research in open and distance learning*, 5, 277-299.
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 289-302). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como (trans)formação profissional. *Lingvarum Arena*, 2, 9-25.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *ESCOLA E FAMÍLIA - Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozarfaxinars*, 18, 1-9.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

Anexo A. Planta da Sala

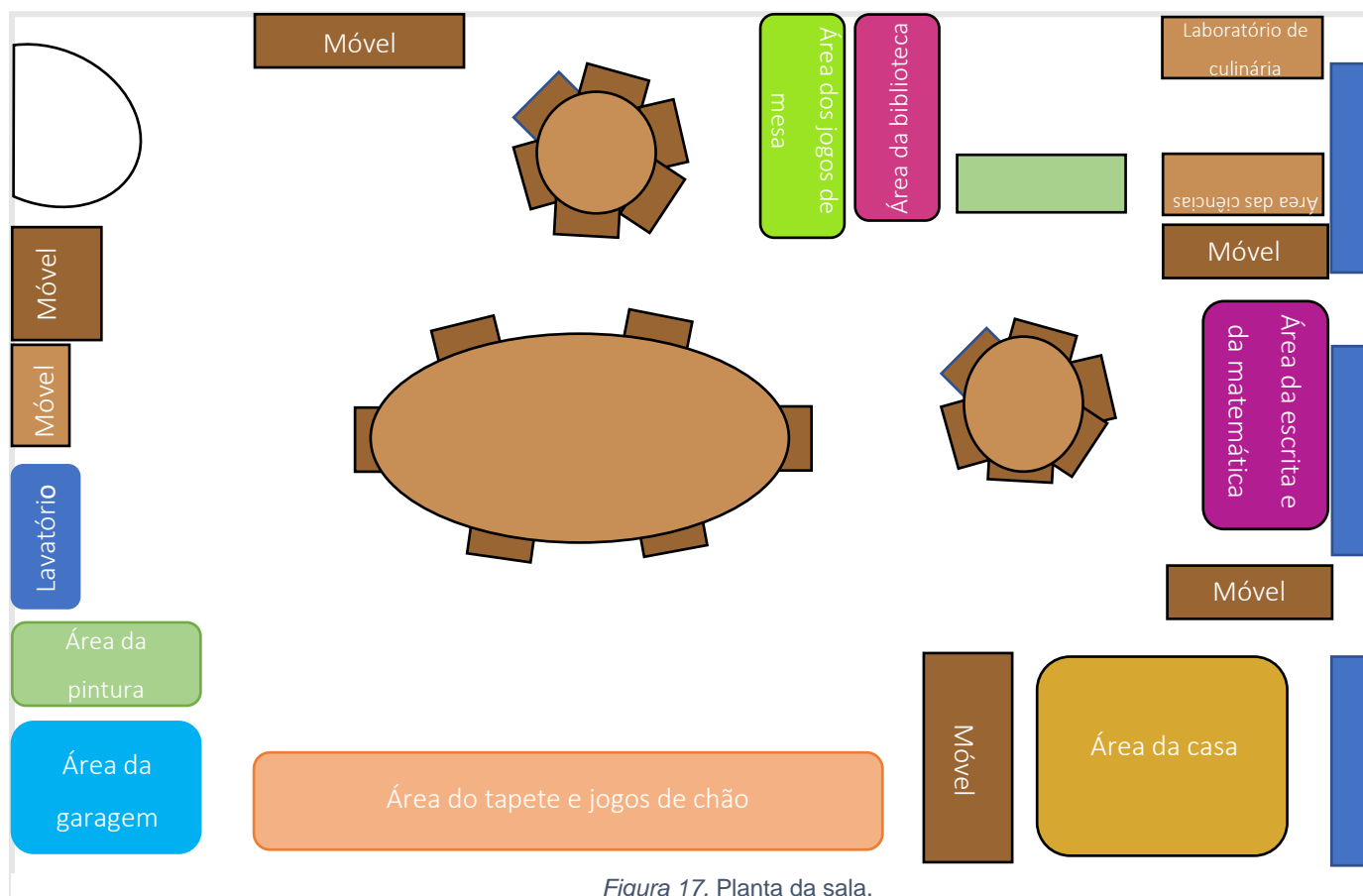


Figura 17. Planta da sala.

Anexo B. Dia Tipo da Sala

Dia Tipo – Sala (4-6 anos)	
8:00h – 9:00h	Acolhimento na Componente de Apoio à Família.
9:00h – 9:15h	Acolhimento das crianças e das famílias. Realização do desenho da manhã e brincadeira com jogos de mesa.
9:15h – 10:00h	Reunião de grupo no tapete sobre projetos em curso. Partilha de vivências das crianças. Planeamento da manhã.
10:00h – 10:30h	Brincadeira nas áreas de interesse ou realização de atividades.
10:30h – 10:45h	Momento de higiene e lanche da manhã.
10:45h – 11:45h	Brincadeira nas áreas de interesse e/ou realização de atividades e/ou brincadeira no espaço exterior.
11:45h – 12:30h	Momento de higiene e momento de almoço.
12:30h – 13:15h	Brincadeira no espaço exterior.
13:15h – 13:30h	Momento de higiene.
13:30h – 13:45h	Reunião de grupo no tapete para planeamento da tarde.
13:45h – 14:45h	Brincadeira nas áreas de interesse e/ou realização de atividades.
14:45h – 15:00h	Tempo de arrumar. Avaliação do dia.

Tabela 1. Dia Tipo da Sala.

Anexo C. Caracterização do Grupo de Crianças

Nome (Iniciais)	Género	Data de nascimento	Frequenta a sala pela:
AG.	Masculino	23/03/2015	1ª vez
A.	Masculino	18/09/2014	1ª vez
CA.	Feminino	14/03/2014	1ª vez
C.	Feminino	10/01/2014	1ª vez
D.	Feminino	29/12/2014	1ª vez
DN.	Masculino	02/02/2015	1ª vez
DM.	Masculino	24/06/2015	1ª vez
F.	Masculino	28/08/2014	1ª vez
GP.	Masculino	26/01/2015	1ª vez
G.	Masculino	10/07/2015	1ª vez
GM.	Feminino	16/12/2013	Já frequentava a sala
GS.	Masculino	06/10/2014	1ª vez
J.	Feminino	20/11/2014	1ª vez
L.	Feminino	12/11/2014	1ª vez
LO.	Masculino	20/06/2015	1ª vez
MR.	Feminino	07/02/2015	1ª vez
ML.	Feminino	06/05/2014	1ª vez
MP.	Feminino	28/09/2013	Já frequentava a sala
MG.	Feminino	15/08/2014	Já frequentava a sala
S.	Masculino	29/11/2014	Já frequentava a sala
TC.	Masculino	06/03/2014	1ª vez
TM.	Masculino	19/04/2014	1ª vez
TN.	Masculino	20/12/2014	1ª vez
VF.	Masculino	02/08/2014	1ª vez
VG.	Masculino	21/07/2014	1ª vez

Tabela 2. As crianças da sala.

Anexo D. Caracterização das Famílias

Crianças	Pai			Mãe			Agregado Familiar
	Idade	Profissão	Habilitações Literárias	Idade	Profissão	Habilitações Literárias	
AG.	45	Engenheiro Químico	Licenciatura	43	Química	Licenciatura	6 (3 irmãos)
AM.	33	Desportista	Licenciatura	33	Professora de Letras	Mestrado	4 (1 irmã)
C.	37	Informático	Licenciatura	38	Atuária	Licenciatura	4 (1 irmão)
CA.	38	<i>Account Manager</i>	Secundário	38	Responsável de Recrutamento e Desenvolvimento	Licenciatura	3 (não tem irmãos)
D.	35	Médico Urologista	Licenciatura	35	Médica Ginecologista	Licenciatura	5 (2 irmãs)
DN.	40	Chefe de Departamento	Licenciatura	40	Psicóloga	Mestrado	4 (1 irmã)
DM.	*	Magarefe	Secundário	23	Manicure	5º ano	5 (3 irmãos)
F.	38	Engenheiro Eletrotécnico	Mestrado	38	Técnica Auxiliar Clínica	Licenciatura	4 (1 irmão)
G.	42	Fotógrafo	Secundário	46	Mediadora Imobiliária	Licenciatura	6 (3 irmãos)
GP.	47	Gestor Comercial	Bacharelato	38	Gestora Comercial	Secundário	4 (1 irmão)
GM.	*	Magarefe	Secundário	23	Manicure	5º ano	5 (3 irmãos)
GS.	41	Consultor	Licenciatura	35	Consultora	Licenciatura	5 (2 irmãos)
J.	42	Docente Ensino Superior	Doutoramento	40	Técnica Superior Saúde	Mestrado	4 (1 irmão)
L.	43	Técnico Assistente – Museu do Traje	Secundário	40	Enfermeira	Licenciatura	3 (não tem irmãos)

LO.	48	Editor de Conteúdos	Licenciatura	43	Farmacêutica	Mestrado	4 (1 irmão)
MR.	39	Trabalha por contra própria - Construção	10º ano	37	Gerente	Secundário	4 (1 irmão)
ML.	39	Comissário de Bordo	Licenciatura	38	Assistente de Bordo	Licenciatura	2 (não tem irmãos)
MG.	44	Gestor Comercial	Licenciatura	40	Gestora Marketing	Licenciatura	5 (2 irmãos)
MP.	50	Técnico de Iluminação	Secundário	44	Professora	Mestrado	4 (1 irmão)
S.	37	Operacional	Licenciatura	36	Bancária	Licenciatura	3 (1 irmão)
TC.	*9	Gestor	Mestrado	36	Técnica de Recursos Humanos	Mestrado	4 (1 irmão)
TM.	40	Diretor Operações de Terra	Licenciatura	37	<i>Procurement</i> em Aviação	Mestrado	4 (1 irmão)
TN.	42	Agente Imobiliário	Secundário	36	Doméstica	Licenciatura	4 (1 irmã)
VG.	37	Advogado	Mestrado	36	Jurista	Mestrado	4 (1 irmã)
VF.	43	Designer	Curso Técnico-Profissional	44	Assessora de Imprensa	Licenciatura	4 (1 irmão)

Tabela 3. Caracterização das famílias a nível académico e profissional.

⁹ Desconhecida.

Anexo E. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2019/2020)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre a educação de infância, a criança e o lugar da mesma no JI e as famílias e as suas formas de participação assim como o trabalho em equipa.
- Conhecer os modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo no JI assim como a organização do ambiente educativo e a planificação/documentação/avaliação.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar entrevista;• Motivar entrevistado.	a o - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio. - Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Fale-me do seu percurso profissional. B4. Fale-me do seu percurso nesta organização.	

		<p>B5. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> <p>B6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p> <p>B7. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p>	
<p>C. Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância da educação dos 3 aos 6 anos; • Importância socioeducativa dos JI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao JI; • Identificar o papel do JI na sociedade portuguesa e para as crianças dos 3 aos 6 anos. 	<p>C1. O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?</p> <p>C2. Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para a(s) família(s)?</p> <p>C3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p>	
<p>D. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de JI; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p>D2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI?</p> <p>D3. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?</p> <p>D4. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais valia? Para quê? Para quem?</p>
<p>E. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no JI; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a 	<p>E1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p>E2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?</p>	<p>- Compreender o tipo de participação;</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços</p>

	promover o contacto com as famílias e entre famílias	E3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?	e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar conceções de criança e infância; • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no JI. 	<p>F1. Como define criança? E criança em JI, que lugar ocupa ela?</p> <p>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
G. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>G1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>G2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<p>- Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual;</p> <p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p>

<p>H. Organização do ambiente educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>H1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? H2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? H3. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se é o estabelecimento (organização) que gere a organização do tempo, espaço e materiais. - Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. - Perguntar se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas).
<p>I. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. 	<p>I1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? I2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos para as suas planificações?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar se é o estabelecimento (organização) que determina os

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>I3. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?</p>	<p>procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo, assim como da planificação educacional.</p> <p>- Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>- Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
--	--	---	---

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.
--------------------------------	--	---	--

Anexo F. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante

B – Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1 – Qual a sua formação nesta área profissional?

Educadora: Tenho uma licenciatura.

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

Educadora: Há 41 anos.

B3 – Fale-me do seu percurso profissional.

Educadora: Os primeiros 20 anos foram numa IPSS, num colégio de freiras, mas fiz vários estágios em vários sítios, até porque lá as irmãs davam-nos oportunidade de fazermos formações e de fazermos estágios noutros sítios para conhecermos outras realidades. Depois, ao fim de 20 anos, concorri para a função pública e fui para um destacamento. A primeira vez foram 5 anos e a segunda vez de destacamento foram outros 5 anos, numa instituição que era um lar de crianças e jovens em risco. Fui coordenadora lá e representante do encarregado de educação desses meninos nas várias escolas onde eles andavam durante 10 anos. Entretanto, estive noutros agrupamentos, enquanto estava no destacamento, e depois, ao fim de 10 anos, vim para onde estou agora. Fixei-me neste agrupamento desde então.

B4 – Fale-me do seu percurso nesta organização.

Educadora: Neste agrupamento, já fui durante 4 anos coordenadora de departamento do pré-escolar, fiz esse ciclo de 4 anos. Já participei noutros projetos, também já pertenci à SAD onde avaliamos as colegas, é o departamento de avaliação. Presentemente, pertenço ao conselho geral já há 6 anos. Estou nesta sala desde o início, fui eu que escolhi esta sala.

B5 – Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

Educadora: *(Respondida na questão B4.)*

B6 – Frequentou alguns cursos/ações de formação?

Educadora: Sim, muitos. Desde escrita, leitura, matemática... Todos os anos faço, o do ano passado foi sobre horticultura biológica. Também já fiz primeiros-socorros, literacia... tudo quanto há. Fiz uma de artes plásticas há 3 anos que foi um máximo.

B7 – Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?

Educadora: Considero pertinente receber estagiárias, também já fui estagiária e acho que é um trabalho que é meritório porque nós aprendemos com vocês e vocês aprendem connosco. Eu acho que é saudável renovar conhecimentos e é saudável também passar um bocadinho da sementinha que eu sou às pessoas que vêm estagiar comigo. Acho importante por isso, para mim a troca de saberes é dos motivos principais.

C – Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos: importância da educação dos 3 aos 6 anos; importância socioeducativa dos JI.

C1 – O que significa para si a educação dos 3 aos 6 anos?

Educadora: A educação dos 3 aos 6 acho que é uma fase em que eles absorvem tudo dos adultos, é uma fase em que eles gostam de perceber as coisas e gostam de pôr em prática as coisas que percebem. Acho uma fase importantíssima na educação porque esta fase... o que eles absorverem aqui nesta fase vão levar tudo isso para a vida deles, principalmente os valores morais que eu acho que temos muito tempo e muitas situações onde podemos aplicar esses valores como a amizade, o respeito, o ser amigo, respeitar os outros, saber esperar pela sua vez... São tudo coisas que eles treinam aqui nesta idade e levam para a vida deles.

C2 – Qual a importância do JI para a(s) criança(s)? E para a(s) família(s)?

Educadora: Acabei por responder a isso na questão anterior. Quanto às famílias, quando as famílias consideram o JI um complemento é ouro. É ouro porque os pais têm a sua maneira de educar e têm os seus valores enquanto família, mas se os completarem com a escola, isso para os miúdos é uma mais valia e é gratificante. Eles começam a perceber que os pais estão dentro dos assuntos da escola, que há uma relação estreita, que conhecem a educadora, que vêm à sala, é um trabalho de parceria. Para eles é muito importante. Só tenho tido bons resultados com isso e é assim que eu trabalho sempre. Tento também não tornar a participação das famílias em algo enfadonho. E por vezes existem horários das famílias que se tornam difíceis, eu tento criar oportunidades para a intervenção das famílias fora do meu horário, seja às 8 da

manhã ou às 7 da noite. Às vezes só os vejo a essa hora, eu sei que se vier a essas horas eu consigo vê-los, não faço isso todos os dias, mas tento criar oportunidades.

C3 – O que significa, para si, ser educadora de infância?

Educadora: Não sou daquelas pessoas que diz que vim para educadora de infância porque gosto de meninos, isto foi um *bichinho* que entrou em mim porque eu frequentei o JI em pequena. Foi sempre uma curiosidade que eu fui trabalhando. Eu imaginava uma desde sempre uma escola, umas carteiras com uma professora, foi isso que eu tive. Porém, como eu tive a sorte quando tinha 5 anos de inaugurar pela primeira vez um JI na minha terra, eu tive essa sorte. A educadora era espanhola e eu é que ajudei a montar a sala com ela e mais 2 meninos, deixou esse *bichinho* em mim. Há 60 quem é que conhecia o JI? Ninguém. Depois, sempre tive esta curiosidade em mim, as coisas que aquela educadora me passou... Desde dividir a sala em áreas, já era a casa das bonecas. Lembro-me de montar a casa, os jogos... veio tudo de Espanha. Sempre tive esta curiosidade de saber o que era ser educadora de infância.

D – Trabalho em equipa

D1 – Como são as relações e interações entre agentes educativos?

Educadora: Eu só encaro estas relações e interações se houver sintonia e houver complementaridade, não encaro isto como sendo uma coisa obrigatória. Tem que existir disponibilidade. No entanto, temos que saber como abordar as pessoas dando um *feedback* de como somos. Não é por acaso que quando peço um trabalho aos pais, vêm os 25 trabalhos como estes que estão aqui expostos.

D2 – Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI?

Educadora: A equipa de trabalho aqui, a nível das educadoras, é um pouco complicado porque todas temos já muitos anos de serviço, cada uma tem a sua maneira de trabalhar e só nos juntamos especificamente para aquilo que tem que ser. Com a minha colega da sala do lado relaciono-me de outra forma, trabalho com ela de outra forma, até mesmo a nível de emprestar materiais, relaciono-me melhor. Não quer dizer que não empreste às outras colegas, mas é uma relação diferente. A relação que existe na equipa é uma relação de trabalho.

D3 – Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos?

Educadora: Existe uma articulação pontual como por exemplo nos dias festivos, é a realidade.

D4 – As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

Educadora: Nem sempre. É quando tem que ser. Porém, respeitamo-nos umas às outras e procuramos desenvolver essa cooperação quando é oportuno.

E – Relação com as Famílias

E1 – Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?

Educadora: Há uma associação de pais, eles promovem muitas atividades e quase todos os pais da sala são sócios e quase todos os pais da sala participam quando são chamados pela associação. Aqui na sala os pais participam em tudo, em todos os *ateliês*, em todos os trabalhos, em dias abertos disto ou daquilo, os pais estão cá e participam, até aqueles que vemos menos. Por exemplo, os pais do D. têm um horário terrível, a mãe é psicóloga e pai trabalha no aeroporto. No dia em que foram chamados a fazer o *puzzle* com os filhos, o pai do D. estava cá logo cedo.

E2 – Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?

Educadora: Em grande grupo são realizadas quatro reuniões por ano. Mas depois tenho um dia de atendimento por semana, a quarta-feira, de apenas meia hora. Esse tempo é utópico, esse tempo não dá para grande coisa, se eu não tivesse estendido esse horário eu ainda não tinha conseguido falar com as famílias. Eu sou flexível, se os pais querem uma reunião às oito da manhã ou às seis da tarde eu estou cá e vou atendendo! As reuniões têm objetivos diferentes. Na primeira reunião o objetivo é dar a conhecer a escola, os meus objetivos enquanto educadora, explicar quem eu sou e como trabalho, como é que a sala está dividida, como é um dia tipo, várias papeladas para assinar. Agora, no segundo trimestre faz-se a avaliação do primeiro período, fazemos uma avaliação individual para cada criança, entregamos esse papel aos pais e não falamos individualmente, mas sim na evolução do grupo nas várias áreas das OCEPE. Nas restantes reuniões acontece o mesmo, falamos também das visitas de estudo, são coisas assim no geral e por vezes existem pontos específicos como no início

do ano que me foi questionado pelos pais porque é que não podiam estar presentes na sala no dia do aniversário enquanto se canta os parabéns. Antigamente vinham, mas desde o ano passado que isso acabou pois existiram conflitos como trazer a família toda, nomeadamente tios e primos, outras vezes estávamos à espera até as 15h que o bolo chegasse, entre outros conflitos. Na minha sala nunca tive problemas, mas eu aqui tomo a atitude das restantes colegas e ficou decidido assim. Participam os pais e eu. As famílias podem solicitar reuniões sempre que quiserem.

E3 – Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Educadora: Quanto às potencialidades, o que eu vejo aqui de melhor é a criança progredir e evoluir porque se os pais se entenderem com quem está com o grupo de crianças, as coisas fluem de outra maneira, sentem-se mais seguros. As dificuldades? Não tenho. Isto porque eles são pais e eu sou educadora deles até ao final do ano letivo, os pais são para toda a vida, eu rejo-me por este princípio. Eu abro o caminho e dou as melhores pistas, eles seguem se querem porque eles são os pais deles.

F – Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI

F1 – Como define criança? E criança em JI, que lugar ocupa ela?

Educadora: A criança é um ser em desenvolvimento. A criança no JI é o sujeito desse desenvolvimento, é o sujeito da aprendizagem, é um ser em aprendizagem. O lugar que ela ocupa, para mim, é sempre o primeiro lugar porque pode haver muitos projetos, pode haver muitas coisas para fazer disto ou daquilo, mas, para mim, está sempre primeiro a criança. É por isso que muitas vezes eu vejo projetos a desenvolverem-se sem as crianças se aperceberem, sem se aperceberem para que serve, nomeadamente, as prendas de natal. Começam a fazer as prendas de natal e as decorações sem falar no natal, sem falar naquilo que se está a fazer, sem dar o verdadeiro sentido à atividade. Para mim, primeiro estão sempre eles, eles perceberem tudo o que se está a fazer, é a base da aprendizagem deles.

F2 – Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

Educadora: Eu acho que é um grupo divertido, são muito amigos entre eles, tenho metade do grupo que são crianças proativas, dinâmicas, que gostam de experimentar, que gostam de aprender e saber... a outra metade nem tanto. De uma maneira geral,

têm evoluído imenso desde o início, se eu pegar nos trabalhos deles desde o início e comparar com os atuais é notório. Acho que eles têm compreendido bem o que é estar no JI, as regras... é um grupo trabalhador, simpático, bons miúdos, são crianças curiosas e boas conversadoras. Faço esse diagnóstico através dos trabalhos que os vejo realizar, através das coisas que acontecem principalmente no tapete, nas conversas e também do *feedback* que tenho dos pais, muitos deles têm vindo falar comigo e referem que sentem uma grande evolução nos filhos desde que estão cá.

G – Abordagem Pedagógica

G1 – Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Educadora: Eu retiro coisas de vários modelos e faço o meu próprio modelo. Não sou capaz, com 41 anos de serviço, de seguir um modelo à risca, acho que isso é muito limitativo. Eu não tenho um modelo que ache que se encaixe na minha prática a 100%. Retiro várias coisas de diferentes modelos. Para mim, as OCEPE fazem muito sentido e são coisas que eu consigo pôr em prática, rejo-me muito por elas.

G2 – Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

Educadora: Não.

H – Organização do ambiente educativo

H1 – Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Educadora: No início do ano, o ambiente educativo é organizado da mesma forma que estava o ano passado, são as auxiliares que organizam e depois eu vou ajustando consoante vejo as necessidades do grupo. Por exemplo, na área da casa, eu vi que estava uma grande confusão, eles não sabiam onde arrumar as coisas, procurei etiquetar tudo para que eles se consigam organizar.

H2 – Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?

Educadora: As minhas prioridades são não existir “tempos mortos”, para estes tempos de espera eu procuro fazer coisas dinâmicas como o desenho da manhã e os jogos de mesa. Eu acho que desta forma eles estão a trabalhar, estão à vontade, fazem o

desenho, os pais podem entrar e participar, é muito mais profícuo para eles e até para a dinâmica do grupo. Há uma coisa que eu também privilegio muito, é o tempo das histórias porque nós com uma história podemos fazer mil e uma coisas. Por exemplo, se estamos aqui agora na parte do pai natal, vem a propósito as histórias alusivas a isso. Acabo por induzir a que eles escolham uma história relacionada com o tópico que estamos a trabalhar.

H3 – Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Educadora: Eu privilegio muito eles depois de estarem numa atividade mais livre, sentarem-se para desencadear o resto das atividades. Quando passar esta fase mais inicial, vou organizá-los em grupos diferentes, vou tentar agrupar aqueles que vão para o primeiro ano e faço uns trabalhos mais específicos para eles e começo a diferenciar as coisas que faço com eles e com os restantes que ficam.

I – Observação, Planificação/Documentação/Avaliação

I1 – Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?

Educadora: Quando vocês estagiárias não vinham no início do ano letivo, eu procurava logo fazer um projeto que envolvesse a escola, a casa e a comunidade. Agora procuro trabalhar isso de forma mais superficial até vocês chegarem. Os meus projetos demoram o tempo que for preciso. A escola também nos solicita projetos no âmbito das festividades como o natal e a páscoa, final do ano, magusto, por aí... São coisas comuns aqui na escola. A minha planificação é emergente, eu trabalho nessa base.

I2 – Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?

Educadora: Os critérios que eu utilizo baseiam-se nas OCEPE, é lá que eu me oriento e fundamento. Para além do mais, as aprendizagens ao longo destes 41 anos também são úteis.

I3 – Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?

Educadora: A avaliação das crianças... no início faço um diagnóstico com várias atividades que proporciono, não faço com fichas. É aí que depois os encaminho para os tais grupos (*sentados nas diferentes mesas*) de trabalho. Depois há as avaliações

trimestrais que são descritivas, eu avalio-os nas três áreas: na área da formação pessoal e social, na área das expressões e na área do conhecimento do mundo. É uma avaliação individual que é dada aos pais e que está disponível na plataforma. Quanto à avaliação do ambiente educativo, a mesma é feita consoante os projetos que vão decorrendo. Por exemplo, no ano passado sentimos necessidade de criar uma área das ciências. Nós adaptamos consoante as necessidades e vamos avaliando isso mesmo.

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

Educadora: Quero apenas acrescentar que tenho uma relação privilegiada com as famílias e gosto muito de trabalhar com elas, dou muito importância a isso. De uma simples conversa surge tanta coisa.

Anexo G. Guião de Entrevista à Educadora Cooperante (temática)

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2019/2020)

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre a importância da relação Família-Jardim de Infância para aquisição de dados no âmbito de uma investigação-ação, realizada durante a PPS II.
- Conhecer as estratégias pedagógicas que sustentam o desenvolvimento da relação entre os agentes educativos em questão.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar entrevista;• Motivar entrevistado.	a o - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação no âmbito de uma investigação-ação, realizada durante a PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio. - Informar devolução das transcrições.	
B. Relação JI-Famílias	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a conceção da educadora no que concerne a este tópico.	B1. Qual a sua visão da relação jardim de infância-família? Como a define? B2. Qual a importância da relação em questão para os diferentes agentes educativos? B3. Quais as vantagens ou desvantagens que encontra na participação das famílias? B4. Qual o tipo de envolvimento/participação que as famílias possuem na organização?	- Compreender a visão da educadora; - Compreender a visão da educadora no âmbito da

			relação Organização-JI.
C. Relação da Educadora com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no JI; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias. 	<p>C1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>C2. Quais as estratégias que adota para envolver as famílias na sala 4?</p> <p>C3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?</p> <p>C4. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p> <p>C5. As famílias são tidas em consideração na tomada de decisões? Desde o planeamento de atividades, a organização do ambiente educativo, entre outros. Se sim, como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existe trabalho colaborativo? - Compreender o tipo de participação; - Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

Anexo H. Transcrição de Entrevista à Educadora Cooperante (temática)

B – Relação JI-Famílias

B1 – Qual a sua visão da relação jardim de infância-família? Como a define?

Educadora: A visão que tenho da relação de jardim de infância com as famílias é uma relação complementar, uma coisa complementa a outra, isto é, as crianças no jardim de infância que têm a família de costas voltadas acabam prejudicadas a nível do seu desenvolvimento, no seu estar, nas três coisas que eu geralmente privilegio: o saber ser, o saber estar e o saber fazer; isso não privilegia as crianças a proporcionar-lhes um bom desenvolvimento. Defino esta relação como privilegiada, pelo menos a que tenho com estas famílias. Não tenho outra palavra que defina melhor, eu acho que talvez seja pela minha maneira de ser ou pela minha maneira de trabalhar, não sei...

B2 – Qual a importância da relação em questão para os diferentes agentes educativos?

Educadora: Todos ganham, ganham as crianças porque se desenvolvem mais harmoniosamente, ganham as famílias porque sabem que os filhos estão aqui a trabalhar e sabem como conduzir as coisas em casa... Por exemplo, agora a mãe do TN. soube como é que eu lido com o filho e em casa ela já vai adotar diversas coisas que eu disse. Acredito que temos todos a ganhar.

B3 – Quais as vantagens ou desvantagens que encontra na participação das famílias?

Educadora: Quanto às vantagens são muitas, o facto de as famílias conhecerem o que os filhos estão a trabalhar, darem continuidade em casa aquilo que os filhos fazem na escola como o GP. levar os cartões de sequências para as férias de forma a desenvolver mais a comunicação. Muitas vezes o envolvimento dos pais é um fator que contribui para um “clique” no desenvolvimento da criança e que pode estar a passar um momento mais difícil, como é o caso do GP. e os próprios pais têm visto imensos resultados. Quanto às desvantagens, muitas vezes vejo que há pais que não entendem o trabalho que fazemos, entendem melhor não estando presentes em sala do que vindo cá. Depois não sabem colocar-se no seu papel de pais e são invasores. Aqui por acaso não acontece, mas já tive outras experiências do género com resultados muito negativos, porque pensam que por estarem presentes na sala dos filhos e virem fazer atividades

que acabam os limites, ganham confiança a mais e acabam por ser invasivos. Outra desvantagem passa pelo facto de algumas famílias confiarem tanto no trabalho que aqui fazemos que acabam por delegar tudo para a escola, cabe a nós educadores criar um equilíbrio.

B4 – Qual o tipo de envolvimento/participação que as famílias possuem na organização?

Educadora: Desde o dia aberto... aliás, isto é uma escola aberta, eles de manhã poderem entrar e estar aqui um quarto de hora, isto para eles é muito bom. Eu permito que eles estejam o tempo que acharem necessário! O tipo de envolvimento que as famílias têm é um envolvimento natural, acho que são as diversas situações do dia-a-dia que levam a este envolvimento, a que seja assim, as coisas decorrem de forma muito natural.

C – Relação da Educadora com as Famílias

C1 – Quais as estratégias que adota para envolver as famílias na sala?

Educadora: As principais estratégias são promover ateliês ou o dia aberto. Ao promover ateliês quase sempre relaciono com projetos que estou a desenvolver mas também tem muita importância o dia a dia porque é nesta altura que às vezes decorrem pequenos “cliques” em que a família começa a perceber que é bem recebida na sala, que eles se sentem bem acolhidos e sentem-se envolvidos, pequenas coisas que às vezes acontecem com os miúdos que nós estamos a tentar que os pais percebam o papel da escola enquanto complemento de casa. Ao envolver os pais estamos a fazer com que eles percebam que na escola se dá continuidade àquilo que acontece em casa, tendo em conta os interesses e necessidades dos seus filhos, tentamos envolver os pais dessa maneira. Muitas das vezes se uma criança se sente mais confortável através de trazer um brinquedo ou um livro, pode haver este intercâmbio casa-escola. Além do mais, uma reação que uma criança tenha ou positiva ou negativa, devemos confiar essas questões aos pais, falar com eles, eles ficam muito mais ligados à sala, à educadora e às pessoas que estão com eles desta forma. Por fim, também devemos saber ouvi-los, às vezes eles estão muito ansiosos e colocam questões que os inquietam, devemos ouvi-los e acalmar as suas ansiedades.

C2 – Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?

Educadora: Em grande grupo são realizadas quatro reuniões por ano. Mas depois tenho um dia de atendimento por semana, a quarta-feira, de apenas meia hora. Esse tempo é utópico, esse tempo não dá para grande coisa, se eu não tivesse estendido esse horário eu ainda não tinha conseguido falar com as famílias. Eu sou flexível, se os pais querem uma reunião às oito da manhã ou às seis da tarde eu estou cá e vou atendendo! As reuniões têm objetivos diferentes. Na primeira reunião o objetivo é dar a conhecer a escola, os meus objetivos enquanto educadora, explicar quem eu sou e como trabalho, como é que a sala está dividida, como é um dia tipo, várias papeladas para assinar. Agora, no segundo trimestre faz-se a avaliação do primeiro período, fazemos uma avaliação individual para cada criança, entregamos esse papel aos pais e não falamos individualmente, mas sim na evolução do grupo nas várias áreas das OCEPE. Nas restantes reuniões acontece o mesmo, falamos também das visitas de estudo, são coisas assim no geral e por vezes existem pontos específicos como no início do ano que me foi questionado pelos pais porque é que não podiam estar presentes na sala no dia do aniversário enquanto se canta os parabéns. Antigamente vinham, mas desde o ano passado que isso acabou pois existiram conflitos como trazer a família toda, nomeadamente tios e primos, outras vezes estávamos à espera até as 15h que o bolo chegasse, entre outros conflitos. Na minha sala nunca tive problemas, mas eu aqui tomo a atitude das restantes colegas e ficou decidido assim. Participam os pais e eu. As famílias podem solicitar reuniões sempre que quiserem.

C3 – Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Educadora: Quanto às potencialidades, o que eu vejo aqui de melhor é a criança progredir e evoluir porque se os pais se entenderem com quem está com o grupo de crianças, as coisas fluem de outra maneira, sentem-se mais seguros. As dificuldades? Não tenho. Isto porque eles são pais e eu sou educadora deles até ao final do ano letivo, os pais são para toda a vida, eu rejo-me por este princípio. Eu abro o caminho e dou as melhores pistas, eles seguem se querem porque eles são os pais deles.

C4 – As famílias são tidas em consideração na tomada de decisões? Desde o planeamento de atividades, a organização do ambiente educativo, entre outros. Se sim, como?

Educadora: Sim, na maioria são. Eu procuro nas reuniões de pais, em grande grupo, dar-lhes voz para darem a sua opinião nos diversos assuntos, eu dou a minha, mas também tenho em conta a deles. O planeamento de atividades torna-se mais difícil porque eu faço tudo a partir das crianças, surgem no momento. Não posso ter planeamento prévio sem ter as crianças a organizar esse plano. Mas por exemplo, quando falei da semana cultural, a mãe do TM. propôs logo uma atividade e eu vou dar-lhe abertura para tal, vamos planear tudo juntas. As famílias também podem participar na organização do ambiente educativo, já tem acontecido. Ainda falando das reuniões, eu procuro falar sobre os temas que eles querem ver falados, por exemplo, se existe muita insegurança, eu provoco a conversa em reunião para eles me dizerem o que sentem em relação a isso, coisas que os filhos têm demonstrado em casa como a ansiedade de ir para o primeiro ano e até inseguranças dos próprios pais.

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

Educadora: Quero apenas acrescentar que tenho uma relação privilegiada com as famílias e gosto muito de trabalhar com elas, dou muito importância a isso.

Anexo I. Concepções das crianças

Tabela 3

Concepções das crianças no âmbito da questão

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
“O que sentes quando a tua família vem à sala ou ao JI?”	Emoção sentida	Presença	“Fico feliz quando a mãe está na sala.” – (AG.)	10
			“Sinto-me tranquilo quando os meus pais vêm à sala, posso estar à vontade.” – (A.)	
			“Fico feliz porque assim toda a gente pode brincar com os pais e os pais ficam felizes por poderem estar connosco na sala.” – (C.)	
			“Quando o pai e a mãe estão na sala eu sinto felicidade e amor.” – (F.)	
			“Fico feliz quando os pais vêm à sala.” – (GM.)	
			“Gosto quando os pais vêm à sala porque me sinto feliz.” – (GS.)	
			“Eu quero que os meus pais fiquem sempre mais tempo. Sinto que estou em casa com eles aqui, fico feliz porque não é normal virem à escola.” – (ML.)	
			“Quando os pais vêm à sala eu sinto amor.” – (MG.)	
			“Sinto que estou em casa e quero estar sempre mais tempo com eles aqui na sala.” – (S.)	

			“O meu coração fica feliz quando os meus pais estão aqui na sala.” – (TM.)	
		Participação	“Estou feliz sempre que os pais estão na sala a fazer atividades.” – (L.)	2
			“Eu gosto muito. O meu pai vai participar no ateliê saudável e eu fico feliz.” – (TN.)	
	Insatisfação	““Eu não gosto que os meus pais venham à sala porque fico triste quando eles têm que ir embora, queria que ficassem mais tempo” – (LO.)	1	
	Gostar	Da presença	“Gostava que os meus pais e o meu avô viessem cá mais vezes porque quando estou com eles parece que estou em casa e o meu coração bate muito forte.” – (CA.)	8
			“Eu gosto que a mãe e o pai venham à sala, posso fazer o que eu quiser.” – (D.)	
			“Eu gosto que os meus pais venham à sala.” – (DN.)	
			“Gosto quando a mãe está na sala.” – (DM.)	
			“Gosto que os pais venham à sala.” – (G.)	
			“Gosto que o pai e a mãe venham à sala, eles dão muito amor.” – (J.)	
“Sinto que gosto muito de os ter na sala e quero sempre que venham outra vez e que me deem muitos beijinhos.” – (VF.)				
“Eu adoro os meus pais, por isso gosto que eles venham à sala. Gosto muito.” – (VG.)				
De realizar atividades	“Gosto de fazer atividades com o pai e a mãe na escola porque adoro-os.” – (GP.)	4		

			“Gosto que a minha mãe venha à escola porque gosto de fazer coisas com ela.” – (MR.)	
			“Eu gosto muito que os pais venham cá porque são os meus pais e eu gosto muito deles, sinto-me como se estivesse em casa, mas numa atividade.” – (MP.)	
			“Gosto muito de ter os pais na sala porque quando eles vêm à escola participar parece que são como nós e fazem o que nós fazemos.” – (TC.)	

Nota. Elaboração própria.

Anexo J. Questionário às famílias sobre a temática



Questionário alusivo à temática *Importância da Relação Família-Jardim de Infância* para aquisição de dados no âmbito de uma investigação-ação, realizada durante a PPS II.

Os dados fornecidos serão utilizados apenas para a investigação em questão, os mesmos são anónimos. A sua colaboração é de máxima relevância, pelo que agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

A estagiária.

PARTICIPAÇÃO DO/A ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

1. Com que frequência visita o jardim de infância do/a seu/sua educando/a?

(Assinale com um X a sua resposta)

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Nunca | <input type="checkbox"/> |
| 1 vez por semana | <input type="checkbox"/> |
| 2 a 3 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| 4 a 5 vezes por semana | <input type="checkbox"/> |
| Todos os dias | <input type="checkbox"/> |

2. Qual(ais) a(s) razão(ões) que o/a leva(m) a visitar a sala 4?

(Assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

- | | |
|--|--------------------------|
| Levar/ir buscar o/a meu/minha educando/a | <input type="checkbox"/> |
| Participar em atividades e projetos de sala | <input type="checkbox"/> |
| Participar em reuniões de pais e atendimentos individuais | <input type="checkbox"/> |
| Participar em dias festivos | <input type="checkbox"/> |
| Dinamizar atividades, tendo em conta a sua profissão e/ou talentos | <input type="checkbox"/> |

Tomar decisões (a nível de reuniões de associação de pais;
elaboração de instrumentos de gestão interna e avaliação; entre outros)
Outras. Quais? _____

3. Que a importância que concede à participação das famílias no contexto escolar?
(Assinale com um X a sua resposta)

- Não é importante
É pouco importante
É importante
É muito importante

4. Como qualifica a relação que tem com o JI? Justifique a resposta.

5. Qual(ais) a(s) vantagem(ns) e/ou desvantagem(ns) que encontra na participação das famílias na escola?

6. Quais as maiores facilidades e dificuldades que encontra na participação das famílias na sala de atividades?

**7. Considera que o/a seu/sua educando/a valoriza a sua participação no JI?
Justifique a resposta.**

8. De que modo considera que o/a seu/sua educando/a procura envolvê-lo(a) na sala de atividades ou no JI?

(Assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

- | | |
|---|--------------------------|
| Pede-lhe para entrar na sala e ficar durante o desenho da manhã | <input type="checkbox"/> |
| Pede-lhe para ajudar no desenho da manhã | <input type="checkbox"/> |
| Mostra-lhe trabalhos finalizados e/ou em progresso | <input type="checkbox"/> |
| Apresenta-lhe pequenos cantos da sala | <input type="checkbox"/> |
| Apresenta-lhe os colegas | <input type="checkbox"/> |
| Pede-lhe para brincar na sala | <input type="checkbox"/> |
| Outras. Quais? _____ | |

9. Qual(ais) o(s) meio(s) utilizado(s) para realizar a comunicação escola/família?

(Assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

- Presencialmente
- Via contacto telefónico
- Via correio eletrónico
- Via recados (papéis)
- Outras.
- Quais? _____

10. Qual(ais) o(s) documento(s) interno(s) a que tem acesso?

(Assinale com um X a(s) sua(s) resposta(s))

- Projeto Educativo da Instituição
- Regulamento Interno da Instituição
- Projeto Curricular de Grupo (disponível após 1º período)
- Plano Anual de Atividades
- Outras.
- Quais? _____

11. No que diz respeito à relação famílias-jardim de infância, o que sugeria para incentivar a relação?

Anexo K. Questionário às famílias após plano de ação



PARTICIPAÇÃO DO/A ENCARREGADO/A DE EDUCAÇÃO NO JI

1. Qual considera ter sido a sua atividade preferida?

(Assinale com um X a sua resposta)

Ateliê Saudável

Envelope – Projeto Alimentação

Opinião – História “Maria Castanha”

Workshop Individual – Laboratório de Culinária

Puzzle – Desenhos das crianças

2. Justifique a resposta à pergunta anterior.

3. Que atividades gostaria de realizar em sala com o/a seu/sua educando/a?

Anexo L. Roteiro Ético

Roteiro ético para uma Prática Profissional Supervisionada eticamente situada

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios Éticos e Deontológicos na Prática Profissional Supervisionada II (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>No que diz respeito aos objetivos e problemática da investigação, os mesmos foram apresentados, desde início, à <u>educadora cooperante e à restante equipa educativa da sala</u> aquando a decisão das mesmas, isto porque os mesmos foram discutidos com a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa em conversas informais onde tive a possibilidade de justificar a minha escolha e o que me motivou a fazê-la. Quanto às <u>crianças</u>, foram explicitados os objetivos da minha presença na organização socioeducativa no primeiro dia num momento de grande grupo, onde também tive a oportunidade de me apresentar à mesma e de elas se apresentarem a mim. Por fim, relativamente às <u>famílias</u>, tive a oportunidade de me apresentar às mesmas abordando-as nos momentos de acolhimentos onde expliquei o motivo da minha presença bem como</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1). “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1). “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p. 2).

	<p>o meu objetivo e trabalho que iria desenvolver na prática, tanto verbalmente conforme ia recebendo as crianças, como através de uma carta de apresentação afixada à porta da sala, mostrando-me disponível para responder a qualquer questão que surgisse.</p> <p>Os pais começam a chegar com os filhos. A ed. L. pede para que eu fique junto a ela de forma a que consiga apresentar-me aos encarregados de educação. A carta de apresentação às famílias encontra-se afixada à porta da sala (NC2, registo nº 3).</p> <p>Por fim, implementei uma investigação-ação alusiva à problemática “Relação Jardim de Infância-Família como potenciadora da ação do Educador”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias: “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p. 2). “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2). “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p. 2). • Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2). “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p. 2).
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Durante a Prática Profissional Supervisionada II realizei observações de modo a não interferir com o que as crianças estavam a fazer. Neste sentido, considero que a minha atitude durante a prática não apresentou quaisquer <u>custos</u> uma vez que procurei sempre ter em conta os interesses, a privacidade e o bem-estar do grupo. Quanto aos benefícios, penso que a minha</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).

	<p>investigação foi benéfica para as crianças pois tentei sempre assegurar os interesses das mesmas bem como fomentar um sentimento de bem-estar enquanto tentava fortalecer o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, estimulando a participação das suas famílias. Além do mais, considero ainda que a presente investigação foi benéfica para a equipa educativa da sala que me acompanhou ao longo da prática uma vez que procurei sempre as opiniões de todos os intervenientes relativamente às minhas estratégias e atitudes, mostrando-me disponível para receber qualquer sugestão.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2).
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que concerne ao respeito pela privacidade e confidencialidade, assegurei à organização socioeducativa, à equipa educativa, às famílias e às crianças que os nomes das crianças, da equipa educativa e da organização socioeducativa seriam codificadas com siglas, cumprindo o princípio da confidencialidade. Além do mais, através de um documento original disponibilizado pelo equipamento assente num consentimento informado, informei ainda que as fotografias tiradas às crianças e à equipa educativa seriam com o seu consentimento e divulgadas apenas para fins académicos, neste caso, para o relatório, sendo as caras tapadas com uma bola branca de modo a que não seja possível identificar qualquer um deles e eliminadas após o seu tratamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2). • Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2). • Compromisso com a entidade empregadora: “Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 2).

		“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p. 2).
Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	Relativamente ao ponto em questão, optei por não fazer qualquer seleção de crianças, decidindo envolver todo o grupo na investigação pois considerei que todas as crianças eram essenciais para a minha prática e para os meus objetivos de investigação uma vez que pretendia fomentar o envolvimento das famílias de todas as crianças.	
Fundamentos	Considero que tentei sempre assegurar os interesses das crianças em detrimento dos meus, procurando fomentar um sentimento de bem-estar às mesmas sem esquecer a minha atitude responsiva perante os seus interesses, as suas necessidades e o contexto educativo. Além do mais, acredito que a liberdade de escolha foi a expressão “de ordem” relativamente às escolhas feitas pelas crianças no que diz respeito à sua participação nas atividades ou não e como seria a sua participação nas mesmas.	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2).
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	A equipa educativa esteve sempre presente na tomada de decisões no que diz respeito à planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, partilhando pontos de vista. Quanto aos objetivos de investigação, delineei os seguintes: (i) compreender as práticas existentes entre o JI e as famílias; (ii) identificar estratégias	

	<p>de articulação entre o JI e as famílias. Assim, surgiram algumas questões no âmbito da “Relação JI-Famílias como potenciadora da ação do educador”, às quais pretendi dar resposta ao longo da presente investigação, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais as potencialidades da participação das famílias no contexto escolar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; • De que forma a participação das famílias beneficia o trabalho do educador de infância; • Qual a influência para as famílias da sua participação no contexto escolar. <p>Quanto às crianças, expliquei sempre o que se iria suceder, procurando a sua aprovação bem como a demonstrei sempre o resultado final de cada atividade. No que concerne às famílias, as mesmas estiveram sempre envolvidas e participaram em todas as atividades propostas de forma disponível e entusiasta.</p>	
<p>Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>Para tal foi elaborada e apresentada uma autorização alusiva à gravação de fotografias e vídeos, assegurando a proteção da identidade de cada criança e famílias, tanto nos registos fotográficos como no relatório; informando o direito de revogar o consentimento informado a qualquer momento sem qualquer prejuízo assim como referir que as fotografias captadas são apenas para fins</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os

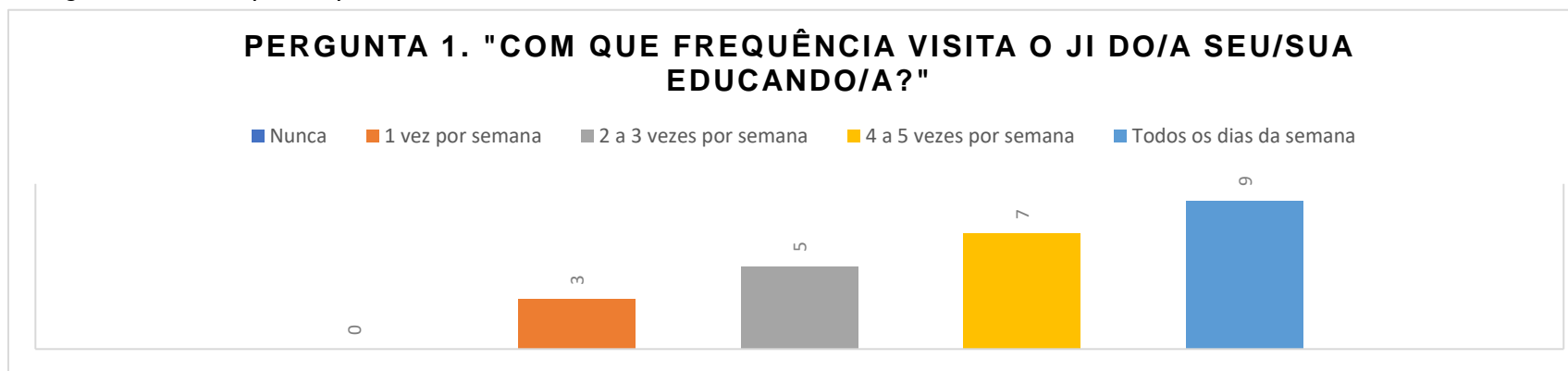
	<p>académicos, sendo eliminadas após o tratamento das mesmas. O consentimento foi assinado por todas as famílias após uma breve explicação da minha parte sobre o documento com cada família.</p> <p>Falo com o pai da MP., a mãe do VF., a mãe da ML., o pai da MR., o pai da J., o pai do VG., a mãe do AG. e a mãe do GP. relativamente ao consentimento informado. Todos assinam autorizando as fotografias (NC8, registo nº 1).</p>	<p>direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1).</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>Através de produções realizadas pelas crianças e registos fotográficos dos momentos em que as mesmas sucediam, devolvi a informação do que era realizado com o grupo de crianças da sala, quer às próprias crianças, quer às famílias assim como à equipa educativa. Neste seguimento, os vários registos foram colocados tanto nas paredes da sala como no corredor junto à porta para que tivessem a visibilidade devida. Procurei também comunicar com as famílias e com a equipa educativa sobre os comportamentos das crianças aquando o decorrer dos momentos orientados. Por fim, disponibilizei-me para entregar uma cópia do relatório tanto à equipa educativa como às famílias para que as mesmas tenham conhecimento do mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p. 1). • Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2). • Compromisso com a equipa de trabalho: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p. 2).

<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Considero que a minha ação durante a prática teve um impacto tanto no grupo de crianças, como nas famílias e na equipa educativa. Desta forma, quanto às crianças, acredito que promovi diversos momentos estimulantes e ricos alusivos à temática e às diferentes áreas de conteúdo. Quanto à equipa educativa, penso que fui um elemento que colaborou em tudo o que me era possível, estando sempre disponível para cada elemento da equipa. Ao nível das famílias, considero que incluí nas rotinas da sala de forma coerente e com o propósito desenvolvido: fomentar o seu envolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1). “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2).
<p>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Uma vez que considero as crianças como sujeitos plenos de direitos, procurei envolver os mesmos em cada passo, tendo em conta a sua opinião como uma opinião válida e essencial, tratando-se de uma investigação transparente.</p> <p>Foi também notória a importância da equipa educativa uma vez que a mesma me apoiou sempre, procurando o meu bem-estar e conhecimento assim como eu procurei o mesmo da equipa. Por fim, consegui estabelecer uma relação próxima com as famílias onde as mesmas demonstravam confiança comigo protagonizando conversas informais relativamente às crianças, em especial nos momentos de acolhimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2). • Compromisso com a equipa de trabalho: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2).

Anexo M. Gráficos no âmbito das respostas das famílias ao questionário inicial

Gráfico 1

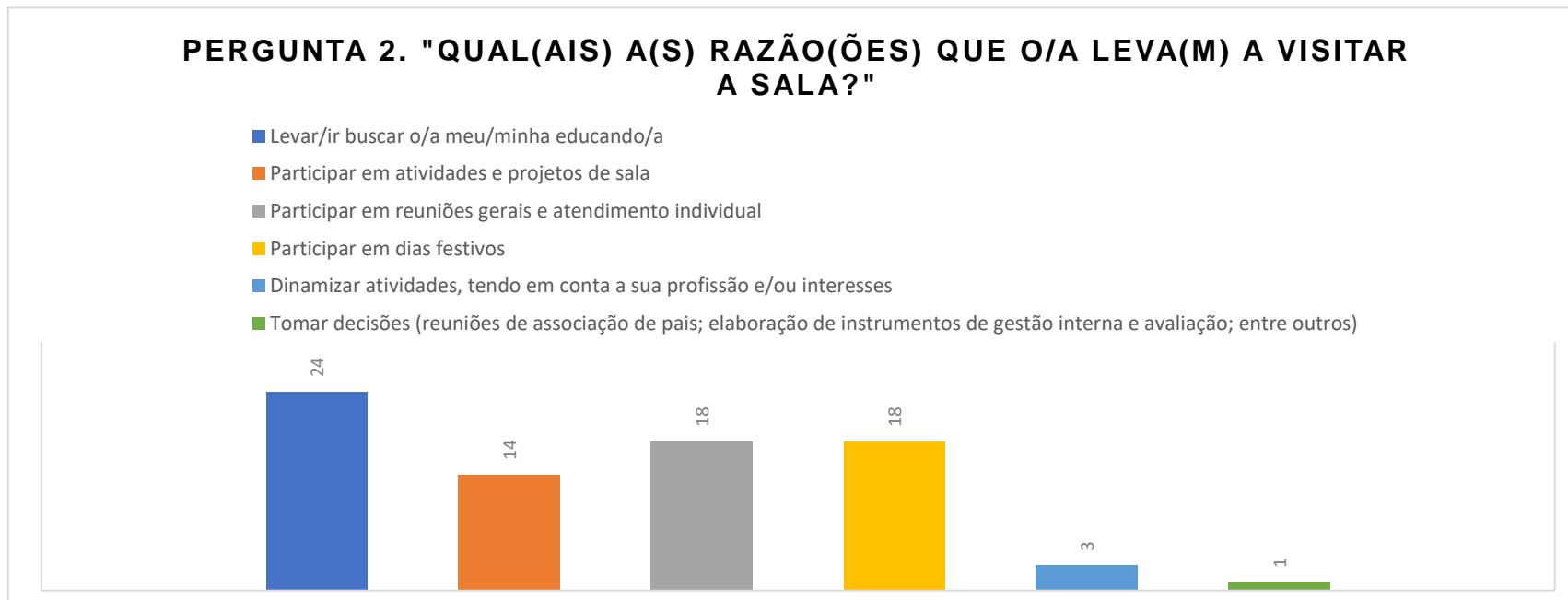
Pergunta 1. "Com que frequência visita o JI do/a seu/sua educando/a?"



Nota. Elaboração própria.

Gráfico 2

Pergunta 2. "Qual(ais) a(s) razão(ões) que o/a leva(m) a visitar a sala?"



Nota. Elaboração própria.

Gráfico 3

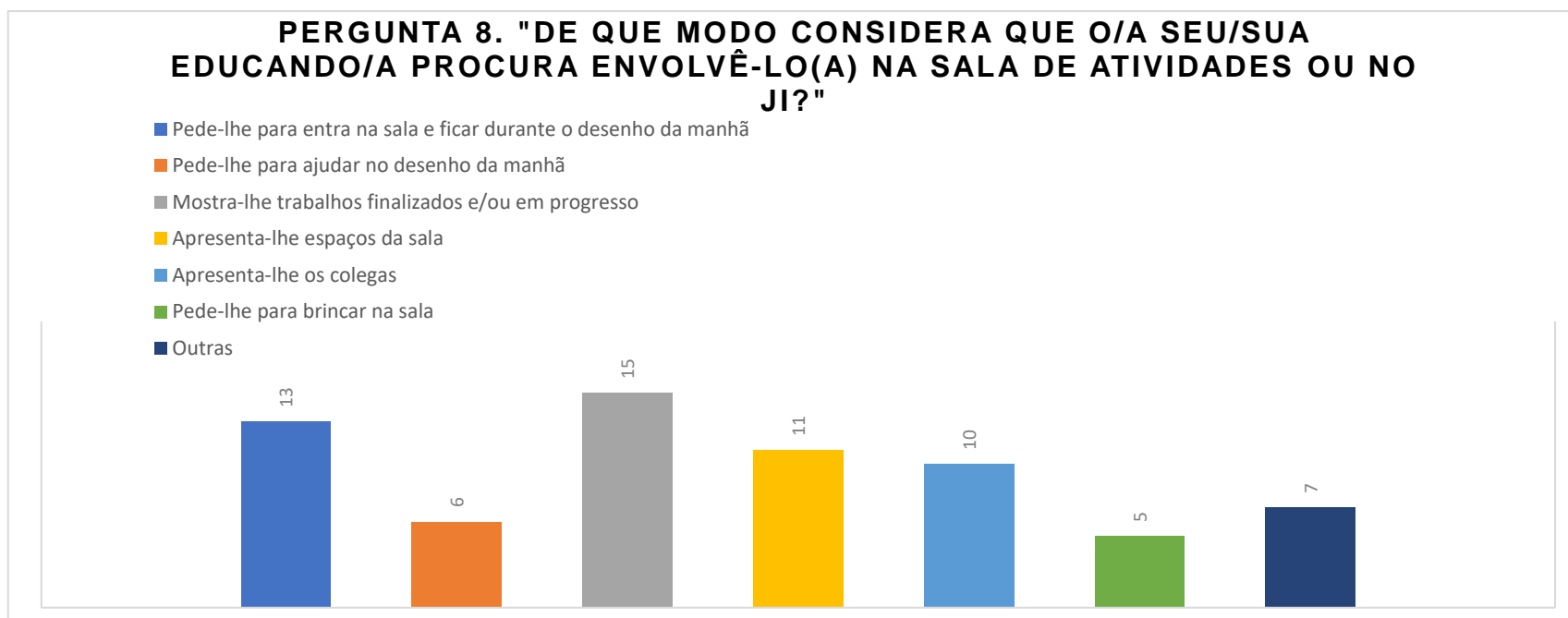
Pergunta 3. "Que importância concede à participação das famílias no contexto escolar?"



Nota. Elaboração própria.

Gráfico 4

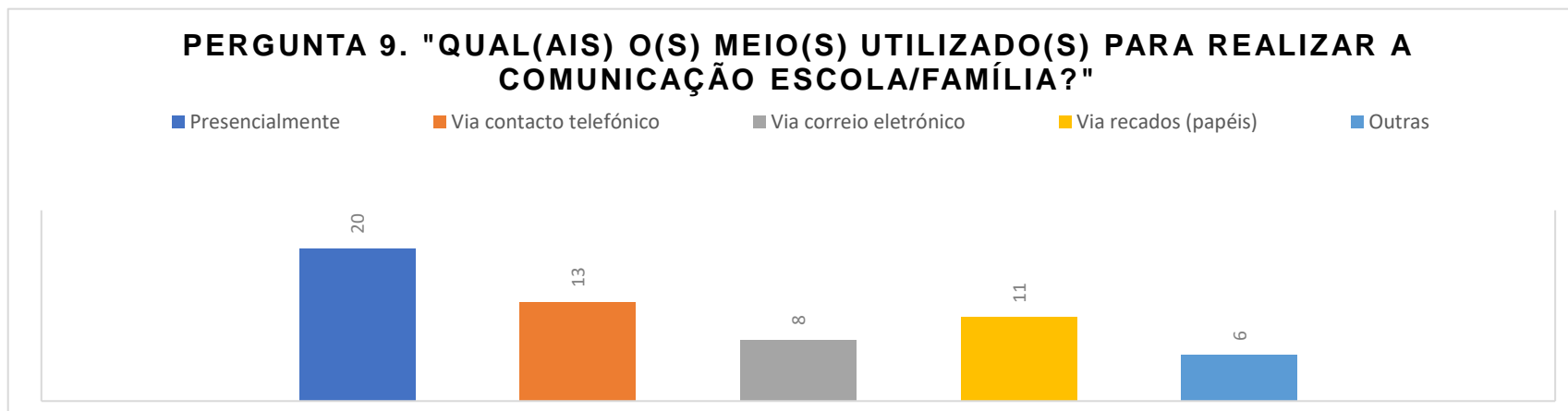
Pergunta 8. "De que modo considera que o/a seu/sua educando/a procura envolvê-lo(a) na sala de atividades ou no JI?"



Nota. Elaboração própria.

Gráfico 5

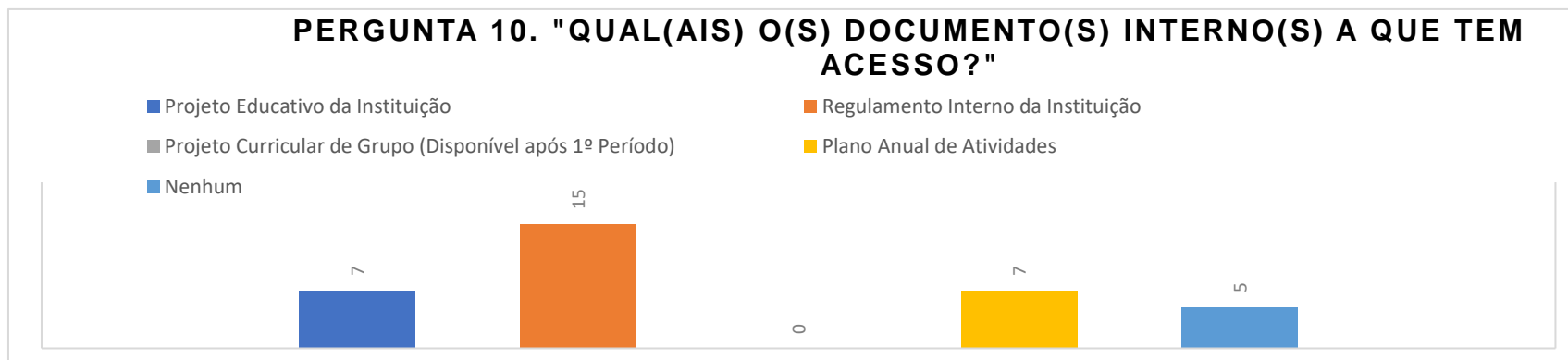
Pergunta 9. "Qual(ais) o(s) meio(s) utilizado(s) para realizar a comunicação escola/família?"



Nota. Elaboração própria.

Gráfico 6

Pergunta 10. "Qual(ais) o(s) documento(s) interno(s) a que tem acesso?"



Nota. Elaboração própria.

Anexo N. Análise categorial das respostas das famílias ao questionário inicial

Tabela 4

Pergunta 4. “Como qualifica a relação que tem com o JI? Justifique a sua resposta.”

TEMA	CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Relação Famílias-JI	Confiança e colaboração	“É uma relação muito boa, com base na confiança com os principais atores da escola.” – (F1)	2
		“Excelente. A sala tem uma porta aberta à família de cada aluno, tanto na participação de atividades como na relação de confiança família-escola.” – (F6)	
	Comunicação	“Muito boa, excelente comunicação.” – (F8)	6
		“Boa, através da educadora tenho a informação que necessito, mostra-se sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida.” – (F9)	
		“A minha relação é ótima pois a comunicação entre pais, educadora e auxiliar é acessível.” – (F11)	
		“Boa. São todos simpáticos e arranjam sempre resposta às minhas questões.” – (F13)	
		“Ótima. Fácil comunicação.” – (F16)	
		“Existe uma grande via de comunicação, facilitando a relação.” – (F17)	
	Participação	“Classifico como excelente, uma vez que somos pais presentes, interessados e que gostam de participar nas atividades do JI.” – (F23)	1
	Pouca proximidade	“Muito afastada. Os nossos horários não são compatíveis com o horário da educadora, sendo o feedback obtido apenas através de reuniões.” – (F5)	3

		Infelizmente a relação é à distância, devido à minha atividade profissional e horários. Esta distância dificulta a comunicação e partilha de informação sobre o dia-a-dia no JI.” – (F18)	
		“Uma relação diária mas não de muita proximidade.” – (F22)	
	Relação positiva	“Considero a relação muito boa, quer com os profissionais desta sala, quer com os restantes da escola.” – (F10)	5
		“Relação muito positiva, muito contacto entre a educadora e os pais e muita promoção desta interação.” – (F14)	
		“Considero a relação muito boa.” – (F15)	
		“É bastante positiva, colaborativa e saudável.” – (F19)	
	Relação de proximidade	“Ainda em adaptação, mas para já é uma excelente relação.” – (F20)	2
		“Considero que tenho uma relação de proximidade com o JI, isso deve-se ao facto de existir uma boa relação com a educadora.” – (F2)	
	“Vejo como uma relação de proximidade que tem margem para desenvolver.” – (F12)		

Nota. Elaboração própria.

Tabela 5

Pergunta 5. “Qual(ais) a(s) vantagem(ns) e/ou desvantagem(ns) que encontra na participação das famílias no JI?”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Vantagens e/ou desvantagens da	Vantagens	Interação	“A interação com os educadores e auxiliares permite-nos ter mais confiança no ambiente escolar.” – (F9)	3

participação das famílias no JI			<p>“A participação na escola é essencial uma vez que se desenvolvem relações importantes, motivadas pela interação entre a escola e as famílias.” – (F11)</p> <p>“Poder participar numa parte tão importante do dia dos meus filhos, estreitar laços com a educadora e pessoal auxiliar que acompanham os meus filhos durante o dia.” – (F19)</p>	
		Bem-estar da criança	<p>“Como vantagem principal diria a alegria em que fica a criança sempre que a mãe e o pai têm alguma atividade na escola.” – (F15)</p> <p>“A proximidade com os educadores e auxiliares é de extrema importância para a evolução da criança e para o seu bem-estar.” – (F20)</p>	2
		Desenvolvimento da criança	<p>“Como vantagem existem a integração e o processo de desenvolvimento e o acompanhamento da aquisição de competências da criança.” – (F1)</p> <p>“A participação das famílias facilita a integração das crianças e o seu desenvolvimento.” – (F18)</p>	2
		Acompanhamento da criança	<p>“Os pais consegue conhecer melhor a dinâmica da escola, as atividades da sala e as rotinas dos filhos, permitindo um melhor acompanhamento.” – (F5)</p> <p>“Os pais sabem o que os seus educandos estão a realizar, o que permite um diálogo mais dinâmico</p>	5

			entre a família e um maior acompanhamento.” – (F6)		
			“Pais presentes na educação dos filhos.” – (F7)		
			“Saliento o acompanhamento de uma componente muito importante da vida dos nossos filhos.” – (F10)		
			“Acompanhamento do educando.” – (F16)		
	Partilha		“Há sempre uma partilha de informação acerca do educando e do funcionamento da escola.” – (F4)	2	
			“Há momentos de partilha, consegue-se perceber como é que a sala funciona em termos de trabalho e como é o dia-a-dia das crianças.” – (F14)		
	Participação em atividades		“Promover atividades lúdicas e criativas.” – (F2)	2	
			“Promoção de atividades e participação das famílias nas mesmas.” – (F17)		
	Desvantagens	Incompatibilidade de horários		“Devido ao meu trabalho, é difícil conjugar o meu horário com o horário da educadora.” – (F17)	3
				“As principais desvantagens prendem-se com o facto de existir pais com menos flexibilidade de horários.” – (F21)	
		“Só é pena a restrição de horários. Não é fácil para quem trabalha e não tem apoio familiar.” – (F22)			
Confusão entre papéis		“Desde que os pais saibam os seus limites, apenas encontro vantagens numa interação entre pais e escola.” – (F13)	2		

			“Há o risco de os pais confundirem os papéis e os contextos.” – (F16)	
		Clima de desconfiança	“Talvez alguns exageros/criação de um clima de maior desconfiança para com a escola (por haver maior escrutínio).” – (F10)	1

Nota. Elaboração própria.

Tabela 6

Pergunta 6. “Quais as maiores facilidades e dificuldades que encontra na participação das famílias na sala de atividades?”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Facilidades e dificuldades da participação das famílias na sala	Facilidades	Interação com a educadora	“Abertura e disponibilidade da educadora.” – (F16)	3
			“Abertura da educadora e disponibilidade para ser contactada pelo seu telefone pessoal.” – (F18)	
			“A maior facilidade é a ótima interação.” – (F20)	
		Abertura à participação	“O projeto educativo da sala tem promovido bastante a participação da família na sala.” – (F10)	3
			“A escola parece-me suficientemente aberta à participação dos pais.” – (F13)	
			“As maiores facilidades são quando já existem atividades mais delineadas e definidas facilitando a nossa participação.” – (F21)	
Comunicação	“Um aspeto que considero facilitador na participação das famílias é a boa comunicação/relação que o educador estabelece com a família.” – (F2)	2		

			“Os pais têm 100% de facilidade em ir à sala do JI, poder entrar, ver a criança no seu meio normal do dia-a-dia e comunicar todos os dias com a educadora e a auxiliar.” – (F11)	
	Dificuldades	Horários	“Porventura, o problema do tempo disponível em virtude dos horários dos pais.” – (F1)	6
			“Horário de trabalho.” – (F15)	
			“Horário.” – (F16)	
			“A única dificuldade é a hora a que chego à sala, pois já chego no limite do horário, devido ao meu horário laboral.” – (F19)	
			“A maior dificuldade é a flexibilidade de horários.” – (F20)	
		“As maiores e únicas dificuldades são os horários.” – (F22)		
	Comunicação	“A forma de comunicação, seria importante ter, por exemplo, um caderno vai e vem para colocar recados e fotos do dia-a-dia das crianças, permitindo um próximo acompanhamento dos pais.” – (F5)	2	
“A partilha de informação e os meios de comunicação são escassos e muito básicos. Nos dias de hoje não é aceitável que a comunicação aos pais seja feita num quadro ou em papel.” – (F18)				

Nota. Elaboração própria.

Tabela 7

Pergunta 7. “Considera que o/a seu/sua educando/a valoriza a sua participação no JI? Justifique a resposta.”

TEMA	CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Valorização das crianças no âmbito da participação das famílias	Empenho das famílias	“Sim, o facto de os pais estarem empenhados em participar nas atividades traduzem no nosso educando uma maior vontade de participar.” – (F1)	2
		“Sim, pensamos que é um momento de orgulho para ele e ao mesmo tempo um sinal que nos interessamos realmente com aquilo que ele faz no JI.” – (F14)	
	Presença em sala	“Muito. Fica muito contente quando vamos à escola, especialmente se participamos em atividades ou visitamos a sala.” – (F5)	7
		“Sim, somos várias vezes convidados a participar em atividades, a entrar na sala de manhã para ver os trabalhos.” – (F9)	
		“Sim, o nosso filho não só procura partilhar diariamente as novidades da escola como gosta especialmente das atividades em que somos envolvidos.” – (F10)	
		“Sim, muito. O meu educando está sempre a sugerir que os pais e avós vão ao JI realizar atividades.” – (F11)	
		“Absolutamente!! Vibra com a participação dos pais nas atividades em sala, a presença da família na escola e a realização de atividades escolares.” – (F12)	
		“Valoriza muito, fica sempre muito feliz quando a mãe ou o pai vão à escola fazer alguma atividade em sala.” – (F15)	

		“Sim, sem dúvida. Fica feliz por ter os pais presentes nas suas atividades, gosta de partilhar as novas aprendizagens e sente-se apoiado e confiante.” – (F20)	
	Reações das crianças	“Valoriza muito porque é muito visível que se sente mais feliz e seguro. Fui ajudar a melhorar a horta do JI e o meu educando estava feliz e orgulhoso de me ver apoiá-lo nas tarefas.” – (F3)	3
		“Sim, valoriza. Demonstra-o com alegria sempre que os pais estão na escola ou quando ajudamos na realização de trabalhos propostos.” – (F4)	
		“Sim, valoriza muito. Fica muito feliz e entusiasmada com a nossa presença e participação nas atividades.” – (F21)	

Nota. Elaboração própria.

Tabela 8

Pergunta 11. “No que diz respeito à relação Famílias-JI, o que sugeria para incentivar a mesma?”

TEMA	CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Sugestões para incentivar a relação Famílias-JI	Atividades	“Existir mais ocasiões extra-curriculares, sobretudo aos fins de semana, para sedimentar a relação família-JI.” – (F1)	4
		“Dinamizar e organizar atividades para os encarregados de educação participarem ativamente nas mesmas.” – (F2)	
		“Continuar a promover a interação com mais atividades.” – (F14)	
		“Realização de trabalhos em casa, feitos pelas crianças e os pais.” – (F19)	
	Partilha do dia-a-dia	“Um caderno com principais atividades e fotos.” – (F5)	2

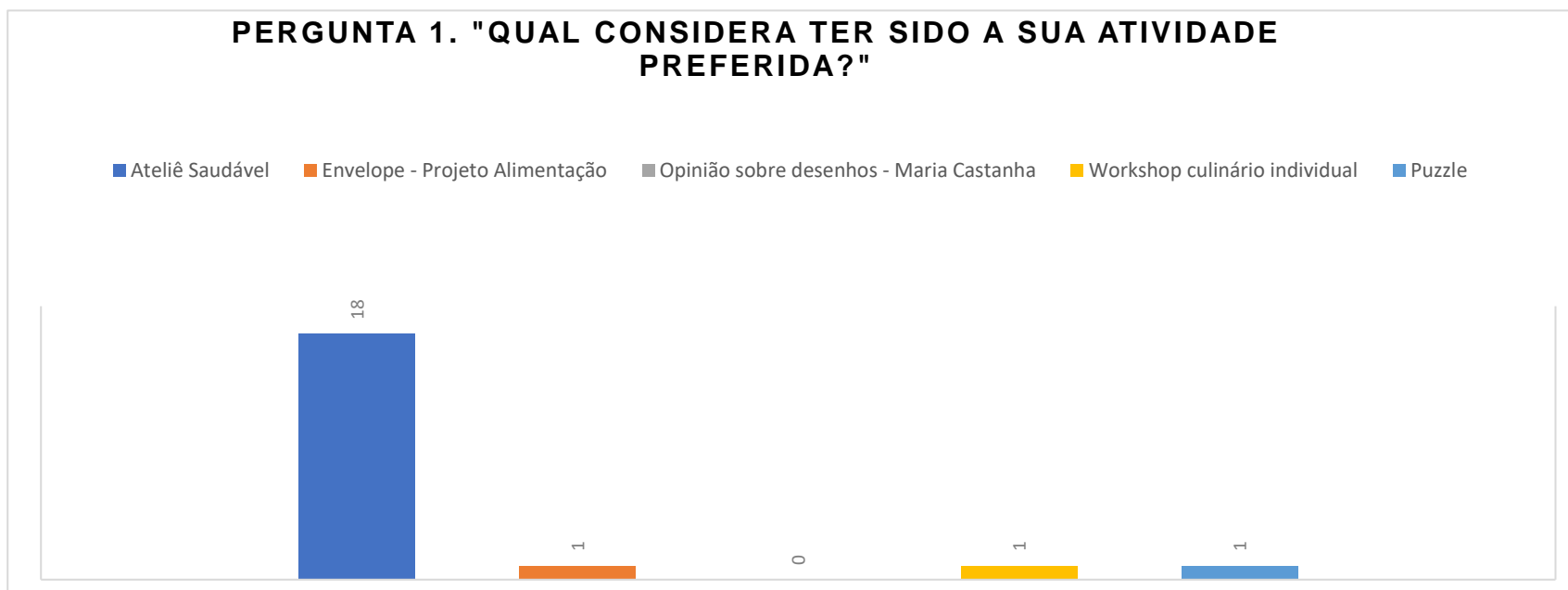
		“Maior partilha do dia-a-dia das crianças e das dinâmicas e atividades desenvolvidas, quer através de um caderno ou num grupo privado do <i>Facebook</i> .” – (F18)	
	Aniversário	“Participação dos pais no dia de aniversário.” – (F10) “Os pais deveriam poder cantar os parabéns no dia do aniversário do filho na sala.” – (F11)	2

Nota. Elaboração própria.

Anexo O. Gráfico no âmbito das respostas das famílias ao questionário final

Gráfico 7

Pergunta 1. "Qual considera ter sido a sua atividade preferida?"



Nota. Elaboração própria.