



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

**O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL:
UMA REFLEXÃO**

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

**CLÁUDIA SOFIA DO BEM PIRES RUIVO FERREIRA
JULHO de 2011**



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

**O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL:
UMA REFLEXÃO**

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

**Sob orientação da Professora Doutora Dalila Lino
Sob coorientação da Mestre Ana Simões**

**CLÁUDIA SOFIA DO BEM PIRES RUIVO FERREIRA
JULHO de 2011**

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório foi possível, porque tive comigo pessoas especiais que merecem o meu agradecimento formal.

Primeiramente, agradeço aos meus pais pelo apoio durante todo o meu percurso académico e por acreditarem, incondicionalmente, nas minhas capacidades. Ao meu pai por me ajudar a concretizar as minhas “loucuras” no que toca a materiais. À minha mãe por ter sempre a palavra certa, no momento certo. À minha irmã, por me ajudar sempre que necessitei.

Um agradecimento especial aos meus avós pelo apoio fundamental e incondicional durante todos estes anos. Por todas as vezes em que me “salvaram” e por me acolherem em sua casa tornando possível a elaboração deste relatório.

Sem esquecer a minha “estrelinha” que esteve comigo durante todo este processo, especialmente nos momentos cruciais.

Às minhas amigas, um dos presentes destes quatro anos de formação, por todo o apoio e incentivo: Marta, Daniela, Joana, Vera e Vânia. Em particular, à Catarina Nunes, por partilhar comigo um dos anos mais trabalhosos da nossa vida, até agora. Às minhas companheiras de Mestrado: Ana Sofia Tavares, Diana Santos, Madalena Silva e Marisa Alves. Obrigada pela partilha e pelo companheirismo. Sem esquecer as minhas afilhadas académicas, com especial distinção para a Inês e Ana Júlia.

Um obrigado muito especial à Professora Ana Simões pela sua humanidade durante todo o acompanhamento da minha PPS mostrando-se disponível sempre que precisei e ajudando-me nos momentos mais críticos. Agradeço também à professora Dalila Lino, pela colaboração no âmbito da problemática deste relatório.

Sem esquecer um agradecimento enorme às educadoras cooperantes que me acolheram. Educadora Mónica, um obrigado por me apresentar o “Maravilhoso Mundo da Creche”. Educadora Ana, obrigada pela transmissão de conhecimentos e de boas práticas.

Por último, mas não menos importante, às crianças que comigo construíram a minha PPS, que me ensinaram o mais importante e me ajudaram a crescer.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo relatar de forma reflexiva, crítica e fundamentada a Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com ênfase nos contextos de creche e Jardim de Infância (JI). Esta análise crítica incide em ambos os contextos, abordando as intenções por mim definidas para a ação pedagógica.

Foi-me dada a possibilidade de vivenciar uma PPS em dois contextos e, através desta, surge um interesse com potencialidade para a identificação e elaboração de uma problemática: o papel do educador na promoção do envolvimento parental, que dá o título ao relatório, abordando esta temática de forma reflexiva. Neste sentido, é abordado o conceito de envolvimento parental, a importância da preocupação para com esta problemática nas valências abordadas, assim como a importância de estratégias adequadas e significativas para o contexto em que são desenvolvidas.

No que respeita à metodologia utilizada, recorri à *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002). Porém, importa referir que esta está incorporada num ciclo de investigação-ação não completo, pelo seu curto tempo de intervenção. Desta forma, esta investigação contempla uma abordagem de natureza qualitativa.

Para a recolha dos dados necessários à investigação com enfoque no papel do educador no envolvimento parental, utilizei as seguintes técnicas: consulta documental, observação participante, entrevista semiestruturada e inquérito por questionário. Assim, tendo em conta as técnicas e os instrumentos mencionados, recorri a uma metodologia de análise de dados dedutiva

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: o envolvimento parental revela-se importante na medida em que se afirma como a principal fonte de informação para o educador sobre a criança; para estabelecer uma relação efetiva, é necessária a criação de estratégias adequadas ao grupo alvo reconhecendo na família das crianças as suas potencialidades e fragilidades.

Palavras-chave: criança, família, envolvimento parental, o papel do educador.

ABSTRACT

The major goal of this report is to explain in a reflective, critical and well-grounded way the supervised professional practice (PPS) realized in the scope of the master in pre-school education, focused in the nursery and kindergarten context. This critical analysis is focused in both frameworks, addressing the defined intentions for the pedagogical action illustrating its application.

I was given the possibility to experience a two environment PPS, and through this appears a potential interest to identify and prepare one issue: *the role of the educator in the promotion of the parental involvement*, which gives the title to this report, dealing with this theme in a reflective manner. In this way, covering the concept of parental involvement, the importance of the concern for this issue addressed in valences, as well as the importance of appropriate and meaningful strategies for the context in which they are developed.

When it comes to the methodology that was used, I resorted to *research into practice* (Ponte, 2002). However, it should be noted that this is incorporated in a non complete research-action cycle, by its short intervention time. Thus, this investigation comprises an approach of qualitative nature.

For the collection of the data needed for this research, focusing on the role of the educator in parental involvement, I used the following techniques: document research, participant observation, semi-structured interview and questionnaire survey. Therefore, taking into account the techniques and instruments mentioned, I resorted to a deductive data analysis methodology.

The results obtained point to the following conclusions: parental involvement proves to be important in that it is stated as the main source of information for the educator about the child; to establish an effective relationship, it is necessary the development of appropriate strategies to the target group, recognizing in the children's family their strengths and weaknesses

Key-words: Child, Family, Parental involvement, The role of the educator.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização Reflexiva Do Contexto Socioeducativo.....	3
1.1. Meio e contexto socioeducativo onde estão inseridos os contextos.....	3
1.2. Equipa educativa.....	4
1.3. Caracterização da família	5
1.4. Caracterização do grupo de crianças	6
1.5. Análise reflexiva sobre intenções educativas, organização do tempo e do espaço	7
1.5.1. Intenções educativas	7
1.5.2 Finalidades Educativas	9
1.5.3 Princípios Orientadores	10
1.5.2. Espaços e Materiais	11
1.5.3. Organização da rotina diária.....	12
2. Análise Reflexiva da Intervenção.....	13
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	13
2.2. Trabalho desenvolvido	21
3. Uma reflexão sobre o papel do educador na promoção do envolvimento parental....	28
3.1. Identificação da Problemática	28
3.2. O envolvimento Parental e a importância de criação de estratégias.....	28
3.3. Metodologia.....	32
3.4. Plano de ação	35
3.5. Análise dos dados e dos resultados.....	41
Considerações Finais	46

Referências	51
Anexos	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tapete Sensorial	29
Figura 2. Jogo de Encaixe	29
Figura 3. Laço de motricidade	29
Figura 4. Jogo de enfiamento	29
Figura 5. Aranha utilizada em sessão musical	29
Figura 6. Sementeira	30
Figura 7. Baú das Histórias	30
Figura 8. Mapa regulador “Sou capaz”	30
Figura 9. Máquinas de calcular recicladas	30
Figura 10. Livro do Projeto	30
Figura 11. <i>Biberon</i> de apresentação à família das crianças	35
Figura 12. Gráfico de análise do caderno “Com a Cláudia na nossa sala...”	38
Figura 13. Registo fotográfico do momento de escolha das notícias para o “Jornal da Sala Amarela”	40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Desenvolvimento	10
Tabela 2. Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Conteúdo	11
Tabela 3. Intenções Transversais aos dois contextos.....	14
Tabela 4. Intenções Específicas	14
Tabela 5. 2ª Etapa “Com a Cláudia na nossa sala...”	36
Tabela 6. 2ª Etapa “O Jornal da Sala Amarela”	39

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Portefólio de Creche	58
Anexo B – Portefólio de JI.....	229
Anexo C - Quadro Informativo da caracterização da família das crianças no contexto de JI	466
Anexo D - Planta da sala Amarela (Contexto de JI)	468
Anexo E – Guião das entrevistas semiestruturadas às Educadores Cooperantes	470
Anexo F – Guião dos Inquéritos por questionários entregues à família das crianças do contexto de JI	473
Anexo G – Apresentação à família das crianças do contexto de JI	475
Anexo H – Pedido de autorização para registos fotográficos	477
Anexo I – Caderno vai-vem “Com a Cláudia na nossa sala...”	479
Anexo J – Quadro para analisar devolução dos registos do caderno “Com a Cláudia na nossa sala...”	489
Anexo K – Exemplos das edições “O Jornal da Sala Amarela”	491
Anexo L – Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Creche	495
Anexo M - Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância ..	499
Anexo N – Notas de campo referenciadas no relatório	503

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
MEM	Movimento da Escola Moderna
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PTT	Plano de Trabalho de Turma

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principais objetivos ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar o trabalho desenvolvido nos contextos de Creche e JI, através da realização de uma reflexão crítica de toda a PPS.

Importa referir os intervalos temporais das duas intervenções, uma vez que no contexto de creche a intervenção decorreu num intervalo de tempo de, aproximadamente, um mês (entre janeiro e fevereiro) numa sala com crianças com cerca de ano e meio. A intervenção em JI teve uma duração de aproximadamente três meses e meio tendo-se iniciado em fevereiro e terminado no fim de maio sendo que, neste contexto, estive numa sala com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Para a elaboração deste relatório foi necessário recolher informações tendo recorrido, por isso, a diferentes fontes nomeadamente aos documentos reguladores da ação pedagógica das instituições e das salas em que estive inserida, conversas informais com a equipa educativa e família das crianças, notas de campo que decorrem da observação participante, registos fotográficos e, ainda, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário.

Para além de abordar a prática que desenvolvi nos dois contextos já mencionados, este relatório contém a identificação e desenvolvimento de uma problemática: *o papel do educador na promoção do envolvimento parental*. Esta surgiu de um interesse que emergiu no contexto de creche, no qual desenvolvi uma estratégia para o efeito. Ao perceber que o interesse se havia mantido no contexto de JI, também neste, introduzi uma estratégia para o mesmo efeito e, desta forma, percebi que tinha encontrado a problemática da minha PPS.

Assim, este relatório apresenta os seguintes objetivos: descrever de forma reflexiva criticando, construtivamente, a minha ação pedagógica durante as duas intervenções; identificar, analisar e descrever as intenções para ação pedagógicas por mim definidas para os dois contextos; identificar, fundamentar e analisar uma problemática e refletir de forma crítica sobre o meu percurso académico e construção da

minha identidade profissional.

Desta forma apresento agora o roteiro deste relatório sendo que este está dividido em três capítulos. O primeiro incide na caracterização dos dois contextos. No segundo capítulo está presente uma análise reflexiva da minha intervenção. O terceiro capítulo remete para a problemática presente neste relatório. E termino este relatório com a apresentação das minhas considerações finais.

No primeiro capítulo apresento uma caracterização reflexiva do contexto incidindo no meio onde estão inseridos os contextos; nas equipas educativas; na família das crianças e nos próprios grupos de crianças de ambos os contextos. De seguida apresento, também, de uma forma reflexiva as intenções, finalidades e princípios orientadores presentes nos dois contextos.

No segundo capítulo está presente a identificação, análise e reflexão das intenções por mim definidas para a equipa, os grupos e a família das crianças. Ainda neste ponto apresento o trabalho que desenvolvi nos dois contextos.

No terceiro capítulo, este sobre a problemática em estudo, começo por identificá-la e justificar a sua pertinência. De seguida, apresento o referencial teórico que sustentou a minha prática no âmbito da problemática, o quadro metodológico e roteiro ético, por mim respeitado durante toda a PPS, o plano de ação planeado para os dois contextos e uma análise dos dados e resultados obtidos.

Concluo este relatório com a apresentação das minhas considerações finais que incidem nas dificuldades e potencialidades não só deste relatório como da minha PPS e ainda uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este capítulo tem como objetivo caracterizar, de forma reflexiva, o contexto socioeducativo no qual decorreu a minha PPS quer em Creche quer em JI, uma vez que “para uma implementação eficaz do currículo educativo... é necessário enfatizar o contexto no qual a aprendizagem tem lugar.” (Siraj-Blatchford, 2007, p.15).

Começo por caracterizar o meio onde estão inseridas ambas as instituições que me acolheram, passando para a caracterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, da família das crianças e, ainda, do grupo de crianças. Concluo este capítulo com uma análise reflexiva que incide sobre: as intenções e finalidades educativas; os princípios orientadores; espaços físicos e, ainda, os materiais e tempos da sala.

1.1. Meio e contexto socioeducativo onde estão inseridos os contextos

Como refere Zabalza (1988) “o meio social, natural, cultural, etc., é um imenso salão de recursos formativos” (p.55). O contexto de Creche está situado na freguesia de Marvila, que dá resposta a quatro bairros situados na mesma. Neste, prevalece uma população com indivíduos que “na sua maioria moram em bairros sociais, onde o estilo de vida tem algumas características evidentes, tais como: precariedade económica; baixas habilitações literárias, elevada taxa de desemprego e empregos precários” (Projeto Educativo, 2013/2016, p.12).

No que concerne à dimensão organizacional e jurídica, questioneei a diretora de estabelecimento do Vale dos Afetos (nome fictício) num contexto de conversa informal e, a partir dessa conversa, construí o diagrama (cf. Anexo A, p. 67).

O contexto de JI, a EB1/JI Agurela (nome fictício), está inserido num agrupamento de escolas situado na freguesia do concelho de Lisboa, do qual fazem parte quatro estabelecimentos de ensino. É ainda importante salientar que, atualmente, este é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) (Projeto Educativo do Agrupamento, 2012). Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2012) “a freguesia onde se localiza o agrupamento de escolas é heterogénea a diversos níveis,

dado coexistirem famílias de diferentes estratos sociais.” (p.7).

A instituição pertence à Câmara Municipal de Lisboa, entidade pública, sendo por isso, a sua natureza jurídica a Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo. No que concerne à dimensão organizacional, a instituição rege-se segundo o organograma (cf. Anexo B, p. 414).

1.2. Equipa educativa

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas educadoras responsáveis, estas estabelecem contacto regular e consistente com as famílias com quem interagem diariamente, o que leva a que possam criar uma relação promotora de uma resposta mais eficaz às necessidades, interesses e potencialidades das crianças (Projeto Educativo, 2013/2016). Segundo Rinaldi (citado por Lino, 1998), o desenvolvimento da equipa educativa é um veículo indispensável através do qual é possível melhorar a qualidade de interação com as crianças e entre os adultos.

A equipa educativa é composta por três adultos: uma Educadora de Infância e duas Auxiliares de Ação Educativa, tendo-se verificado um trabalho colaborativo de qualidade entre estes três adultos.

A Educadora revelou ser afetuosa com todo o grupo, colocando-se, sempre que se justificava, ao nível físico das mesmas, estimulando novas brincadeiras e desafios, procurando, desta forma, trabalhar com a criança na sua zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza por trabalhar na zona entre o desenvolvimento atual da pessoa ... e o nível seguinte de desenvolvimento que pode ser alcançado sobe a orientação de um adulto ou de um par que seja mais capaz” (Tradução própria) (Hauser-Cram & Nugent & Thies & Travers, 2012, p.203).

No que diz respeito à equipa educativa do contexto de JI, esta é composta por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional. A permanência desta última, na sala de atividades, é justificada pela necessidade de um apoio extra para com as crianças com necessidades educativas especiais.

A Educadora de Infância responsável pela sala dava a cada criança espaço e liberdade para comunicar. Era evidente a preocupação que esta tinha nas questões de diferenciação pedagógica, o que tinha uma importância especial neste contexto, uma

vez que este grupo era heterogéneo no que dizia respeito às idades. Isto porque, o educador deve “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença”(Ministério da Educação, 1997. p.19), algo que foi bastante notório no decorrer da planificação, por parte da educadora, dando diferentes respostas adequando-se às três faixas etárias presentes.

1.3. Caracterização da família

No que diz respeito à família das crianças no contexto de creche, a tabela (cf. Anexo A, p. 69), reúne as principais informações retiradas do Projeto Pedagógico e de conversas informais com a Educadora Cooperante.

Através do Projeto Pedagógico, é possível fazer uma breve análise das problemáticas identificadas, dado que “a maioria das famílias não têm muitos pontos em comum, mas parecem complementar-se” (Projeto Pedagógico, 2014, p.9). Porém, algumas problemáticas eram evidentes: precariedade socioeconómica; relações instáveis e conflituosas no núcleo familiar; ausência de regras e limites para com os filhos; alimentação pouco adequada; desorganização familiar; imaturidade dos progenitores; carências afetivas e, por último, dependência da instituição tanto financeira como em géneros. Além destes aspetos, a equipa educativa, que já acompanha a grande maioria destas famílias desde a valência de berçário, identifica como grande fragilidade a escrita e a reflexão, quer seja sobre as suas expectativas ou, inclusive, sobre opiniões. (Projeto Pedagógico, 2014, p.8) Este acompanhamento é importante, pois, como afirmam Fuertes & Luis (2014), ao respeitar o papel dos pais como especialistas dos filhos e como parceiros de intervenção, “a literatura indica que a intervenção consegue melhor resultados quando os técnicos ouvem os pais, partilham com eles informação, decisões e reforçam as suas competências” (p.5)

No que concerne à caracterização da família das crianças no contexto de JI, uma vez que na instituição EB1/JI Aguiarela não existe um contacto regular com as mesmas, as informações que consegui reunir resultam da informação veiculada no Projeto de Sala e de conversas informais com a Educadora Cooperante. Através da análise do quadro (cf. Anexo C, p. 466) é possível identificar, no que diz respeito à situação laboral, que existe apenas uma criança cuja mãe se encontra desempregada e quanto às

habilitações académicas todas as famílias apresentam habilitações superiores ao nono ano. Importa salientar, também, que das dezoito crianças (sendo que só existem informações de dezassete) nove vivem com os pais, no entanto, quatro apenas vivem com a mãe e, ainda, três que vivem com os avós. Silva (2003) refere 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). No entanto, por constrangimentos institucionais, a participação da família das crianças no contexto acaba por ser reduzida, algo que será aprofundado no capítulo que incide sobre a problemática deste relatório (cf. p. 29).

1.4. Caracterização do grupo de crianças

No contexto de creche, a sala roxa integra um grupo de doze crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, estando todos a frequentar a instituição desde o dia oito de setembro de 2014. Destas doze crianças, seis são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto, existe uma criança cujos pais têm origens africanas, uma criança em que a mãe é de nacionalidade brasileira e uma criança em que ambos os progenitores são de nacionalidade ucraniana.

Pertence, também, ao grupo uma criança com NEE que, de acordo com o relatório médico¹, tem “(...) nistagmo bilateral e catarata na vista direita e, ainda, um atraso de desenvolvimento ao nível da idade de cerca de três meses”.

No que concerne às características de desenvolvimento, os aspetos mais significativos dizem respeito à locomoção, ao desenvolvimento da linguagem e da relação entre pares. Desta forma, todos os elementos do grupo já adquiriram a marcha, apenas uma das crianças é capaz de formar frases simples e quatro verbalizam palavras soltas. A maioria das crianças do grupo já são capazes de estabelecer algumas relações com os pares, com exceção de três elementos que, por serem os mais novos, ainda estão muito centrados em si próprios. Nesta faixa etária, embora possam brincar “lado a lado

¹ Fonte: Relatório médico presente no processo individual da criança facultado pela educadora cooperante

durante longos períodos. A sua brincadeira é paralela. Parecem nunca olhar uma para a outra.” (Brazelton, 1992, p.206)

No que diz respeito ao grupo, no contexto de JI, este caracteriza-se por ser heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, sendo composto por nove meninas e nove meninos. Deste total de dezoito crianças, dez ingressaram nesta instituição no início do ano letivo e oito transitaram do ano anterior. Dezassete crianças são de nacionalidade portuguesa, no entanto, existe uma criança de nacionalidade chinesa. Importa salientar algumas questões importantes, pois existe uma criança com NEE, hiperatividade e défice de atenção e duas crianças com situações especiais: uma que apresenta défice de atenção e hiperlaxidão ligamentar e outra que apresenta dificuldades de aprendizagem e concentração².

No que se refere às características de desenvolvimento, através da observação direta, por mim realizada e segundo o projeto de sala, é possível afirmar que este é um grupo muito ativo, interessado e autónomo. Revelam particular interesse pela realização de experiências no âmbito das ciências. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, é um grupo que já compreende o esquema corporal, no entanto, os elementos mais novos necessitam de explorar atividades que potenciem o desenvolvimento da motricidade fina. A expressão plástica apresenta-se como uma das áreas de eleição de todo o grupo, sendo algo que solicitam com regularidade. Porém, importa realçar que o grupo, em geral, apresenta dificuldades na resolução de conflitos que se pode justificar pelo facto de “crianças pequenas podem facilmente ficar devastadas pelas suas emoções por não terem a habilidade de se ajustar ou de se acalmar.” (Tradução própria) (Hauser-Cram & Nugent & Thies & Travers, 2012, p.248-249)

1.5. Análise reflexiva sobre intenções educativas, organização do tempo e do espaço

1.5.1. Intenções educativas

É fundamental que o educador e a equipa educativa que este integra planejem as

² Fonte: Projeto Pedagógico de Turma

suas intenções educativas, refletidas no seu currículo, tendo como ponto de partida aquilo que as crianças, a sua família e o meio necessitam no momento, conhecendo e compreendendo estes fatores (Siraj-Blatchford, 2007).

No Projeto Educativo do Vale dos Afetos, estão presentes as seguintes intenções: atenção no que respeita à qualidade do afeto e da dedicação com cada criança e respetiva família; uma prática pedagógica pensada e dirigida, pressupondo que cada criança é um ser ativo e único, sendo para isso necessário conhecê-la e conhecer a sua família para melhor adequar as ações a desenvolver; profissionalismo na ação, sendo promotor de experiências que desenvolva capacidades, fomente competências, num ambiente equilibrado, estável, organizado, de respeito e segurança. (Projeto Educativo, p.18).

No Projeto Pedagógico da sala roxa, a educadora cooperante afirma que concorda e segue estes princípios, acrescentando ao documento as suas prioridades educativas para este grupo que consistem: na criação de um ambiente físico e afetivo que permita e estimule uma aprendizagem ativa; na promoção de rotinas securizantes e organizadores da atividade diária de cada criança e do grupo e, ainda, na realização de observações diretas das crianças bem como registos diversos, para que os adultos que as conhecem melhor e possam intervir de forma mais adequada junto do grupo e de cada criança individualmente. (Projeto Pedagógico da sala roxa, p.11)

No contexto de JI importa identificar as duas dimensões do projeto educativo do agrupamento, no qual a escola EB1/JI Agarela está inserida, que consistem: na dimensão do Saber e na Dimensão do Ser/Socializar-se. Desta forma, a educadora cooperante toma estas duas dimensões como pontos de partida para a definição das suas intenções educativas, tendo como intenção o desenvolvimento de uma pedagogia dinâmica; de um currículo de que tenha relevância para a criança; da responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala de atividades e regras negociadas, procurando sempre incluir todas as crianças, aceitando as suas diferenças, apoiando e respondendo às necessidades individuais do grupo.³

No que concerne a questões metodológicas, a educadora cooperante defende a

³ Fonte: Projeto Pedagógico da Sala Roxa

utilização de uma pedagogia diferenciada que visa promover a integração de cada criança na comunidade, fazendo com que esta reflita e analise situações vividas tanto dentro como fora da sala de atividades. Pretende-se, ainda, que neste contexto sejam criadas atividades adequadas aos diferentes ritmos de desenvolvimento criando um ambiente organizado de forma a contribuir para um espaço securizante⁴ e uma rotina bem estruturada⁵, pois quando assim acontece estas “atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro ... por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 1988, p.52).

1.5.2 Finalidades Educativas

A Educadora Cooperante do contexto de **creche** define, no seu Projeto Pedagógico (pp.4-5), as suas finalidades educativas, organizando-as por áreas de desenvolvimento presentes na tabela seguinte

Tabela 1

Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Desenvolvimento

Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Desenvolvimento				
Motricidade	Cognitivo	Linguagem	Autonomia	Sócio-Relacional
-Todo o grupo adquira a marcha, -Todas as crianças consigam rabiscar, atirar bolas e outros objetos, -Dez consigam subir escadas sozinhas e sem apoio.	-Todas as crianças consigam retirar e colocar objetos num recipiente. -Todas sejam capazes de apontar e procurar pelo menos duas figuras nomeadas -Todas consigam permanecer mais tempo nas atividades.	-Todas as crianças consigam reproduzir algumas palavras -Oito crianças consigam reproduzir frases simples, -Todas as crianças continuem a gostar de ouvir histórias e canções/músicas, -Todas consigam apontar algumas partes do corpo. - Todas as crianças consigam reproduzir o som de um animal -Todas as crianças cooperem com o adulto em diálogos.	-Onze crianças participem na arrumação da sala, -Oito consigam deixar a fralda, Onze crianças consigam usar a sanita -Dez crianças consigam comer sozinhas e beber pelo copo, -Sete crianças consigam fazer a sua higiene	-Onze crianças consigam imitar e brincar ao “faz de conta” -Todas as crianças se relacionem e brinquem entre elas -Dez compreendam o “não” e aceitem as regras e repreensões do adulto -Todas as criem laços de confiança e empatia com os adultos

Nota. Retirado do Projeto Pedagógico da sala roxa

⁴ Fonte: Projeto Pedagógico de Turma da Sala Amarela

⁵ Cf. Rotina da sala cf. Anexo B, p.245.

As finalidades educativas definidas pela educadora cooperante do contexto de **JJ** estão organizadas em seis áreas de conteúdo presentes na tabela apresentada em baixo.

Tabela 2

Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Conteúdo

Finalidades Educativas Organizadas por Áreas de Conteúdo					
Domínio da Linguagem Oral e Escrita	Domínio da Expressão Motora	Domínio da Expressão Plástica	Domínio da Expressão Musical	Domínio da Expressão Dramática	Conhecimento do Mundo
-Apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação; -Representação gráfica das suas vivências individuais e de grupo; -Alargamento da capacidade de compreensão e produção linguística; - Familiarização com o código escrito; -Apropriação progressiva das funções da linguagem oral e escrita.	- Maior controlo voluntário do seu corpo e dos seus movimentos; -Interiorização do esquema corporal; - Desenvolvimento da motricidade fina e grossa.	-Maior domínio de instrumentos e técnicas relacionadas com as expressões; -Apropriação dos diferentes meios de expressão e comunicação.	- Desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e criação musical.	- Alargamento das suas possibilidades de utilização do jogo simbólico como forma de exteriorização e apreensão de conhecimentos .	-Procura de respostas para as questões que se põe no dia-a-dia; - Revelar espírito observador e crítico face à realidade que o rodeia -Adquisição de hábitos de higiene e defesa da saúde; -Alargamento dos seus conhecimentos sobre cultura; -Realizar atividades no computador.

Nota. Retirado do Projeto Pedagógico da sala Amarela

1.5.3 Princípios Orientadores

Através das intenções acima mencionadas é notório que a família das crianças da instituição “O Vale dos Afetos” é uma preocupação e um foco fundamental e, por isso, foram definidas algumas estratégias de envolvimento parental, nomeadamente, a promoção de relações de afeto entre os diferentes intervenientes; a valorização das competências da criança e as suas motivações; a criação de rotinas e de atividades diversificadas; responder a todas e a cada uma das crianças procurando estar sempre atento e disponível e ainda, colaborando e interagindo com os pais e a comunidade. (Projeto Educativo, p.18).

A educadora cooperante do contexto de **creche** corrobora os princípios definidos pela instituição acrescentando os princípios orientadores contemplados na abordagem pedagógica *High Scope* que se baseia numa aprendizagem ativa justificada pela ideia de

que “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias.” (Post & Hohmann, 2000, p.1)

No contexto de **JII**, através da análise do PTT disponibilizado para consulta pela Educadora Cooperante, esta toma como opções e prioridades curriculares: o trabalho de forma transversal de todas as áreas presentes nas orientações curriculares, desenvolvendo o sentido de partilha, da responsabilidade e de cooperar com os outros e a exploração de histórias com o objetivo da aquisição de um maior domínio da linguagem oral, constituindo uma estratégia de intervenção, sendo que a partir destas se abordarão conteúdos definidos e se atingirão os objetivos pretendidos. Estas opções vão ao encontro do que as OCEPE definem por articulação de conteúdos, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada e que há interações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” (Ministério da Educação, 1997, 48).

1.5.2. Espaços e Materiais

No contexto de **creche**, a sala (cf. Anexo A, p.202) está bem organizada de forma a colmatar a fragilidade de ser de pequenas dimensões encontrando-se organizada com os materiais à disposição das crianças sendo que estão definidas poucas áreas: a da casa, a do tapete e a das mesas. No que se refere aos materiais, estes são simples: tampas de detergente da roupa (um dos mais procurados pelo grupo), materiais riscadores, carros diversos, puzzles de encaixes, livros e garrafas sensoriais construídas pela educadora. Zabalza (1988) corrobora a importância destes materiais quando afirma que um bom ambiente educativo é rico em “materiais de todos os tipos e condições, comerciais e construídos, alguns formais e relacionados com atividades académicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos” (p.53)

O EB1/**JII** Agarela apresenta um espaço físico exterior amplo e com boas condições. No que diz respeito à sala (cf. Anexo D, p.468), esta apresenta uma dimensão reduzida, porém, através da gestão de materiais e áreas por parte da educadora cooperante esta fragilidade aparenta ter sido colmatada. Esta divisão da sala em diversas áreas, segundo Zabalza (1988), reforça a importância de um espaço educativo bem

marcado, uma vez que salas com “espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual da criança” (p.50).

1.5.3. Organização da rotina diária

Para Post & Hohmann (2000) a importância de uma boa rotina e adequada é muito significativa, pois “à medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente bebês e crianças ganham um sentido de continuidade e de controle.” (p.196). Por esta razão, a Educadora Cooperante do contexto de **creche** organizou a rotina diária do grupo como está representado no Anexo A (p.87). Através da minha observação e dada a importância da rotina já referida anteriormente, esta é seguida com consistência, no entanto, é flexível às diferentes necessidades diárias de cada criança.

No contexto de **JII**, a Educadora cooperante organizou a rotina diária do grupo como ilustra a tabela (cf. Anexo B, p. 245).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Para a minha ação, tanto no contexto de creche como no contexto de JI, tendo em conta a observação realizada e as conversas informais que mantive com as educadoras cooperantes, tive sempre como objetivo não causar perturbações no grupo. Isto significa que, tendo conhecimento de ambos os projetos, pedagógico e educativo das salas e das instituições, procurei enquadrar as minhas ações e atividades, respeitando o que está definido nesses documentos.

Quanto às aprendizagens que procurei proporcionar aos grupos, estas definiram-se por atividades que contemplassem as diferentes áreas de desenvolvimento, mostrando às crianças e à equipa novas dinâmicas significativas (não que as atuais estivessem erradas mas porque considero que é sempre uma mais valia dar a conhecer novas formas de trabalho), partindo, por isso, dos interesses por mim observados e discutidos com as educadoras cooperantes dos dois contextos.

No entanto, considero que seja importante referir que as aprendizagens não se conseguem exclusivamente em atividades orientadas, por isso, muitas das minhas intenções estão relacionadas com a minha postura para com as crianças, com os pequenos desafios que coloquei à criança nos diferentes momentos da rotina, tendo sempre como objetivo a sua autonomia e crescimento nas restantes áreas de desenvolvimento.

[O Vasco não era capaz de chutar a bola, durante um momento de exterior] Peguei na bola, chamei o Vasco e questionei se queria brincar comigo. O Vasco sorriu e seguiu-me. O Vasco revelou-se muito entusiasmado e depois de algumas tentativas quando conseguiu chutar, efetivamente, a bola lançou uma grande gargalhada e balbuciou de alegria. (Nota de campo, 22 de janeiro de 2015)

A definição das minhas intenções está organizada da seguinte forma: primeiramente apresento um quadro com as intenções transversais aos dois contextos segundo três tópicos: i) intenções para com as crianças; ii) para com as famílias e iii)

para com a equipa educativa. Posteriormente apresento uma tabela em que refiro as intenções específicas que defini para cada contexto segundo os mesmos três tópicos.

Tabela 3

Intenções Transversais aos dois Contextos

Intenções Transversais aos dois Contextos	
Para com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> •Interações adulto-crianças calorosas e facilitadoras; •Estabelecer uma relação afetiva com cada criança do grupo; •Proporcionar atividades significativas e diversificadas para cada criança adaptadas ao seu nível de desenvolvimento; •Promover e potenciar sempre a autonomia de cada criança do grupo; •Dar à criança motivos que a levem a confiar em mim fazendo com que me encarem como figura de referência e segurança.
Para com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> •Fazer com que me encarem também como figura referente do grupo para que sintam segurança para me abordar sobre questões importantes da criança e do seu desenvolvimento; •Utilizar estratégias para mantê-los a par de toda a minha ação procurando sempre a sua opinião para o aperfeiçoamento das mesmas.
Para com a equipa	<ul style="list-style-type: none"> •Estabelecimento de uma relação positiva no que respeita à comunicação potenciando atitudes de entreajuda; •Criar um clima de confiança para que seja possível a partilha de saberes teóricos e do desenvolvimento de cada criança; •Criar uma relação que possibilite a partilha da planificação semanal e diária e a gestão da sua aplicação.

Tabela 4

Intenções Específicas

Intenções Específicas		
	Creche	Jardim de Infância
Para com as crianças		<ul style="list-style-type: none"> •Partilhar o controlo e planificação. • Utilizar como recurso a metodologia de Trabalho de Projeto como meio de aquisição de conhecimentos, através de uma aprendizagem ativa;
Para com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> •Estabelecer uma relação comunicativa securizante; •Utilizar estratégias para fazer com que reflitam sobre o desenvolvimento dos seus filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> •Criar estratégias alternativas que visem o estabelecimento de uma relação comunicativa securizante.

Depois de apresentadas as minhas intenções, torna-se pertinente fundamentá-las, demonstrando o trabalho realizado para as cumprir. Desta forma, começo por retomar as minhas intenções transversais para com o **grupo de crianças**, terminando com as

intenções específicas para cada contexto.

A primeira intenção que defini que diz respeito às **interações calorosas e facilitadoras adulto-crianças**, estas são transversais aos dois contextos, porque, ao estabelecer estas interações, é possível criar uma relação que permite à criança “desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (Post & Hohmann, 2000, p.61). Uma evidência clara da importância desta intenção reflete-se no caso específico da *Ping* (contexto de JI). Acompanhei a sua adaptação morosa e difícil, uma vez que a *Ping* era uma criança que chorava durante todo o dia, pois tinha um constrangimento significativo: a língua. Sendo uma criança de naturalidade chinesa e tendo já a sua língua materna adquirida tornava-se complicado estabelecer uma comunicação verbal com esta, o que fazia com que a sua vivência na sala lhe fosse particularmente penosa. Porém, procurei sempre, mediante o espaço e liberdade que a *Ping* me foi dando, estabelecer alguma relação auxiliando nas atividades e procurando ser o mais calorosa e facilitadora possível. O resultado deste trabalho individual, que procurei realizar com a *Ping* surtiu efeitos como demonstra o seguinte excerto de uma nota de campo:

[No ginásio da instituição durante o acolhimento] Pela primeira vez, a Ping entra e vem a correr direita a mim expressando estar muito feliz. Diz-me “Olá”, dá-me um beijinho e vai ocupar o seu lugar na fila. “ (Excerto da nota de campo, 17 de março de 2015)

Quanto à intenção **estabelecer uma relação afetiva com cada criança do grupo**, é para mim, enquanto futura profissional, fundamental, uma vez que não consigo entender uma profissão tão humana quanto é a de um Educador de Infância sem afeto e, por isso, é transversal. Santos (1983) refere-se à importância da afetividade quando afirma que se o educador abrir os braços à criança e se relacionar “com ela de forma a aprender a sua linguagem e o descobrir as suas aptidões e o seu engenho, será possível desenvolver o que potencialmente nela existe e ensinar aquilo que se pode ensinar” (p.62).

Nos dois contextos da minha PPS, esteve sempre presente, no momento da planificação, a preocupação em **proporcionar atividades significativas e diversificadas para cada criança adaptadas ao seu nível de desenvolvimento**. Lisboa (1943, citada por Vasconcelos, 2012) reforça a importância da existência de

atividades significativas, afirmando que, quanto mais oportuna e interessante for a atividade proposta à criança, maior será o seu alcance (p.9). De facto, não podemos estruturar um currículo ignorando os objetivos e intenções curriculares do educador. No entanto, considero que seja possível associar estas duas condições, dado que o educador pode aproveitar um interesse da criança e, com este, aplicar as suas intenções. Esta foi sempre a minha intenção, tanto no contexto de **creche** como em **Jl**. Uma evidência do sucesso desta associação entre o interesse da criança e a intenção pedagógica do educador é o projeto desenvolvido em contexto de **Jl** (cf. Anexo B, pp. 428-465), pois através de um tópico de interesse do grupo consegui desenvolver as intenções pedagógicas que tinha definido para o mesmo: promover o trabalho cooperativo, atitudes de questionamento e momentos de pesquisa ativa por parte da criança, como revela o excerto de nota de campo abaixo apresentado:

[Estou reunida no tapete a planear a decoração do livro de projeto] Quando questiono sobre a parte traseira da televisão o Tiago e o Miguel dizem: «Como é muito grande podemos fazer os dois Cláudia». Digo que me parece uma boa ideia, mas questiono como vão dividir tarefas e observo que o Tiago e Miguel conversam entre eles, discutindo a forma e as tarefas sem que fosse preciso a minha mediação. Quando percebo que a conversa terminou questiono: «Já sabem como vão dividir a tarefa?». O Miguel expõe a ideia dos dois e respetiva divisão de tarefas. (Excerto da nota de campo, 22 de maio de 2015).

Sobre a intenção que enunciei, anteriormente, importa ainda referir a importância de **atividades diversificadas**, tendo em conta o seu nível de desenvolvimento, porque só aplicando esta intenção, estamos a “respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença ...” (Ministério da Educação, 1997. p.19). Mesmo num grupo homogéneo no que se refere às idades das crianças, como o contexto de creche em que estive inserida, não existem níveis de desenvolvimento iguais, em crianças diferentes. Desta forma, a diferenciação pedagógica deve ser uma preocupação constante do educador quando organiza o ambiente educativo e planeia as suas atividades, tanto em contexto de **creche**, como em contexto de **Jl**. Há que ter a preocupação de dar, sempre, um caráter flexível à planificação de forma a adaptar as suas atividades aos diferentes níveis de desenvolvimento de cada criança do grupo.

A intenção de **promover e potenciar sempre a autonomia de cada criança do grupo** é fundamental e transversal. Em **creche**, torna-se essencial na medida em que “quando a criança atinge competências, como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais capaz, começa a ter noção das capacidades que possui em fazer coisas por si só e é assim que começa a estabelecer autonomia” (Batalha, 2014, p.23) e o papel do educador é potenciar comportamentos autónomos nas mais diversas situações diárias. Porém, também em **Jl**, Hohmann e Weikart (1995), reafirmam esta importância salientando que a autonomia “é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração” (p. 66). Assim, o educador tem como função promover e potenciar esta capacidade na criança, tal como revela o excerto da seguinte nota de campo:

[Durante o apoio a uma atividade de registo individual] A Joana diz-me que não sabe como se escreve o número 5. Digo-lhe que não posso escrever e dou a sugestão de consultar a tabela dos números presente numa das paredes da sala. A Joana vai, fica algum tempo a observar a tabela, retorna ao lugar e representa o número 5. Chama-me e diz: “Consegui fazer bem o número 5 Cláudia!”, afirmo que é verdade e que está bem executado e esta responde “E consegui aprender sozinha!”, felicito a sua conquista. (Excerto da nota de campo, 28 de abril de 2015).

Todas estas intenções já referidas conduzem para a última intenção transversal que defini para o grupo de crianças: **dar à criança motivos que a levem a confiar em mim fazendo com que me encarem como figura de referência e segurança**. Este sentimento de segurança é fundamental, uma vez que, quando a criança sente que existe respeito por ela enquanto sujeito individual, “o clima propício à aprendizagem é aumentado” (Hohmann e Weikart, 1995, p.70).

[Durante uma visita ao museu do teatro] A equipa que nos recebeu, perto da conclusão da visita, preparou um teatro de fantoches que se iniciou com uma música um pouco dramática. A Chita reage com muita insegurança à música e corre para o meu colo. Tento reconfortá-la e deixo que permaneça onde a deixe mais confortável até ao fim do teatro. (Excerto da nota de campo, 14 de maio de 2015).

Terminada a análise das intenções transversais para o grupo de crianças, começo agora por referir as intenções específicas para o contexto de **Jl**. Primeiramente, sobre a intenção de **partilhar o controlo e planificação**, torna-se essencial nesta faixa etária

uma vez que “por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 1998, in Oliveira-Formosinho, 1998 p. 12). Assim, o educador tem de ser capaz de partilhar esse controlo com a criança.

Por último, a intenção **utilizar como recurso a metodologia de Trabalho de Projeto como meio de aquisição de conhecimentos, através de uma aprendizagem ativa** é fundamental uma vez que, como Vasconcelos (2012) defendem, o trabalho de projeto é promotor do desenvolvimento intelectual das crianças, mas, também dos educadores que o orientam. Para este contexto foi importante dar a conhecer ao grupo esta metodologia uma vez que, através desta, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.” (Vasconcelos, 2012, p.11). Assim, através desta intenção e desenvolvendo um projeto segundo esta metodologia, “as crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (Katz & Chard, 1997, p.27) como revela o excerto da nota de campo que se apresenta de seguida:

[Durante a avaliação do Projeto “Porque é que as folhas caem no outono e nascem na primavera?”] A Rita coloca o dedo no ar e responde: «Eu gostei de fazer as minhas próprias pesquisas». Questiono o porquê e esta responde: «Porque assim aprendi sozinha tudo sobre as cores das borboletas e consegui contar a todos». (Excerto da nota de campo, 28 de maio de 2015).

No que respeita às intenções **para as famílias**, é importante salientar que no contexto de creche foi possível estabelecer uma relação comunicativa, pois o contacto pessoal era frequente. No contexto de JI, este contacto era menos frequente por questões de segurança da instituição, de acordo com a informação que recolhi através da direção da EB1/JI Aguiarela, tendo definido, assim, intenções com objetivos diferentes.

Ao fundamentar as minhas intenções transversais, considero que a intenção de **fazer com que me encarem também como figura referente do grupo para que sentiam segurança para me abordar sobre questões importantes da criança e do seu desenvolvimento**, é fundamental e transversal pois fui um elemento *novo* e *estranho* no ambiente educativo, por isso, senti a necessidade de trabalhar no sentido de dar a segurança necessária para esta partilha que é essencial para acompanhar o

desenvolvimento da criança. Como afirma Portugal (1998), devemos potenciar esta relação para dar continuidade à promoção da ligação da criança à mãe, ao pai ou outra figura de referência para a criança e vice-versa, focando desta forma a atenção no seu estado de desenvolvimento e características individuais.

[No momento de entregar o Afonso à mãe ao fim do dia] Cumprimento e comentário com a mãe do Afonso que a hora da refeição continua um pouco difícil, perguntando se prefere falar sobre este tópico com a auxiliar. A mãe responde que não, que posso ser eu a transmitir a informação. Iniciamos um diálogo sobre o que continha a refeição, procurando estabelecer um padrão com outras refeições em que o comportamento tenha sido semelhante. Terminamos a conversa com o acordo de ambas continuarmos atentas ao desenvolvimento desta situação. (Excerto da nota de campo, 28 de janeiro de 2015).

Desta forma, para desenvolver esta relação, considero que seja **transversal** para os dois contextos a intenção de **utilizar estratégias para mantê-los a par de toda a minha ação procurando sempre a sua opinião para o aperfeiçoamento das mesmas** potenciando a criação e desenvolvimento desta relação securizante já referida anteriormente.

“Adorámos ver o seu empenho no desenho coletivo!”⁶

Como a família das crianças é diferente de criança para criança em cada um dos contextos em que intervimos, existiu, portanto, a necessidade de estabelecer algumas intenções específicas para cada contexto. Começando pelo contexto de **creche**, foi importante, devido à própria conjuntura e princípios orientadores da instituição (cf. p.8 do presente relatório), determinar a intenção de **estabelecer uma relação comunicativa securizante** através de aproximações graduais e da promoção de pequenas conversas, concorrendo para a intenção já referida anteriormente: fazer com que me encarassem também como figura referente do grupo para que sentissem segurança para me abordar sobre questões importantes da criança e do seu desenvolvimento. Construí, desta forma, um processo de nivelamento (Vergina Satir, 1988, citado por Post & Hohmann, 2000), que consiste em tentar nivelar as emoções dos outros e, para isso, torna-se primordial procurar comunicar com a maior clareza possível.

⁶ Fonte: Retirado de um comentário presente no caderno “Com a Cláudia da nossa sala...” do Vasco.

A última intenção estabelecida, ainda neste contexto, prende-se com o objetivo de **utilizar estratégias para fazer com que reflitam sobre o desenvolvimento dos seus filhos**. Para que tal fosse possível criei o caderno “vai-vem” denominado por “Com a Cláudia na nossa sala” que se pode cf. no Anexo I, pp.479-488. Uma vez que este instrumento de trabalho vai ao encontro da minha problemática irei aprofundar a estratégia que concorreu para o cumprimento desta intenção no capítulo seguinte do presente relatório.

Ainda sobre o tópico das intenções para com as famílias, importa referir as intenções específicas que delinee para o contexto de **JII** que, como já foi referido anteriormente na caracterização da família das crianças deste contexto na p. 5-6, tem alguns constrangimentos neste domínio. Desta forma, tornou-se primordial **criar estratégias alternativas que visassem o estabelecimento de uma relação comunicativa securizante**, uma vez que não era possível criar esta relação pessoalmente. Por consequência, surgiu o “Jornal da Sala Amarela” cujo desenvolvimento e impacto desta estratégia será apresentado no capítulo seguinte que se refere à problemática deste relatório.

O tópico seguinte e o último, presente na tabela 3, refere-se às intenções definidas para o trabalho **com as equipas** dos dois contextos, sendo que para estas, as intenções foram **transversais**. A primeira diz respeito ao **estabelecimento de uma relação positiva no que respeita à comunicação potenciando atitudes de entreaajuda**. Esta intenção é fundamental, uma vez que, como defende Lino (1998), a profissão da Educação de Infância é uma profissão de trabalho cooperativo e de uma aprendizagem sustentada como está patente na seguinte nota de campo:

[Depois de explorar a história “Todos no Sofá”] ao mencionar o “pato marreco” a auxiliar T. diz conhecer uma música que contempla esta personagem. Questiona-me sobre o que penso de explorar a canção, concordo e agradeço o enriquecimento da atividade. O grupo revela-se muito entusiasmado no fim desta música e, por isso, decido com a auxiliar cantar uma canção para cada uma das personagens. Não estava planeado a atividade acabar desta forma, mas assim, através do trabalho em equipa ficou mais enriquecida. (Excerto da nota de campo, 27 de janeiro de 2015).

Esta comunicação, potenciadora de atitudes de entreaajuda, faz com que se desenvolva a segunda intenção: **criar um clima de confiança para que seja possível a**

partilha de saberes teóricos e o desenvolvimento de cada criança. Isto porque, ao estar inserida num contexto novo a minha maior fonte de informação, inicialmente, é a equipa educativa que me acolhe. Ao trabalhar no sentido da criação deste clima de confiança considero que existem condições para este tipo de partilha, que não pode acontecer apenas “quando existem reuniões marcadas”. De acordo com Lino (1998), “o trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências” (p.135)

A possibilidade da existência desta partilha conduz à intenção seguinte que se prende com a **criação de uma relação que possibilite a partilha da planificação semanal e diária e a gestão da sua aplicação**, uma vez que, “a planificação em equipa, são aspetos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.20) Para além da observação sistemática, devo utilizar uma das minhas maiores fontes de informação: a equipa educativa. Contudo, para além de recorrer à equipa para conhecer cada criança, procurei igualmente o seu parecer relativamente à minha planificação pois, desta forma, conseguiríamos compreender, em conjunto, se determinada atividade era (ou não) adequada ao grupo de crianças. Além de que, ao colocar toda a equipa educativa da sala a par da minha planificação, faz com que se sintam mais confiantes para intervir positivamente durante a dinamização da mesma.

[Durante a reunião de equipa à sexta feira] apresento a minha proposta de planificação semanal de forma a possibilitar a discussão de cada atividade com o objetivo de aferir a sua adequação ao grupo. Depois de apresentar todas as atividades para a semana seguinte, a auxiliar F. diz concordar com todas, por as achar interessantes e pertinentes, acrescentando ainda uma sugestão para a manhã de segunda: exploração de fantoches, por ser algo que o grupo já não vivencia há muito tempo e uma vez que seria importante. Concordo e a auxiliar T. acrescenta que pode ficar responsável por essa atividade. (Excerto da nota de campo, 16 de janeiro de 2015)

2.2. Trabalho desenvolvido

Após a caracterização dos contextos e de uma reflexão fundamentada sobre as intenções que defini para estes, considero que seja pertinente apresentar uma análise reflexiva sobre o trabalho que desenvolvi. Assim, vou retomar os tópicos que utilizei na

definição das intenções: com as **famílias** e com a **equipa educativa**. Porém considero importante acrescentar: **intervenção no espaço e no tempo** e ainda um tópico relativo a outras **atividades desenvolvidas** em ambos os contextos.

Começando por analisar o trabalho realizado **com as famílias**, uma vez que incide sobre a problemática deste relatório irei apenas elencar o que foi realizado, porém a sua descrição, impacto e fundamentação estará presente no capítulo seguinte deste relatório. No contexto de **creche**, como já foi referido criei o caderno vai-vem com o nome “Com a Cláudia na nossa sala”, porém, posso acrescentar que contrariamente ao que era expectável pela equipa educativa, esta estratégia teve uma adesão bastante significativa, aspeto que irei aprofundar aquando da análise de dados obtidos. Contudo, considero importante explicitar que esta adesão só foi possível pelo trabalho pessoal que desde o primeiro momento procurei desenvolver. Respeitando, sempre, a liberdade e espaço gradual que a educadora cooperante do contexto me foi facultando procurei estabelecer uma boa comunicação, demonstrando-me sempre disponível, mas procurando também para que fosse possível a criação desta relação, não me limitei apenas a que fosse a família das crianças a questionar-me.

No contexto de **J1**, através da caracterização deste, já foi mencionado que não era possível estabelecer uma comunicação pessoal com a família das crianças e que por essa razão criei a estratégia “O Jornal da Sala Amarela”. O impacto deste não é tão fácil de analisar como a estratégia utilizada em creche, uma vez que não posso observar a reação dos pais, porém, fiz questão que a primeira edição fosse entregue em mão, para poder também explicar aos pais do que se tratava e quais os objetivos implícitos. Para isso, utilizei a reunião de pais organizada pela educadora do contexto e a reação foi muito positiva, pelo que me foi possível observar. Além deste jornal procurei também promover mais visitas destes à sala, por isso e porque o grupo pediu na planificação do projeto, foi possível trazer as famílias à sala para assistirem à divulgação, algo significativo para estes, sendo que o referenciaram várias vezes no livro de opinião (cf. Anexo B, p.462)

“Muitos Parabéns pela iniciativa! Os meninos estiveram todos muito bem! Os pais querem vir mais vezes participar nestas atividades!” (Retirado do livro de opiniões do projeto)

No que concerne ao trabalho desenvolvido com a **equipa educativa**, embora as intenções definidas tenham sido as mesmas, como é possível verificar no tópico anterior, por serem contextos diferentes, obviamente que têm pessoas diferentes e por isso as relações que se estabelecem são igualmente diferentes. Contudo, em **ambos os contextos** foi possível estabelecer relações muito positivas com todos os elementos que compõem a equipa educativa. Não me refiro apenas às educadoras cooperantes, que por razões óbvias, foi criada uma relação bastante próxima pois a partilha era constante. Refiro-me, igualmente, às auxiliares com quem tive o privilégio de partilhar a sala e que se disponibilizaram também a partilhar comigo o que sabiam. Desta forma, o resultado, em ambos os contextos, foi de parceria o que permitiu para além da partilha de saberes, um verdadeiro trabalho em equipa tanto na planificação como na gestão das atividades.

Relativamente ao trabalho desenvolvido ao nível da **intervenção no espaço e no tempo** em **creche** e começando pelo **espaço**, apesar de a sala ser um pouco pequena, a educadora cooperante já a tinha organizada de forma a maximizar o seu espaço, desta forma não considereei que existissem aspetos a melhorar neste domínio. Porém, introduzi novos **materiais**: um tapete de texturas (fig. 1) que surgiu devido às inúmeras possibilidades pedagógicas, mas também para ser passível de transportar para o exterior para que a Carla o pudesse explorar (cf. Caracterização da Carla, Anexo A, p.75); um jogo de encaixe (fig. 2) que tinha como principal intenção desenvolver a capacidade de encaixe, tendo que reconhecer primeiramente qual o sítio correspondente da figura e posteriormente a sua forma correta de encaixe; laço de motricidade (fig. 3) construído com o objetivo de estimular o controlo psicomotor; um jogo de enfiamento (fig. 4) que pretendia desenvolver a capacidade de enfiamento e conseqüentemente também o controlo psicomotor; e ainda, uma aranha (fig. 5), construída para me auxiliar numa sessão musical que realizei (Planificação diária do dia 29 de janeiro de 2015, cf. Anexo A, pp. 137-138) e que pelo apego do grupo a este objeto optei por deixá-lo na sala e sempre ao nível do grupo. Com esta aranha consegui, inclusive, retirar o medo de aranhas ao Afonso (cf. Notas de campo nº6,7 e 10, Anexo A, pp.196-197).



Figura 1. Tapete Sensorial (Fonte Própria)



Figura 2. Jogo de encaixe (Fonte Própria)



Figura 3. Laço de Motricidade (Fonte Própria)



Figura 4. Jogo de enfiamento (Fonte Própria)



Figura 5. Aranha utilizada em sessão musical (Fonte Própria)

Durante a minha intervenção no contexto de **Jl**, no que concerne ao **espaço e** tendo em conta a minha problemática, criámos o canto do “Jornal da Sala Amarela”, em que ia expondo as edições já feitas e a base de gráfico que foi utilizada para a seleção das atividades a serem contempladas no jornal. Além disso, devido ao projeto foi criada uma área para o mesmo, em que foi exposto tudo o que foi construído ao longo do mesmo e, neste contexto, foi criado também uma área da natureza, na qual estava inserida a nossa sementeira (fig. 6). Além disto e intervindo, simultaneamente, também no domínio do **tempo**, criei uma nova rotina semanal: o baú das histórias (Fig. 7) em que todas as quartas feiras uma criança escolhia, de um conjunto, qual a história que queria que dinamizasse, sendo que esta dinamização era sempre realizada sem o recurso ao livro, terminando com um registo individual sobre a mesma. Por isso, esta foi uma

dinâmica que, para além de bastante apreciada pelo grupo, teve diferentes intenções, uma vez que procurei que os registos trabalhassem diferentes áreas. Ainda nas rotinas, introduzi duas rotinas para o último dia da semana: elaboração do “Jornal da Sala Amarela” e atualização do mapa “Sou capaz de...”, sugerido pela educadora cooperante, que visa a autoavaliação de cada criança em diferentes situações do quotidiano da sala de atividades (fig. 8). Sobre os **materiais** que inseri neste contexto, considero pertinente destacar a construção de máquinas de calcular recicladas (fig. 9) que teve como intenção desenvolver a identificação de números e adição, através de uma situação concreta. Por último, existe ainda um material construído no âmbito do projeto desenvolvido: a televisão do projeto, que o grupo revelou intenção de ficar como material da sala para poder consultar assim que o desejasse (fig.10).



Figura 6. Sementeira (Fonte Própria)



Figura 7. Baú das histórias (Fonte Própria)



Figura 8. Quadro “Sou capaz” (Fonte Própria)

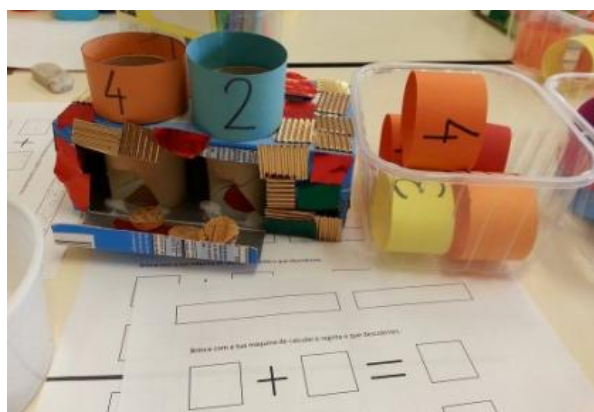


Figura 9. Máquinas de calcular recicladas (Fonte Própria)



Figura 10. Livro do Projeto (Fonte Própria)

Por último, no que diz respeito a **outras atividades desenvolvidas**, no contexto de **creche**, procurei sempre proporcionar ao grupo atividades que contemplassem todas as áreas de desenvolvimento. Em todas as semanas procurei que existisse uma sessão de movimento e os restantes dias iam sendo planificados conforme os interesses observados no grupo⁷. Para além desta preocupação promovi, também, sessões musicais com estratégias que tanto o grupo como a equipa desconheciam, sendo um dos aspetos mais referenciados pela equipa e apreciados pelo grupo. Dinamizei duas sessões baseadas em duas músicas “Aranha Baganha” e “Gafanhoto Canhoto”⁸. Como já foi mencionado, anteriormente, os jogos e materiais que construí foram também grande parte das atividades que desenvolvi e com grande apreço pelo grupo. Além disto, procurei manter as rotinas da educadora, em que todos os dias iniciava a atividade diária com o conto de uma história, assim, durante as quatro semanas em que intervim com mais intensidade, consegui manter esta rotina com livros trazidos por mim. No domínio da expressão plástica foi possível, ainda, promover uma atividade de desenho livre coletivo e de exploração de massa de cores⁹.

Relativamente a outras atividades desenvolvidas no contexto de **JI**, importa referir que comecei a intervir com mais intensidade aquando da temática do dia do pai, assim, ainda muito em colaboração com a educadora cooperante desenvolvemos atividades que explorassem diferentes vertentes deste tema¹⁰, procurando sempre a integração curricular. Findado o tema referente ao dia do pai, a planificação começou a incidir na temática da Páscoa¹¹ sendo que nesta procurei trabalhar mais áreas do que as que consegui alcançar com a temática anterior e penso que tenha conseguido, uma vez que foi possível incluir uma sessão de expressão motora. Seguiu-se uma interrupção letiva e quando regressámos importava abordar a temática da primavera¹² tendo havido a preocupação de integrar o máximo de áreas possíveis, sendo que, por questões

⁷ Cf. Planificações Semanais no portefólio de creche Anexo A, pp.92, 99, 112, 128, 152 e 171.

⁸ Cf. Anexo A, pp. 137-138 e 174-175.

⁹ Cf. Anexo A, pp. 135-136 e 157-158.

¹⁰ Cf. JI Anexo B, pp. 251-252.

¹¹ Cf. Anexo B, pp. 255-257

¹² Cf. Anexo B, pp. 258-260.

logísticas, optei por não planificar mais sessões de expressão motora organizando jogos coletivos que desenvolvessem as mesmas competências. Durante esta semana, surgiu o projeto desenvolvido nesta PPS: “Porque é que as folhas caem no outono e nascem na primavera?”¹³. Apesar do surgimento do projeto optei por não planificar as semanas seguintes baseadas apenas no projeto, dedicando um ou dois dias para este fim, mas preenchendo os restantes dias com as dinâmicas que inseri na rotina (que já foram referidas anteriormente) e com interesses que foram surgindo no grupo¹⁴. Parece-me pertinente, ainda, especificar alguns aspetos: no domínio da matemática planifiquei atividades para trabalhar os números 8, 9 e 10 durante a minha intervenção recorrendo a estratégias diferentes; no domínio da música proporcionei também duas sessões musicais sobre a música “Tanta Asneira”, no domínio da expressão oral e abordagem à escrita propus ao grupo, sempre que possível, atividades que estimulassem a consciência fonológica e, especificamente, nas crianças com cinco anos, procurei sempre que possível auxiliar na emergência da escrita; a área da expressão plástica teve muito presente durante as atividades que pretendiam também desenvolver conteúdos de outras áreas e por último, a área de conhecimento do mundo foi abordada, mas teve particular enfoque no decorrer do projeto já mencionado anteriormente.

¹³ Cf. Anexo B, pp.429-465.

¹⁴ Cf. Planificações semanais no portefólio de JI Anexo B, pp. 261-281.

3. UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL

3.1. Identificação da Problemática

Após uma análise fundamentada das minhas intenções e do trabalho desenvolvido emerge a problemática desenvolvida neste relatório. Esta surge de um interesse particular que adveio, primeiramente, da minha intervenção no contexto de creche. Como já mencionei anteriormente, o contexto no qual estive inserida privilegia e valoriza, de forma significativa, as questões relacionadas com o envolvimento parental. Assim, quando delinee a minha prática, desde logo, soube que teria de intervir nesta área e devido a essa necessidade apareceu o interesse por esta problemática. Porém, importa referir que ao estar, posteriormente, inserida no contexto de JI esse interesse tornou-se ainda mais significativo pelas questões já referidas na caracterização das famílias pp. 6-7. Em ambos os contextos procurei criar estratégias diferentes das já praticadas, tendo sempre como principal intenção colmatar fragilidades identificadas pelas próprias instituições. Para a planificação e desenvolvimento destas estratégias houve a necessidade iminente de as fundamentar teoricamente. Assim, surge o referencial teórico que em baixo apresento, com o objetivo de sustentar as estratégias que desenvolvi e os diferentes objetivos que defini para as mesmas.

3.2. O envolvimento Parental e a importância de criação de estratégias

Para iniciar este referencial teórico sobre a problemática anteriormente identificada, considero pertinente referir a **inserção deste tópico na profissionalidade docente do educador de infância**. O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto reforça a importância do papel do educador na promoção do envolvimento parental, referindo que se pretende que o educador colabore “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre ... encarregados de educação”. O mesmo documento refere ainda que o educador deve igualmente promover “interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos

projectos de vida e de formação” do seu grupo. Para além do que se pretende de um educador, também o documento oficial que orienta a prática pedagógica, as OCEPE, reforça a importância da preocupação com este tópico considerando-o num dos objetivos gerais definidos para a educação pré-escolar sendo que este consiste em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (Ministério da Educação, 1997, p.16).

Depois de estar presente a necessidade de promover interações entre a família e o JI é primordial **definir o que é efetivamente envolvimento parental**. Quando nos referimos ao envolvimento da família o senso comum poderia levar-nos a considerar que qualquer prática pedagógica contempla este aspeto, um exemplo poderia ser a vinda dos pais à escola para assistir, enquanto público, à festa de final de ano, ou nas reuniões que de uma forma mais ou menos dinâmica ocorrem nos diferentes modelos pedagógicos. Porém, quando consideramos o conceito de envolvimento parental, não podemos apenas limitá-lo a estes exemplos (Martins, 2014). Assim, importa definir teoricamente em que consiste este conceito, Wolfendale (1989) “define-o como sendo a implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos” (Citado por Homem, 2002, p.47-48), Diogo (1994) acrescenta ainda que envolvimento parental são “todas as formas de actividade dos encarregados de educação na educação dos seus educandos: em casa, na escola e na comunidade” (Citado por Homem, 2002, p.48). Ambos os autores direcionam este conceito para um tipo de relação, tendo por base a ação direta dos pais, tanto sobre os seus filhos como sobre o contexto em que estes estão inseridos (Homem, 2002). Esta relação entre a instituição e a família, para Henriques (2009), consiste “numa relação socialmente condicionada, estruturalmente assimétrica, mas levada a cabo por actores” (p. 82). Estes atores somos nós, enquanto educadores de infância e a família das crianças, por isso Martins (2014) afirma que “para que a família se envolva na vida do jardim-de- infância é necessário estimulá-la, criar-lhe «habituação»” (p.39).

Contudo, ao identificar esta problemática uma das questões que desde cedo me interpelou refere-se à designação do conceito, isto é, se o envolvimento parental implica uma participação, sendo que ativa, da família das crianças no contexto, porque designamos este conceito por **envolvimento e não participação**? Tomás & Gama

(2011) definem participação como o ato de “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos” (p.3). Homem (2002) recorre a Lima (1992) para definir as implicações de participação, referindo que está directamente relacionada com uma prática ou um exercício. Isto é, a participação, nada mais é que a componente de poder que um individuo detém numa qualquer decisão, sendo através desta que exprime os seus valores e interesses. Assim, é possível compreender o porquê de participação parental não significar o mesmo que envolvimento parental. A família ao participar no contexto para decidir apenas questões burocráticas não está efetivamente a ser envolvida. Para que exista este envolvimento é preciso mais do que participação e é neste sentido que o papel do educador é fundamental, na medida em que é quem pode iniciar e desenvolver uma relação que possibilite uma ação direta das famílias no contexto.

Desta forma, considero importante referir a **importância do envolvimento parental na criança** considerando duas variáveis: creche e JI. No concerne à criança inserida na valência de **creche** é de extrema importância que exista esta preocupação, uma vez que é o primeiro momento de separação do seu núcleo familiar e “para os pais, confiar o seu bebé a uma terceira pessoa não é um processo simples” (Portugal, 1998, p.190).

Neste contexto, o envolvimento parental apresenta-se como “uma variável moderadora da qualidade da creche” (Assis & Fuertes, 2014, p.144). Assim, se existir um envolvimento parental efetivo, o educador pode agilizar este processo ao partilhar com os pais histórias e observações da criança. Como consequência, ao ouvirem estas histórias e observações relatadas pelo educador, os pais conseguem pelo menos, imaginar o que foi acontecendo durante o dia e, assim, participar de forma indireta na vida da criança enquanto esta está fora do seu alcance físico. (Post & Hohmann, 2000). No contexto de **JII**, não deixa de continuar a ser fundamental a existência de envolvimento parental, até porque este contexto “parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família devido, ... à idade das crianças que o frequentam e, ainda, às suas características estruturais e de funcionamento pedagógico

... e a ênfase dada aos aspectos relacionais e afectivos.” (Homem, 2002, p. 41). Desta forma, é possível aferir que é fundamental a preocupação com este conceito nas duas valências abrangidas pela educação pré-escolar. A importância do estabelecimento desta relação entre a família e o JI tem importância também para a criança, uma vez que como defende Formosinho (2011) esta relação promove “ganhos desenvolvimentais nas crianças mais significativos e contribuem para a compreensão da identidade e da competência da criança e sua realização. Contribuem ainda para a diminuição do stress familiar e para o desenvolvimento profissional dos cuidadores/educadores” (p.74).

Assim, importa agora referir **como é que a promoção do envolvimento parental pode ser posta em prática pelo educador**, uma vez que é o principal agente mediador desta relação. Magalhães (2007) começa por afirmar que a forma mais eficaz de envolvimento parental é através do trabalho desenvolvido pelo educador, para que os pais estejam “activamente comprometidos com os filhos, em casa, de forma que aumenta a aprendizagem” (p.51) por acompanharem este mesmo processo de uma forma ativa no contexto do JI. Primeiramente é necessário que a família da criança sinta que o educador os encara como sendo “educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (Marques, 1993, p.36), estabelecendo uma relação positiva que assente na comunicação. Desta forma, é primordial que o educador crie condições organizacionais que possibilitem a participação e a colaboração das famílias (Fernandes, 2011). E assim, surge a necessidade de implementar estratégias que promovam de forma adequada o envolvimento parental em diferentes contextos.

As **estratégias** possíveis são inúmeras, porém, o que define a eficácia da estratégia escolhida é a adequação ao público-alvo a que se destina. Com **estratégias** adequadas ao contexto que fomentem a comunicação efetiva e de qualidade entre a creche/JI e a família “pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adoptando o ponto de vista do outro e a apreciarem o tempo e a energia que leva a desempenhar os papéis de cada um” (Post & Hohmann, 2000, p.352). Para isto, importa salientar que a escolha da estratégia adequada deve decorrer do conhecimento por parte da equipa educativa “daquelas que são as disponibilidades das famílias e das respetivas competências individuais de cada familiar auxiliar” (Moita, 2014, p.26). Desta forma, torna-se possível propor à família

estratégias que tenham em conta as suas capacidades cognitivas e a própria necessidade educativa das crianças envolvidas (Moita, 2014).

Desta forma, torna-se primordial o estabelecimento da **comunicação entre a escola e a família**, especialmente no que diz respeito ao **trabalho que é desenvolvido diariamente** com a criança. Assim, a escola deve estabelecer sistemas de comunicação bilateral, “visando disponibilizar diversos meios de comunicação, tais como reuniões de pais, reuniões individuais com a família, realizar contatos telefónicos e comunicar através dos cadernos individuais das crianças, e-mails, etc. visando alcançar primordialmente todas as famílias” (Moita, 2014, p.26).

3.3. Metodologia

Neste ponto apresento, primeiramente, o quadro metodológico desta investigação e, de seguida, apresento o roteiro ético seguido durante toda a minha PPS.

Para a elaboração desta investigação, que consiste numa reflexão sobre a prática, recorri à *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002). Porém, importa referir que esta está incorporada num ciclo de investigação-ação não completo, que se justifica pelo curto tempo de intervenção. Esta escolha justifica-se pelo facto de que com a identificação da problemática em estudo pretendo alcançar a colaboração dos intervenientes “na investigação como uma forma de articular a teoria e prática ... procurando, deste modo, responder à crítica ... formulada” (Máximo-Esteves, 2008, p.19). Recorri a uma abordagem de natureza qualitativa que, quando aplicada pedagogicamente, se revela como “um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas” (Bogdan & Bilken, 1991, p.291)

Para a recolha dos dados necessários à investigação com enfoque no papel do educador no envolvimento parental, utilizei as seguintes técnicas: consulta documental, observação participante, entrevista semiestruturada e inquérito por questionário. A consulta documental teve como objetivo fundamentar e aprofundar teoricamente a problemática em estudo, dado que “(...) implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.” (Coutinho et al, 2009, p.373). A observação participante consiste numa “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é

estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas actividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p.155). Aliado a esta técnica, utilizei como instrumento o diário do investigador, em que recorri a notas de campo que apresentam uma descrição narrativa ou às reflexões diárias e semanais que se enquadram numa narrativa de carácter compreensivo, por apelarem à subjetividade (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990). Para compreender e analisar a perspectiva das educadoras cooperantes no que respeita à problemática identificada, recorri à técnica da entrevista, sendo esta semiestruturada, devido à sua utilidade “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Bilken, 1994, p.134). Com esta técnica utilizei como instrumento o guião que elaborei para o efeito (cf. Anexo E, p. 470). Por último, com o objetivo de recolher e analisar a opinião da família das crianças no contexto de JI, recorri à técnica do inquérito por questionário, utilizando como instrumento o guião (cf. Anexo F, p. 473).

Tendo em conta as técnicas e os instrumentos mencionados, recorri a uma metodologia de análise de dados dedutiva, na medida em que esta investigação não tem como objetivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas sim construir abstrações tendo em conta os dados recolhidos (Bogdan & Bilken, 1994).

Para a elaboração do roteiro ético desta investigação, baseei-me, sobretudo, em Tomás (2011) de forma a elencar os princípios éticos que respeitei durante a minha intervenção.

No que concerne, especificamente, à problemática desta investigação, informei os encarregados de educação sobre a mesma, aquando do envio de um inquérito por questionário para estes preencherem. Nesta valência, torna-se crucial que este princípio seja também e, principalmente, aplicado às crianças envolvidas nesta observação.

[Durante uma conversa em grande grupo para a escolha dos nomes fictícios] a Ana questiona: «mas porquê Cláudia?». Fico surpreendida e respondo com transparência: «Porque a escola onde estou e que pediu para que eu viesse aqui fazer actividades e umas coisas giras convosco quer que eu faça um trabalho em que vou contar como correram as actividades e projetos que vou fazer com vocês e para falar de vocês não posso usar o vosso nome verdadeiro. Por isso, e porque quero que sejam vocês a escolher, preciso

que pensem no nome que querem que utilize para vos identificar.». (Excerto da nota de campo, 12 de março de 2015)

Relativamente ao princípio “Custos e benefícios” (Tomás, 2011, p.160), considero que, nos dois contextos, existe um benefício em comum referente à introdução de novas dinâmicas na sala e com a equipa educativa:

No contexto de JI e tendo em conta, especificamente, o enfoque da problemática, um dos benefícios relaciona-se com uma estratégia de envolvimento parental- o jornal da sala:

[Durante o preenchimento dos mapas reguladores] Rita pede para falar e diz: «Hoje é sexta-feira e por isso é dia de fazermos o jornal da nossa sala para mandar aos pais!», mostrando-se muito entusiasmada e sorridente. (Excerto da nota de campo, 17 de abril de 2015)

[Durante o acolhimento] O Tiago levanta o dedo e diz: «entreguei o jornal aos meus pais e eles disseram que gostaram muito, fizeram-me muitas perguntas sobre as notícias, como tinha feito aqueles trabalhos e perguntaram se íamos fazer mais jornais. Eu disse que vamos, é verdade não é Cláudia?» (Excerto da nota de campo, 28 de abril de 2015)

Quanto ao princípio “Respeito pela privacidade” (Tomás, 2011, p.161), considero que este esteve sempre presente em ambos os contextos. Em cada um deles, entreguei uma autorização em suporte de papel, em que solicitava à família das crianças que autorizassem a utilização de registos fotográficos nos trabalhos académicos que advêm da PPS, sendo que salientei que a identidade seria sempre ocultada (cf. Anexo H, p.477). Quanto aos nomes fictícios, em creche foram atribuídos por mim e em JI foram escolhidos pelas crianças envolvidas através de uma conversa em grande grupo.

Sobre o princípio “Fundamentos” citado por Tomás (2011, p.163), respeitei-o de forma constante, na medida em que estabeleci conversas informais com a equipa educativa que incidiam sobre as estratégias e atividades a desenvolver no âmbito do plano de ação da problemática. A aplicação deste princípio estendeu-se também às crianças.

[Em conversa com a educadora cooperante de JI] Apresento as minhas propostas e esta concorda na íntegra, dando-me, inclusive, alguns conselhos sobre como as aplicar. (Excerto retirado da nota de campo, 15 de abril de 2015).

3.4. Plano de ação

Como já foi referido anteriormente, o enfoque da problemática deste relatório final foi identificada, primeiramente, no contexto de **creche**. Após a exposição da sua identificação e da elaboração de um referencial teórico que me auxiliasse a delinear um plano de ação sustentado e articulando com o que foi descrito no tópico anterior, que se refere à metodologia, surge agora a descrição do mesmo.

Para a minha intervenção neste contexto foram consideradas **três etapas**: apresentação às famílias; criação e implementação do caderno “Com a Cláudia na nossa sala” e, por último, análise dos resultados obtidos neste contexto.

Começando por descrever a **primeira etapa, apresentação às famílias**, esta como a sua denominação indica teve como objetivo a minha apresentação. Para isso, numa primeira fase, coloquei na porta da sala a informação presente na fig.11. Como é possível verificar, nesta apresento os objetivos da minha intervenção, sem focar a questão da problemática, o intervalo temporal da intervenção e referindo a minha disponibilidade para qualquer dúvida. Além da informação escrita, procurei, gradualmente estabelecer uma relação comunicativa verbal, sendo que esta foi intensificada com o surgimento da etapa seguinte.



Figura 11. Biberon de apresentação à família das crianças Fonte Própria

A **segunda etapa** surge da necessidade de dar à família das crianças um sentimento de segurança, dando a conhecer o trabalho que fui desenvolvendo. No entanto, não queria dar às famílias uma visão geral das atividades, pois considerava que neste contexto era mais importante oferecer uma informação individualizada de forma a estabelecer este sentimento de segurança. Desta forma, surge a estratégia “**Com a Cláudia na nossa sala**”. Um caderno “vai e vem” com dois grandes objetivos: dar a conhecer à família o trabalho realizado com a criança e desenvolver a capacidade de pensamento crítico sobre o desenvolvimento da criança. Além de que, com a dinamização desta estratégia, foi possível construir uma relação comunicativa securizante com a família das crianças. Esta etapa foi então dividida em **cinco fases** presentes no quadro em baixo apresentado.

Tabela 5

2ª Etapa: “Com a Cláudia na nossa sala...”

2ª Etapa: “Com a Cláudia na nossa sala”	
Fase	Descrição
1ª	Elaboração da estrutura e organização individual de cada caderno
2ª	Apresentação do caderno às famílias, entregando em mão, estabelecendo uma conversa com os pais, apresentando-me e explicando a estrutura e dinâmica do caderno.
3ª	Entrega semanal de um registo que inclui as atividades, os registos fotográficos das mesmas e que se pretende que as famílias preencham com comentários, apreciações ou críticas.
4ª	Avaliação da implementação do caderno através de um quadro de análise.
5ª	Análise dos resultados obtidos

A **primeira fase** contou com a participação e colaboração da educadora cooperante. Em conjunto partilhámos ideias e decidimos a estrutura de todo o caderno (cf. Anexo I, p. 479).

Ainda sobre a primeira fase desta estratégia importa salientar que cada uma das folhas (cf. Anexo I, pp. 479-488) tem um objetivo diferente. A primeira é apenas a capa para agilizar a organização no momento do arquivo. A segunda é uma pequena introdução ao caderno expondo os seus principais objetivos. A terceira teve duas versões em cada um dos cadernos: uma primeira versão, preenchida com os meus dados pessoais para que desse de alguma forma incentivo às famílias para preencherem o que dizia respeito à família da criança. Algo que foi referido pela mãe da Maria descrito na nota de campo em baixo apresentada:

[Durante a explicação da primeira tarefa do Caderno] Enquanto o faço apresento cada uma das folhas que o caderno contém, explico a primeira tarefa: preencher a folha de apresentação. «Como vê eu também preenchi a minha folha de apresentação, para que me possam conhecer um bocadinho melhor, da mesma forma que espero ficar a conhecer melhor a Maria com o preenchimento desta apresentação». A mãe da Maria sorri e enquanto analisa o que é pedido diz «Se a Cláudia preencheu, também temos de preencher para a ajudar não é Maria?». (Excerto retirado da nota de campo do dia 20 de janeiro de 2015)

Ainda sobre a primeira fase, a quarta folha surge repetida cinco vezes para acompanhar as cinco semanas de intervenção sendo que na fase seguinte abordo com mais detalhe o objetivo desta componente. Por último, a quinta folha tinha como objetivo fazer uma avaliação final desta estratégia. Contudo, apesar de impressa, optei por não a entregar às famílias uma vez que considere não ser necessário. Os comentários durante as cinco semanas haviam superado as expectativas tanto da equipa educativa como minhas e, por isso, em conjunto decidimos que não iria acrescentar nada de relevante à estratégia.

A **fase que se segue** diz respeito à quarta folha referida, anteriormente, de **entrega semanal**. Nesta nomeio as atividades que foram desenvolvidas, os respetivos registos fotográficos e, por fim, peço um comentário ou crítica que reflita o que a família das crianças sente em relação às atividades. Esta era sempre entregue em todas as sextas-feiras, de todas as semanas de intervenção. O momento da entrega foi sempre o mais gratificante, uma vez que possibilitava a observação da reação das famílias aos registos fotográficos presentes.

[Durante a entrega do registo semanal à mãe do Vasco] com o Vasco ao colo mostra a folha e diz: «Olha Vasco, quem é? Que engraçado vê-lo tão empenhado neste desenho coletivo. Nós temos canetas em casa para ele, mas nunca mostrou muito interesse. Vou experimentar este fim-de-semana se colocar a folha no chão se resulta.» (Excerto retirado da nota de campo, 30 de janeiro de 2015)

A **quarta fase** diz respeito à **avaliação da implementação do caderno** através de um quadro de análise. Antes de o apresentar importa explicar a sua organização. A tabela (cf. Anexo A, p. 187) pretende registar as folhas do caderno que foram devolvidas, assinaladas com um X. As células na tabela que estão preenchidas com a

cor azul representam as folhas que não foram devolvidas. E, ainda, está representado na tabela quais os registos que não foram entregues às famílias sendo que estes tiveram como causa a ausência da criança durante essa semana. Na fase seguinte será apresentado a análise desta mesma tabela.

A **quinta fase** diz respeito à **análise da tabela** mencionada em cima. Para isto, considerei que um gráfico estaria adequado ao efeito. Desta forma, em abaixo apresento a figura que representa a análise da implementação do gráfico.

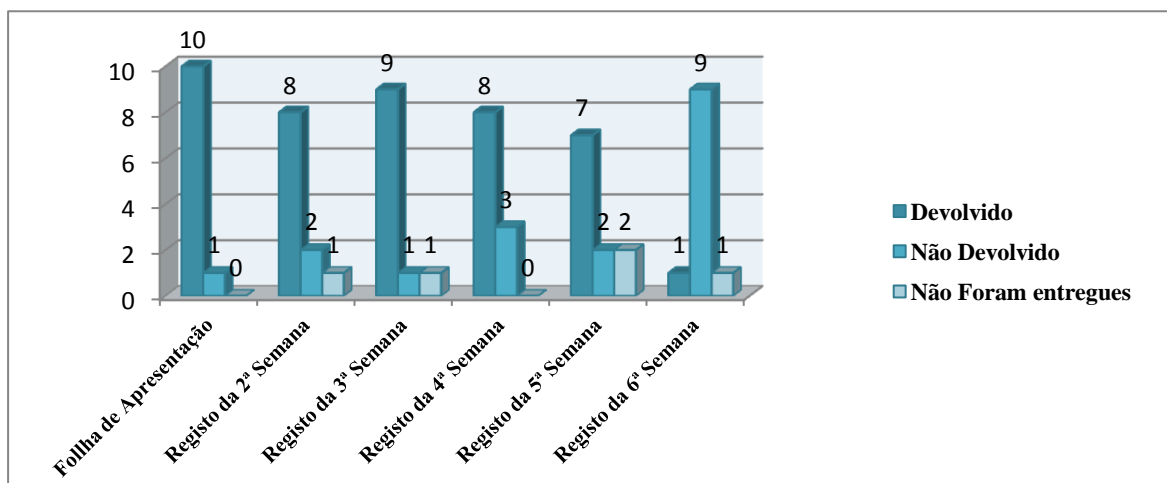


Figura 12. Gráfico de análise do caderno “Com a Cláudia na nossa sala...”

Através da elaboração deste gráfico é possível visualizar o impacto positivo e significativo, uma vez que se pode constatar que em todas as semanas, com exceção da sexta, a coluna dos registos devolvidos é sempre significativamente maior.

Importa salientar alguns aspetos: a análise do registo da sexta semana foi entregue no meu último de intervenção e na semana seguinte em que se esperava a devolução houve a interrupção letiva do carnaval, por isso, faltaram muitas crianças, o que justifica a ausência de devoluções; por último, na tabela está contemplado mais uma folha de registo denominada por conclusão pelos motivos que já referi.

A **última etapa** deste plano de ação será retomada no tópico seguinte: análise dos dados e dos resultados obtidos que contempla não só o contexto de creche como, também, o de JI.

No que concerne ao plano de ação desenhado para o contexto de **JJ**, como já foi referido anteriormente, este não possibilitava um contacto tão pessoal, por

constrangimentos institucionais. Desta forma, também o plano de ação é diferente do que foi apresentado anteriormente. Está então organizado em **três etapas**: Apresentação às famílias; criação do Jornal da Sala e por último, avaliação desta estratégia através de questionários às famílias.

Começando pela **primeira etapa** que diz respeito à minha **apresentação às famílias** utilizei uma estratégia diferente: um recado na caderneta de cada criança (cf. Anexo G, p. 475). Sendo que o conteúdo se manteve, isto é, apresentei-me, nomeei os objetivos da minha intervenção e a duração da mesma e ressalvo sempre a minha disponibilidade para qualquer questão ou situação.

A **segunda etapa** diz respeito à criação da estratégia para envolver o mais possível as famílias, uma vez que apesar de não visitarem a sala diariamente sempre considerei importante dar a conhecer o trabalho que fui desenvolvendo, de forma a dar mais segurança como já foi abordado anteriormente. Assim, uma vez que as famílias não tinham a possibilidade de observar o que ia sendo exposto diariamente, em conversa com o grupo de crianças surgiu ideia de criarmos o **jornal da sala**, para que assim, quinzenalmente, seja possível as famílias tomarem conhecimento do que foi realizado. Esta estratégia contemplou diferentes fases apresentadas na tabela em baixo.

Tabela 6

2ª Etapa: “O Jornal da Sala Amarela”

2ª Etapa: “O Jornal da Sala Amarela”	
Fase	Descrição
1ª	Criação da estrutura do jornal com o grupo
2ª	Criação de um momento da rotina semanal para elaboração do jornal
3ª	Partilha da primeira versão impressa do jornal para aprovação do grupo
4ª	Entrega quinzenal da edição do jornal
5ª	Entrega de um questionário às famílias

Desta forma importa agora explicitar as fases apresentadas começando pela **primeira fase** sendo que esta consistiu na decisão do nome do jornal decidido em grande grupo num momento de tapete. Decidimos também que queríamos colocar duas

notícias por semana, dando um total de quatro notícias por edição de jornal.

A **segunda fase**, em conversa com a educadora cooperante do contexto, ficou destinada à sexta-feira. Assim, foi criado um gráfico base, isto é, todas as semanas se colocava as variáveis correspondentes a essa semana (imagens ilustrativas das atividades) e cada criança tinha dois retângulos com o seu nome para colocar na coluna respectiva às atividades que havia gostado mais, como ilustra a fig. 13 em baixo apresentada.



Figura 13. Registo Fotográfico do momento de escolha das notícias para o “Jornal da Sala Amarela” (Fonte Própria)

A terceira e quarta fases deste plano de ação prende-se com a versão do jornal já impressa. Para as descrever considero pertinente retomar o trabalho desenvolvido na fase anterior. Após a seleção das notícias a serem abordadas no jornal decidimos, em grupo, respetivos título, texto e ilustração e dividimos também as tarefas pelos que se propusessem. Assim, durante o fim de semana, tinha como tarefa colocar tudo o que havia sido feito pelo grupo na sexta-feira, em formato digital. Na segunda-feira seguinte apresentava o que tinha feito e em grupo discutíamos sobre o aspeto gráfico ou se queriam mudar algo e é nesta discussão que consiste a **terceira fase**. A **quarta**, obviamente que surge no seguimento da terceira, uma vez que após a última discussão eu ficava novamente com a tarefa de os imprimir e, assim, no dia seguinte, cada criança levava o seu jornal para casa. Foram criadas três edições (cf. Anexo K, pp. 491-794).

Por último, a quinta fase baseou-se na entrega, através da caderneta, de pequenos inquéritos por questionário (cf. Anexo F, p.473) que visam avaliar o impacto desta estratégias mas também do seu envolvimento com o projeto, uma vez que foi criada a oportunidade de assistirem a uma das sessões de divulgação do mesmo na sala. Sobre

estes importa referir que de dezoito apenas tive resposta de cinco o que se justifica pelo reduzido número de crianças presentes no JI nas semanas seguintes por consequência do período de férias.

3.5. Análise dos dados e dos resultados

Recuperando o que foi descrito no quadro metodológico e começando pelo contexto de creche, para a recolha de dados utilizei notas campo, que fui utilizando ao longo de todo o relatório; entrevista à educadora cooperante¹⁵ e os registos escritos pelas famílias do contexto. No contexto de JI recorri a notas de campo; entrevista com a educadora cooperante e inquéritos feitos às famílias do contexto. Assim, depois os analisar existem aspetos que considero serem pertinentes alvos de reflexão.

Assim neste tópico irei referi algumas conclusões que foram possíveis de retirar tendo em conta os instrumentos acima referidos.

Começando pelo contexto de creche, o envolvimento da família das crianças foi notório pela tabela apresentada no plano de ação (cf. Anexo A, p.187) em que apenas uma família não me devolveu qualquer registo. Assim, a maioria das famílias revelou-se disponível, mesmo as que apresentavam mais constrangimentos. Como evidência considero pertinente recuperar o exemplo da família de uma criança cuja nacionalidade dos pais é ucraniana e por consequência a língua apresentou-se como um obstáculo, pois a mãe sempre se mostrou muito insegura por ter de escrever em português. Ao identificar esta fragilidade procurei conversar com a mãe para tentar uma abordagem diferente como ilustra a nota de campo em baixo apresentada. Com esta mudança de estratégia a mãe devolveu todos os registos semanais com regularidade e rapidez, acabando por não demonstrar mais sentimentos de insegurança quando lhe entregava o registo.

[Quando abordo a mãe do Pedro sobre o preenchimento do registo entregue na semana anterior] mostra-se um pouco receosa e responde: «Não. Gosto muito de ver fotos do Pedro, mas não sou capaz de escrever português.». Ao que prontamente respondo: «Mas se é isso que a deixa desconfortável pode escrever em ucraniano que eu depois procuro traduzir, o importante é que diga o que sente e pensa em relação ao Pedro e as

¹⁵ Cf. Anexo L, pp. 495-498.

atividades que lhe proporciono». A mãe de Pedro sorri e responde: «Obrigada. Amanhã devolvo a folha.» (Excerto da nota de campo, 21 de janeiro de 2015)

Além desta evidência também existiu uma família que me abordou para combinar uma estratégia diferente:

[Após a apresentação do caderno “Com a Cláudia na nossa sala...” e sua dinâmica] Esta acena no fim da minha explicação e diz: «Cláudia eu quero muito participar, mas se levar estas folhas em separado para casa, tenho a certeza que não vão voltar. Posso preencher aqui todas as sextas? Assim fica logo guardado no dossier.» Fico surpresa mas digo que não tem problema e que podemos mudar a estratégia acrescentando que: «Fica então arquivado aqui, mas não se esqueça que pode consultar quando quiser». A mãe do Vítor sorri e agradece. (Excerto da nota de campo, 13 de janeiro de 2015)

Através destes dois exemplos é possível aferir que papel do educador é realmente importante na promoção do envolvimento seja para identificar as fragilidades do público alvo e assim adaptar as estratégias planeadas, ou para apoiar a intenção de envolvimento por parte da família criando as condições necessárias e considerando que cada criança e a sua família é uma situação específica e que deve ser alvo de atenção.

A componente de reflexão escrita que integrou esta estratégia foi também importante por se apresentar como um pequeno contributo para um constrangimento identificado no Projeto Pedagógico do Vale dos Afetos “a equipa educativa que já acompanha a grande maioria destas famílias desde a valência de berçário, identifica como grande fragilidade a escrita e a reflexão, quer seja sobre as suas expectativas ou, inclusive, sobre opiniões” (Projeto Pedagógico, p.8) como ilustram os excertos retirados dos diferentes cadernos “Com a Cláudia na nossa sala...”:

[sobre a exploração do tapete de texturas] «Ótimo trabalho para o desenvolvimento dos sentidos.»

[Sobre a exploração da massa de cores] «a massa ajuda a exercitar as minhas mãos e dedos, assim fica mais fácil pegar no lápis ou caneta»

[Sobre a exploração da massa de cores, atividade de movimento, ida ao exterior e exploração do laço de motricidade] «Estas atividades tornam os dias na creche diferentes e fazem com que a ... descubra sensações novas e diferentes.»

[Sobre uma sessão de movimento, leitura de uma história e desenho coletivo] «Importante para desenvolver capacidades físicas e psicológicas. A leitura é fundamental para que as crianças desenvolvam a capacidade de raciocínio e de

conhecimento».

[Sobre exploração de massa de cores, laço de motricidade e atividade de movimento] «Adorámos ver o nosso filhote tão empenhado nas atividades propostas! É sinal de que está a gostar. O movimento, novas texturas, e pensamento lógico fazem parte de uma aprendizagem saudável. Obrigada!»

[Sobre a exploração do jogo de enfiamento] «Nesta atividade deve ter adorado, tudo o que seja para mexer ele é o primeiro. É bom ele desenvolver estes trabalhos mais minuciosos e saber definir os tamanhos.»

Por último, para compreender o impacto desta estratégia importa recorrer à opinião da educadora sobre esta, descrito na entrevista realizada. Esta considerou que “Foi uma excelente estratégia e que os pais aderiram e que a Cláudia soube agarrar as famílias. Os objetivos foram claros e as famílias (maioria: 9 em 10) corresponderam”¹⁶. Com este excerto torna-se evidente que na opinião da educadora cooperante foi uma estratégia adequada com resultados positivos. Esta opinião é para mim, muito relevante uma vez que é o elemento que melhor conhece a família das crianças e as suas necessidades e fragilidades e ao concordar significa que foi significativa para as mesmas, o que é essencial.

Durante a entrevista questionei se daria continuidade à estratégia que implementei caso houvesse condições para o efeito. A educadora cooperante respondeu que “de certa forma sim, embora cada criança já tenha o seu portfólio individual, não tem é registo das famílias de todas as atividades. Tem de atividades pontuais como o dia da mãe e do pai. Faria mas não com a regularidade semanal, talvez mensal.”¹⁷. Assim é possível concluir que foi, de facto, uma estratégia adequada, uma vez que a educadora cooperante considera a hipótese de lhe dar seguimento acrescentando uma variante ao intervalo de tempo de entrega dos registos.

Quanto à análise dos dados e resultados no contexto de JI, considerando,

¹⁶ Fonte: Retirado da entrevista realizada à Educadora Cooperante do contexto de creche Anexo L (pp.495-498) à questão: O que achou das estratégias que desenvolvi no âmbito desta temática?

¹⁷ Fonte: Retirado da entrevista realizada à Educadora Cooperante do contexto de creche Anexo L (pp.495-498).

primeiramente, o impacto que o “Jornal da Sala Amarela” teve no grupo, considero que seja positivo uma vez que o grupo se revelou interessado durante os diferentes momentos de elaboração:

[Durante o preenchimento dos mapas reguladores] Rita pede para falar e diz: «Hoje é sexta-feira e por isso é dia de fazermos o jornal da na nossa sala para mandar aos pais!», mostrando-se muito entusiasmada e sorridente. (Excerto da nota de campo, 17 de abril de 2015)

Também o interesse e motivação pela entrega dos jornais à família foi um aspeto que o grupo realçou várias vezes como exemplifica a nota de campo:

[Durante o acolhimento] O Tiago levanta o dedo e diz: «entreguei o jornal aos meus pais e eles disseram que gostaram muito, fizeram-me muitas perguntas sobre as notícias, como tinha feito aqueles trabalhos e perguntaram se íamos fazer mais jornais. Eu disse que vamos, é verdade não é Cláudia?» (Excerto da nota de campo, 28 de abril de 2015)

Esta nota de campo demonstra ainda a importância e interesse dada ao jornal por parte da família das crianças. Por não ser possível um contacto diário com a família das crianças, quando os convidei a assistir à divulgação do projeto procurei estabelecer alguns diálogos, um deles comprova a utilidade e impacto do jornal:

[Após a divulgação do projeto] O pai da Rita aborda-me, dando-me os parabéns pela execução do projeto, e acrescentando «Além disso, foi muito interessante poder acompanhar o surgimento do projeto e a sua execução através do jornal, além da Rita falar muito sobre o projeto. Plantámos também um feijoeiro seguindo as indicações que estavam no jornal. Acho que foi uma mais-valia». (nota de campo, 27 de maio de 2015)

Como também já mencionei, no plano de ação, fiz chegar à família das crianças um questionário que tinha como objetivo avaliar o impacto da minha estratégia. Porém, por motivos que me são alheios apenas tive cinco respostas. Ainda assim, penso que seja importante referir que à pergunta “O que achou da criação do «Jornal da Sala Amarela?»” todos responderam que a acharam interessante. Questionei também a opinião da família das crianças sobre a importância de acompanhar, estando de algum modo envolvida, as atividades que desenvolvi e todas afirmaram que sim. Embora numa percentagem pequena leva-me a considerar a hipótese de a estratégia ter sido adequada, cumprindo os seus objetivos principais. Relativamente à opinião sobre a vinda à sala no

âmbito da divulgação do projeto, todas consideraram “Muito Importante” e na resposta ao porquê existem algumas evidências:

“Foi muito importante porque pode assistir à participação das crianças no projeto que foi incrível, porque todos participaram e todos mostraram muito interesse na atividade.”

“Para estar mais presente nas atividades desenvolvidas.”

“Porque vemos o que eles têm aprendido na escola”

(Respostas retiradas dos questionários preenchidos pela família das crianças)

Também no contexto de JI, entrevistei a educadora cooperante, e sobre o impacto da estratégia esta referiu que “foram interessantes.”¹⁸. Questionei igualmente se gostaria de lhes dar continuidade se tivesse condições para o fazer, a educadora cooperante respondeu que já se enquadravam nas atividades que desenvolve.

Ainda sobre as entrevistas realizadas às educadoras cooperantes procurei aferir sobre a sua visão no que diz respeito ao envolvimento parental e se esta se tinha alterado com a prática. As duas deram respostas opostas, a educadora de creche afirmou que com a prática foi alterando e modificando a sua visão com a passagem por diferentes instituições com objetivos, visões e missões díspares, embora tenha tido sempre como objetivo tanto pessoal como profissional o envolvimento da família das crianças. Por outro lado, a educadora cooperante do contexto de JI afirmou que não foi alterando a sua visão, uma vez que sempre considerou muito importante o papel desempenhado pelos pais no desenvolvimento e no processo de aprendizagem das crianças.

Concluindo, é possível aferir que as estratégias que desenvolvi tiveram um impacto positivo e significativo nos dois contextos, tanto na opinião da família das crianças como na perspetivas das educadoras cooperantes que comigo colaboraram na implementação destas estratégias. Assim, considero que com o desenvolvimento desta problemática e das respetivas estratégias posso ter sido uma mais-valia para os dois contextos.

¹⁸ Fonte: Resposta da Educadora Cooperante de JI à pergunta: O que achou das estratégias que desenvolvi no âmbito desta temática? Cf. Anexo M, p.499-502.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este tópico tem como objetivo caracterizar o impacto da minha intervenção e apresentar uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

Relativamente ao impacto da minha intervenção, tal como tem acontecido ao longo da leitura deste relatório, irei organizá-lo considerando de forma distinta os dois contextos nos quais estive inserida. Farei uma análise do impacto da minha intervenção nas seguintes dimensões: equipa educativa, grupo de crianças e contextos das práticas – as instituições cooperantes. Desta forma, considero que, no contexto de **creche**, apresentei novas dinâmicas de trabalho, nomeadamente no âmbito do domínio musical tendo, por isso, impacto na intervenção na equipa. Quanto ao grupo, penso que aprendi muito com todas as crianças sendo que tive como objetivo participar e promover de forma correta o seu desenvolvimento nas mais diversas áreas, fazendo-o sempre com a afetividade que lhes é devida e merecida. Ainda dentro deste contexto, importa referir o impacto da minha intervenção nas instituições que me acolheram, pois considero que fui uma mais-valia, nomeadamente no que diz respeito à construção e utilização de materiais. Como descrevi na análise reflexiva da minha intervenção (cf. p. 12) construí alguns materiais, sendo que deixei a maioria desses materiais no contexto devido à adesão do grupo aos mesmos. É um dos aspetos que particularmente valorizo e, por essa razão, investi na construção de recursos educativos para o grupo de crianças com quem intervimos.

Quanto ao impacto da intervenção em **J1**, vou organizar da mesma forma que organizei o de creche. No que diz respeito ao impacto na equipa, procurei apresentar atividades inovadoras nas diversas áreas, apesar de a educadora cooperante já ter bastante experiência. Além das atividades procurei, tal como no contexto de creche, utilizar o que considero uma vantagem, facilidade na construção de materiais, para apresentar novidades à equipa, algo que penso ter alcançado. Quanto ao grupo, tentei proporcionar sempre um estímulo diário para que todas as crianças consigam fazer mais e melhor. Procurei igualmente promover, dentro do que me foi possível, o

desenvolvimento das diversas áreas de conteúdo, identificando as fragilidades, potencialidades e necessidades do grupo e tomando estes aspetos como base para a construção da prática pedagógica que desenvolvi. No que respeita ao contexto da prática, tal como em creche, penso que a minha intervenção teve um impacto mais significativo no que respeita aos materiais e áreas que derivaram da introdução de novos recursos como, por exemplo, o baú das histórias.

Ainda sobre o impacto da minha intervenção, tendo em conta a problemática abordada neste relatório, parece-me fundamental referir o impacto na família das crianças. Penso que consegui ter um impacto significativo em ambos os contextos. Porém, considero que o impacto mais significativo foi no contexto de creche, apesar do intervalo de tempo de intervenção ter sido menor. Neste contexto foi possível estabelecer uma relação efetiva com os pais, procurando conhecê-los nas suas potencialidades e fragilidades o que, para mim, foi muito significativo e pela relação que construí penso que para a maioria da família das crianças também tenha sido. No entanto, considero que também tive, obviamente, impacto no contexto de JI. Contudo foi um impacto diferente, mas procurei envolvê-los o mais possível na minha prática e, dentro do que me foi possível concretizar, considero ter trabalhado afincadamente nesse sentido. Embora exista sempre a possibilidade de fazer mais e melhor se existisse outra experiência deste género.

Como referi na introdução deste capítulo, este visa uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional. Para o efeito, vou organizar este tópico tendo em consideração os dois contextos abordados neste relatório: creche e JI.

Qualquer estágio é sempre uma mais-valia, uma vez que encontramos pessoas diferentes com pontos de vista semelhantes ou divergentes dos nossos e é sempre importante confrontarmo-nos com essas diferenças ou semelhanças tendo como objetivo utilizá-las para conseguir realizar um bom trabalho de equipa. Como afirma Matias & Vasconcelos (2010), as “relações profissionais estabelecidas entre contextos e intervenientes no processo da supervisão, são as de diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação que são vistas como determinantes para o êxito pessoal e profissional do educador estagiário” (p.21) Sinto que, com esta PPS, a evolução mais notória na construção da minha identidade profissional está relacionada particularmente

com a creche. Sempre foi o meu maior receio, apenas pensava “Como é que vou ser capaz de planificar atividades para este contexto durante seis longas semanas?”. Tomei a decisão de confrontar e assumir perante a minha educadora cooperante esta minha fragilidade, que desde logo se prontificou a auxiliar-me no que eu precisasse. Contudo, procurei melhorar esta minha fragilidade, durante a interrupção letiva do Carnaval. Para isso, consultei bibliografia, frequentei um *workshop* (“Estou em creche... e agora?”¹⁹) sobre esta valência e penso que ao observar e analisar o que consegui fazer durante as semanas de intervenção tenha superado esta fragilidade (cf. pp. 25-28, 30 do presente relatório).

Já há algum tempo que tenho presente quais os **princípios** com os quais me identifico e, por consequência, o modelo que os reflete. Porém, este tem uma maior predominância no contexto de JI, por isso, nunca me tinha questionado sobre qual a minha direção pedagógica no que diz respeito à Creche. Ao consultar bibliografia especializada²⁰, considerei que me poderia identificar com os princípios e pressupostos do modelo *High Scope* e tive a sorte de poder partilhar a minha PPS em creche com uma educadora que acredita e segue os mesmos pressupostos. Desta forma, pude concluir que é com estes princípios e pressupostos que me identifico neste contexto. Nomeadamente, no que respeita à roda de aprendizagem definida por este modelo. Esta assenta numa aprendizagem ativa, organizada por experiências chave. A roda da aprendizagem foca quatro dimensões que considero de extrema importância: observação da criança; interação adulto-criança; ambiente físico; horários e rotinas.

No que concerne ao contexto de JI, como referi, anteriormente, já tinha presente os princípios com os quais me identifico e que se refletem no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Este defende, essencialmente que a escola deve ser encarada como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p.144, in Oliveira-Formosinho, 1998). Embora não tenha desenvolvido a minha PPS num contexto que seguisse este modelo

¹⁹ Formadora: Célia Gandres.

²⁰ Post & Homann (2000) *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Princípios*. Lisboa: Calouste Gulbenkian

especificamente, consegui colocar na minha prática e nas minhas atividades alguns destes princípios respeitando sempre a prática da educadora cooperante procurando interligar ambas as visões para benefício do grupo alvo.

Assim, é possível reter que no que diz respeito à minha identidade profissional, através das minhas intervenções no âmbito da PPS, consegui comprovar o que já tinha idealizado. Identifico-me, com uma pedagogia ativa, envolvendo a criança, as suas crenças e vontades em tudo o que lhe diz respeito, pois é um direito dela! Estas intervenções deram-me também a possibilidade de colocar em prática e concretizar algumas ideias que já tinha “arrumadas na gaveta” comprovando a sua eficácia e quais os aspetos a melhorar.

Importa agora identificar os **aspetos positivos** desta experiência que foi a PPS durante aproximadamente seis meses. Na minha opinião, o mais significativo de todos foi sentir-me um pouco “Educadora de Infância” pela sensação e consequente responsabilidade em estar a gerir um grupo e de tudo o que isso implica. Todo o planeamento, reformulação e reflexão foi para mim, sem dúvida, o aspeto mais positivo e um dos que mais me fez crescer enquanto profissional, em ambos os contextos. Outro aspeto prende-se com o facto de ter a oportunidade de me focar e desenvolver uma problemática, que a mim me diz bastante enquanto profissional. Outro aspeto está relacionado com a partilha e aprendizagem que as equipas educativas com que trabalhei me proporcionaram. Cada elemento individual acrescentou e melhorou a minha profissionalidade, cada uma na sua área ou potencialidade. E ter a oportunidade de trabalhar com pessoas tão diferentes, considero que seja muito gratificante, além de que me prepara para a necessidade de adaptação, essencial, nesta profissão. Por último, mas não menos importante, um outro aspeto dos mais significativos foi o facto de ter a possibilidade de interagir, conhecer e ter a oportunidade de fazer alguma diferença (ainda que pequena tendo em conta a duração destas intervenções) no desenvolvimento de cada uma das crianças de ambos os contextos. Todas elas e cada uma em particular me ensinou algo de novo, fez com que melhorasse aspetos não só profissionais como pessoais e isso é sem dúvida um dos maiores benefícios de realizar esta PPS.

É evidente que também existiram **dificuldades** sendo que a primeira e talvez a principal recai no simples facto de ser estagiária. Acho que é uma dificuldade

identificada logo à partida, uma vez que somos um elemento novo no contexto, com determinadas ideologias e temos pouco tempo para nos ambientar, podendo acabar por deixar algumas dessas ideologias de parte em benefício do grupo. Por vezes temos uma vontade inconsciente de abordar uma situação de determinada forma, por exemplo, mas o grupo não é “nosso” ou essa ideia pode ir contra a forma de trabalhar de educadora cooperante. E é por ela e pelo grupo que precisamos de ter o máximo de respeito, afinal acolheram-nos da melhor forma possível. Apesar de todos os benefícios que a posição de estagiário me traz, no início, tive algumas dificuldades em ultrapassar esse conflito pessoal. Mas, através do trabalho desenvolvido em cooperação com a equipa educativa, foi possível de ultrapassar essas dificuldades, sobretudo, porque considero que procurei conhecer os limites de cada elemento, dando a conhecer também os meus e, assim, foi possível encontrar um equilíbrio.

Em suma, a conclusão deste relatório representa a aproximação do fim de mais um ciclo, que espero que possibilite que o próximo seja tão ou mais rico quanto foram estes seis meses de PPS.

REFERÊNCIAS

- Assis, M., & Fuertes, M. (2014). Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações*, pp. 138-158.
- Batalha, P. (Julho de 2014). *Crianças mais autónomas são crianças mais felizes: O educador de infância na promoção de autonomia*. Obtido de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3975/1/Crian%C3%A7as%20mais%20aut%C3%B3nomas%20s%C3%A3o%20crian%C3%A7as%20mais%20felizes.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (1992). *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (12ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C., Sousa, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. In s/n, *Psicologia Educação e Cultura* (Vol. N°2, pp. 355-380).
- Educação, M. d. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação em Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas potencialidades*. Obtido de Biblioteca da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18801>

- Ferreira, M. (2010). "-Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea*, (pp. 151-182).
- Fuertes, M., & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e educação precoce. *Interações*, pp. 1-7.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K., & Travers, J. (2012). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Henriques, M. (Novembro de 2009). *Relação Creche Família: um visão sociológica*. Obtido em Junho de 2015, de Biblioteca de Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/11037>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projetos na Educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa Fundamentos e Práticas* (2ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (1998). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: O que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Davies, *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, T. (Julho de 2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. Obtido em Junho de 2015, de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3962>
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2010* , X, pp. 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Moita, A. R. (Julho de 2014). *Envolvimento Parental: Partilha e vivência de experiências*. Obtido em Junho de 2015, de Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://repositorio.ipl.pt/browse?type=author&value=Moita%2C+Ana+Rita+Leite>
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 141-159). Porto: Porto Editora.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar*. In G. (Org.), *Refletir e e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação II: O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). Educação, Territórios e (Des)Igualdades: II Encontro de Sociologia da Educação. *Cultura De (Não) Participação Das Crianças Em Contexto Escolar*. Porto.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: MEC – DGIDC.
- Zabalza, M. A. (1988). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

Documentos Consultados do contexto de creche:

Projeto Educativo (2011/2015)

Projeto Curricular de sala (2014/2015)

Documentos Consultados do contexto de JI:

Projeto Educativo (2012/2015)

Projeto Curricular de sala (2014/2015)

Legislação Consultada:

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil específico do educador de infância).

ANEXOS