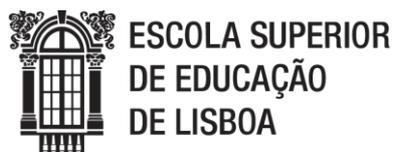


**AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E AS
FAMÍLIAS – A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Rita Monteiro Pires

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



**AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E AS
FAMÍLIAS – A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS
NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Rita Monteiro Pires

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

Orientadora: Prof. Manuela Rosa

2017

AGRADECIMENTOS

Todo o meu processo de aprendizagem e crescimento não teria sido possível sem a contribuição de algumas pessoas, pelo que importa aqui expressar o meu sincero obrigado a todos!

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a toda a equipa educativa da instituição onde realizei o estágio de jardim-de-infância. Uma equipa fantástica, cheia de valores, que sempre demonstrou um trabalho de colaboração e partilha, que se traduziu, também, em horas de almoço fantásticas e momentos cruciais com todas as condições para que pudesse colocar em ação todas as minhas intencionalidades. O meu mais sincero obrigado à educadora cooperante pelo exemplo, carinho e por toda a ajuda prestada durante este período. Sem dúvida, uma educadora de extrema qualidade que me possibilitou errar, crescer e aprender. Também não seria justa se não fizesse referência à assistente operacional que me acompanhou durante todo o processo, da qual me surpreendeu o seu gosto e trabalho com este grupo de crianças.

Às crianças que tanto me ensinaram e que comigo partilharam esta prática pedagógica. A sua alegria, curiosidade e vontade de fazer e querer mais me incentivavam e motivavam para mais e melhor. Também aos familiares destas crianças que foram essenciais para todo o processo, pelos constantes recados de incentivo e força para o sucesso do meu trabalho e por se disponibilizarem a responder aos questionários.

À professora Manuela Rosa por me ter acompanhado durante toda a minha formação, desde uma Rita insegura e com muitas dúvidas até uma Rita capaz e persistente, com uma vontade enorme de aprender. Obrigada por todos os ensinamentos, por me fazer refletir constantemente sobre as minhas ações. Por toda a disponibilidade, dedicação e sabedoria.

À minha Tia Cila pela ajuda prestada durante a construção deste documento, pelas conversas sobre os diversos temas da educação de infância e pela partilha de conhecimentos e experiências fruto da sua longa experiência.

A todas as pessoas que de alguma forma estiveram ao meu lado, me apoiaram e acreditaram no meu sucesso. Sem se aperceberem foram fundamentais para que conseguisse percorrer este longo caminho. Aos meus amigos (eles sabem quem são) pela amizade, que significa tudo.

À equipa amarela, à Inês e à Andreia, pela amizade, pelas horas agarradas aos computadores (com direito a risos, choros e tudo o mais), pela partilha de conhecimentos, pelas reflexões conjuntas, pela discussão constante e por tudo o que implica cinco anos de companheirismo e parceria. Indiscutivelmente, este caminho não teria sido possível sem a vossa presença, sem os nossos momentos, sem o apoio, a motivação e o incentivo constante, num reflexo de: *“Vai equipa! Vai tudo correr bem”*
Obrigada por tudo!!!!

À Ana Teresa que nesta última fase se juntou nas maratonas de estudo, refletindo-se em partilhas e reflexões conjuntas. Também à Filipa e à Flávia, que embora mais longe nesta última fase caminharam comigo ao longo desta formação e que fazem parte da equipa amarela.

À minha família pela compreensão das minhas ausências, principalmente ao meu pai e à minha mãe que são o meu exemplo e orgulho, sem a sua educação, não seria quem sou hoje, nem tinha os alicerces para agarrar todos estes desafios. Às minhas irmãs Sónia e Catarina, ao meu cunhado Paulo e aos meus “mais que tudo” sobrinhos Tomás e Francisco por todo o apoio, encorajamento e dedicação nesta fase e em todas as outras. Também à minha sogra Belinha e cunhados Alex e Manu a dedicação e compreensão. Obrigada família minha por serem tudo para mim!

Por fim e, não por último, ao meu marido Pedro que sempre demonstrou uma extrema compreensão pelo meu mau feito, pelas horas que não me dediquei à nossa relação. Tenho de agradecer eternamente pelo seu amor, por nunca ter desistido de mim, por acreditar em mim e ter orgulho no meu percurso. Por tudo o que uma vida a dois (mais um) implica! Obrigada também ao Miguel pelo constante sorriso. Obrigada do fundo do coração!

Obrigada a todos por tudo!

RESUMO

Este trabalho foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II em contexto de Jardim-de-infância. O estágio foi realizado com um grupo de crianças heterogéneo de uma escola pública inserida num contexto rural e ocorreu durante cerca de quinze semanas, entre setembro de 2016 e janeiro de 2017. Pretende-se apresentar de forma reflexiva e fundamentada todo o processo que sustentou a minha prática pedagógica. A caracterização realizada ao contexto onde se insere a prática foi fundamental para delinear um conjunto de intenções educativas que se refletiram numa prática pedagógica sustentada e refletida.

Numa perspetiva de melhoramento e adequação de uma prática pedagógica de qualidade, efetuou-se uma investigação sobre a importância das relações entre o jardim-de-infância e as famílias. Fruto de modificações ocorridas na sociedade, onde a escola pretende dar respostas às necessidades das famílias, é importante promover e desenvolver um trabalho de parceria e cooperação entre os dois contextos. É necessário reconhecer as famílias como primordiais para a educação das crianças e inclui-las em todo o seu processo pedagógico. Para operacionalizar a investigação, pretendeu-se promover uma participação mais ativa das famílias na vida escolar dos seus educandos e envolvê-las nos diferentes momentos da ação educativa. Para além de se colocar em prática algumas estratégias, foram também conhecidas as conceções sobre os diferentes intervenientes, a equipa educativa, as famílias e as crianças, através da realização de entrevistas e questionários.

Todo o processo vivenciado na prática permitiu uma profícua aprendizagem e crescimento, refletindo-se numa saudável construção da profissionalidade em educação de infância, complementando com a minha evolução pessoal.

Palavras-chave: Educação de infância, Famílias, Relação, Profissionalidade.

ABSTRAT

This work was carried out within the scope of Supervised Professional Practice II in the context of kindergarten. The internship was done with a heterogeneous group of children from a public school inserted in a rural context, which took place within approximately fifteen weeks, between September 2016 and January 2017. It is intended to present the process in a reflective and grounded manner that sustains my pedagogical practice. The characterization of the context, where the practice is inserted, was fundamental to delineate a set of educational intentions that were reflected and sustained in a pedagogical practice.

With a view to improving and adapting a quality pedagogical practice, an investigation was made on the importance of the relationship between the kindergarten and the families. As a result of changes in society, where the school intends to respond to the needs of families, it is important to promote and develop a work of partnership and cooperation between the two contexts. It is necessary to recognize families as primordial in the children's' education and instill them throughout their pedagogical process. In order to operationalize the research, it was intended to promote a more active participation of the families in the school life and involve them in all the different moments of the educational process. In addition to putting into practice some strategies, the concepts of the different parties, the educational team, families and children were also known through interviews and questionnaires.

The whole process experienced allowed for a profitable learning and growth, reflected in a healthy construction of professionalism in childhood education, complementing with my personal development.

Key-Words: Childhood education/kindergarten; Families; Relationships; Professionalism.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	3
1.1. A instituição.....	3
1.2. A equipa educativa.....	4
1.3. O ambiente educativo	6
1.4. As famílias das crianças.....	10
1.5. O grupo de crianças.....	12
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	16
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	24
3.1. Identificação da Problemática	24
3.2. Quadro metodológico e roteiro ético.....	26
3.3. Referencial teórico	29
3.4. Estratégias de investigação	33
3.5. As vozes dos diferentes participantes	39
3.6. Conclusões	44
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	47
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
ANEXOS	62

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

AO – Assistente Operacional

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

EB – Escola Básica

EC – Educadora Cooperante

IP – Intervenção Precoce

JI – Jardim-de-infância

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NC – Nota de campo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, que decorreu entre 26 de setembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, numa Escola Básica e Jardim-de-infância (EB1/JI) em contexto rural. Tem como principais objetivos a caracterização reflexiva e fundamentada do contexto e dos processos onde decorreu a prática, não só com um grupo de crianças de Jardim-de-infância (JI), mas também com a equipa educativa, a comunidade e as famílias. Também foi realizado com o intuito de evidenciar a consolidação de saberes, competências e ações de intervenção educativa, numa prática pedagógica de qualidade, essenciais para a construção da minha profissionalidade e crescimento pessoal, num processo constante de relações com todos os intervenientes. Pretende-se, igualmente, demonstrar uma atitude investigativa sobre as relações entre a escola e as famílias das crianças, numa perspetiva de promover participações mais ativas e envolvimento mais acentuados destes atores. Ferreira (citada por Ferreira, 2007) afirma que o JI é “uma instituição social ... com funções de protecção [sic] e provisão educativa” (p. 43), pelo que o termo *escola* abordado neste relatório não se cinge ao local de escolarização das crianças, mas sim ao JI, como contexto educativo, diferenciado da família.

Neste sentido, uma prática profissional de qualidade não se faz dissociado de um trabalho de parceria e cooperação com as famílias das crianças. As famílias são o primeiro contexto onde a criança se desenvolve e se relaciona com o mundo à sua volta, pelo que as escolas devem promover uma continuidade desse trabalho, fortalecendo as partilhas e a cooperação entre ambos. É necessário que os/as profissionais de educação repensem e reflitam sobre a promoção dessas relações, incentivando uma participação mais ativa das famílias no contexto escolar dos seus educandos. É necessário reduzir essas fronteiras e considerá-las “contingentes, permeáveis e flexíveis ... como interdependentes e complementares [o que permite] compreender a crescente redefinição social das funções educativas dos adultos – pais e educadores de infância – para com as crianças como sendo semelhantes” (Ferreira, 2007. p. 44).

Esta investigação permitiu não só refletir sobre o papel do/a educador/a de infância na promoção de relações de confiança e de parceria com as famílias das crianças, como também compreender e analisar a opinião dos diferentes intervenientes

(equipa educativa, crianças e famílias) sobre o tema em questão. Para tal, foram realizadas entrevistas às crianças e à equipa educativa e questionários às famílias, para além de conversas informais e notas de campo (NC) que foram cruciais para a sustentação desta investigação. A importância destas relações e de um trabalho de complementaridade entre a escola e as famílias é indiscutível e deve estar patente nas práticas pedagógicas de qualidade. Como futura profissional, considerei pertinente analisar e refletir sobre a minha prática e nas estratégias utilizadas para que as famílias das crianças tivessem uma ação mais ativa e participativa no JI.

Assim, o presente documento encontra-se estruturado e organizado em diferentes capítulos, facilitando a sua leitura e compreensão. No primeiro capítulo será realizada uma caracterização fundamentada e reflexiva do contexto onde decorreu a PPS II. Descrevem-se informações relativas à instituição e ao seu meio envolvente; caracteriza-se o ambiente socioeducativo, no que respeita à equipa educativa, à organização dos espaços, dos materiais, do tempo e do grupo; e analisa-se e caracteriza-se o grupo de crianças e as famílias. Esta contextualização permitiu desenvolver e refletir sobre as intencionalidades para o grupo, adequando a minha ação.

Desta forma, no segundo capítulo realiza-se uma análise e reflexão sobre as intencionalidades que delinearão a minha prática pedagógica, em função da contextualização e de aquilo em que acredito basear-se a educação de infância. Nesta secção são fundamentadas e apresentadas as principais ações, numa perspetiva de continuidade das que sustentam a prática da educadora cooperante (EC). Concomitantemente, são apresentados exemplos de operacionalização e respetiva avaliação, com o intuito de uma adequação e reflexão sobre a minha conduta.

No terceiro capítulo, é especificada a problemática da investigação que surgiu em contexto de creche e teve continuidade no estágio de JI. A investigação apresentada reflete as minhas intenções e ações para a promoção de uma participação mais ativa por parte das famílias. É referido o quadro metodológico utilizado e o roteiro ético em que me baseei para delinear a minha prática pedagógica, na medida em que me inspirei numa investigação-ação. Apresenta-se, também, um referencial teórico sobre a importância das relações entre os dois contextos. Por fim, expõem-se as principais ações e estratégias utilizadas, sem esquecer as vozes de todos os intervenientes.

No quarto capítulo é realizada uma análise e reflexão de todo o meu percurso académico que influenciaram a construção da minha profissionalidade e crescimento pessoal e, por último, serão expostas as considerações finais fruto deste trabalho.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

A caracterização aqui apresentada pretende expor os aspetos mais significativos que influenciaram a minha intervenção. Neste capítulo caracterizam-se o contexto onde decorreu a PPS II e os principais intervenientes, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

1.1. A instituição

A Escola Básica de 1.º ciclo e Jardim de Infância de F. (EB1/JI de F.) é pública e encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas 1L (AE1L), que entrou em regime de instalação no ano letivo 2004/2005, com sede numa escola de 2.º e 3.º ciclos (AE1L, 2014/2017, Projeto Educativo, PE). O agrupamento é constituído por um jardim-de-infância (JI), oito escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, três escolas básicas do 1.º ciclo e a escola sede com 2.º e 3.º ciclos (AE1L, 2014/2017).

Este agrupamento é bastante extenso em termos geográficos, pois as escolas são bastante dispersas. De acordo com o AE1L (2014/2017), a localidade é muito antiga, sendo essencialmente um território rural com paisagem moldada pelas atividades pecuárias e agroflorestais. Também é caracterizada por uma extensa zona urbana com inúmeros serviços que dão resposta à população local.

Relativamente à população estudantil, as crianças apresentam uma grande diversidade sociocultural, provenientes de bairros onde predomina a classe média ou onde o estatuto socioeconómico e cultural é muito baixo. Estas escolas recebem muitas crianças de diferentes países e etnias que demonstram bastantes dificuldades a nível de integração social e de competências linguísticas (AE1L, 2014/2017).

Em função da análise da realidade existente neste agrupamento foram identificadas algumas áreas críticas, entre as quais se salientam: o comportamento inapropriado e indisciplinado de um número significativo de crianças; as fragilidades na articulação entre os diferentes ciclos; os processos de autoavaliação deficientes, refletindo-se numa cultura com poucos hábitos reflexivos; as insuficientes práticas dos docentes face à indisciplina; e os espaços e tempos insuficientes para o apoio individualizado e colaborativo (AE1L, 2014/2017).

Ainda assim, a missão deste agrupamento encontra-se patente na afirmação: o “sucesso individual de cada aluno e na aquisição de um conjunto de competências que lhe permita ser capaz de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integra e de se empenhar na sua transformação progressiva” (AE1L, 2014/2017, p. 21). Tem como finalidade desenvolver “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários com espírito democrático e pluralista, respeitadores dos outros e das suas ideias, abertos ao diálogo e à livre troca de opiniões” (AE1L, 2014/2017, p. 21).

No que respeita à EB1/JIF., esta é constituída por duas salas de JI e quatro salas de 1.º ciclo, estando uma turma desativada por falta de alunos. As turmas do 1.º ciclo são mistas, à exceção da turma do 4.º ano. Inicialmente, esta escola continha apenas salas de 1.º ciclo, mas em 2003, obras de remodelação promoveram a sua ampliação, passando a incluir também duas salas de JI. O espaço exterior é amplo, havendo uma parte destinada às crianças do JI e outra destinada às crianças do 1.º ciclo, que contém um parque infantil. Fazem parte da equipa educativa duas educadoras de infância, três professoras de 1.º ciclo, cinco assistentes operacionais (AO), duas cozinheiras e uma senhora de apoio no refeitório e ainda professores de apoio, de educação especial e de outras áreas extracurriculares.

1.2. A equipa educativa

Sem dúvida que as relações estabelecidas com a equipa educativa foram cruciais para minha intervenção. De acordo com Oliveira-Formosinho (in Borges, 2013) “o supervisor é um colaborador que está sempre disponível para ajudar o formando a crescer e a tornar um profissional autónomo e eficiente” (p. 2). A EC responsável pela supervisão do meu estágio foi ao encontro destas perspetivas, visto que sempre me encorajou para todo o processo de aprendizagem, mostrando-se disponível para discutir as minhas dúvidas, receios e ideias, mantendo-me sempre informada de tudo, como se pode ver no seguinte excerto da Nota de campo (NC) nº34 (Anexo A, p. 330). Borges (2013) descreve a importância da ajuda e do apoio prestado pelo supervisor como base de todo o processo de crescimento e aprendizagem profissional do/a aluno/a.

A EC da sala de atividades há quase 20 anos que trabalha em JI da rede pública nesta localidade, conhecendo a sua realidade (Anexo A – p. 76). Não só a EC, mas também a AO responsável foi essencial em todo o processo da minha prática. Para além

de serem os adultos de referência da sala de atividades, a minha intervenção e ação basearam-se nas suas estratégias e metodologias, tendo sido construída uma relação de parceria e partilha, que permitiram uma saudável e eficiente prática junto do grupo de crianças com que trabalhei. Importa realçar a cumplicidade existente entre elas fruto de um trabalho em conjunto com cerca de oito anos e o saudável trabalho de equipa que foi bastante visível nos vários momentos, como por exemplo nesta NC: “sem que a educadora lhe pedisse, a assistente operacional prontificou-se a assegurar o grupo enquanto esta falava com as famílias das crianças ... foi visível o trabalho de cooperação e de equipa entre os dois adultos da sala.” (NC nº1, 26/09/2016, Anexo A, p. 183 e 190).

Quando, por algum motivo, a EC não podia estar à frente do grupo ou mesmo quando estava com determinadas crianças numa atividade, a AO assumia de imediato o grupo. A própria AO tem intenções pedagógicas com as crianças, pois durante os anos em que trabalharam juntas, a EC foi estimulando e ensinando esse trabalho (Entrevista EC, Anexo A, p. 541). Uma aprendizagem conjunta com partilha de saberes e ideias que cresce a cada dia que passa. Antunes (2016) refere também que as equipas educativas devem trabalhar entre si, agindo em conformidade e sintonia.

Para além da educadora que tem as suas intenções com o grupo de crianças, a AO dá-lhes continuidade e partilha-as, ajudando as crianças nas suas tarefas e incentivando-as para diversas aprendizagens: “No recreio, a MFD incentivou o MR a andar de triciclo ... a MFD, pacientemente, explicou-lhe como se colocava os pés nos pedais e como tinha de fazer força para conseguir andar no triciclo.” (NC nº 25, 31/10/2016). Estes pressupostos também são evidenciados pela EC, afirmando que “tem a ver com aquilo que ela é, da qualidade dela como pessoa e como profissional e o interesse e o gosto que tem por aquilo que faz, que não é muito vulgar acontecer, mas depois esta relação de confiança tão grande que nós temos também leva a isso” (Anexo A – p. 542).

Durante o período da PPS II pude confirmar que o trabalho desenvolvido por esta equipa educativa era decidido a partir de conversas diárias, no sentido da partilha de ideias e de opiniões, num processo contínuo, cooperativo e de extrema confiança. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) defende-se isso mesmo, referindo-se que a participação dos vários adultos da sala numa reflexão conjunta sobre o processo pedagógico e as aprendizagens da criança permite uma coerência e uma articulação em todo o processo educativo desenvolvido (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O clima existente na sala de atividades, no que se refere ao saudável ambiente entre os adultos, parece refletir-se no bem-estar das crianças,

num clima de confiança e segurança, essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento.

A equipa educativa de toda a instituição também reflete um trabalho de cooperação e parceria. A articulação entre ciclos e o trabalho desenvolvido entre professores/as e educadores/as é constantemente observado, tal como refere a coordenadora de estabelecimento: “a equipa educativa deste estabelecimento é trabalhadora e, acima de tudo, bastante unida e coesa” (Anexo A, p. 74).

1.3. O ambiente educativo

“As organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 21). As relações que as crianças têm com os pares, os adultos, os materiais e o meio envolvente são a base para o seu crescimento e desenvolvimento. Por isso, o ambiente educativo tem intenções com espaços e tempos que lhe são próprios e que importam evidenciar.

Relativamente aos espaços comuns, esta escola contém uma biblioteca que pode ser utilizada pelas crianças, com a devida supervisão de um adulto, para além do momento dinamizado pela professora bibliotecária. As duas salas de JI contêm um corredor comum, onde se encontram os cabides de cada criança. Este espaço é utilizado livremente pelas crianças do JI, principalmente na hora do recreio, apesar de se incentivar as crianças a brincarem ao ar livre. Existe também uma sala polivalente, onde se encontram a cozinha e o refeitório, que pode também ser utilizado em dias de chuva, para realizar sessões de educação física ou sempre que for necessário.

O espaço exterior é utilizado livremente por todas as crianças, havendo uma zona específica para as crianças do JI e outras zonas para as crianças do 1.º ciclo. Apesar dessa distinção espacial, “o recreio é partilhado com a outra sala de JI e as crianças convivem umas com as outras. As crianças do 1.º ciclo têm outro espaço para elas, mas gostam de vir ter com as crianças mais novas” (NC nº1, 29/09/2016). Por vezes, de acordo com o interesse das crianças ou com a intenção das educadoras, as crianças do JI podem frequentar o ringue ou o parque infantil do 1.º ciclo (NC nº 27, Anexo A, p. 292).

Por sua vez, a sala de atividades onde decorre a PPS II foi organizada e pensada com o grupo de crianças em questão. Tal como defendem Silva et al. (2016), “a

organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p. 26). A EC também afirma que se baseia no grupo de crianças e nas OCEPE para organizar o ambiente educativo. De acordo com a sua descrição, “o espaço está organizado por áreas de atividades e de aprendizagens, tentando abranger as várias áreas de conteúdo” (Anexo A – p. 78). As diferentes áreas e a sua disposição na sala são negociadas com as crianças, em função dos seus interesses/necessidades. A organização da sala é diferente de ano para ano, em função do grupo, mesmo as crianças que frequentaram a mesma sala de JI o ano passado, podem e têm interesses e necessidades distintas (“O ano passado, o grupo não ligava nenhuma à casinha e a sua área era bastante reduzida. Este ano, o gosto pela casinha é bastante visível, pelo que a sua área aumentou significativamente”, NC nº1, 26/09/2016, Anexo A, p. 190).

“A participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos.” (Tomás, 2007, p. 56). Até a sua utilização e gestão, como por exemplo o número de crianças que podem estar em cada área é uma questão discutida em grupo, com a valorização de todas as opiniões, reforçando-se as tomadas de decisão conjuntas, “Falamos que mudaram as áreas da sala de sítio. Reforça a ideia de que todos juntos têm de pensar quantas pessoas podem estar em cada uma das diferentes áreas, pois é uma regra que ainda não foi estabelecida” (NC nº1, 26/09/2016, sala de atividades). Este facto também é visível na NC nº 6 do dia 03/10/2016 (Anexo A, p. 208). O número de crianças por área encontra-se exposto nas diferentes áreas e é feita com o intuito de estas se poderem apropriar do espaço e dos materiais de forma mais autónoma e menos confusa, gerindo, assim, os seus interesses e necessidades.

Rosa (2007) defende que deve haver a preocupação de espaços para realização de tarefas individuais, de pares ou pequenos grupos; que os materiais devem estar organizados e de acesso fácil às crianças, facilitando, também a sua arrumação pelas crianças. Estes pressupostos são verificados nesta sala de JI, havendo igualmente espaços que permitem dinâmicas de grande grupo como a zona do tapete.

Silva et al. (2016) referem que as crianças devem conhecer o espaço e os seus materiais, como está organizado e como pode ser utilizado, devendo participar nessa organização e nas decisões que lhes estão inerentes, o que permite dar sentido, significado e apropriação ao espaço que é utilizado por elas. A sua circulação por todo o espaço, com o usufruto de todas as áreas existentes, de acordo com as regras estabelecidas e concordadas por todas, é feita de forma livre, o que permite às crianças

realizarem as suas próprias escolhas. Hohmann e Weikart (2007) referem isso mesmo, com a salvaguarda de que as crianças devem poder escolher os materiais e os espaços de acordo com os seus interesses e necessidades, sendo construtoras das suas próprias aprendizagens. Os adultos da sala são moderadores e ajudantes dessas aprendizagens circulando pelas diferentes áreas, mostrando-se disponíveis para dar atenção a quem solicita. “Às vezes, algumas crianças procuram a ajuda de um adulto ou pedem a sua companhia” (NC nº8, 06/10/2016, Anexo A, p. 218).

Por outro lado, a EC também explica que no início do ano letivo, é importante que os adultos da sala ofereçam mais ajuda e que ensinem as crianças a utilizar os diferentes materiais, para potenciar a sua autonomia. É natural, que à medida que o tempo passe, as crianças sejam cada vez mais autónomas na utilização dos materiais e dos espaços e que se apropriem deles.

“Pontualmente e de acordo com as suas motivações, são introduzidos novos desafios” (EC, Anexo A – p. 78). De acordo com as observações efetuadas, pude constatar que a preocupação da introdução de materiais sucessivamente mais complexos, promovendo a progressão do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças é uma preocupação constante da equipa educativa desta sala de atividades. Facilmente se observa que tanto a EC, como a AO introduzem novos materiais, indo ao encontro do que também defendem Silva et al. (2016). Este cuidado pode ser verificado na NC nº 12, 12/10/2016: “com as diferentes atividades, os interesses ou as situações, tanto a educadora como MFD vão adicionando ou modificando os materiais ... o tema abordado foi a alimentação saudável, a educadora foi buscar um puzzle sobre a pirâmide dos alimentos”.

Assim, tal como os materiais vão sendo ajustados, também os espaços não são estanques, havendo modificações. A existência de uma área sobre o corpo humano apareceu com o interesse das crianças pelo projeto que se estava a desenvolver na sala de atividades. Tal como as paredes da sala que vão sendo decoradas e organizadas de acordo com os diferentes momentos/interesses ou necessidades.

Como a PPSII foi realizada no início do ano letivo, foi-me possível verificar a construção e negociação inicial do ambiente educativo. Os primeiros meses de escola referem-se essencialmente à construção e organização dos espaços, materiais e do grupo, no que respeita à sua adaptação e pertença no grupo (NC nº 3, Anexo A, p. 196). Segundo Rosa (2007), no início do ano letivo, a organização do espaço é proposto essencialmente pela educadora, mas com o aprofundamento de cada criança e do grupo, o espaço vai sendo modificado e organizado.

Todavia, apesar do espaço e dos materiais serem criteriosamente pensados e discutidos com as crianças, também a organização temporal, no que diz respeito às rotinas diárias é alvo de reflexão. Cardona (1999) afirma que “uma estrutura espaçotemporal [sic] bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades” (p. 136).

A organização do tempo é bastante flexível, sendo alterado/reajustado de acordo com cada situação. Os diferentes momentos não são estanques, nem limitadores das planificações, tal como defendem Silva et al. (2016), “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p. 27). A EC refere que o tempo é organizado com o intuito de “estabelecer uma rotina securizante e compreensível para as crianças, promovendo atividades de aprendizagem entre as 9h e as 12h e entre as 13h30 e as 15h30”. Durante este horário letivo, a gestão do tempo é flexível e vai ao encontro das características do grupo de crianças.

Quando se inicia o dia, existe um momento em grande grupo, onde se definem as tarefas a realizar e se falam de outros assuntos pertinentes. De acordo com o combinado, as crianças dividem-se pelas diferentes áreas e realizam as suas atividades. A meio da manhã, existe uma pausa para um lanche, seguindo-se de um momento de brincadeira no espaço exterior (Anexo A, p. 186). “O período da tarde tem início com uma história, que pode ser contado pela educadora, pelas crianças ou por alunos do 1.º ciclo”, refere a EC (Anexo A, p. 79). Mesmo esse momento é muitas vezes decidido pelas crianças, tal como neste dia: “ao verificarmos os votos, o livro da MG foi o mais votado e a MS ficou bastante triste” (NC nº28, 04/11/2016, Anexo A, p. 299).

Neste sentido, as atividades vão ao encontro dos interesses das crianças e das suas propostas, havendo momentos de grande grupo, pequeno grupo e individual, com dinâmicas de tempo distintas de acordo com cada situação. Durante os diferentes momentos do dia existem trabalhos mais individualizados, com intenções próprias para cada criança, como por exemplo com o VF, que necessita de um apoio mais personalizado e constante, tal como se pode verificar na seguinte NC nº1, 26/09/2016: “A educadora explica-me que de manhã tenta que o VF aumente o seu tempo de concentração, fazendo com ele algumas atividades com esse objetivo” (Anexo A, p. 187).

A flexibilidade da distribuição do tempo durante o dia é proposto por Silva et al. (2016), referindo, igualmente, que os diferentes momentos se repetem com uma certa periodicidade, tal como acontece no dia-a-dia desta sala de atividades.

Para além do que foi aqui descrito, brincar é uma rotina que se encontra presente em todos os momentos do dia-a-dia destas crianças. Esta atividade fortemente social e cultural é a forma como as crianças alcançam os seus objetivos, crescem e desenvolvem-se de forma saudável. Monteiro e Delgado (2014) referem a importância da brincadeira para o sucesso das aprendizagens das crianças. Através da brincadeira, a criança ganha motivação e entusiasmo, envolvendo-se de forma prazerosa nas suas atividades. Ao distribuírem-se pelas diferentes áreas livremente, as crianças brincam, socializam, fomentam relações e aprendem bastante. As atividades estruturadas e pensadas pela educadora são suavemente sugeridas e não existem momentos impostos contra a vontade das crianças. Elas próprias criam e pensam nas diferentes atividades, participando na sua planificação, tal como defendem Silva et al. (2016) afirmando que “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas e cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15).

O tempo de intervalo, em que as crianças brincam no recreio, é também um momento muito valorizado pela educadora. Nestes momentos, as crianças brincam de forma autónoma e espontânea, desenvolvendo diversificadas competências (Bento, 2015). A mesma autora (2015) refere que a brincadeira exterior está cada vez mais limitada, devido a diversos fatores, como por exemplo o aumento do tempo em sala e o desenvolvimento das novas tecnologias (televisões, consolas de jogos, entre outros).

1.4. As famílias das crianças

É do conhecimento geral que cada criança é uma criança com características individuais, que as tornam únicas e distintas de todas as outras. As suas experiências e o meio onde se desenvolvem e crescem influenciam fortemente o modo como se relacionam e se definem. Neste sentido, é imprescindível conhecer a realidade de cada criança, a sua família, os seus ideais, as suas crenças e características. De acordo com Silva et al. (2016), as famílias e as escolas são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, devendo existir um trabalho de parceria, partilha e cooperação. Ferreira (2004) defende que as pessoas responsáveis pela educação das crianças devem conhecer “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores [sic] nas acções [sic] sociais que desenvolvem e em

que se envolvem” (p. 65). Assim, é necessário adquirir conhecimentos das famílias e da comunidade local, de modo a compreender as suas experiências e vivências.

De acordo com a tabela de caracterização das famílias das crianças (Anexo A, p. 85), aproximadamente 7 % dos progenitores terminaram a sua escolaridade no 1.º ciclo, 30 % no 2.º ciclo, 40 % no 3.º ciclo, 20 % possuem uma licenciatura e apenas um progenitor (3 %) completou o grau de mestre (Anexo A, p. 85). De um modo geral, o nível de instrução destas quinze famílias é média-baixa, tendo, na sua maioria, profissões que não necessitam de instrução superior.

Apenas quatro das quinze famílias possuem uma estrutura nuclear composta por um casal e um filho e sete famílias com dois filhos, sendo na sua quase totalidade, o/a filho/a mais novo/a que frequenta o JI, à exceção da família do HL, cuja irmã é mais nova que ele. Para além disso, quatro famílias contêm três ou mais filhos, correspondendo ao núcleo das famílias numerosas. Todavia, apesar de existirem mais irmãos/ãs, apenas os irmãos de uma das crianças vivem todos na mesma casa. No que respeita ainda à estrutura familiar, apenas três das quinze crianças não vivem com ambos os progenitores, FP, MF e VF (Anexo A, p. 85).

Destas quinze famílias analisadas, apenas a mãe do HL não tem nacionalidade portuguesa, sendo espanhola, não havendo, por isso, muita heterogeneidade de culturas no grupo em questão. Com os dados disponibilizados, foi possível verificar que a idade varia entre os 24 anos e os 48 anos de idade (Anexo A, p. 85).

De um modo geral, estas famílias envolvem-se e interagem bastante com a escola, promovendo uma relação saudável com toda a comunidade. Demonstram interesse nos diversos assuntos, oferecendo-se para ir à sala de atividades dinamizar alguns momentos (NC nº41, 25/11/2016: “posteriormente, a mãe do HL veio à sala de atividades realizar uma experiência sobre o sistema digestivo, tal como tinha sugerido”).

Contudo, em algumas famílias, o contacto e a comunicação é mais difícil, mas sem a ocorrência de problemas de maior. Em conversas informais com a EC, a relação entre a escola e a família foi, antes da sua chegada a esta escola, algo problemático. A não existência de uma relação saudável entre os dois contextos fez com que o trabalho da EC se concentrasse nessas dificuldades, havendo um longo trabalho de cooperação, parceria e respeito pelas famílias. Uma relação de confiança e fortalecimento dos laços entre as famílias e a equipa educativa foi e é uma preocupação constante.

A interação entre a família e o JI é importante para a estabilidade da criança, num saudável e completo desenvolvimento. Siraj-Blatchford (2004) afirma que as

famílias têm um papel crucial, pois melhor que ninguém são elas que conhecem as crianças em questão, podendo fornecer informações pertinentes que contribuem para o trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as. Tal como as famílias podem fornecer informações pertinentes do contexto familiar, também o JI possui conhecimentos sobre elas, pois como refere Ferreira (2007) são as duas principais localizações das crianças, pelo que o trabalho de continuidade e parceria deve ser promovido.

É, portanto, necessário fomentar estas relações sem nunca esquecer, tal como afirma Matos (2012), que se tem de respeitar e compreender que “cada contexto é único, sendo fundamental agir de acordo com as características de cada espaço, equipa, crianças, famílias e comunidade, no respeito pelas suas perspetivas, hábitos, costumes, crenças, tradições” (p. 50). O JI deve ser responsável por criar condições propícias para essas práticas de saudáveis relações com as famílias, que levam o seu tempo e se constroem num processo gradual.

1.5. O grupo de crianças

“A condição ou papel social não define uma padronização, pelo que quando nos referimos a crianças ou famílias, não estamos a falar de grupos homogêneos, a um modelo idealizado de criança ou de família, repudiando, assim, qualquer retórica de uniformização” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 64). Neste sentido, tal como conhecer cada família e o contexto onde se insere, é, igualmente necessário conhecer cada criança individualmente, pois cada criança tem ritmos de desenvolvimento diferenciados que são regulados em função de diversos fatores, promovendo diferenças significativas.

No local onde se realizou a PPS II, o grupo de crianças é constituído por quinze crianças. Através da análise do Anexo A (p. 88) é possível averiguar que o grupo é composto por nove crianças do género feminino e seis crianças do género masculino. Até o final do ano de 2016, havia sete crianças com 5 anos, três crianças com 4 anos e cinco crianças com 3 anos, existindo uma diferença de cerca de dois anos e nove meses entre a criança mais velha (MR) e a criança mais nova (IA). Apenas as cinco crianças com três anos não frequentaram esta instituição o ano passado, havendo três delas que andaram em creches noutros estabelecimentos (NC nº1, 26/09/2016, Anexo A, p. 180). As outras duas crianças de três anos estiveram com os avós ou com amas.

Uma das crianças com três anos é uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando a ser acompanhada por um professor destacado para a intervenção precoce (IP). Atualmente, encontra-se em processo de avaliação juntamente com a família da criança e os técnicos especializados para que a criança receba todos os apoios necessários, podendo ser abrangida pelo Decreto-Lei nº3/2008, referente à educação especial. O VF é uma criança que tem um atraso significativo no seu desenvolvimento global: “todas as crianças comem sozinhas de faca e garfo à exceção do VF que precisa de ajuda” (NC nº1, 26/09/2016), as principais particularidades e características podem ser verificadas no Anexo A, p. 89-90.

As capacidades, gostos e interesses das crianças são distintos, existindo uma diversidade de atributos e especificidades. Este grupo de crianças possui dinâmicas de relacionamentos bastante interessantes. As relações entre pares são importantes para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. As crianças mais velhas ajudam as mais novas e ambas aprendem umas com as outras. É constante ouvirem-se frases deste género: “Ela ainda é pequena não sabe”, “Espera eu ajudo-te”, “Posso levar o VF para o comboio?”. Há sempre momentos de interajuda e cooperação que são “deliciosos” de ver, tal como o exemplo seguinte, que se repete em vários dias: NC nº 16, 18/10/2016: “Na casa de banho, a EP e a MA têm dificuldade em abrir a torneira da água para lavar as mãos. MR: «Eu ajudo-te EP»” (Anexo A, p. 247).

Vygotsky (citado por Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014) considera que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre, numa primeira instância, segundo uma partilha e interação das experiências com outros sujeitos, de acordo com situações sociais. “As novas aptidões e conhecimentos que a criança desenvolve decorrem de uma apropriação que se realiza a partir de interações [sic] sociais com outros mais experientes” (Folque, 2014, p. 67). Estes pressupostos referem-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky na sua teoria socioconstrutivista (Hauser-Cram et al., 2014).

É, de acordo com estas perspetivas que o grupo em questão, nas suas interações, interajudas e cooperação, desenvolve e promove aprendizagens significativas, como se pode verificar na NC nº1, 26/09/2016: “reparo que o TP tem o atacador desatado e pergunto-lhe se quer ajuda para atar ou se sabe sozinho. SG: “Eu sei atar, eu ajudo-te” e o SG baixa-se e começa a dar voltas e nós no atacador do TP” (Anexo A, p. 185). Vários são os momentos em que as crianças deste grupo se ajudam umas às outras e partilham as suas ideias e experiências (“O MF e o HL fazem puzzles e jogos de

mesa, ajudando-se um ao outro na sua realização”, NC nº8, 06/10/2016, Anexo A, p. 217). A aprendizagem é individual, mas partilhada com o outro, pois o conhecimento vai-se construindo com as interações que têm uns com os outros.

Segundo Folque (2014), a interação entre pares não se centra só na interajuda e cooperação, mas também no debate de ideias, na partilha e na resolução de problemas. Os momentos em grupo, em que as crianças tentam encontrar soluções para um problema, através da negociação, são cruciais e têm valor educativo. De acordo com Azmitia (in Folque, 2014), a relação entre pares e as negociações que lhes são inerentes influenciam a motivação, aumentando a vontade de realizar tarefas mais difíceis e diminuindo a frustração face às dificuldades, ambos aprendem, resultando uma compreensão partilhada sucessivamente mais complexa. Silva et al. (2016) definem a importância dos grupos heterogéneos, no que respeita à diversidade e ao enriquecimento das interações entre pares, promovendo aprendizagens significativas.

Todavia, as regras associadas à vida em grupo, no que respeita ao esperar pela sua vez, à aceitação da opinião do outro ou à arrumação e preservação do material comum a todos são questões ainda pouco desenvolvidas e apreendidas neste grupo. O adulto tem um papel crucial na moderação e controlo destes excessos, tal como se observou na NC nº6, 03/10/2016: “Por vezes, a vontade de falar é tanta que não conseguem esperar pela sua vez, mas a educadora consegue moderar a conversa e controlar os excessos” e na NC nº4, 29/09/2016, “Para falarem, as crianças metem o dedo no ar. Contudo, a MN vai atropelando os outros, pois quer sempre falar, tendo que a educadora chamá-la à razão”.

De acordo com a EC, “é um grupo heterogéneo, bastante falador, com algumas dificuldades de relacionamento devido a alguns comportamentos mais agitados de alguns elementos” (Anexo A, p. 79). Apesar disso, é um grupo muito interessado, curioso e motivado, com grande vontade de descobrir o mundo que as rodeia. São crianças bastante autónomas no que se refere às diferentes tarefas do dia-a-dia, como a higiene e alimentação. É um grupo que, de um modo geral, é bem-disposto e bastante afetivo (Anexo A, p. 79), não só com os adultos da sala, mas também entre pares, demonstrando, pois, ter uma relação bastante saudável e afetiva. Solicitam a ajuda do adulto quando precisam e os adultos demonstram-se sempre presentes e disponíveis para moderar e ajudar no que for necessário. Para as novas crianças, a adaptação ao JI foi muito fácil e feita de forma gradual e tranquila, notando-se “uma forte ligação entre alguns elementos e um grande espírito de grupo” (EC, Anexo A, p. 79).

Apesar de as crianças conseguirem fazer julgamentos acerca da sua competência em várias atividades, o julgamento do seu próprio valor (autoestima) “não se baseia numa avaliação realista das capacidades ou traços de personalidade” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.356). Esta competência encontra-se ainda fragilizada em algumas crianças deste grupo (NC nº 19, 21/10/2016, Anexo A, p. 258). Para além disso, também a dificuldade em expressarem os seus sentimentos e emoções são fragilidades verificadas. “As reacções [sic] emocionais aos acontecimentos e aos indivíduos, as quais estão associadas às percepções [sic] cognitivas, constituem um elemento básico da personalidade “ (Papalia et al., 2001, p. 234). No desenvolvimento psicossocial, as crianças revelam diferentes personalidades, refletindo-se nos seus comportamentos. As emoções positivas e negativas são fruto das experiências e vivências que as crianças vão tendo ao longo da vida. Hauser-Cram et al. (2014) referem a importância das expressões faciais como um meio de interpretar e comunicar as emoções, num processo constante de socialização e relação com os outros.

O tempo de concentração das crianças é cada vez maior, sendo mais reduzido nas que não frequentaram o JI o ano passado (“A IA, a CM e a EP, cujo tempo de concentração ainda é mais reduzido já demonstravam algum cansaço, mexendo-se muito e querendo sair do tapete”, NC nº24, 28/10/2016, Anexo A, p. 278). Revelam bastante interesse nas atividades propostas, envolvendo-se em todos os momentos de forma prazerosa. Gostam bastante de ouvir histórias e de contar também. Relativamente às diferentes áreas da sala de atividades, este grupo de crianças gosta preferencialmente da área do faz de conta, dos legos e das atividades de expressão plástica. A biblioteca também é uma área bastante acarinhada, principalmente pela EP, CM e MS. Estes factos podem ser visíveis na NC nº 25 (Anexo A, p. 282).

As diferenças entre género, nas brincadeiras dentro e fora da sala de atividades não são muito visíveis, não havendo uma separação significativa entre rapazes e raparigas. Na maior parte das brincadeiras e atividades, os grupos são mistos e a interação entre os diferentes géneros é constante. Todavia, a área dos legos pequenos é preferencialmente escolhida por rapazes e a área do faz de conta ou da biblioteca por raparigas, não querendo com isto dizer que ambos os géneros não gostem das diferentes áreas. No exterior, os jogos com bola também são escolhidos mais por rapazes, enquanto as raparigas gostam mais de brincar ao faz de conta, fazendo representações das suas vivências e experiências, típicas do jogo simbólico.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, no que diz respeito à linguagem, para além do VF, as crianças expressam-se e comunicam facilmente. De um modo geral, as crianças conseguem expressar-se através de um pensamento estruturado e de um discurso coerente, sendo importante o incentivo e estímulo para a construção de frases complexas. No que respeita a outras formas de comunicação, como seja a expressão através do corpo, estas crianças apresentam alguma dificuldade (p.e. jogo da mímica).

A utilização de tabelas de dupla entrada/pictogramas/gráficos, na organização dos dados é constante neste grupo, havendo alguma dificuldade nas crianças que não frequentavam o JI o ano passado: (NC nº 7, 04/10/2016, “como já têm o quadro das presenças, ... as crianças marcam a sua presença. A maior parte das crianças fá-lo autonomamente, mas as que entraram este ano fazem-no com ajuda”, Anexo A, p. 213). Em relação ao número e às diferentes representações, as crianças, principalmente as que já frequentavam o JI o ano passado, conseguem resolver problemas do quotidiano. Todas as crianças utilizam os lápis ou as canetas sem qualquer dificuldade, no entanto algumas apresentam dificuldade na concretização escrita de letras e números.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A prática profissional de um/a educador/a de infância é caracterizada pelas intencionalidades que este/esta tem relativamente ao grupo de crianças, no que respeita aos seus valores, naquilo que acredita ser o sentido da sua ação (Silva et al., 2016). “As intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino que o educador faz com os seus alunos e as aprendizagens que lhes pretende proporcionar” (Rosa, 2007, p. 34). Silva et al. (2016) defendem que a construção do currículo implica um conhecimento das crianças e do meio envolvente, numa perspetiva de obter a maior quantidade de informação com observações, com as famílias, a comunidade e todos os documentos essenciais.

A instituição onde estagiei não se rege por nenhum modelo pedagógico e a própria EC também não, afirmando: “não sigo nenhum modelo pedagógico específico, mas utilizo uma metodologia ativa e participativa, tendo em atenção os interesses e conhecimentos das crianças e tentando envolver os pais e os recursos da comunidade.” (EC, Anexo A., p. 77). A EC vai ainda mais longe, referindo utilizar pequenos projetos para ir ao encontro das curiosidades e dos gostos das crianças em questão. Das

principais linhas orientadoras da sua prática pedagógica, a EC baseia-se nas OCEPE para identificar os princípios pedagógicos que suportam a sua prática. De acordo com as intencionalidades da EC delineei as minhas principais intenções pedagógicas:

1. *A criança como ser único com características distintas de todas as outras, contendo ritmos de desenvolvimento diferentes:* a ação do/a educador/a deve ter em conta que as aprendizagens devem ser adaptadas e pensadas especificamente para cada criança, respeitando os seus ritmos e capacidades. As crianças possuem desenvolvimentos distintos, em função de diversos fatores, que promovem diferenças significativas. Deve-se também ter em conta o processo de maturação biológica e não promover aprendizagens muito complexas, de modo a querer apressar todo o processo. Por exemplo, não se pretende estimular a escrita, sem que as crianças desenvolvam as suas capacidades motoras finas, como o simples agarrar de um objeto.

Compreender que existem crianças com mais dificuldades que outras, encontra-se na base para uma pedagogia diferenciada, inclusiva, pois tal como defendem Silva et al. (2016), “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (p. 10).

Tal como descrito, este grupo de crianças é bastante diferenciado, apresentando interesses e necessidades distintas, havendo inclusive crianças com NEE que implicam um acompanhamento e uma atenção mais específica. Durante a minha prática, fui tentando promover aprendizagens significativas e diferenciadas, de acordo com cada criança: “De manhã, estive com o VF a estimular a aquisição da noção de permanência de objeto” (NC nº 52, 14/12/2016, Anexo A, p. 424). Ainda assim, apesar de tentar diferenciar as aprendizagens, nunca impossibilitei a criança de fazer determinada atividade, mesmo achando que não estava apta para tal, como se pode verificar na NC nº13, 13/10/2016: “O MF também quis fazer o jogo das sílabas, apesar de ter mais dificuldade em compreender a divisão silábica, com a minha ajuda foi fazendo o exercício” (Anexo A, p. 234), tentando sempre adaptar e prestar o apoio necessário para a sua concretização.

2. *Fomentar a curiosidade da criança, na descoberta e resolução de problemas:* ao longo da minha prática foi minha intenção promover novos desafios e motivar as crianças a querer fazer, saber e aprender cada vez mais, tentando adaptar os diferentes momentos e propostas a todas as crianças. Desta forma, tal como a EC promove, é necessário proporcionar oportunidades estimulantes e desafiadoras para que esses desenvolvimentos sejam realizados de forma natural. A introdução de materiais

sucessivamente mais complexos ou a promoção de atividades cada vez mais desafiadoras encontram-se na base de uma prática educativa desafiante, motivadora que se reflete numa preocupação crescente com todas as crianças.

De acordo com as capacidades e desenvolvimentos de cada criança, fui arranjando estratégias e promovendo novos desafios, cada vez mais complexos e motivadores: “incentivei o MR a guardar aqueles e a ir buscar um mais difícil. MR: «Este é muito difícil, não consigo». Eu: «Consegues sim, vem aqui para ao pé de mim que eu ajudo-te»” (NC nº 66, 18/01/2017, Anexo A, p. 477). A introdução de novos materiais, ou mesmo a construção deles juntamente com as crianças esteve presente em vários momentos da minha intervenção (NC nº 42, 28/11/2016: “Da parte da tarde, em grande grupo falámos sobre as palavras novas que tinham aprendido até então e surgiu a necessidade de construirmos uma caixa com diversas letras, para que as crianças pudessem construir diferentes palavras”).

O ambiente que se proporciona tem de ser capaz de acolher a criança, fazer sentir-se bem, motivada e com vontade de explorar e aprender com os outros. Katz (2006) defende a importância de ensinar as crianças a estarem predispostas para aprender, aproveitando a sua curiosidade nata para descobrir e explorar.

3. *Relações saudáveis entre as crianças e os adultos e entre pares*: a EC, também, refere a importância da adaptação das crianças, fomentando “um ambiente acolhedor, seguro e divertido” (Anexo A, p. 77). Em primeiro plano, considero crucial que as crianças se sintam acolhidas e acarinhadas, preocupando-me com o seu bem-estar. Promover um clima harmonioso, saudável, confiante e de segurança, encontra-se patente nas práticas diárias desta EC: “refere que têm de começar a preparar a sala, pois no início do ano letivo estavam a tentar que os mais novos ficassem felizes na escola ... como eles já estão adaptados, já se pode começar a fazer diferentes atividades” (NC nº3, 28/09/2016, Anexo A, p. 196).

Nesta adaptação, estão inerentes as intenções com as relações, não só entre pares, mas também entre as crianças e os adultos, num processo de crescente afetividade, que têm implicações nos processos de aprendizagem (Silva et al., 2016). É importante que se criem relações positivas e de confiança para o crescimento saudável das crianças. Assim, tentei fomentar estas relações, de modo a promover um clima saudável, de carinho e confiança (“tento fomentar as minhas relações com as crianças, ganhando a sua confiança e aproximando-me cada vez mais delas. Vou falando e interagindo com elas, respeitando os seus espaços e tempo”, NC nº2, 27/09/2016, Anexo A, p. 193). Nos momentos de acolhimento, bem como nos diferentes momentos do dia-a-dia, foi

minha intenção acolher e fomentar os relacionamentos com as crianças, dando-lhes especial atenção e o carinho necessário para o seu bem-estar.

Concomitantemente, as relações entre pares encontram-se nas minhas preocupações, valorizando-se o trabalho de interajuda, cooperação e amizade. Estes pressupostos vão, igualmente, ao encontro das práticas pedagógicas desta EC, que valoriza o respeito pelo outro e a amizade, visíveis nas sucessivas interações destas crianças. Na NC nº24 de 28/10/2016 é visível essa interajuda entre pares: “A certa altura, a MN ajudou a IA a ir para o arco correto e eu felicitei-a por isso. Sem que o adulto lhe pedisse, a MN estava a ajudar os pares que tinham mais dificuldade.” (Anexo A, p. 276).

4. A criança como detentora de direitos, valorizando as suas competências e envolvê-la em todo o seu processo de aprendizagem, através da sua participação: acredito que a educação de infância é a forma de criar bases sólidas nas crianças, como futuros adultos responsáveis, capazes de viver e pertencer a uma sociedade democrática, onde todos são escutados e valorizados. Santana (2000) afirma que se devem criar “condições para a estimulação do desenvolvimento da autonomia, da interajuda, da socialização, do sentido da responsabilidade e de cidadania, através da vivência de regras democráticas” (p. 31). Estas regras devem ser construídas e decididas com as crianças, num processo de negociação e respeito para a vida em comum. Neste grupo de crianças, foi visível a dificuldade em esperar pela sua vez, respeitando a vez dos outros para falarem e exporem as suas ideias, pelo que considerei pertinente valorizar estes ideais, fomentando o saber esperar e a valorização de todos os intervenientes: “tive de lhe pedir para esperar e deixar os outros falarem ... a MN apesar de vários incentivos a esse respeito, ainda tem alguma dificuldade em esperar pela sua vez, retirando a oportunidade de outras crianças de se expressarem” (NC nº 48, 07/12/2016).

A EC preocupa-se com o fomento do cumprimento de regras, no que respeita à utilização de espaços e materiais comuns, responsabilizando as crianças para a vida democrática, no sentido de pertença a um grupo social. Responsabilizar as crianças pelas regras conjuntas esteve sempre presente nos diversos momentos, tal como se pode verificar na NC nº50, 12/12/2016: “Explico ao MF que não pode deixar o material desarrumado e tem de arrumar o material, sempre que o utiliza” (Anexo A, p. 417).

A meu ver, deve-se ter em consideração que a criança é um sujeito ativo detentor de saberes, capacidades e interesses para conseguir tomar decisões, participar e respeitar o outro. A criança deve ser implicada em todo o processo da sua aprendizagem, mesmo no que respeita à vida em grupo, tal como tentei sempre que

assim o fosse: “as crianças continuam autonomamente a escolher as áreas para onde querem ir, mostrando algumas preferências por algumas delas. Como são apenas 15 crianças, o espaço é ocupado de forma ordeira, respeitando-se uns aos outros” (NC nº8, 06/10/2016).

Todavia, tal como defende Mesquita (2014), para escutar a voz das crianças é necessário criar condições que promovam ambientes de confiança, seguros e de respeito. De acordo com este facto, considero pertinente promover ambientes de confiança e securizantes, de modo a permitir a comunicação e a participação de todos, respeitando cada criança, num clima saudável de apoio e carinho constante, tal como defende a EC. De acordo com estas intencionalidades, ao longo deste período, fui tentando promover esses valores: “Enquanto as crianças iam referindo as suas ideias, eu ia apontando numa folha, visível a todos para que pudessem perceber que as suas ideias tinham importância e se podiam representar em escrita” (NC nº61, 11/01/2017, Anexo A, p. 461).

A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área da formação pessoal e social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação (Silva et al., 2016, p. 25).

O contexto social, cultural, religioso, familiar, entre outros, fazem com que cada criança pertença a uma sociedade ou grupo social com interesses, ideais e valores próprios. Desta forma, para uma prática pedagógica de qualidade é crucial reconhecer, respeitar e tirar proveito dessas particularidades, “para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão” (Silva et al., 2016, p. 34). Também a EC refere a importância da promoção dos valores de cidadania, referindo-se ao respeito pelo outro, à partilha e à solidariedade.

5. Promoção da autonomia das crianças e no controlo dos seus comportamentos, através da autorregulação: no que respeita à autonomia, a EC pretende aumentar a autonomia das crianças relativamente aos adultos e aos outros, incentivando a coragem para a exploração autónoma do ambiente (Anexo A, p. 77). Todavia, inicialmente, é necessário que o adulto consiga prestar um apoio mais permanente, ensinando e promovendo sucessivamente a autonomia das crianças, principalmente com as crianças que entraram este ano no JI. Este exemplo pode ser visível na marcação da presença, que no início do ano letivo era apenas realizado autonomamente pelas crianças que já

tinham frequentado o JI o ano passado, sendo necessário prestar ajuda às crianças que o estavam a fazer pela primeira vez. Também com a utilização de diversos materiais, como por exemplo: “Cada criança escolheu a folha que queria pintar, a cor e fê-la sozinha, autonomamente. Apenas tive de ajudar a EP e a IA, que ainda não são totalmente autónomas em algumas situações” (NC nº28, 04/11/2016, Anexo A, p. 297).

Da autonomia, encontra-se inerente o processo de autorregulação. A meu ver, é essencial que o adulto consiga ajudar a criança na sua autorregulação, através do controlo das suas emoções e sentimentos. Hauser-Cram et al. (2014) defendem que é necessário criar condições para que as crianças aumentem a sua autonomia através da autorregulação. Assim, a autonomia, em todos os sentidos que possa ser considerada, é uma intencionalidade defendida pela EC e por mim. As rotinas diárias são propícias a isso mesmo, desenvolvendo a autonomia das crianças, para que sejam cada vez menos dependentes dos adultos. Para além disso, por vezes, também é necessário ajudar as crianças a regularem o seu comportamento, para que cada vez mais o consigam fazer autonomamente, tal como se verifica no episódio com HL (Anexo A - NC nº27, p. 293).

6. Proporcionar aprendizagens significativas, numa perspetiva articulada das áreas de conteúdo e o brincar como forma holística de todas as aprendizagens, promovendo momentos prazerosos que potenciem as aprendizagens: a EC considera pertinente desenvolver atividades com recurso a diferentes técnicas e materiais que englobem todas as áreas de conteúdo, numa perspetiva holística: “uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 31). Na sua prática, o brincar é uma constante observável facilmente. Brincar no sentido de criar momentos lúdicos, de interesse, motivadores, onde as crianças dediquem o seu tempo a explorar, envolvendo-se na atividade de forma prazerosa, com vontade de resolver os problemas existentes. A brincadeira é, sem dúvida, a ferramenta mais preciosa para a aprendizagem, devendo ser utilizada como “veículo para desenvolver a *cognição* e todos os aspectos [*sic*] do currículo” (Brock, 2011, p. 37). É a brincar que a criança dá sentido ao mundo que a rodeia, desenvolve e explora os seus interesses, a curiosidade, a criatividade, a linguagem e constrói relações e capacidades sociais. Katz (2006) vai ainda mais longe, referindo que o conteúdo do currículo deve promover atividades ricas e importantes para as crianças.

O brincar se encontra patente em todas as minhas ações e nas da EC. O espaço exterior é igualmente valorizado como potenciador de aprendizagens significativas e importantíssimas para o saudável desenvolvimento das crianças. “Com o intuito de

promover uma pequena sessão de psicomotricidade e a consolidação do conhecimento das diferentes cores, realizei com eles um pequeno jogo no exterior” (NC nº8, 06/10/2016).

7. *A educadora como adulto de apoio às aprendizagens das crianças*: para esta educadora, o adulto tem um papel vital para ajudar a criança a aprender, sendo um elemento de apoio ao desenvolvimento das crianças, fornecendo a ajuda necessária e incentivando a cooperação e interajuda entre pares. A promoção da exploração do mundo através do fomento da curiosidade e do entusiasmo por aprender, numa atitude de questionamento e de procura de soluções. Das principais linhas orientadoras da sua prática pedagógica, a EC pretende “sensibilizar as crianças para o respeito pelo ambiente e pela preservação da natureza” (Anexo A, p. 78), indo ao encontro do projeto anual do agrupamento: “*A escola é todo o mundo, vamos torná-la sustentável*”. Sendo minha intencionalidade continuar com a promoção destes valores, essenciais para a educação de crianças socialmente responsáveis e cidadãos exemplares (“À medida que iam terminando de beber o leite, mostravam-me que tinham conseguido espalmar o pacote e perguntavam em que ecoponto iam colocar o pacote”, NC nº25, 31/10/2016, Anexo A, p.283).

8. *Promover uma boa relação com as famílias das crianças, num trabalho cooperativo e de partilha*: a EC fomenta uma saudável relação com as famílias e tem como princípio fundamental a comunicação e a articulação. Para mim, é necessário desenvolver um trabalho de parceria, cooperativo e de boas relações como benefício não só para a minha prática profissional como para a própria criança. Por vezes, as famílias dificilmente se conseguem deslocar ao JI, pelo que é necessário ajustarmo-nos a essas realidades e arranjar diversas formas de envolver as famílias. “A MN, como os pais não podem vir à escola, fez uma pesquisa em casa e trouxe um sistema digestivo construído em plasticina” (NC nº 42, 28/11/2016, Anexo A, p. 364).

É importante envolver as famílias em todo o processo de aprendizagem das crianças, incluindo todos os pressupostos da avaliação das crianças. Durante o período da PPS II construi um portefólio com uma criança, implicando a família em todo o seu processo envolvendo, assim, os dois contextos distintos para realizar uma avaliação contínua da criança (Anexo A – Portefólio da criança, p. 573). Para além disso, tal como defende a EC, a comunidade envolvente é um recurso muito importante para promover experiências e aprendizagens cruciais para todas as crianças.

9. *Promover o trabalho em equipa, no que respeita a troca de ideias, partilha de saberes e interajuda na resolução de problemas*: com a restante equipa educativa, pretendeu-se fomentar o trabalho colaborativo e cooperante, numa partilha constante

de informações, ideias e estratégias, tal como já é habitual nesta instituição. O trabalho em equipa é importante para que em conjunto se consigam resolver problemas, através da procura das melhores soluções. De acordo com Silva et al. (2016), o trabalho de equipa entre educadores/as e professoras/as é conseguido e facilitado se existirem condições organizacionais para tal. Considero que as relações entre a equipa educativa permitiram uma grande cumplicidade e cooperação entre todos os intervenientes.

10. *Promover a articulação entre ciclos*: para finalizar, a articulação entre ciclos (fragilidade realçada pelo agrupamento), que é bastante visível em toda a prática pedagógica da EC, vai ao encontro daquilo que acredito ser essencial para que as mudanças na vida das crianças não sejam bruscas, desajustadas, com experiências negativas. “Um melhor conhecimento e familiaridade com a escola do 1.º ciclo implicam uma ação mais continuada e um trabalho conjunto entre educadores/as e professoras/as e entre as crianças dos dois níveis de educação” (Silva et al., 2016, p. 102). Durante a minha prática, esta articulação esteve sempre presente, não só nos diversos momentos de leitura, em que alunos do 1.º ciclo vinham contar/ler histórias às crianças do JI, como ocorreram diferentes momentos de partilha. Também na realização do projeto sobre o sistema digestivo, algumas crianças do 3.º ano ofereceram-se para vir explicar alguns conceitos à sala de atividades: “As crianças do 3.º ano explicaram o sistema digestivo muito bem, com recurso ao seu manual de estudo do meio e ao poster que havia na sala de atividades sobre o sistema” (NC nº42, 28/11/2016).

Assim, ao longo da minha intervenção foram realizadas diversas planificações (Anexo A, p. 102), construídas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, que não foram estanques, alterando-se constantemente em prol do seu bem-estar e da sua participação. Este exemplo pode ser verificado na planificação de 21-25/11/2016 (Anexo A, p. 144-149), pois a sessão de educação física não foi realizada devido à vontade de uma família vir à sala de atividades dinamizar experiências científicas para contribuir para o desenvolvimento do projeto sobre o sistema digestivo.

Os planeamentos foram sendo construídos com as crianças e com a EC com o intuito de refletir sobre as minhas ações, de modo a garantir uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizagens para todos, tal como referem Silva et al. (2016). Os planeamentos semanais serviram, portanto, para avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças e, essencialmente, para refletir e avaliar as estratégias adotadas pelo adulto, numa perspetiva de melhoramento da minha prática profissional. De acordo com Silva et al. (2016):

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p. 13).

Em suma, numa complexa teia de momentos, vivências e experiências, fui sempre tentando promover aprendizagens significativas, incluindo um conjunto diversificado de intenções que considero cruciais para o crescimento e desenvolvimento integral de cada criança e do grupo. Estas minhas intenções foram sendo desenvolvidas de acordo com cada criança, com as suas vontades, necessidades e gostos, com a forma como cada uma se envolvia e participava no seu processo de aprendizagem. Na realidade, uma educação de qualidade passa essencialmente pela transmissão de valores e ideias, por aquilo que nos caracteriza como pessoa.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Ser-se educador/a de infância é muito mais do que trabalhar com crianças, com equipas, com famílias e a comunidade. Ser-se educadora também se prende com a realização de investigações e a “produção/publicação de saberes produzidos na área da educação de infância” (Sarmento, 2009, p. 57). A mesma autora (2009) refere a importância de os/as educadores/as, na sua formação especializada, intervirem na (re)construção de saberes profissionais. Esta investigação proporcionará diversas competências investigativas, pois irá promover pesquisas/análises/reflexões sobre práticas pedagógicas essenciais para uma atividade profissional futura de qualidade.

3.1. Identificação da Problemática

O tema abordado nesta investigação centra-se na relação entre o JI e as famílias e em algumas estratégias utilizadas para o incentivo para as famílias participarem no mesmo, em prol do bem-estar e do desenvolvimento das crianças. Oliveira e Martinho-Araújo (2010) referem que a família é o primeiro contexto educacional de um ser

humano, sendo responsável pelo modo como este se relaciona com o mundo. As mesmas autoras (2010) afirmam que:

a responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, ... tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura (p. 101).

Neste sentido, é necessário que as instituições educativas respeitem e compreendam as diferentes famílias, no que se refere às suas origens, culturas e tradições. O JI é, pois, o local onde “as famílias confiam as suas crianças e é através dela que se realizam as suas transições diárias entre a casa/família-instituição educativa, e vice-versa, tomadas aos olhares públicos, um facto visível das trocas sociais entre estes dois contextos” (Ferreira, 2007, p. 48).

Este tema surgiu no âmbito da PPS I, pelo facto de o local onde realizei o estágio de creche não existirem reuniões com famílias, sendo a relação apenas promovida por conversas casuais entre a equipa educativa e as famílias ou por convites para a celebração de uma ou outra data festiva. A organização institucional limitava fortemente as estratégias que podiam ser implementadas para a promoção de uma participação mais ativa por parte das famílias das crianças. No entanto, o interesse demonstrado pelas famílias era constante, tal como se verifica na investigação realizada em creche.

Durante a PPS II, o interesse pelo tema foi crescendo, pois a realidade verificada no contexto de JI era completamente diferente. Apesar de uma controversa relação passada, entre a instituição e as famílias, a vontade de estreitar esses laços e de remover fronteiras foi fortemente sentida durante todo o estágio. Não só se realizavam reuniões com as famílias, como existiam atendimentos individuais e se promovia a participação das famílias no JI. A própria EC mencionava que as suas funções no estabelecimento implicavam, “para além de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral de todas as crianças e o despiste de dificuldades e comportamentos desajustados, ... o envolvimento com as famílias, ... com a Associação de Pais, ... promover reuniões de pais, atendimentos individuais e encontros informais.” (Anexo A, p. 77). A EC vai referindo que considera “as famílias, parceiros fundamentais e indissociáveis do [seu] trabalho” (Anexo A, p. 80).

Vaz (2014) vai ao encontro destes pressupostos descrevendo a importância de envolver as famílias no dia-a-dia do JI, através do convite para participar em atividades

com os/as filhos/as, da reflexão de assuntos de interesse comum e da promoção da sua interação e participação em dias festivos. O trabalho de parceria com as famílias é indiscutível e o seu incentivo à participação deve ser reforçado em todos os contextos. Para o meu crescimento pessoal e profissional considero importante refletir/aprofundar os meus conhecimentos sobre esta problemática, pois contribuirá para uma prática pedagógica de qualidade. “Apesar de escola e família serem agências socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos [sic] comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica [sic] e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar” (Oliveira & Martinho-Araújo, 2010, p. 102).

Assim, ao longo da minha intervenção tentei sempre promover e desenvolver relações de confiança, de partilha e cooperação com as famílias das crianças, fomentando o seu envolvimento e participação nos diferentes momentos do dia-a-dia das crianças. “A escola faz parte da vida quotidiana das famílias e nos dias que correm a gestão partilhada da instituição escolar é uma realidade cada vez mais assumida, contribuindo para uma cooperação mais estreita entre todos os actores [sic] directamente [sic] envolvidos” (Sarmiento & Freire, 2011, p. 37).

3.2. Quadro metodológico e roteiro ético

O estudo aqui apresentado inspira-se nos pressupostos de uma investigação-ação, pois tal como referem Coutinho et al. (2009), é uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). Bell (2002) acrescenta que este tipo de metodologia pressupõe a identificação de um problema, a pesquisa sobre o mesmo e a implementação de estratégias para melhorar a nossa ação. Em concordância, este tipo de ações é “uma prática atraente para educadores devido à sua ênfase [sic] prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho” (Bell, 2002, p. 22).

É nesta perspetiva, com o intuito de melhorar a minha ação e as minhas estratégias perante o aperfeiçoamento da relação entre o JI e as famílias, que perspetivei esta minha intervenção-ação. O facto de o trabalho de um/a educador/a de infância não se fazer dissociado das famílias e esta importância já ter sido estudada e abordada por diversos autores, induziu em mim o interesse por saber mais e por tentar

colocar em prática diversas ações que promovessem uma participação e um envolvimento mais ativos das famílias das crianças. Coutinho et al. (2009) sublinha a importância que esta metodologia tem na contribuição para a melhoria das práticas educativas, na medida em que promove um enorme sentido crítico, numa tomada de consciência e reflexão da realidade observada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação qualitativa é realizada com o intuito “investigar fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (p. 16). Estes autores (1994) explicam que este tipo de metodologia pressupõe a compreensão de comportamentos, através de uma recolha de dados aprofundado com os sujeitos no seu contexto natural. Nestes casos, os métodos de recolha de dados são bastante interpretativos e interativos com os participantes, sendo igualmente descritivos, não havendo a necessidade de responder a questões previamente formuladas ou testar algumas hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador reflete sobre a sua própria investigação, analisando os dados recolhidos. Analisar os dados quantitativamente pode, também, ajudar e completar ou promover uma melhor compreensão da problemática, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) e Bell (2002), alguns investigadores qualitativos recorrem também a dados quantitativos. “Os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” (Bell, 2002, p. 20).

Durante esta investigação, foram utilizados vários métodos e técnicas para a recolha de dados, como a observação participante, questionários e entrevistas semiestruturadas. No que se refere à observação participante, esta depende da interpretação do próprio investigador e das reflexões que faz ao que observa (Bell, 2002). Para ajudar nestas observações foram construídas notas de campo detalhadas (Anexo A, p. 179), que proporcionam um “resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estes documentos foram construídos ao longo de toda a PPS II com uma periodicidade diária, que foram cruciais para auxiliar na reflexão, análise e compreensão de um conjunto diversificado de dados e informações, essenciais para o desenvolvimento desta investigação. As fotografias também foram um instrumento importante que, segundo os mesmos autores, “podem ser tiradas em qualquer altura que seja conveniente e podem ser certamente adiadas, dando oportunidade à condução cuidadosa ... da observação” (1994, p. 140).

De forma a compreender a opinião das famílias das crianças, como um dos principais intervenientes desta investigação, foram realizados questionários (Anexo A,

p. 551). Estes visaram a obtenção de respostas da maior parte das famílias, sendo anónimos e de participação voluntária. Na sua realização, tentou-se tal como defende Bell (2002) ter alguns cuidados para que fosse de fácil percepção por parte das famílias. A linguagem utilizada foi simples, tentando não incluir questões que pudessem suscitar dúvidas, no que se refere à sua ambiguidade. Algumas das questões apresentadas tiveram uma forma aberta, de modo a permitir aos inquiridos “expressarem as suas opiniões sobre o tópico a ser investigado” (Bell, 2002, p. 101). Igualmente, estruturaram-se questões em forma de *lista*, onde foi “apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser seleccionada [*sic*]”; e em forma de *categoria*, cuja “resposta é apenas uma de entre um conjunto de categorias” (Youngman citado por Bell, 2002, p. 101). Estes questionários tiveram, posteriormente, alguma análise estatística (Anexo A, p. 555-559), que embora reduzida permitiu uma complementaridade da informação obtida. “Os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação”, sendo utilizados, muitas vezes, “na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

As entrevistas, por sua vez e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), podem ser utilizadas para recolher dados descritivos dos indivíduos. De acordo com os mesmos autores (1994), é necessário que o entrevistador permita que o sujeito molde o conteúdo e fale abertamente, não limitando de forma muito rígida a entrevista. As entrevistas semiestruturadas realizadas à EC e à AO (Anexo A, p. 534-550) da sala visaram “dar liberdade ao entrevistado para falar sobre o que é de importância central para ele” (Bell, 2002, pp. 121), garantindo que todos os tópicos considerados cruciais foram abordados, no sentido de falarem sobre o assunto e de expressarem as suas opiniões (Bell, 2002).

Naturalmente, uma investigação não se realiza sem serem consideradas algumas questões éticas no que respeita ao trabalho desenvolvido com crianças e outros intervenientes. Deve-se, pois “ter uma postura *ética* coerente perante as crianças, as famílias, os colegas de trabalho (incluindo as auxiliares de educação), o estabelecimento educativo” (Vasconcelos, 2014, p. 75). Tomás (2011) descreve dez pressupostos que se encontram definidos no *roteiro ético* proposto por Soares (2005). Estes pressupostos articulam-se com os princípios éticos propostos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e permitem que o investigador possa realizar a sua investigação de forma mais adequada. Dito isto, em toda a minha prática baseei-me em alguns desses princípios que se encontram expostos de seguida:

1. *Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança e Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família* (APEI, 2011). Durante toda a investigação foi respeitado e garantido o anonimato de todas as crianças, das famílias e da própria instituição, não só na substituição dos nomes por siglas, como também na omissão de caras e nomes nas fotografias utilizadas, que tiveram uma prévia autorização. No que respeita ao questionário, teve-se o cuidado de garantir o seu anonimato. A identidade de todos os intervenientes foi salvaguardada, na medida em que se respeitou a sua privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011).
2. *Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção [sic] educativa* (APEI, 2011). Em toda a minha ação promovi a participação das famílias nos diversos momentos do dia-a-dia do JI, respeitando cada família e os seus diferentes graus de envolvimento e participação. A participação foi de acordo com as vontades demonstradas por cada família, não havendo obrigatoriedade em nenhuma parte da investigação.
3. *Planificação e definição dos objectivos [sic] e métodos da investigação e Consentimento informado* (Tomás, 2011). Tanto as crianças, como as famílias e a equipa educativa foram claramente esclarecidas e informadas sobre toda a investigação. Garantiu-se que todos os intervenientes estivessem clarificados, demonstrando-me sempre disponível para a troca e partilha de ideias e para o esclarecimento de qualquer dúvida existente. Cada interveniente foi livre de participar na investigação, tanto que algumas famílias não entregaram os questionários preenchidos.
4. *Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade* (APEI, 2011). Este princípio vai ao encontro dos pressupostos definidos por Tomás (2011), no que se refere ao *Uso e relato das conclusões*, pois todos os dados obtidos e analisados poderão ser divulgados, não só à própria instituição, como também aos familiares e outros interessados. Na realidade, a partilha desta investigação poderá ser crucial para a mudança de atitudes e a adequação das práticas profissionais.

3.3. Referencial teórico

Várias foram as investigações efetuadas no âmbito das relações entre as escolas e as famílias. As mudanças verificadas ao longo dos tempos em função das alterações históricas, sociais e políticas foram sendo sentidas nestas relações. “A história da

relação escola-família intersecta [sic] as histórias da educação familiar e escolar” (Silva, 2010, p. 443). Tanto o conceito de família como o conceito de educação nas escolas têm sido alvo de grandes transformações, de acordo com a evolução das sociedades. O mesmo autor (2010) realiza uma síntese das alterações experimentadas nas relações entre esses dois contextos, referindo a passagem de uma separação exigente das funções entre a escola e as famílias, passando para uma posição de superioridade das escolas face às famílias, até relações sucessivamente mais estreitas.

Face a estas modificações ocorridas durante longos períodos de tempo, importa concentrar-nos na realidade vivenciada nos dias de hoje. A preocupação de fomentar e promover um trabalho de parceria entre a escola e as famílias é fortemente verificada nas diferentes instituições. Todavia, tal como referem Sarmiento e Marques (2006), “a sua efectivação [sic] em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem das mesmas” (p. 61).

Assim, tendo em conta que a educação de infância visa o desenvolvimento de competências sociais e pessoais nas crianças, é necessário que a instituição escolar rompa com a “«escola tradicional», centrada em si mesma, e a premência de uma verdadeira relação de parceria com a família, partindo da premissa, irrefutável, de que esta constitui a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sousa & Sarmiento, 2009-2010, pp. 142-143).

Embora seja necessário diminuir as fronteiras entre os dois contextos, é importante não esquecer as suas particularidades e especificidades, “ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições” (Oliveira & Martinho-Araújo, 2010, p. 101). Silva (2010) refere que estas relações são entre culturas que se podem constituir numa separação mais acentuada ou, em contradição, numa continuidade cultural, mas também numa forma de aculturação. É necessário compreender isso mesmo, pois estas relações podem resultar efetivamente numa aproximação ou, então, numa acentuação das desigualdades e diferenças entre os dois contextos. Apesar destes pressupostos, é crucial que o/a educador/a de infância consiga desenvolver o seu trabalho de parceria, tendo em conta cada contexto e cada realidade observada. Um conhecimento aprofundado sobre as famílias, a comunidade e o meio envolvente são a base para a promoção de relações cada vez mais estreitas e de parceria. “As famílias são efetivamente *parceiras*, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc.” (Vasconcelos, 2014, p. 60).

Sousa e Sarmiento (2009-2010) fazem, igualmente, essa referência, destacando a importância da interação entre o JI, neste caso, e as famílias, em prol do desenvolvimento das crianças, na medida em que os familiares devem estar mais atentos e envolverem-se mais na vida escolar dos seus educandos, enquanto a escola deve ser responsável por promover esse envolvimento, através de diversos meios de comunicação e colaboração. O trabalho desenvolvido deve ser de parceria, colaboração e partilha da responsabilidade na formação e educação de todas as crianças. Fuertes (2016) reforça que “se a escola deve fazer um esforço para incluir os pais, por seu lado, os pais devem colaborar com a escola, participando, comunicando as suas necessidades e negociando os seus interesses” (p. 84).

Na realidade, não só para o benefício das crianças, mas também para o trabalho dos/as profissionais da educação e das famílias que esta parceria se tem demonstrado fundamental. Sousa, citada por Sousa e Sarmiento (2009-2010), realça as vantagens destas relações para todos os intervenientes, não só a criança, no que respeita à sua motivação e sucesso nas suas aprendizagens; como também as famílias, pois sentem-se mais apoiadas e informadas; os profissionais de educação, que veem o seu trabalho facilitado, aumentando a satisfação pelo mesmo; a comunidade, no que se refere aos ganhos nos valores de igualdade e democracia; e a instituição que melhora a sua qualidade educativa. Facilmente se compreende os benefícios inerentes a esta profícua relação, que envolve um conjunto de intervenientes, sendo, portanto, indiscutível esta intencionalidade inerente à prática profissional de um/a educadora/a de infância.

No entanto, também se compreende que essas relações podem não ser facilitadas e que as estratégias aplicadas deverão ter em conta cada contexto. Num estudo levado a cabo por Oliveira e Martinho-Araújo (2010), como principais fatores, os/as profissionais da educação referiam que essas relações eram dificultadas pelo desinteresse demonstrado pelos familiares, pois consideravam que a escola é que era responsável pela educação dos seus educandos. Por outro lado, também Sousa e Sarmiento (2009-2010) referem que os receios que estes profissionais têm relativamente às competências educativas das famílias são alguns dos constrangimentos existentes.

Assim, de acordo com o que foi aqui exposto importa que as famílias sejam consideradas parceiras em todo o processo educativo, promovendo o seu envolvimento e participação. Silva et al. (2016), no documento que realizaram para oferecer algumas orientações aos profissionais, referem isso mesmo:

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (p. 16).

É importante arranjar estratégias para trazer os familiares ao JI, sendo da responsabilidade do/a educador/a gerir o tempo e as oportunidades para a sua implementação. Existem muitas razões que impossibilitam os familiares de se envolverem e participarem, pelo que cabe ao profissional arranjar a melhor forma de promover isso mesmo. Vicent (citado por Sá, 2002) refere que a não participação das famílias pode ser devido a diversos fatores de circunstância (por exemplo a sobrecarga de trabalho) ou de uma decisão deliberada. Interessa, pois, que as famílias compreendam os benefícios, se sintam confiantes e respeitadas pelos profissionais das instituições dos seus educandos, o que, conseqüentemente, facilitará a sua intervenção e participação nos contextos educativos.

Uma participação activa [*sic*] e responsável, bem como um envolvimento efectivo [*sic*] dos pais nas actividades [*sic*] da escola, possibilita-lhes um maior conhecimento acerca dos seus papéis e das suas competências ... para melhor participarem no processo de desenvolvimento e de escolarização dos seus educandos (Sarmiento & Freire, 2011, pp. 44-45).

As mesmas autoras (2011) mencionam a importância do respeito e da confiança para o fortalecimento dos laços e, conseqüentemente, para a diminuição das distâncias sentidas. O modo como o/a educador/a comunica com as famílias, valoriza e prioriza as suas competências e estabelece essas relações vai influenciar estes aspetos.

Sá (2002) cita Lima para expor o seu modelo teórico-conceitual no que respeita aos diferentes tipos de participação que as famílias possuem (apesar de ter sido aplicado para discentes e docentes), diferenciados pelos critérios de *democraticidade*, *regulamentação*, *envolvimento* e *orientação*. De entre estes critérios Lima classifica-os de acordo com os diferentes graus de participação (Sá, 2002, pp. 135-136):

Democraticidade → Subdivide-se em *participação direta* e *participação indireta*, diferenciando-se pela “existência de mediação entre representantes e representados”;

Regulamentação → Que pode ser de *participação formal*, *participação não formal* e *participação informal*. Estas subdivisões baseiam-se “no grau de formalização, estruturação e publicitação das regras que regulam essa participação”;

Envolvimento → Existe a *participação ativa*, *participação reservada* e *participação passiva*, em função das atitudes e do empenho dos participantes;

Orientação → Uma distinção em *participação convergente* e *participação divergente*, “distinguíveis com base na consonância ou discordância em relação aos objectivos [sic] formais-legais”.

Sarmento (2009) reforça o papel dos/as educadores/as no que se refere à complexidade da sua profissão e da partilha com todos os intervenientes, afirmando:

as educadoras de infância assumem a sua autonomia profissional baseada em saberes específicos, em responsabilidades partilhadas entre profissionais e com outros parceiros, numa base de negociação, de confiança e, fundamentalmente de comunicação, num processo que se pretende estável, mas que se apresenta sempre como provisório face a novos processos de socialização (p. 62).

3.4. Estratégias de investigação

Durante toda a PPS II foi minha intenção desenvolver e promover a parceria com as famílias das crianças. Como se tratava do início do ano letivo, a minha integração coincidiu com todo o processo de adaptação, não só das crianças, mas também da própria educadora e das famílias. Ao longo da minha prática fui tentando envolver os familiares nas diversas atividades do JI, facilitando a sua participação de acordo com as diferentes disponibilidades e vontades. As minhas ações foram ao encontro das intencionalidades e do trabalho desenvolvido pela EC, no sentido de dar continuidade ao já adequado trabalho executado para a promoção de uma participação mais ativa das famílias. A EC refere priorizar as conversas diárias e informais para promover essa relação, utilizando também o caderno como instrumento de comunicação (Anexo A, p. 537). Fuertes (2016) menciona que as reuniões também são formas de os familiares participarem, tendo que haver oportunidade para as famílias falarem e não apenas ouvirem. Para além das reuniões, que são participações mais formais, a EC menciona que tenta que as famílias participem pedindo a sua colaboração em diversos momentos, ou presencialmente (dias festivos, por exemplo) ou a partir de casa (Anexo A, p. 538).

Quando iniciei o estágio no JI, tive o cuidado de me apresentar a todos os familiares, explicando a minha presença na sala dos seus educandos. Para isso, para

além de um pequeno cartaz (Figura 1A, Anexo A, p. 67) exposto no corredor do JI, o mesmo foi colocado no caderno de cada criança, para que mesmo os familiares que não se deslocam ao JI tivessem conhecimento da minha presença. Este pequeno gesto foi de extrema importância, pois assim começaram as primeiras interações e conversas informais entre alguns intervenientes. Para além disso, ao longo dos dias, fui tendo o cuidado de promover pequenas conversas informais no momento da chegada ou da partida das crianças ao JI. Não só tentei receber as crianças da melhor maneira, numa preocupação crescente da transição do contexto familiar para o contexto educacional, como fui fomentando as relações com os diferentes familiares que se deslocavam ao JI.

As conversas com a EC e a partilha de informações sobre as crianças e as famílias foram, igualmente, cruciais para que me pudesse apropriar das suas características e particularidades, aumentando, em mim, o conhecimento de cada uma delas (“Para além das particularidades de cada criança, a educadora foi explicando-me um pouco as diferentes famílias das crianças do grupo” (NC nº5, 30/09/2016, Anexo A, p. 205). Esta constante parceria com a EC permitiu que adaptasse a minha forma de estar e de comunicar com cada uma das famílias. Esta preocupação não foi sentida só no início do estágio, mas durante toda a minha PPS II, revelando-se sempre um trabalho que a EC valorizava, fazendo questão em transmitir toda a informação.

Nas conversas que fomentava com as famílias existia uma partilha de informação sobre a criança e um acolhimento saudável e de confiança, de modo a estreitar os laços e a dar continuidade na ação dos dois meios onde a criança se relaciona. Tentei com isto promover uma participação mais informal, de acordo com a classificação de Sá (2002). O estabelecimento de uma relação de confiança e parceria é um processo longo, necessitando do seu tempo. Desta forma, o facto de o estágio se ter iniciado no início do ano letivo, permitiu acompanhar o desenvolvimento dessas relações e de estabelecer comunicações e interações essenciais para a adaptação de todos os intervenientes. Como estas relações também ainda não estavam estabelecidas com a EC, principalmente com os familiares cujos educandos ainda não tinham frequentado este estabelecimento, sendo o seu primeiro ano de frequência neste JI, fui podendo acompanhar esse processo desde o início. Assim, num trabalho de colaboração e partilha com a EC e a AO fui fomentando e priorizando essas mesmas relações com todas as famílias das crianças.

Ao longo deste primeiro período, naturalmente, o envolvimento e a participação das famílias foram sendo motivados e, principalmente, verificados. Tal como já era

hábito da EC houve sempre a preocupação de informar as famílias com todos os procedimentos e ações que iam ocorrendo no JI. Para isso, para além das constantes conversas informais e da porta sempre aberta, houve a preocupação de colocar à porta da sala um cartaz com o tema/atividades que estavam a ser desenvolvidas na semana em questão (“Como o tema da alimentação saudável estava a ser trabalhado, o cartaz exposto foi referente a isso mesmo”, NC nº12, 12/10/2016, Anexo A, p. 227). Assim, as famílias tinham sempre conhecimento e estavam informadas sobre o que ocorria na sala e o que estava a ser desenvolvido naquele momento, podendo facilmente contribuir com a sua participação mais ativa e menos passiva (Sá, 2002). Para além disso, o corredor do JI também serviu para que pudesse colocar várias evidências das atividades realizadas com as crianças, não só criações, como também informações pertinentes, que permitiram que as famílias se mantivessem ocorrentes (“As crianças escreviam as atividades que fazíamos e colavam fotografias para toda a gente ver”, NC nº40, 24/11/2016).

Estes cartazes contribuíram fortemente para promover a participação cada vez mais ativa, num envolvimento mais colaborativo das famílias nas diferentes atividades da sala. Por exemplo, aquando do projeto sobre a separação do lixo, algumas famílias trouxeram alguns materiais que podiam ser reciclados sem que fosse pedido pelos adultos da sala: NC nº 23 de 27/10/2016: “O SG trouxe uma caixa de cartão de casa, dizendo que a queria pintar também com a MG”, dando contributos significativos para o desenvolvimento do projeto. Por outro lado, também na altura dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da alimentação saudável, a avó de uma das crianças partilhou estratégias comigo, mostrando um envolvimento e participação: “A avó mostra o chapéu com o intuito de partilhar outra ideia sobre o modo como podiam ser construídos com as crianças, uma vez que na semana anterior tínhamos construído uns também” (NC nº19, 21/10/2016, Anexo A, p. 257). Uma outra evidência ocorreu quando a avó da EC trouxe fitas de natal para que as crianças pudessem utilizar para decorar o JI ou alguns dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos nesse âmbito, demonstrando, igualmente, as sucessivas participações dos familiares das crianças no desenvolvimento curricular.

Não só em atividades específicas de enriquecimento curricular, mas também nos diferentes momentos da rotina diária, a participação das famílias foi sempre incentivada. A contribuição das famílias para a adaptação dos diferentes momentos foi sendo visível ao longo do tempo. As famílias tinham conhecimento que à sexta-feira, em vez do leite da manhã, as crianças comiam fruta, como forma de incentivar e promover hábitos alimentares saudáveis. Neste sentido, uma família trouxe para a sala de atividades um

conjunto de clementinas, referindo que em vez de cada criança comer a sua, poderia realizar-se uma partilha de frutas entre todas as crianças (“Quando a EP chegou à sala, a mãe trazia um saco cheio de clementinas referindo que para o dia da fruta poderiam fazer uma partilha entre todas as crianças”, NC nº62, 12/01/2016, Anexo A, p. 464). Assim, a participação desta família foi crucial para implementar essas estratégias, numa dinâmica diferente para o lanche da manhã, que foi realizada mais vezes durante a minha prática.

A abertura e a liberdade para que as famílias participassem no dia-a-dia do JI foi sempre minha intenção e conseguiu-se averiguar alguns resultados positivos nesse sentido. Esta minha intenção, demonstrando uma postura para aceitar as sugestões das famílias também foi um trabalho desenvolvido pela EC ao longo do ano anterior ao estágio (“também dou-lhes alguma abertura para eles próprios se oferecerem para vir e também já tem acontecido ... os pais já se estão a habituar que há uma grande abertura da parte do JI”, Anexo A, p. 538), o que facilitou, de certa forma, a colaboração voluntária das famílias. Apesar disso, considero que a minha postura, a partilha, o trabalho de cooperação e parceria, permitiram que as famílias se sentissem confiantes e com à vontade para participarem e partilharem ideias para se desenvolverem com os seus educandos. Contudo, essa colaboração não foi sentida com todas as famílias, pois muitas delas nem sequer se deslocavam ao JI para deixar os/as seus/suas filhos/as, devido essencialmente à carga laboral, tal como afirma EC com a sua vasta experiência como educadora: “nem todos vêm, mas há alguns que vêm e as crianças apreciam imenso e ganham muito muito com a vinda dos pais” (Anexo A, p. 538).

Ainda assim, voluntariamente, algumas famílias também contribuíram com a sua participação através de livros para o enriquecimento da biblioteca ou mesmo para serem explorados na hora do conto. Muitas vezes, alguns livros que as crianças traziam vinham ao encontro dos temas abordados nessa semana, contribuindo para o desenvolvimento, novas aprendizagens e conhecimentos sobre o mesmo: NC nº 30 de 08/11/2016: “A MG quando chegou mostrou uns fascículos que tinha comprado com a mãe e a MS também trouxe um livro que é do irmão dela” e NC nº 29 do dia 07/11/2016: “Hoje, quando as crianças iam chegando traziam várias coisas relativamente ao corpo humano” (Anexo A, p. 302).

Concomitantemente, fui apelando à participação e ao envolvimento das famílias em diferentes atividades que se iam desenvolvendo na sala, através de pedidos diretamente com as famílias ou utilizando o caderno como instrumento de comunicação. Não só tentei fomentar uma participação ativa, mas também pedi a colaboração das famílias para que algumas participassem mais, embora de forma passiva, tal como

defende Sá (2002). Para tal, o facto de as crianças terem-se interessado pela problemática *Porque é que fazemos cocó*, foi desenvolvido um projeto de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Como nem todas as famílias se deslocavam todos os dias ao JI, no caderno de cada criança coleí um recado (Figura 2A, Anexo A, p. 67) de modo a incentivar os familiares a participarem da forma que lhes fosse mais conveniente ou possível. Várias foram as famílias que responderam de forma positiva a esse pedido, referindo o interesse em participar e contribuir para o enriquecimento curricular dos seus educandos. Algumas famílias demonstraram interesse em vir, mas efetivamente nunca o chegaram a fazer devido a incompatibilidades de horários laborais. Todavia, outras famílias fizeram questão de vir presencialmente à sala de atividades.

A mãe do HL veio desenvolver um conjunto de experiências científicas que sem dúvida foram fundamentais e impulsionadoras de todo o projeto que estava a decorrer (“Posteriormente, a mãe do HL veio à sala de atividades realizar uma experiência sobre o sistema digestivo, tal como tinha sugerido”, NC nº41, 25/11/2016, Anexo A, p. 354). Também os pais da MA se deslocaram ao JI para contar uma história sobre o tema em questão: NC nº50, 12/12/2016 “Da parte da tarde, apesar de já termos divulgado o projeto, os pais da MA vieram à sala contar uma história, utilizando o powerpoint para esse efeito” (Anexo A, p. 418).

A participação das famílias não se cingiu à presença física na sala de atividades, pois como se sabe, muitas vezes isso não é possível devido à sobrecarga laboral ou outros fatores que condicionam a sua deslocação. Neste sentido, algumas famílias quiseram participar e envolver-se, realizando pesquisas ou mesmo trabalhos em casa para que as crianças pudessem trazer para a sala e partilhar com todos. Exemplo disso foi observado com a família de uma das crianças que desenvolveu um trabalho de pesquisa e elaborou um pequeno sistema digestivo em plasticina para contribuir para o enriquecimento curricular do projeto em questão. Este exemplo pode ser averiguado na NC nº 42 do dia 28/11/2016 (Anexo A, p. 364). As pesquisas que as crianças trouxeram para a sala de atividades, como no caso da MN demonstraram o trabalho e o envolvimento que os familiares tiveram a partir de casa, o que também demonstra um interesse e uma preocupação em participar na educação dos/as seus/suas filhos/as.

Em concordância, noutros momentos da PPS II, a maior parte das famílias, contribuía com materiais ou contribuições que foram sendo solicitados, como por exemplo, para trazerem folhas de outono, ingredientes para a semana da alimentação saudável (“À medida que iam chegando, as crianças mostravam os alimentos que tinham ficado

de trazer”, NC nº 15, 17/10/2016, Anexo A, p. 240), bolas natalícias para colocar na árvore de natal da escola, entre outros. Estas contribuições permitiram desenvolver atividades e a sua participação incutiu nas crianças um orgulho e bem-estar.

Da mesma forma, preocupei-me em transmitir os diferentes conhecimentos e aprendizagens das crianças aos familiares, com o intuito de os manter sempre informados relativamente aos processos, tal como defende Fuertes (2016), realizando pequenos panfletos com o trabalho desenvolvido (“Mostrei-lhes o panfleto que tinha construído com os seus desenhos, frases e fotografias”, NC nº26, 02/11/2016). Esta foi mais uma das estratégias para partilhar e fomentar o envolvimento e a participação das famílias nas diferentes atividades realizadas, contribuindo para o desenvolvimento das relações e interações com as mesmas. O jornal da escola, gerido pela Associação de Pais também foi um instrumento importante para a partilha do trabalho desenvolvido (“A educadora mostra o jornal de setembro às crianças referindo que já está disponível e que os pais já o podem comprar”, NC nº 6, 03/10/2016, Anexo A, p. 208).

Na minha ação, não só tentei contribuir para a inclusão das famílias para o desenvolvimento do currículo, como também tentei fomentar a sua participação na avaliação das próprias crianças. Exemplo disso foi o incentivo junto da família de uma das crianças para a construção de um portefólio (Anexo A, p. 286). A família do TP contribuiu para a sua construção, tendo sido a sua continuação limitada pelo curto período de tempo do meu estágio. Ainda assim, a sua participação foi crucial para que compreendessem a importância da sua participação em todo o processo de aprendizagens do seu filho. Parente (2001) refere que esta parceria é importante, pois promove interações entre as famílias e os/as educadores/as, num objetivo comum, de cooperação, partilha e compreensão, aumentando as relações entre estes dois meios.

Ao longo de toda a minha intervenção fui desenvolvendo o trabalho já demonstrado pela EC. Tentei sempre ir ao encontro dos interesses das crianças e das próprias famílias, incluindo e tomando em consideração as suas participações e ideias. Na minha prática fui motivando e incentivando a que as famílias participassem e se envolvessem em diversas atividades do JI, não limitando a sua presença. Fui adaptando-me e tentando arranjar estratégias para que cada família, à sua maneira, pudesse contribuir com o que podia, sem que houvesse o sentido de obrigatoriedade.

3.5. As vozes dos diferentes participantes

A minha ação não se cingiu só a tentar aplicar estratégias para promover a relação entre o JI e as famílias, numa participação cada vez mais ativa e colaborativa por parte das famílias. Durante a minha intervenção procurei compreender e analisar a opinião de todos os intervenientes. Não só das famílias e da EC, mas também da AO e das próprias crianças, como atores principais e interessados destas relações. Assim, com o intuito de compreender melhor as conceções dos diferentes intervenientes, realizei entrevistas à equipa educativa da sala (EC e AO) e às crianças e pequenos questionários às famílias das crianças.

Relativamente à análise dos questionários distribuídos às quinze famílias deste grupo de crianças, apenas treze responderam, havendo bastantes incompletos, sem respostas a todas as questões colocadas. Dos treze questionários obtidos, 77 % (dez pessoas) foram respondidos por pessoas do género feminino e 23 % (três pessoas) pelo género masculino (Fig. 5A, Anexo A, p. 556). 38 % dos inquiridos têm idades entre os 36 e os 40 anos; 31 % entre os 41 e os 45 anos; 15 % entre os 31 e os 25 anos; e apenas uma pessoa tem entre 18 e 25 anos e outra entre os 45 e os 50 anos (Fig. 6A, Anexo A, p. 556). Onze destas pessoas (85%) têm uma ocupação laboral, enquanto duas pessoas (15 %) se encontram desempregadas, tendo cinco pessoas uma formação de licenciatura ou mestrado (Fig. 7A e 8A, Anexo A, p. 556-557). As oito restantes possuem o máximo de um curso técnico-profissional, chegando mesmo a haver uma pessoa apenas com o ensino primário (Fig. 8A, Anexo A, p. 557). A maior parte dos inquiridos tem dois ou mais filhos (oito pessoas), todavia apenas um deles se encontra a frequentar esta escola (Fig. 9A e 10A, Anexo A, p. 557).

No que diz respeito à relação entre os contextos, 77 % dos inquiridos refere estar muito satisfeito, enquanto 23 % menciona estar apenas satisfeito (Fig. 11A, Anexo A, p. 558). Das principais razões apresentadas referem o trabalho da equipa com todas as crianças, o ambiente familiar, a disponibilidade para ajudar e colaborar com os pais. “A comunicação é feita bilateralmente e é eficaz ... somos sempre informados do desenvolvimento dos nossos filhos nas diferentes áreas”, indo ao encontro do que também referem outras duas inquiridas: “apesar de só ir à escola nas reuniões de pais, me sinto integrada e informada de todas as atividades do jardim de infância”; e “porque existe um conhecimento diário das atividades e do desenvolvimento e envolvimento da minha filha na escola e porque ela está sempre feliz, por isso não poderia estar mais

satisfeita". Ainda assim, um dos inquiridos refere que *"apenas se pudesse melhorar, havendo (ainda) mais comunicação entre a escola e os pais"*. Nesta perspetiva, depreende-se que as estratégias implementadas para a promoção das relações entre o JI e as famílias têm sido eficazes, havendo sempre implícita a ideia de que mais e melhor se pode fazer para que essa comunicação seja realizada com sucesso.

Todas as pessoas que responderam ao questionário consideram ser importante que exista um grande envolvimento das famílias no JI para o sucesso do desenvolvimento dos seus educandos (Anexo A, p. 558), pois, tal como afirma um dos inquiridos: *"gera aproximação e sentido de pertença para a criança, que assim sente que a sua família se importa e considera que as suas ações têm valor e importância"*. Nas suas razões mencionam o conhecimento sobre o funcionamento da escola e as pessoas envolvidas, a continuidade do trabalho desenvolvido na sala para o contexto familiar e a motivação subjacente à criança, numa *"forma mais eficaz de adquirirem competências sociais e a crescerem seguras, com bons valores éticos e morais e a adquirir mais conhecimentos"*. Um dos inquiridos vai ainda mais longe referindo e priorizando a família em relação à escola, pois *"a escola estará sempre dependente da família ... a escola transmite conhecimentos, a educação vem de casa"*. Na realidade, foi possível averiguar a importância que dão à promoção destas relações para o bem-estar dos/as seus/suas filhos/as, pois nada se faz dissociado destes dois contextos.

Das propostas consideradas na pergunta 9 (Anexo A, p. 558), a maior parte das pessoas (dez) participa sempre em reuniões de pais e apenas três às vezes. Nas conversas informais, a maior parte dos inquiridos respondeu que só às vezes é que as realiza, referindo que a dificuldade se encontra patente nas questões de trabalho e tempo, contudo, em atividades festivas na escola, a maior parte participa nelas sempre. No que se refere às atividades realizadas dentro da sala de atividades, nenhum familiar respondeu que as fazia sempre, havendo seis que as realizam às vezes e outras seis que nunca as realizam (Fig. 12A, Anexo A, p. 559). Por outro lado, na realização dos trabalhos em casa, oito pessoas referem fazê-lo sempre, enquanto quatro só às vezes. No planeamento das atividades, apenas uma pessoa refere que o faz sempre, quatro pessoas às vezes e cinco pessoas nunca o fazem (Fig. 12A, Anexo A, p. 559), referindo como justificação o facto de *"nunca nos foi solicitado e também porque creio que não seria fácil para quem teria que executar as tarefas, serem "terceiros" a planejar"*.

De acordo com a frequência com que os familiares participam nas propostas do JI verifica-se que de uma forma geral os familiares participam às vezes nas diferentes

atividades, afirmando que o trabalho se encontra como fator crucial para essas impossibilidades. Este facto vai ao encontro daquilo que a EC referiu na sua entrevista (Anexo A, p. 537), “vamos dando conta que cada vez mais as famílias têm vidas muito difíceis, horários muito complicados, empregos muito precários ... temos, também, que conseguir dar a volta a isso para os ter conosco”. O interesse é descrito como sendo importante para compreender e acompanhar todo o trabalho desenvolvido com os seus educandos, mas muitas vezes isso não é possível de se concretizar. As onze pessoas, que responderam à pergunta 12, mencionam apenas como motivo que condiciona ou impede de participarem mais no JI a falta de tempo (Anexo A, p. 558).

EC, na sua entrevista refere que as famílias vão participando como podem, de acordo com as suas disponibilidades, não julgando ninguém pela ausência ou presença delas no JI: “porque eles participam como podem, porque alguns, poucos, mas alguns não podem vir presencialmente” (Anexo A, p. 539). No entanto, refere, tal como os inquiridos assinalaram, que quando envia algo para casa, a maior parte colabora e manda de novo para o JI. “Portanto, é, cá está, não estão cá na escola, mas é um bocadinho, de certa forma, é a escola que está em casa” (Anexo A, p. 539). É necessário que se encontrem estratégias de envolver as famílias em diversos momentos, mesmo que isso implique a não presença física no JI.

Em relação à iniciativa para participar mais ativamente do JI, sete pessoas das onze pessoas (64 %) que responderam à pergunta 10 referem que esta ocorre pela iniciativa do JI e por própria iniciativa, enquanto apenas 36 % refere que essa iniciativa é exclusivamente do JI (Fig. 13A, Anexo A, p. 559), “*por falta de tempo e disponibilidade profissional*” ou porque “*faz mais sentido participar quando o mote é dado pelo jardim de infância. Só assim se garante uma participação interessante e adequada para todos*”. Nesta última afirmação, pode-se ver que se encontra muitas vezes e implicitamente o receio e desconhecimento sobre o que se pode, deve ou não fazer, deixando ao critério do JI essas participações. EC refere que muitas vezes é a educadora que toma a iniciativa, as mães são as que têm mais abertura para participar, pois os pais sentem-se mais envergonhados (Anexo A, p. 540). Ainda assim, neste contexto para além do pai e da mãe, também os avós ou outros familiares participam na vida do JI.

Concomitantemente, os doze inquiridos consideram que seria importante para o próprio educando a participação das famílias no JI, mencionando que “*eles gostam de nos verem lá, afinal pais são pais*”; “*a criança que gosta de ter os «seus» por perto*”; “*eles sentem-se bem, orgulhosos e ansiosos por mostrar o seu melhor o que os*

incentiva a melhorar e a procurar a excelência"; *"Ihe dá segurança e demonstra que estamos interessados, que gostamos muito dela e que queremos saber tudo do seu dia e o que faz"*. Não só no bem-estar da criança, mas também na partilha das suas aprendizagens/conhecimentos adquiridos *"que são de grande importância na sua vida"*.

Por último, no que se refere ao melhoramento e aumento da participação das famílias no dia-a-dia do JI, alguns inquiridos afirmam que gostariam de ter mais tempo e disponibilidade, mas também saber previamente as atividades planeadas para que conseguissem propor algumas mais concretas e adequadas. Uma das inquiridas refere que *"gostaria que fosse mais direta a informação sobre como participar. Por um lado entendo que seja mais fácil deixar ao critério dos pais, mas por outro sinto que essa ambiguidade não me deixa prever o que seria melhor ou mais adequado para enriquecer o conteúdo da aprendizagem"*. Na realidade, mais uma vez é possível compreender e verificar a dificuldade que as famílias têm em participar, devido à falta de conhecimento que têm sobre como o devem fazer e qual a melhor e mais adequada forma de se envolverem nos diferentes momentos do JI. No entanto, a EC menciona que dá a conhecer às famílias o currículo que constrói para o grupo de crianças, mas *"normalmente aí não há grande participação, pois acham que sou eu que faço"* (Anexo A, p. 541). Tal como na construção do projeto educativo da escola, que não conta com a participação das famílias, apenas lhes é dado conhecimento.

É nesta perspetiva que se considera importante que as relações entre o JI e a família sejam fomentadas sempre, com claras explicações e comunicações constantes para que as famílias tomem conhecimento das intencionalidades da educadora perante o grupo em questão. Seria necessário disponibilizar informações referente ao ambiente educativo e ao currículo pensado e estruturado para o grupo de crianças, facilitando, assim, o envolvimento e a participação de todos os familiares, em prol do bem-estar e do saudável desenvolvimento de todos.

"Não se exclui ninguém, mesmo os mais pequenos interlocutores têm o direito a participar nas decisões que, por alguma razão, possam ter influência na sua vida académica" (Sarmiento & Freire, 2011, p. 37). Sarmiento e Marques (2006) referem a pouca visibilidade que a sociedade dá às crianças, ignorando-se a sua participação e centralizando-se as representações nos adultos de cada um dos contextos. Durante a minha investigação, considerei pertinente, tal como referem estas autoras, ouvir a voz das crianças e tentar compreender o significado que tem para elas as suas famílias virem ao JI (Anexo A, p. 560). Das quinze crianças do grupo, apenas doze responderam

à entrevista, uma vez que as outras três, ou por falta de comparência ou por dificuldade a nível da comunicação não me permitiram recolher informação.

As doze crianças inquiridas responderam afirmativamente relativamente à importância da participação das famílias no JI, mencionando como principais razões os sentimentos que têm por elas, mas também o facto de poderem ensinar coisas novas e divertidas e porque as próprias crianças gostam que isso aconteça. A maior parte referiu que se sentia “feliz”, “melhor” ou “bem” se as suas famílias viessem à escola, demonstrando a importância que têm estas relações de parceria e partilha. Como atividades que as crianças sugeriram que as famílias podiam ir fazer no JI, as suas escolhas cingiram-se muito às atividades que as famílias já tinham vindo desenvolver na sala de atividades, como contar histórias, realizar experiências, jogos e ajudar no projeto sobre o sistema digestivo (Anexo A, p. 560-572). Também referiram que as famílias podiam vir ensinar coisas, como uma canção, ou realizar atividades com eles, como fazer desenhos, puzzles ou pinturas. Para além disso, de um modo geral, as crianças consideram que as famílias vêm poucas vezes à escola, mostrando interesse na sua presença mais frequente, mas todas referiram que a escola deixa as famílias entrarem, não referindo nenhum entrave a esse respeito.

Edwards e Alldred (citados por Sarmento & Marques, 2006) referem que nas suas investigações “as raparigas se interessam mais pelas questões do envolvimento do que os rapazes, e que quanto mais novas são as crianças mais receptivas [sic] são a essa colaboração” (p. 65). Nesta investigação a diferença entre raparigas e rapazes não foi significativa (amostra bastante reduzida), mas tratando-se de crianças pequenas constata-se o seu interesse e gosto pela presença dos seus familiares no contexto educativo e a vontade de os trazer mais vezes.

Na realidade, tal como afirma Silva (2010), “continua, em geral, a ser ignorado o papel dos funcionários não docentes das escolas, em particular o das auxiliares de acção [sic] educativa” (p. 456). A AO, como pessoa também responsável pelo grupo e que interage com as crianças e as suas famílias todos os dias, numa complexa teia de relações e interações, necessita de ser ouvida. Na sua entrevista, a EC diz que o papel da AO é fundamental para a promoção das relações com as famílias, pois “era impensável para mim trabalhar, ou estar numa sala ou funcionar com as famílias, sem ela funcionar da mesma forma” (Anexo A, p. 541). Neste caso concreto, as duas, fruto do trabalho colaborativo de anos, conhecem bem a gestão dessas relações, havendo já uma transparência e confiança nesse sentido. Neste contexto, a AO acredita, tal como

eu e a EC, que o trabalho com as famílias é fundamental, pois “as famílias têm de se sentir seguras, que entregam o maior tesouro deles a alguém que têm de confiar a 100%” (Anexo A, p. 547). Na sua perspectiva, é importante que a escola, ou seja, os adultos, saibam comunicar com as famílias, estejam informados sobre tudo, para conseguirem, de certa forma, corresponder às solicitações das diferentes famílias, adaptando e adequando essas estratégias em função da família em questão (Anexo A, p. 547). Igualmente, considera que a participação das famílias no JI é sempre positiva, não encontrando fatores negativos nesse envolvimento. Para ela, “é fundamental estarem envolvidos em projetos, estarem envolvidos no dia-a-dia das crianças ... eu acho que é super importante” (Anexo A, p. 548), reforçando que a participação das famílias poderia ser mais do que aquela que realmente é verificada.

3.6. Conclusões

A realização desta investigação foi importante para a implementação de diversas estratégias que promoveram uma maior participação por parte das famílias. É necessário compreender que cada família é única e que as suas particularidades e disponibilidades influenciam o tipo de participação que cada uma pode ter. Durante a minha ação compreendi que é necessário arranjar várias estratégias e não cingir a participação das famílias à presença física no JI. Devido às realidades sentidas na atualidade, muitas famílias não têm possibilidade de acompanhar, como gostariam, a vida dos/as filhos/as nas instituições educacionais. Assim, o papel do/a educador/a centra-se na promoção dessas aproximações de acordo com cada contexto familiar.

Por outro lado, o modo como se comunica e como se fomentam essas relações são a base para um bom entendimento entre os atores. A confiança que as famílias depositam nos/as educadores/as é fruto de uma comunicação harmoniosa, aberta e de respeito entre todos. Devendo, portanto, “evitar rotular e estereotipar as crianças e as famílias” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 122). A comunicação constante, com recursos a diferentes meios com o intuito de chegar a todos, foi importante para fomentar as relações com as diferentes famílias. A confiança e o respeito que foi crescendo possibilitaram que as famílias participassem e se implicassem no desenvolvimento curricular da sala de atividades, direta ou indiretamente, contribuindo de forma significativa para as aprendizagens e desenvolvimento integral das crianças.

Apesar dos problemas passados verificados entre esta instituição e as famílias das crianças, a nova equipa educativa tentou contornar o problema e fomentar novamente essas relações, num trabalho demorado e contínuo. Assim, no início deste ano letivo, uma base sólida nessas relações já tinha sido criada, pelo que facilitou, em certa medida, a minha intervenção. As famílias foram participando em função das suas disponibilidades, quer por sua iniciativa ou do JI. Ainda assim, o envolvimento e a participação das famílias foram sendo evidenciados e observados durante o estágio.

Todavia, considero que estas ações foram bastante limitadas devido a estarmos perante o primeiro período do ano letivo e ao meu estatuto como estagiária. Também, como principais razões para a reduzida participação das famílias no JI, verificou-se o desconhecimento de não saber o que podem ou devem fazer na sala de atividades. O receio de participarem, por não saberem se é adequado para o grupo de crianças, deixou as famílias um pouco reticentes quanto à sua participação. Embora tenha havido algumas famílias a envolverem-se no JI, a sua participação ficou um pouco aquém do esperado. Neste sentido, um esclarecimento mais adequado da minha parte, teria, possivelmente, facilitado todo o processo. O papel do/a educador/a é importante na medida em que este deve esclarecer os valores e as intenções que tem para com o grupo, facilitando assim a perceção das famílias sobre como podem intervir. Importa que as famílias compreendam que os dois contextos se podem completar, num trabalho conjunto. As aprendizagens das crianças não se cingem ao JI e à educadora, podendo e devendo ser efetuado com a participação de todos.

As relações de confiança e de colaboração são algo que demora o seu tempo e que necessitam de um conhecimento aprofundado do contexto. Durante o início do segundo período, várias foram as estratégias que se pensaram implementar para que a participação dos familiares fosse cada vez mais presente e sentida no JI. Exemplo disso era a implementação da leitura a pares, onde as crianças escolhiam um livro para levar para casa, liam com a família e realizavam uma ficha de leitura. Como o meu estágio terminou, não me foi possível evidenciar esta estratégia e compreender a sua importância para a promoção de relações cada vez mais próximas entre os dois contextos e o desenvolvimento curricular que era potenciado. Em conversas informais, a EC refere que o segundo período é fundamental para dar continuidade a estas estratégias e implementar novas e mais participativas ações entre os dois contextos. Não só no envolvimento em dias festivos, como em parcerias de diversas atividades, na sala de atividades e em casa. Da mesma forma, dar a conhecer as intencionalidades e

as ações da educadora, permite que as famílias se apropriem das rotinas diárias e do ambiente educativo, podendo contribuir de forma mais concreta para o seu enriquecimento. Considero que após este primeiro período de adaptação, o papel do/a educador/a deve ser mais ativo e mais esclarecedor para com as famílias das crianças.

Importa, também, refletir e pensar que estas relações não se centram nos adultos e que apenas estes atores são implicados no processo. Ferreira (2007) afirma que as “concepções adultocêntricas ... excluem as crianças da compreensão e análise daquelas relações por serem crianças” (p. 64). Nesta perspetiva, considerei que todos os intervenientes deveriam ser escutados e tidos em consideração, de modo a pensar, estruturar e delinear intencionalidades que promovam aprendizagens significativas às crianças, com a colaboração, não só da equipa educativa, mas também das famílias e das crianças. Levando a sério e tomando “realmente em consideração o ponto de vista deste(s) actore(s) [sic]” (Ferreira, 2007, p. 64). Talvez, a realização de entrevistas às crianças antes da minha ação teria sido pertinente para melhor compreender e adequar as estratégias desenvolvidas, em função das suas concepções e sugestões. Na realidade, as atividades que as crianças sugeriram que os familiares podiam vir fazer, centraram-se nas que já tinham sido realizadas anteriormente.

Dito isto, esta investigação permitiu que refletisse e pensasse mais sobre a importância de um trabalho de parceria entre os principais contextos onde a criança se desenvolve, cresce e se relaciona com o mundo que a rodeia. Considero que muito trabalho terá de ser realizado para promover a participação das famílias no JI. Seria importante envolver os familiares em mais atividades de enriquecimento curricular, mas também implicá-los na organização do ambiente educativo. Primeiramente, o papel do/a educador/a de infância seria muito mais ativo, com pedidos de colaboração, mas ao longo do tempo, considero que as famílias começavam a ter mais conhecimento sobre como podiam agir e elas próprias seriam cada vez mais ativas por iniciativa própria.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

Aquilo que nos define e caracteriza como profissionais de educação encontra-se intimamente associado às nossas experiências/vivências e aprendizagens, sem nunca dissociar os nossos valores/crenças/ideais e princípios que vamos construindo ao longo da vida. Contudo, esta construção não é estanque e está constantemente a ser atualizada. A construção da profissionalidade docente como educadora de infância não está, pois, terminada após a formação inicial, sendo alvo de constante crescimento e aprendizagem, no que se refere a uma reflexão, avaliação e produção da nossa prática. “O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, 2015, p. 126).

Toda a minha existência e, nos últimos anos, toda a minha formação influenciaram fortemente aquilo que hoje sou e aquilo em que acredito serem os valores ideais para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis, solidários e democráticos. O que considero ser uma educação de qualidade visa a educação de crianças, futuros adultos, como pessoas capazes de viver numa sociedade, numa perspetiva de aplicar valores de cidadania e democracia, no respeito pelo outro e pela diferença. Nós adultos somos os modelos/exemplos que as crianças seguem, pelo que o papel do/a educador/a passa por criar ambientes educativos de qualidade, criando climas de relações positivas e afetivas com qualidade nas suas ações e posturas.

De facto, quando iniciei o meu percurso académico na área da educação ingressei simultaneamente no mercado de trabalho. Toda a minha formação académica foi realizada ao mesmo tempo que exercia funções laborais com crianças. A minha experiência profissional iniciou-se como monitora da Componente de Apoio à Família (CAF) com crianças dos cinco aos dez anos de idade, para depois passar para Auxiliar de Ação Educativa numa creche e JI, com crianças de um ano de idade. Durante este período, fui podendo crescer e ir operacionalizando estratégias que ia aprendendo durante a licenciatura, de modo a conseguir pôr em prática algumas das experiências que, supostamente, só iria vivenciar mais tarde. Considero terem sido cruciais estas oportunidades que me foram sendo oferecidas e que tive a possibilidade de experienciar. Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento e Folque (2015) referem isso

mesmo, mencionando a formação inicial dos educadores de infância um fator positivo para a construção da profissionalidade, no sentido do aumento da qualidade da ação educativa e dos cuidados prestados ao desenvolvimento das crianças.

No entanto, nem todos os ambientes foram ideais para que pudesse crescer de forma saudável e me pudesse envolver de forma prazerosa nas diferentes instituições. A construção da nossa prática profissional e mesmo a pessoal não se fazem dissociadas do contexto e das pessoas que conosco se relacionam. Sarmiento (2009) afirma que essa identidade não é um processo solitário, sendo uma “dinâmica constante entre o eu e os outros” (p. 49). Esta construção é fruto de um conjunto complexo de interações e relações com pessoas, espaços e materiais.

Por vezes, esses relacionamentos não são os que gostaríamos que fossem, limitando bastante a nossa ação e o modo como podemos agir e pôr em prática as nossas intencionalidades. Muitas vezes, as orientações organizativas gerais impedem a implementação da nossa prática, no que se refere à nossa identidade holística e transdisciplinar do currículo (Tomás et al., 2015). Todavia, são fruto de um crescimento e amadurecimento que também considero essenciais para refletirmos e avaliarmos as nossas perspetivas e perspetivarmos o que de melhor sabemos fazer e ser.

A minha escolha profissional como educadora de infância foi feita após ter concluído o Mestrado em Geologia Costeira, não sendo aos dezoito anos de idade como na maior parte das minhas colegas. Nascimento (2007) afirma que “uma escolha precoce é, em princípio, mais intencional do que uma escolha tardia, que é, muitas vezes, uma escolha de recurso” (p. 209). Em contradição, a minha segunda escolha não se cingiu à procura de melhores condições de trabalho ou como recurso, pois tinha emprego e perspetivas de futuro mais aliciantes na área da geologia. A vontade de aprender mais sobre a educação, a vontade de transmitir os meus valores e ideais a crianças “falou” mais alto, o que proporcionou uma mudança a nível profissional.

Na realidade, considero ter sido crucial este meu percurso, pois consegui realizar a formação na área da educação de forma mais madura e consciente das diferentes realidades, perspetivas que não tinha, com certeza, com dezoito anos. “Embora não existam investigações sobre todos estes aspectos [*sic*], vários estudos têm salientado a importância e os efeitos positivos, para o desenvolvimento e a satisfação profissionais, de uma escolha interior e consciente” (Nascimento, 2007, p. 209).

Durante a PPS I, estive, concomitantemente, a exercer funções como auxiliar de ação educativa, o que dificilmente possibilitou a concretização dos objetivos inerentes

ao estágio. O facto de trabalhar na instituição onde realizei o estágio, impossibilitou a realização de uma prática coerente, completa e com sucessivos desafios, pois devido à gestão de pessoal que era necessário realizar, tornou-se bastante complicado. Desta forma, não pude, verdadeiramente, tirar partido da experiência e das oportunidades no que se refere ao trabalho com crianças de valência de creche. A ajuda na concretização da PPS I foi devido à minha experiência e de trabalhar com o grupo de crianças em questão desde cedo. Tal como referem Tomás et al. (2015), um/a profissional de educação é influenciado/a fortemente pelas condicionantes do sistema e da sua evolução histórica, mas também pelas condições de trabalho diferenciadas.

Já na PPS II, após considerar pertinente cessar as minhas funções profissionais para tirar o melhor proveito possível, as condições que me foram proporcionadas ultrapassaram todas as minhas expectativas. Na realidade, o contexto existente permitiu-me crescer e experienciar diversos momentos, não só com um grupo de crianças de JI, mas também com toda a comunidade escolar, numa relação afetiva, de cumplicidade, respeito e partilha de toda a equipa educativa. Durante este período, pude vivenciar o que é ser-se educadora de infância, pois a liberdade, o apoio e o incentivo que me foi dado possibilitou a realização de uma prática fundamentada, reflexiva e consistente (Reflexão 16-20/01/2017, Anexo A, p. 531-532). Aqui compreendi que o trabalho de educadora de infância não é fruto apenas do trabalho com as crianças, mas também é reflexo do trabalho colaborativo e de respeito com os restantes intervenientes, equipa, famílias e comunidade: “Todos juntos, educadoras, professoras e crianças dançaram num momento de partilha e cooperação ao som de uma música de natal” (NC nº53, 15/12/2016). Também Tomás et al. (2015) vão ao encontro destes pressupostos afirmando que:

a profissão do/a educador/a de infância tem assistido assim a uma necessidade de ampliação das suas funções e da sua própria identidade no sentido de, para além do seu trabalho com as crianças, integre na sua profissionalidade o trabalho com adultos que participam na ecologia da infância (famílias, outros profissionais e comunidade (p. 18).

Nascimento (2007) refere que os estágios profissionalizantes nas escolas são fundamentais e decisivos para as (re)construções das imagens profissionais. Assim, ambos os estágios, com características bastante distintas foram cruciais para acreditar que é mesmo este o meu futuro e que é isto que pretendo fazer durante longos anos.

Devido à minha experiência profissional, que embora reduzida foi bastante pertinente, as minhas dificuldades cingiram-se às sucessivas reflexões e avaliações de

toda a prática pedagógica. Pensar e refletir sobre assuntos pertinentes e sobre a minha própria ação foram as minhas maiores dificuldades, que tomei como desafio constante. Durante o mestrado, compreendi a importância das avaliações e das reflexões que permitiram ajustar/adequar as minhas estratégias, proporcionando aprendizagens significativas e de qualidade a todas as crianças. Mesquita (2014) menciona que na educação de infância se valorizam as interações que as crianças têm com os pares, os materiais e o espaço, numa relação cooperativa com o adulto, pelo que as observações, as reflexões e avaliações devem estar sempre presentes. Concretamente, esta documentação permite “escutar a voz das crianças e olhar mais profundamente para as aprendizagens que elas estão a realizar e conseqüentemente para práticas das educadoras, favorecendo a sua reconstrução” (Mesquita, 2014, p. 119).

Os diferentes estágios permitiram que compreendesse a importância de saber ouvir as crianças, de valorizar as suas ideias e de as ajudar a serem implicadas e participativas em todo o seu processo de aprendizagem. É necessário saber dar oportunidade a todas as crianças e arranjar estratégias de escutar todas, através da partilha dos seus pontos de vista, participação esta que pode ter inúmeras formas de expressão (Mesquita, 2014). Todavia, não interessa só compilar um conjunto de documentos, como as NC, as reflexões e as planificações, importa tirar proveito disso e analisar/refletir de forma rigorosa. “A documentação pedagógica é, neste sentido, um meio através do qual os profissionais podem aprofundar os seus conhecimentos sobre a forma como desenvolvem a sua ação pedagógica” (Mesquita, 2014, p. 120).

Da mesma forma, a construção de planificações com a sua posterior avaliação foi algo com que me debati durante a minha prática. As dificuldades inerentes a essa documentação foram amplamente sentidas, mas com o passar do tempo e da minha intervenção, comecei a dar sentido e forma às próprias planificações (Anexo A, p. 102). Em função do grupo em questão, consegui desenvolver uma planificação com bastante significado para mim e para as intenções que tinha com as crianças. Foi um processo longo, com muitas reflexões e debates, que se consolidaram num documento coerente e simples que facilmente reflete a minha prática pedagógica. Este crescimento e melhoramento não teria sido possível sem a ajuda da EC e da supervisora institucional, que foram cruciais para me fazerem pensar e criticar os resultados obtidos.

Considero que a compilação desta documentação não deve ser restrita aos trabalhos académicos, devendo ser continuado e aplicado enquanto profissional de educação, pois são uma ferramenta crucial para a adequação de ação estruturada,

pensada e reflexiva. A teoria, todos nós sabemos, o difícil é colocar em prática e conseguir aplicar de forma correta e adequada, em função de todo o contexto. É, no conjunto destes momentos de incerteza e dúvidas, que nós, profissionais de educação, vamos construindo o nosso caminho pessoal e profissional e sustentando a nossa prática profissional. Tal como refere Niza (1998), “o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção” (p. 145).

Como já referi, a construção deste caminho não foi possível sem os feedbacks das pessoas com experiência, não só das EC (por exemplo: “a forma *entusiasta* como as crianças participaram em toda a sessão, bem como os *feedbacks* dados pela educadora cooperante, fizeram-me ficar bastante satisfeita com a minha prestação, motivando-me para fazer mais sessões destas, tão importantes para as crianças”, NC nº24, Anexo A, p. 579), como também da supervisora e de outros intervenientes. Todos os contributos fornecidos foram cruciais para refletir e avaliar a minha postura, numa perspetiva de melhoria da minha prática profissional. Silva et al. (2016) referem “o desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes” (p. 19).

Ao longo de todo o percurso da minha intervenção fui tentando pôr em prática as minhas intencionalidades, adequadas/adaptadas a cada contexto e a cada grupo. Na realidade, não considero que existam modelos ideais e perfeitos, pelo que a construção da minha identidade profissional encontra-se patente naquilo que acredito ser o melhor para o grupo de crianças em questão, adaptando e ajustando as principais estratégias de cada modelo pedagógico.

Muitas vezes, tal como defende Mesquita (2014), a participação é confundida com a realização de uma determinada ação. Numa reflexão sobre a minha prática, compreendi a dificuldade que se tem em promover a participação das crianças e como isso deve ser algo de preocupação. Muitas das “participações” das crianças são limitadas às escolhas do/a educador/a. As representações ideais que os adultos têm perante alguma coisa, são muitas vezes valorizadas em prol das escolhas das crianças, criando uma homogeneização das diferentes situações/criações. A orientação dada pelo adulto é muitas vezes superior à liberdade de escolha da criança. Durante a minha prática também senti essa dificuldade, havendo, por vezes, sem que me apercebesse a sugestão de alguma ação. Ainda assim, tentei incentivar a sua participação, tal como neste exemplo: “De acordo com as atividades sugeridas pelas crianças, no início da semana, hoje foi o dia de fazer o desenho à vista das frutas que trouxeram” (NC nº14, 14/10/2016).

No estudo realizado por Mesquita (2014), é visível, nas reflexões das educadoras, isso mesmo, pois referem que o envolvimento das crianças em atividades propostas pela educadora ou em atividades de autoiniciativa são bastante diferentes. Estes factos levam-me a pensar na minha ação e de como é importante priorizar as escolhas das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Neste sentido, tentei priorizar as vontades das crianças: “CM: “Também quero fazer um pai natal. Quero árvores de natal cor-de-rosa” (NC nº44, 30/11/2016, Anexo A, p. 375).

A MTP foi ao encontro destas dificuldades, pois o projeto realizado foi pensado, planeado e executado pelas crianças com a minha ajuda, o que contribuiu para a motivação/envolvimento das crianças, que fui sentido. A escolha pela área do projeto foi visível durante todo o seu desenvolvimento (NC nº 37, 17/11/2016: “A EC e o HL quiseram ir para a área do projeto pesquisar sobre o corpo humano. O TP, a MG, a MS e a MN estiveram comigo a realizar um jogo de matemática com uma boca e dentes”, Anexo A, p. 337).

Na realidade, este tipo de estratégia contraria as planificações e as propostas dos adultos como atividades a realizar, para uma planificação e ação conjunta, decidido e negociado por todos os intervenientes (“Fui apontando numa folha quem fazia o quê e como é que queria fazer”, NC nº37, 17/11/2016). A implementação desta metodologia foi de extrema importância, pois pude evidenciar como a partir do interesse das crianças se constroem um conjunto diversificado de momentos que abrangem as diferentes áreas do conteúdo. Durante toda a minha formação, nunca pude evidenciar, nem envolver-me em nenhum projeto, pelo que a realização deste foi importante para compreender como as crianças são detentoras e responsáveis pelas suas próprias escolhas, num processo de cooperação, partilha e negociação. Em todo o projeto várias foram as negociações e as decisões realizadas em conjunto, nem sempre todas as decisões ou opiniões eram as consideradas: “Quando voltámos do recreio, em conjunto, decidimos como se ia chamar o nosso boneco. A votação foi entre Sofia, Santiago e Tiago” (NC nº37, 17/11/2016).

Enquanto futura educadora de infância, o facto de poder ter vivenciado a MTP foi, indiscutivelmente, essencial para o meu crescimento enquanto profissional, promovendo, em mim, uma vontade enorme de poder aplicar um conjunto diversificado de projetos, envolvendo não só as crianças, mas as famílias e a comunidade, num trabalho colaborativo e de parceria. Para além das famílias que foram convidadas a participar no projeto, também as crianças do 3.ºano se envolveram, oferecendo-se para vir à sala de atividades explicar o sistema digestivo (Anexo A, p. 367). Espero conseguir colocar em prática esta minha vontade de dar “voz” às crianças, de as conseguir implicar

e envolver em todo o processo das suas aprendizagens e fazer sistematicamente uma reflexão e avaliação com elas, de modo a realizar o balanço do trabalho concretizado e perspetivar o trabalho futuro. Tomás et al. (2015) afirmam que, muitas vezes, as condições das organizações institucionais não permitem/facilitam a implementação de pedagogias participativas, limitando a ação do/a educador/a de infância.

Por outro lado, também a dificuldade em não dar resposta imediata às crianças, promovendo uma reflexão e pensamento na criança, foi algo com que me deparei. Intuitivamente, em prol das questões levantadas pelas crianças, a minha postura era de dar automaticamente a resposta, o que tentei modificar ao longo da minha intervenção (NC nº24, Anexo A, p. 279). Cada vez mais, tentei que as crianças pensassem por si e procurassem resposta e soluções aos seus problemas (“A discussão gerou-se e eu não dei a resposta, referindo que se podia pesquisar, pois isto dava um novo projeto. MN: “Podemos fazer um projeto sobre os outros sistemas?”, NC nº 49, 09/12/2016, Anexo A, p. 411).

Ainda assim, para conseguir colocar em prática estas minhas convicções, considero essencial a existência e a promoção de um ambiente seguro, de confiança e afetivo com as crianças. O papel do adulto é de extrema importância para a fomentação destas saudáveis relações e para a criação de ambientes propícios para as aprendizagens e desenvolvimentos de todas as crianças. Os ambientes proporcionados são cruciais para não se criarem inseguranças e incertezas. É importante que as crianças se sintam bem, acarinhadas e que toda a sua ação tenha implicação na vida do grupo, sendo relevante como todas as outras. Tal como afirma Rodrigues (2013):

o papel da afetividade no processo de ensino revela que trocas afetivas positivas não só marcam a construção do conhecimento, mas ... favorecem também o desenvolvimento da autonomia e fortalecem a confiança das crianças em si próprias, em suas capacidades e decisões (p. 191).

Importa referir que considero que o adulto tem um papel crucial como mediador das escolhas das crianças. Apesar de considerar que as crianças devem realizar as suas escolhas e decidir o que querem aprender e como, o adulto também tem de ser capaz de gerir essas escolhas. No caso concreto do JI, quando as crianças escolhiam as diferentes áreas, algumas das suas escolhas recaiam sempre pela mesma área: “Por vezes, as crianças escolhem sempre a mesma área, pelo que tanto a educadora como eu, tentamos que escolham áreas diferentes dos diversos momentos do dia” (NC nº 16, 18/10/2016, Anexo A, p. 246). O adulto tem a responsabilidade de criar diversas oportunidades e oferecer propostas aliciantes para todas as crianças. A meu ver, cabe

ao adulto conseguir gerir isso mesmo, proporcionando e incentivando as crianças a fazerem escolhas diversificadas. Ao longo da minha prática fui percebendo isso, considerando que deve existir um equilíbrio entre essas duas vertentes.

Igualmente, ao longo dos dois estágios consegui compreender a diferença que dão ao brincar, principalmente no espaço exterior. Enquanto no contexto de creche essa prática é pouco visível, no JI essa preocupação é constante e que considero ser essencial e imprescindível. As crianças desta sala brincam muito e aprendem de forma prazerosa, com atividades lúdicas e motivadoras. As atividades estruturadas e pensadas pela educadora são suavemente sugeridas e não existem momentos impostos contra a vontade das crianças (Reflexão de 3 a 7/10/2016 - Anexo A, p. 490-492). Na realidade, o brincar deve estar nas prioridades nas nossas intencionalidades enquanto educadoras de infância (Ver NC nº 20, 24/10/2016, Anexo A, p. 263).

Ser-se educador/a de infância é muito mais do que gostar de trabalhar com crianças, tal como referem Craveiro e Formosinho (2002), é saber trabalhar com elas, aprender a refletir, a avaliar, a criticar, a planificar momentos e experiências de qualidade, é criar ambientes propícios ao bem-estar das crianças, é respeitar e valorizar cada uma, é realizar um trabalho de parceria com as famílias, as equipas e a comunidade, é, portanto, modificar e melhorar dia após dia a nossa prática profissional.

Concomitantemente, para a construção da minha prática profissional, compreendi a importância da relação entre as famílias e o JI. Não concebo uma prática profissional, sem ter as famílias como principais parceiros da minha ação. Durante o projeto *Porque é que fazemos cocó?* as conversas com as famílias foram constantes, fomentando essas relações: “A mãe reforça ainda que a FP viveu intensamente o projeto e que falava em casa sobre o que ia fazendo no jardim-de-infância” (NC nº 51, 13/12/2016). No entanto, “a formação para o trabalho com famílias, necessidade premente para a capacidade de resposta adequada à infância por parte dos profissionais e das instituições é ainda uma fragilidade da formação atual” (Tomás et al., 2015, p. 18).

As dificuldades inerentes a esta cooperação são bastante visíveis, dependendo, necessariamente, do contexto em questão. Tanto no estágio realizado em creche, como no estágio de JI a relação com as famílias foi tida em consideração e várias foram as estratégias para fomentar essa parceria. Todavia, algumas limitações a nível superior impossibilitaram a sua implementação, o que dificultou, em certos casos, a sua concretização. Tal como referem Oliveira e Martinho-Araújo (2010) “a ação das famílias é limitada e determinada de acordo com os interesses da escola” (p. 104). Em reflexão,

considero que, apesar disso, seja pertinente conseguir quebrar essas fronteiras e estreitar os laços entre os dois contextos. O estágio realizado em JI permitiu isso mesmo, pois, embora as relações entre as famílias e a escola tenham tido alguns problemas no passado, foram postas em prática algumas estratégias para promover o seu envolvimento e participação na vida do JI.

Todos os dias foram e vão ser um desafio constante, numa perspetiva de fazer sempre mais e melhor. Acredito que todo este meu caminho foi importante para a minha formação e crescimento pessoal, no sentido de me ter oferecido todas as capacidades para agarrar com todas as forças os novos desafios. Nada está concluído e considero ser necessário estar sempre informada e formada. Contudo, a construção desta identidade não foi possível sem as crianças que tanto me ensinaram e me fizeram aprender, não só as crianças de JI, mas também para o meu grupo de bebés que acompanhei durante um ano letivo inteiro. Foram doze mais quinze crianças todas diferentes, todas com grandes potencialidades, com uma enorme vontade de fazer e querer, curiosas e sabedoras de muitas coisas. Foram, no total, vinte e sete desafios que me viram crescer e me acompanharam neste grande processo. Também a EC e a AO de JI foram imprescindíveis para que todo este processo fosse feito de sucessivas vitórias e aprendizagens.

Em suma, a construção da minha profissionalidade ainda agora começou, todavia, considero que aprendi as principais bases para ser uma boa profissional e ser capaz de o fazer com sucesso. Na realidade, estou ansiosa por iniciar os novos desafios e poder pôr em prática tudo aquilo que aprendi e continuo a aprender, num processo contínuo, longo e desafiante. Colocarmo-nos no lugar das crianças e perspetivarmos o que pode ser aliciante e desafiador é sem dúvida bastante gratificante. Uma profissão de pouca visibilidade que se torna numa das mais complexas e exigentes, numa perspetiva de ser o alicerce para a vida escolar das crianças. A meu ver, é uma forma de estar para as crianças e de lhes proporcionar tudo o que há de melhor. Tal como refere Sarmiento (2009) é como se:

cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção [sic] educativa, transformando essa teia de interações [sic] numa forma própria de ser e de agir (p. 48).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação permitiu uma profícua aprendizagem sobre o papel de um/a educador/a de infância. Não só nas suas funções como detentora de saberes e conhecimentos específicos para estruturar e pensar em intencionalidades para um grupo de crianças, como também no papel que tem de ter com a equipa educativa, a comunidade e as famílias das crianças.

Acredito que toda a nossa formação (prática e teórica) nos vai permitir estarmos preparadas para a nossa profissionalidade, todavia, tal como afirmam Costa e Caldeira (2015), “apesar de tudo, muitas dúvidas subsistem e com elas interrogações só possíveis de responder na própria ação; ação esta, palco de experiências profissionais diferenciadas que permitirão enriquecer e ou clarificar a nossa identidade profissional” (p. 130). A construção da nossa identidade profissional é pois fruto de uma complexidade de interações e depende fortemente na identidade pessoal de cada um, não havendo, por isso, “homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas [sic], nos valores e nas atitudes” como menciona Sarmento (2009, p. 48).

Tal como demonstrei ao longo de todo este documento, não concebo um trabalho de um profissional de educação sem que sejam promovidas relações positivas com toda a equipa educativa, com a comunidade e, principalmente, com as famílias das crianças. Com a pequena investigação realizada, verificou-se que o interesse das famílias é visível, mas muitas vezes a sua participação fica limitada devido, essencialmente ao excesso de trabalho. Também o receio de não saber o que fazer ou de acharem que cabe à escola o papel de ensinar, se encontram nas razões apontadas para uma participação menos ativa por parte das famílias.

Na voz das crianças, a presença das famílias é indiscutível e, na perspetiva dos vários intervenientes, é fundamental para o seu desenvolvimento integral. Um trabalho de parceria, cooperação e partilha é a chave para o sucesso das aprendizagens das crianças. Se as famílias não podem vir à escola por alguma razão, é essencial que a escola arranje maneiras de o conseguir, não se limitando à presença física na sala de atividades.

Em suma, considero que consegui consolidar as informações bases e as aprendizagens suficientes para aceitar os diferentes desafios que me vão sendo oferecidos a nível profissional, mais do que um emprego, uma forma de estar para as crianças, as famílias e todos os outros intervenientes. É dar o que de melhor há em nós!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas 1L (2014/2017). *Projeto Educativo*. Loures.
- Antunes, A. S. D. (2016). *Trabalho em equipa. A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11077>.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, (93).
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação* II (4),127-140
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, M. E. S. F. (2013). *Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância: Perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho.
- Brock, A. (2011). Capitalizar com a brincadeira: tirando proveito dela para a aprendizagem, In Brock, A.; Dodds, S.; Jarvis, P. & Olusoga, Y. (2011). *Brincar. Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*. 10 (1), 132-138.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015) Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355-379.
- Craveiro, M. C. & Formosinho, J. (2002) Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. *Saber e Educar*. 7, 9-27.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira (Ed.), *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. M. (2007). "-Tá na hora d'ir pr'a escola!" "- Eu não sei fazer esta, senhor professor!" ou...brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. In Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (1.ª ed.) (pp.39-66). Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página da Educação.
- Fuertes, M. (2016). *Pais e filhos crescem juntos. Educação e desenvolvimento da criança nos primeiros 6 anos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of children and Adolescents*. USA: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar* 11, 7-21.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.

- Mesquita, C. (2014). Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 25 (3), 116-136.
- Monteiro, C. & Delgado, A (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar* 19, 106-115.
- Nascimento, M. A. (2007) Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 41 (2), 207-218.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp.137-159). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia-Campinas* 27 (1), 99-108.
- Papalia, D, Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Parente, C. (2001). A avaliação leitmotiv da interação e colaboração entre a escola e a família. In Silva, B. & Almeida, I. (orgs), *VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 791-797). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho.
- Rodrigues, S. A. (2013). Reflexões sobre a organização de práticas educativas no contexto da educação infantil. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, 24 (1), 183-199.
- Rosa, M. (2007). *Por Dentro de Uma Prática de Jardim de Infância. A Organização do Ambiente Educativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Guedes, L. A. (org.). *A escola e os actores. Políticas e práticas* (pp.133-152) Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.

- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna* nº 8, 5ª série, 30-33.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social* 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO* 18, 37-49.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006) A Participação das Crianças nas Práticas de Relação das Famílias com a Escola. *Interações*. 2, 59-86.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* 17-18, 141-156.
- Tomás, C. (2007). “A participação não tem idade”, Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto e Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Vilarinho, E.; Homem, L. F., Sarmiento, M. & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de Educação de Infância* 105, 4-25.

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: Formalpress.

Vaz, A.R. (2014). *O trabalho com as famílias. Práticas e conceções de participação na educação de infância* (relatório de estágio não publicado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

ANEXOS