



“A mãe do L. veio à nossa sala
explicar o que é uma maritaca” - A
importância da participação das
famílias no jardim de infância

Raquel Vidal

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

“A mãe do L. veio à nossa sala
explicar o que é uma maritaca” - A
importância da participação das
famílias no jardim de infância

Raquel Vidal

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2020-2021

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Terminada esta caminhada na Escola Superior de Educação de Lisboa, chegou o momento de agradecer a todos/as aqueles/as que se cruzaram e viveram comigo bons momentos. A quem de uma forma ou de outra contribuiu para que esta etapa tenha sido superada. Obrigada a todos do fundo do coração.

Pai e mãe, obrigada por serem as pessoas que eu mais adoro e por estarem sempre do meu lado. Sem o vosso apoio, nada disto seria possível. **Mana e cunhado**, obrigada pela ajuda e pelo incentivo de seguir em frente. **Tomás**, o meu sobrinho, o meu orgulho, a minha inspiração. Obrigada por “alinhares” nas brincadeiras da tia e por deixares ser a minha cobaia. **Avós**, as minhas estrelinhas que me estão sempre a acompanhar. Obrigada por serem os meus anjos da guarda.

Sara, Marta, Maria e Lea, obrigada a vocês por me acompanharem durante esta caminhada e por todo o apoio que me deram. Pelas conversas, pelos desabafos, pelas palavras reconfortantes, pela amizade de anos. Obrigada!

Tia Guida, obrigada pelo teu apoio, pela tua partilha de experiência profissional, por me incentivares a seguir em frente e por me mostrares que esta é a melhor profissão do mundo!

Mafalda e Rita, as minhas amigas da licenciatura que neste momento, embora um pouco afastadas, guardo os melhores momentos que passámos juntas. Obrigada por terem caminhado lado a lado comigo.

Andreia e Margarida, as minhas companheiras de mestrado, obrigada por estarem lá, por se mostrarem disponíveis, pelas gargalhadas, pelas conversas de horas e pelas horas passadas na ESE. Obrigada por todos os bons momentos passados juntas.

Márcia, obrigada por teres sido uma das melhores surpresas do mestrado, pela amizade que construímos e pela tua maneira de ver a vida ser contagiante. Obrigada por todos os momentos, gargalhadas, desabafos, conversas, choros e, nunca te esqueças “Eles estão-nos sempre a proteger”!

Família académica, obrigada a cada uma por ter feito com que esta vida académica ganhasse outra cor. Madrinhas, padrinho, afilhada e netas, obrigada. Obrigada **Joana** por me teres escolhido para ser tua madrinha. Estarei sempre aqui para ti.

Professora Dalila, um grande obrigada por me ter apoiado, por confiar em mim e por toda a ajuda durante esta caminhada.

Sara e Nela, que me acompanharam no meu percurso enquanto estagiária e que sempre me ajudaram a refletir e adequar a minha prática. Obrigada por me mostrarem que o trabalho em equipa é a base para que tudo corra bem. Obrigada por me terem recebido tão bem e me fazerem crescer.

Famílias, que mesmo em tempo de pandemia consegui comunicar, muito obrigada por me deixarem conhecer, aprender e brincar com os vossos filhos/as.

Crianças, obrigada a vocês por tornarem tudo isto possível e tão especial. Obrigada por todos os sorrisos, abraços, beijinhos, por todos os “gosto de ti”. Obrigada por tudo o que me ensinaram. Vou guardar cada momento no coração.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo retratar de forma reflexiva o percurso realizado durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de Jardim de Infância (JI), numa organização socioeducativa localizada na área metropolitana de Lisboa. Desta forma, são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo de intervenção, com um grupo de vinte e três crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Numa fase inicial do relatório é evidenciada a caracterização do contexto, que serve como ponto de partida para a definição das intenções para a ação educativa. Posteriormente, procedeu-se à avaliação dessas intenções e de todo o processo de intervenção. Assim sendo, surge o tópico referente à investigação desenvolvida no presente contexto, cuja problemática é a importância da participação das famílias no jardim de infância. Esta surgiu de um interesse pessoal e de perceber as reações das crianças à presença dos familiares na sala de atividades, tendo como objetivos (i) compreender de que forma é que as famílias são envolvidas no jardim-de-infância, (ii) identificar os constrangimentos e potencialidades no envolvimento das famílias e (iii) perceber de que forma é que o/a educador/a promove a relação com as famílias.

Esta investigação é de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, com recurso a técnicas de recolha de dados como observação participante, pesquisa documental, entrevistas e inquérito por questionário. Para além disso, como metodologia de análise de dados é utilizada a análise de conteúdo. Desta forma, irá compreender-se a importância da participação das famílias no jardim de infância, a relação entre a equipa educativa e as famílias para o desenvolvimento das crianças bem como o papel do/a educador/a de infância enquanto promotor do envolvimento das famílias.

Por último, é apresentada a construção da profissionalidade docente, que conta com uma reflexão sobre os valores que estiveram na base da ação pedagógica em contexto de PPS e quais os princípios que serão tidos em conta na prática futura.

Palavras-chave: Crianças; Famílias; Jardim de Infância; Relação Escola-Família; Papel do Educador.

ABSTRACT

This report aims to present in a reflective way the path taken during the *Prática Profissional Supervisionada II* (PPS II), in a Kindergarten's context, in a socio-educational organization located in the metropolitan area of Lisbon. Several topics which reflect the entire process of intervention are presented, with a group of twenty-three children aged between 3 and 5 years old.

In the first part of the report the characterization of the context is highlighted, which is used as a starting point for the definition of the intentions for the educational action. Subsequently, these intentions and the entire intervention process were evaluated. Therefore, the topic related to the investigation developed in the present context arises, whose problematic is the importance of the participation of families in kindergarten. This idea becomes from a personal interest and from predicting the reactions of children to the presence of family members in the activity room, with the objective of (i) understanding how families are involved in kindergarten, (ii) identify the constraints and potentialities in the involvement of families and (iii) understand how the educator promotes the relationship with the families.

This investigation has a qualitative nature, based on a case study, using data collection techniques such as participant observation, documentary research, interviews and questionnaire surveys. Furthermore, content analysis is used as a data analysis methodology. In this way, the importance of families' participation in kindergarten will be understood, the relationship between the educational team and families for the development of children as well as the role of the kindergarten teacher as a promoter of family involvement.

Finally, the construction of teaching professionalism is presented, which includes a reflection on the values that were in the basis of pedagogical action in the context of PPS and which principles will be taken into account in future practice.

Keywords: Children; Families; Kindergarten; School-Family Relationship; Role of the Educator.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
2.1. Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.3. Caracterização da equipa educativa	7
2.4. Caracterização das famílias	8
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	9
2.6. Caracterização do ambiente educativo.....	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções para a ação	18
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	18
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias	22
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa	24
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI	26
4.1. Identificação da problemática	27
4.2. Revisão da Literatura	28
4.2.1. O envolvimento das famílias no jardim de infância	28
4.2.2. Potencialidades e constrangimentos do envolvimento das famílias	30
4.2.3. O papel do/a educador/a na promoção de uma relação com as famílias ..	33
4.3. Roteiro metodológico e ético	35
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	38
4.4.1. Relação JI-Famílias – A perspetiva da educadora cooperante	39
4.4.2. Relação JI-Famílias – A perspetiva das crianças.....	47
4.4.3. Relação JI-Famílias – A perspetiva das famílias.....	50

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	83
ANEXO A. Portefólio individual	84
ANEXO B. Consentimento informado à família da criança	86
ANEXO C. Informações sobre as famílias.....	88
ANEXO D. Informações sobre as crianças	90
ANEXO E. Planta da sala de atividades.....	92
ANEXO F. Processo de intervenção da PPS	94
ANEXO G. Roteiro ético da investigação.....	97
ANEXO H. Guião da entrevista à educadora cooperante	109
ANEXO I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	113
ANEXO J. Análise categorial da entrevista à educadora cooperante.....	121
ANEXO K. Concepções das crianças.....	140
ANEXO L. Análise categorial das concepções das crianças	143
ANEXO M. Questionário realizado às famílias	147
ANEXO N. Análise categorial das respostas dos questionários das famílias	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Frequência com que visitam o jardim de infância do/a seu/sua filho/a	51
Figura 2 - Razões que levam as famílias a participar na sala de atividades	52
Figura 3 – Perspetiva das famílias sobre a importância da participação das mesmas no jardim de infância	53
Figura 4 – Envolvimento das famílias no jardim de infância, através das crianças	58
Figura 5 – Comunicação com a equipa educativa da sala	59
Figura 6 – Acessibilidade a documentos internos da escola	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perspetiva da educadora cooperante face à relação JI/Famílias e definição da mesma.....	39
Tabela 2 – Vantagens e desvantagens da participação das famílias.....	40
Tabela 3 – Tipo de envolvimento e participação das famílias e o papel da educadora.	41
Tabela 4 – Estratégias da educadora cooperante para envolver as famílias na sala de atividades.....	42
Tabela 5 - Potencialidades e dificuldades na participação das famílias no JI e tomada de decisões das famílias	44
Tabela 6 - Valorização da relação JI/Famílias.....	45
Tabela 7 - Conceções das crianças sobre a presença dos pais no JI.....	48
Tabela 8 - Perspetiva das famílias face à relação que estabelece com a equipa educativa da sala	53
Tabela 9 - Vantagens e/ou desvantagens na participação das famílias na escola.....	54
Tabela 10 - Facilidades e dificuldades face à participação das famílias na sala de atividades.....	56
Tabela 11 - Conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI	57
Tabela 12 - Sugestões para incentivar a relação Família/JI.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEOS	Projeto Educativo da Organização Socioeducativa
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da PPS II, tem como principal objetivo a apresentação reflexiva do percurso de intervenção que decorreu entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022, em contexto de JI, numa IPSS localizada na Área Metropolitana de Lisboa. A organização socioeducativa tem como principais prioridades a promoção do bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças, a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Quanto ao grupo com o qual foi desenvolvida a prática, este caracteriza-se por ser heterogéneo no que concerne à idade, na medida em que inclui vinte e três crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, ao percurso institucional e à competência linguística.

Assim, a partir de uma atitude reflexiva serão apresentados diversos tópicos. O primeiro apresenta a caracterização do contexto socioeducativo, que surge devido à necessidade de se perceberem as particularidades do contexto para uma posterior intervenção educativa e inclui a caracterização do meio no qual se insere a organização socioeducativa, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias.

Posteriormente, a partir das caracterizações e avaliação do grupo de crianças são delineadas as intenções para a ação educativa, com as crianças, com as famílias e com a equipa e é feita uma análise do processo de intervenção no decorrer da prática.

Por sua vez, o terceiro tópico do relatório, introdução à investigação em JI, centra-se na identificação e fundamentação da problemática “a importância da participação das famílias no jardim de infância”, que surgiu das observações realizadas ao longo da minha prática profissional na organização socioeducativa. Nestes momentos foi possível verificar que as crianças demonstravam interesse e entusiasmo em receber os familiares na organização e/ou sala de atividades, mas também as famílias se sentiam confortáveis e predispostas em participar com os seus conhecimentos, transmitindo-os ao grupo. Ainda no presente tópico é apresentada a revisão da literatura, na qual são referidos aspetos como o envolvimento das famílias no jardim de infância; constrangimentos e potencialidades do envolvimento das famílias; e o papel do/a educador/a na promoção de uma relação com as famílias. Seguidamente, é apresentado o roteiro metodológico e ético, que inclui as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados, as técnicas de análise de dados e os princípios éticos pelos quais me rego ao longo da prática. É de salientar que procurei sempre assegurar a privacidade de todos os intervenientes (crianças, equipa

educativa e famílias), encarando-os como sujeitos competentes e com direitos. Por último, são apresentados os dados recolhidos a partir da investigação e é feita uma discussão dos resultados.

No quarto tópico é apresentada uma reflexão sobre de que modo o percurso desenvolvido contribuiu para construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância. De seguida, são explicitadas as considerações finais, sendo abordados aspetos como os principais desafios consequentes das práticas, tanto em contexto de creche como de jardim de infância, as aprendizagens concretizadas, as minhas inquietações e os meus principais objetivos para o futuro profissional.

Por fim, saliento a realização de um Portefólio individual (cf. Anexo A – Portefólio individual), no decorrer da PPS, que inclui a caracterização do contexto educativo, os registos de observação, as reflexões semanais, as planificações das atividades desenvolvidas com o grupo e o portefólio individual construído com uma das crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo

O meio social no qual se insere a organização socioeducativa tem influência no desenvolvimento das crianças, na medida em que as suas potencialidades e características poderão contribuir para dar resposta às necessidades das mesmas (Silva et al., 2016).

Neste sentido, importa referir que a organização na qual realizei a PPS II se situa numa freguesia pertencente à área metropolitana de Lisboa.

No que diz respeito aos serviços e espaços públicos existentes no meio envolvente da organização e que podem ser encarados como potenciais pontos de interesse para as crianças, é de destacar a diversidade de transportes públicos, nomeadamente o metropolitano, os autocarros e os elétricos; um parque, acessível a pé, no qual as crianças têm espaços verdes para brincar. Para além disso, considero relevante a existência de hospitais nas proximidades da organização.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, tendo sido inaugurada em 1892. Inicialmente, esta funcionava “como um asilo para acolher e educar crianças órfãs do sexo feminino” (Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, 2018-2021, p.5), mantendo-se assim durante um grande período de tempo. Desta forma, a missão da organização passa por reconhecer a criança como um indivíduo único, curioso e capaz; proporcionar um ambiente democrático que visa o desenvolvimento das crianças; considerar a dimensão artística como um elemento essencial para o desenvolvimento social e humano; promover o contacto com diferentes linguagens artísticas; valorizar o papel dos elementos da comunidade educativa, como agentes essenciais no desenvolvimento global das crianças; promover o trabalho com a comunidade, considerando um desenvolvimento holístico (PEOS, 2018-2021).

A presente organização tem procurado dar respostas às necessidades do meio envolvente, caracterizando-se como um serviço para as famílias e para a sociedade. Deste modo, tem como respostas sociais e educativas a Creche, a Educação Pré-Escolar, o 1º

Ciclo do Ensino Básico e o Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), sendo frequentada por crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos (PEOS, 2018-2021).

No que se refere às instalações, importa mencionar que no rés-do-chão situam-se três salas de jardim-de-infância, o salão, que funciona de refeitório para a creche e duas salas de jardim-de-infância, o refeitório, sendo este utilizado por duas salas de jardim-de-infância e pelo 1º ciclo, a cozinha, uma sala polivalente, utilizada como dormitório, duas casas de banho, servindo de apoio à higiene do refeitório, uma sala de refeições para o corpo docente e não docente, a secretaria e o recreio. No primeiro andar existem sete salas de creche, uma casa-de-banho e um gabinete, utilizado como sala de reuniões e sala da coordenação; no segundo andar existem duas salas de jardim-de-infância, uma dispensa para arrumações e uma casa-de-banho.

No que diz respeito à dimensão processual, segundo González (2003), esta corresponde aos princípios que orientam a prática pedagógica da organização e as estratégias adotadas de modo a atingir os objetivos delineados para regular as linhas de ação. No que concerne aos objetivos relacionados com as famílias, a organização pretende “promover momento de partilha, criar estratégias de comunicação eficaz, melhorar a comunicação com as famílias migrantes e estimular momentos de partilha entre famílias/famílias e família/escola” (PEOS, 2018-2021, p. 17).

Quanto aos objetivos direcionados às crianças, pretende-se que a organização trabalhe “de modo interdisciplinar e intersectorial recorrendo a metodologias ativas por forma a ajudar as crianças a desenvolver competências, [melhore] o desenvolvimento da comunicação e da expressão oral e escrita da língua portuguesa nas crianças migrantes e [promova] a ampliação de experiências individuais e coletivas como oportunidade e fonte de aprendizagem e interação social” (PEOS, 2018-2021, p.18).

Relativamente à comunidade, a organização tem em vista o estabelecimento de “novas parcerias e [a promoção de] dinâmicas conjuntas das parcerias já existentes” (PEOS, 2018-2021, p.19).

2.3. Caracterização da equipa educativa

A colaboração de todos os adultos é indispensável para a criação de ambientes educativos de aprendizagem ativa, com segurança e adequados para as crianças (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, se o trabalho em equipa é algo a priorizar, importa, em primeiro lugar, conhecer os elementos que constituem a equipa educativa.

A equipa educativa da sala de atividades onde realizei a PPS II, é composta por duas adultas, nomeadamente a educadora e a ajudante de ação educativa. Importa referir que a educadora exerce funções há 21 anos, sendo que permaneceu 6 anos como coordenadora da creche e 1 ano de pré-escolar, estando há 19 anos na presente organização. Por sua vez, a ajudante de ação educativa exerce há 29 anos, estando este tempo na organização. Ambas já tinham constituído equipa de sala, durante cinco anos consecutivos. O trabalho desenvolvido entre os dois elementos caracteriza-se por espírito de equipa e de partilha, com a existência de diálogo aberto.

É ainda de salientar que a educadora adota a abordagem pedagógica da Pedagogia-em-Participação, tendo este como base algumas transformações como “reestruturação de espaços, materiais e tempos pedagógicos, novas formas de documentar as jornadas de aprendizagem das crianças e novos processos avaliativos” (Projeto Curricular de Grupo, 2021/2022, p. 6). Esta abordagem inclui a participação ativa das crianças¹ e a construção da aprendizagem das mesmas, através de experiências contínuas e interativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, tem como intencionalidades o foco nas experiências que permitam às crianças identificar a diversidade entre si, os pares e os adultos; potencialização de laços entre a família, comunidade local, natureza, cultura e contexto educativo, promovendo a participação da criança; a exploração do mundo através de uma aprendizagem experiencial; contacto com as aprendizagens realizadas ao longo do tempo (PCG, 2021/2022). Assim, os agentes educativos procuram ter em conta os interesses e fragilidades das crianças, respeitando os seus ritmos e individualidades; garantir a saúde e o bem-estar; e promover “um ambiente seguro, confortável, rico em

¹ “Quando terminou a canção do bom dia, o grupo começou a planificar o seu dia, dizendo as áreas para onde gostaria de ir. Educadora: “Então já pensaram o que querem fazer hoje?” Após questionar o grupo, a educadora dá voz a cada criança, dando-lhe oportunidade de escolher o que deseja fazer.” (Nota de campo nº 2 – Registo 1, 19 de outubro de 2021).

estímulos e interações positivas, onde as crianças se sintam bem e consigam envolver-se emocionalmente em novas experiências e desafios que lhes são oferecidos.” (PCG, 2021/2022).

2.4. Caracterização das famílias

A família é “o primeiro e principal contexto de socialização da criança” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p.8), pelo que se torna fundamental manter uma relação de parceria com a mesma, no sentido de complementaridade de ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017). Assim sendo, começar por caracterizar os contextos familiares das crianças, não tem como fim determinar a sua identidade, mas sim “poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*, já que é naquelas experiências significativas que se [fundem] e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

Começo, então, por referir que, a nível cultural, existem nacionalidades nepalesas, chilenas, inglesas, chinesas e brasileiras (cf. Anexo C – Informações sobre as famílias), ainda assim existe uma compreensão mútua nos diálogos estabelecidos entre os familiares e os agentes educativos.

De seguida, importa compreender de que modo ocorre a participação das famílias no contexto socioeducativo. Assim, saliento que durante a PPS II pude constatar a existência de alguma proximidade entre os dois microssistemas, essencialmente no período de acolhimento², bem como na participação em atividades na sala³. No primeiro

² “Durante o momento do acolhimento, as famílias iam chegando à sala trazendo as crianças. Estas procuraram-me para falar comigo sobre diversos assuntos. O pai da F. pediu-me que lhe colocasse soro, pois estava bastante congestionada; o pai do F. informou-me que ele ainda se queixava da garganta, para a equipa educativa estar atenta e qualquer coisa lhe telefonar; o pai do T. informou-me que ele tem uma ferida no lábio e disse para irmos colocando o batom, que estava na sala. Para além disso, foram várias as famílias que pediram informações sobre onde se colocava os casacos e os sacos das pastas que vão para casa à sexta-feira.” (Nota de campo nº 21 – Registo 1, 22 de novembro de 2021)

³ “Durante o momento de planificação, questionei o grupo para o que tinha acontecido no dia anterior na organização socioeducativa. E.: “Veio cá a mãe do L..” Estagiária: “E o que é que veio cá fazer?” L.G.: “Veio explicar o que é maritaca.” Estagiária: “Então e já sabem o que é? O que é que aprenderam?” I.: “Sim.” L.: “Ela gosta de andar em grupo.” Estagiária: “Uau, a sério?” L.: “Sim e comem sementes.”” (Nota de campo nº 16 – Registo 1, 12 de novembro de 2021).

momento podem ser estabelecidos diálogos sobre eventuais constrangimentos e acontecimentos que possam ter ocorrido, ou o agente educativo pode partilhar algo que seja de mútuo interesse e, no segundo momento, a partilha de saberes com as crianças, através de atividades dinâmicas.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

Ao entrar na sala de atividades, observo várias crianças com idades distintas. Tomo conhecimento que o grupo é constituído por vinte e três crianças, treze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tendo a maioria quatro anos. O grupo até ao mês de novembro sofreu alterações, tendo saído uma criança, do sexo feminino e entrado outra, também do sexo feminino. Para além disso, importa mencionar que uma das crianças apresenta uma necessidade educativa especial, nomeadamente o Espectro do Autismo.

No que concerne ao percurso institucional das crianças do grupo atual, 15 transitaram do ano letivo anterior, 5 transitaram da creche e 3 entraram este ano letivo (cf. Anexo D – Informações sobre as crianças).

As crianças do grupo frequentam em média oito a nove horas a organização, tendo a maioria como hora de entrada as 9h00 e de saída as 17h. Cinco das vinte e três crianças estão inscritas na atividade extracurricular de Dança Criativa e todas as crianças frequentam Música, Informática e Inglês.

Descrição do grupo de crianças

No que concerne às características, interesses, potencialidades e fragilidades das crianças, importa, em primeiro lugar, referir que estas serão apresentadas com base nas minhas observações. Assim sendo, começo por referir que, tratando-se de um grupo heterogéneo, em vários níveis, nomeadamente quanto às idades, ao percurso institucional e às competências linguísticas irei debruçar-me essencialmente sobre as suas potencialidades e fragilidades relativamente à autonomia, participação e envolvimento com o que as rodeia.

O grupo caracteriza-se por ser participativo, ativo, curioso e afetuoso existindo frequentemente o estabelecer de interações, quer em momentos de sala, quer no espaço

exterior, nos quais são notórias a preferência de algumas crianças por determinados pares⁴ e a preocupação com as necessidades⁵ e sentimentos do outro. Embora o grupo integre crianças de diversas nacionalidades, uma criança que não frequentava a organização, deu-se uma rápida adaptação entre os vários elementos, o que possibilitou um enriquecimento das interações⁶. Nestes momentos é possível constatar que as crianças mais velhas demonstram um sentido de responsabilidade para com as mais novas, predispondo-se a ajudá-las em diversas ocasiões⁷.

De um modo geral, o grupo demonstra interesse em realizar os vários momentos da rotina de forma autónoma, ainda que existam casos particulares em que é necessário um maior incentivo para o cumprimento das tarefas. Esta autonomia advém da adaptação das crianças aos espaços, tempos e materiais e da proximidade com a equipa da sala, que lhes transmite segurança.

No que se refere aos momentos de sala, as crianças demonstram interesse pelas atividades propostas, envolvendo-se ativamente nas mesmas. Inicialmente, nos momentos de grande grupo, existia uma maior participação por parte de algumas das crianças mais velhas, cuja capacidade discursiva estava mais desenvolvida, contudo, ao longo da PPS II verifiquei que outras crianças, começaram a contribuir com algumas ideias, ainda que o discurso fosse simples.

A acrescer ao que foi mencionado, as crianças demonstram curiosidade pelos objetos e brinquedos trazidos de casa pelos seus pares, o que resulta em inúmeras

⁴ “F. foi a última pessoa a escolher o faz-de-conta. Estagiária: “O faz-de-conta está cheio. Já estão 6 meninos e já tínhamos visto todos que só podiam estar 6 pessoas.” Au. queria ir para o faz-de-conta. Disse-lhe que não podia porque já estava completo. Au.: “Mas eu quero estar ao pé da minha amiga F.”” (Nota de campo nº 25 – Registo 2, 29 de novembro de 2021).

⁵ “No período da manhã, Ja. percebe que o Sub. tinha o nariz sujo e, de forma autónoma, foi buscar um pouco de papel e limpou-o. De seguida, sorriram um para o outro e abraçaram-se.” (Nota de campo nº 44 – Registo 1, 24 de janeiro de 2022).

⁶ “Estagiária: “É aqui! Estão aqui mais amigos, podes brincar com eles. Olhem a J. também é nova na nossa sala, tal como a V.. Ela escolheu o faz de conta. Vocês podem ajudá-la e brincar com ela?” L.G.: “Sim eu vou ajudar ela e ela. Eu vou brincar com elas.” Estagiária: “Obrigada, L.G., estás a ser um bom amigo.”” (Nota de campo nº 10 – Registo 3, 2 de novembro de 2021).

⁷ “V. sentou-se na mesa juntamente com Ju., J. e A. Durante o momento de refeição, observei que, enquanto a V. tentava segurar no copo para beber água, a Ju. tentava ajudar e dizia: “To, eu audo.”” (Nota de campo nº 38 – Registo 3, 14 de janeiro de 2022).

partilhas⁸ e brincadeiras. Quanto aos momentos de brincadeira, apenas algumas crianças são capazes de escolher autonomamente com quem querem brincar, ao quê e com que materiais. As crianças cuja a língua materna não é o português e, nomeadamente, a criança com Espectro de Autismo têm de recorrer a imagens e auxílio por parte do adulto.

Por vezes surgem conflitos entre pares, uma vez que algumas crianças apresentam alguma dificuldade na partilha de objetos/brinquedos, sendo necessária, a intervenção do adulto⁹.

Relativamente aos momentos de higiene e de refeição, quase todas as crianças são capazes de verbalizar as suas necessidades, mencionando, respetivamente, quando necessitam de ir à casa de banho e quando desejam mais comida. Em ambos os momentos, verifica-se a sua autonomia, ainda que por vezes seja necessário algum apoio do adulto.

Por último, saliento como principais interesses do grupo¹⁰, brincadeiras que envolvam construções, a audição de histórias, a realização de jogos de mesa e brincadeiras de “faz de conta”.

⁸ “T. chega à sala. T.: “Olha Raquel, hoje trouxe um livro de minha casa. Podemos ler?” Estagiária: “Agora não, porque vamos começar o momento da reflexão, mas no momento do relaxamento podemos ler sim.” T.: “Ok. Olha e eu trouxe para mostrar aos meus amigos.” Estagiária: “E fizeste muito bem. É bom trazer livros para partilhar com os amigos. Obrigada.” T.: “De nada.”” (Nota de campo nº 40 – Registo 1, 18 de janeiro de 2022).

⁹ “Car. começa a chorar. Aproximou-se de mim dizendo que a E. lhe tinha tirado a cenoura e a faca do faz-de-conta. E. veio ter comigo e disse: “Não. Eu tirei porque a Car. tirou à F..” Car.: “Não, ela tirou.” Estagiária: “Olhem vocês não podem tirar as coisas umas às outras. Tem de partilhar e pedir emprestado. Se a Car. tem a cenoura e a faca e a E. quer brincar, tem de pedir à Car. para emprestar ou então brincam as duas juntas.” Car.: “Mas ela tirou para dar à F..” Estagiária: “Pois E., não devias ter tirado. A Car. devia ter resolvido isso com a F.. Tu quiseste resolver, foi muito bom da tua parte, mas devias ter falado com a Car. e não tirar sem pedir. Foi errado o que fizeste, mas pronto já passou. Para a próxima conversam as duas.” E. começou a chorar. Estagiária: “E. percebo que estejas triste, mas agora já sabes que antes de tirares as coisas, pedes emprestado e conversas com os amigos, está bem?” E.: “Sim.”” (Nota de campo nº 25 – Registo 3, 29 de novembro de 2021).

¹⁰ “Educadora: “Pois foi, primeiro a Au. esteve na expressão plástica e depois trocaste de área e foste para o faz de conta. O que tiveste a fazer no faz de conta?” Au.: “A brincar aos médicos.” Educadora: “Boa, muito bem. E tu P. o que tiveste a fazer?” P.: “Eu tive um pouquinho no faz de conta e depois fui construções.” Educadora: “Tiveste um pouquinho no faz de conta porquê? Tiveste lá um bocadinho, brincaste e depois não gostaste porque não tinhas nada para fazer e trocaste foi?” P.: “Sim, fui brincar com a máquina dos gelados.” Educadora: “Ah boa, então foste brincar com a máquina de gelados, depois não te interessaste mais e foste para as construções é isso?” P.: “Sim.” Educadora: “Boa. E tu S.?” S.: “Eu fui para os jogos.” Educadora: “Boa, e gostaste?” S.: “Sim.” Educadora: “Boa, então e tu E.?” E.: “Eu fui para as construções.”” (Nota de campo nº 8 – Registo 1, 27 de outubro de 2021).

2.6. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo influencia positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança, uma vez que pode potenciar ou não o jogo simbólico e as interações entre pares, interferir na construção da autonomia e apropriação da rotina e ainda, afetar o bem-estar das crianças (Portugal, 2012). Neste sentido, uma vez que o ambiente educativo se caracteriza pela junção das dimensões espaço, tempo e grupo (Silva et al., 2016), importa caracterizar cada uma delas.

Tempo e rotina

A organização do tempo é vista como potenciadora de sentimentos de segurança e de controlo, que advêm do estabelecimento de uma rotina coerente, significativa e flexível, que lhes permite antecipar e tomar consciência do que irá ocorrer num momento posterior¹¹ (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, a rotina deve ser gerida de acordo com as necessidades das crianças, existindo um respeito pelos seus ritmos; a garantia do seu bem-estar; e promoção de aprendizagens, que resultem da participação ativa nos diversos momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Com base no que foi mencionado, torna-se essencial conhecer um dia tipo da sala de atividades e de que forma os agentes educativos da sala garantem que a rotina seja organizada e flexível (Pires & Moreno, 2015), de modo a dar resposta às necessidades e motivações das crianças.

Assim sendo, das 8h às 9h dá-se tempo de chegada das crianças, habitualmente noutra sala de atividades pertencente à organização socioeducativa. Neste período (9h-9h30) dá-se o acolhimento na sala de atividades. Posteriormente, é servido o reforço da manhã, consoante os dias da semana (fruta, bolachas e/ou pão). Caso seja necessário, neste momento, a educadora estabelece diálogos com as famílias. A partir das 9h30, com

¹¹ “Depois dessa conversa, o S. começa a chorar. Aproximei-me dele e perguntei-lhe: “S. o que se passa?” S.: “Ma iana.” Estagiária: “Não percebo. Calma e tenta parar de chorar. O que se passa?” S.: “Ma iana.” Estagiária: “Mariana?” S.: “Sim, mãe.” Estagiária: “Queres a mãe é?” S.: “Sim.” Estagiária: “Oh querido, a mãe vem mais logo. Olha já está quase. Agora estamos no relaxamento. Depois vamos para os trabalhos em pequenos grupos e a seguir é o lanche. Depois do lanche a mãe ou o pai vem buscar. Está bem? Não fiques triste.” S. limpa as lágrimas e acalma-se.” (Nota de campo nº 10 - Registo 4, 2 de novembro de 2021).

as crianças sentadas no chão, é realizado um momento no qual podem fazer partilhas ou proceder-se à planificação de atividades a realizar.

Às segundas-feiras à tarde têm a sessão de música, às terças-feiras de manhã têm a sessão de inglês, às terças-feiras e quartas-feiras à tarde apenas algumas crianças têm a atividade extracurricular de Dança Criativa e às sextas-feiras de manhã têm informática. É de destacar que as crianças demonstram interesse por todos estes momentos, participando ativamente nas atividades propostas.

Por volta das 11h começam a arrumar a sala e sentam-se no chão. Até às 11h40 é realizado o momento intercultural, onde são realizadas conversas com o grupo sobre algum assunto que possa ter surgido, por vezes são lidas histórias e/ou são cantadas canções.

A partir das 11h40, as crianças começam a ser direcionadas para ir à casa de banho fazer a higiene. Às 12h, deslocam-se até ao refeitório e distribuem-se pelas mesas. Neste momento promove-se mais uma vez a autonomia, ainda que se dê resposta às necessidades das crianças.

Às 12h30 quem realiza o período de descanso é encaminhado para o dormitório e as restantes crianças vão para o recreio brincar. Por volta das 14h dirigem-se para as respetivas salas de atividades.

Das 14h às 14h30, as crianças realizam o momento de relaxamento, sendo este integrado com a audição de uma história ou uma música. Este período caracteriza-se por um momento de descanso, em que, inicialmente, as crianças se deitavam pelo espaço da sala e relaxavam o corpo, sendo que, por vezes, algumas adormeciam. Uma vez que a gestão de tempo é flexível e é adaptada às necessidades das crianças, a educadora cooperante optou por não realizar este momento desta forma, adaptando-o, sendo que, atualmente, este é realizado em grande grupo, contando uma história e realizando movimentos simples com o corpo. Às 15h30 voltam ao refeitório para lanche, até às 16h. Posteriormente vão para o recreio ou para a sala brincar até à hora da chegada dos familiares à organização.

Espaços e materiais

Após caracterizado o tempo e a rotina, importa compreender como está organizada a sala de atividades (Cf. Anexo E – Planta da Sala de Atividades) e o porquê dessa organização, assim como as potencialidades do espaço e dos materiais. Começo, então, por referir que os materiais estão adequados à faixa etária das crianças; existe espaço no chão onde é possível as crianças brincarem livremente; e existem quatro janelas que permitem o estabelecimento de contacto com o ambiente exterior e que possibilitam a entrada de luz natural¹².

Para além disso, foram definidas diversas áreas, de modo a promover a autonomia das crianças, assim como a livre escolha, a socialização e o desenvolvimento de inúmeras competências. As áreas (jogos, construções, expressão plástica, biblioteca e faz-de-conta) são compostas por materiais diversificados, que se encontram acessíveis às crianças. A sua organização pode sofrer modificações, uma vez que a educadora cooperante assume que o espaço não tem um carácter fixo, podendo ser alterado de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, o ambiente caracteriza-se por apresentar materiais e espaços adequados à faixa etária das crianças, flexível e promotor de interações entre pares (Horn, 2017).

A área dos jogos, que é frequentemente utilizada pelas crianças, inclui duas estantes acessíveis às crianças, com jogos de encaixe, puzzles, jogos de associações, entre outros, e uma mesa com seis cadeiras, o que permite a interação entre as crianças.

Na área das construções, que contém diferentes caixas com legos, carros, animais, peças de encaixe, uma pista de comboio, peças de madeira e elementos da natureza, é notório o interesse das crianças em construir a pista e os carros, fazendo corridas entre as crianças. Para além disso, fazem algumas descobertas e questionam os adultos, dando origem a possíveis projetos.

A área da expressão plástica engloba três mesas com dez cadeiras, um lavatório, um armário com tintas, pincéis e materiais diversos (esponjas, cola branca, recipientes, ...) e outro armário com canetas, giz, lápis de cor, folhas brancas, cartolinas e plasticina.

¹² “A Au. foi à janela, subindo a uma cadeira, observou o tempo lá fora e voltou para junto de mim e do grupo. Au.: “Está sol.”” (Nota de campo nº 24 – Registo 1, 26 de novembro de 2021).

A área do faz-de-conta, que é a área mais requisitada pelas crianças, contém uma mesa e quatro cadeiras, alimentos, talheres, pratos, tigelas e panelas de metal, um fogão, cama de bebé, bebés, entre outros objetos.

Para os momentos em grande grupo, apesar de não ser uma área específica, a educadora definiu um espaço perto da porta de entrada. Nesta área é onde se realizam diversos momentos de grande grupo, como o acolhimento, a dinamização de histórias e conversas.

Por último, importa referir que a sala sofreu alterações, uma vez que a área da biblioteca e a área dos projetos não existiam. Após uma conversa entre a equipa educativa de sala e com as crianças, a educadora sugeriu reduzir a área do faz-de-conta e introduzir a área da biblioteca e modificar a área dos jogos para a entrada da sala e no lugar da antiga área colocar, então, a área dos projetos. Com isto, foi questionado às crianças sobre os materiais que gostariam de incluir na área da biblioteca, de modo a torná-la mais apelativa. Inicialmente, após a alteração, percebi que não era muito frequentada pelas crianças¹³, mas com a introdução de novos materiais, resultaram em mais momentos de diálogo e “faz-de-conta”. Assim, a área mencionada inclui atualmente um tapete, três almofadas, uma mesa, três cadeiras, três cadernos, lápis de cor e uma estante com diversos livros. Quanto à alteração e inclusão da área dos projetos deveu-se ao facto de as crianças, aquando do interesse da realização de projetos, deslocar-se-iam para a área da expressão plástica¹⁴.

¹³ “Durante o momento da planificação, apenas as áreas do faz-de-conta, dos jogos, das construções e da expressão plástica foram escolhidas. A área da biblioteca já há dois ou três dias que não era escolhida. A educadora olhou para mim e para a ajudante de ação educativa e disse: “Já viram? A área da biblioteca ainda não foi escolhida. Isto é um sinal de que temos de mudar.” Entretanto as crianças foram brincar e eu e a equipa educativa de sala pensámos na melhor forma de alterar a nossa sala, nomeadamente a biblioteca, para que ficasse mais apelativa e fosse mais vezes escolhida.” (Nota de campo nº 11 - Registo 2, 3 de novembro de 2021).

¹⁴ “Durante a manhã, a educadora cooperante sugeriu que mudássemos o espaço da sala. Primeiramente, fizemos a experiência em trocar o móvel da entrada da sala para colocar os jogos. Como não resultou, voltámos à fase inicial. Por fim, mudámos alguns móveis de posição e introduzimos uma nova área: a área dos projetos. A educadora explicou que é para diferenciar quando algumas crianças querem ir fazer projetos vão para aquela área e quando querem a área da expressão plástica tem uma área distinta. Isto porque, inicialmente a área da expressão plástica também servia de apoio à realização de projetos.” (Nota de campo nº 36 – Registo 1, 11 de janeiro de 2022).

Terminada a caracterização das áreas, importa salientar que, para além da possível modificação dos espaços, podem também ocorrer alterações ao nível dos materiais, caso os agentes educativos considerem que já não se encontram em bom estado de conservação ou se verificarem a existência de novos interesses e necessidades das crianças.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Para que a intervenção pedagógica tenha um sentido, é preciso que exista uma intencionalidade. Como tal, deve existir uma reflexão prévia que permita ao/a profissional compreender o porquê da sua ação e o que tenciona alcançar (Silva et al., 2016). Segundo Carvalho e Portugal (2019), esta avaliação “envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação.” (p. 24).

Assim sendo, com base nas caracterizações realizadas defini intenções que orientassem a minha ação pedagógica, com as crianças, famílias e equipa educativa e que me permitissem refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada uma delas. Neste sentido, procurei em primeiro lugar observar o grupo de crianças, como se encontravam organizados os espaços, quais os materiais disponibilizados, o modo como era desenvolvido o trabalho pela equipa e o que esta priorizava na sua prática e como se organizava a rotina. Através desta informação, registei os aspetos mais significativos das aprendizagens das crianças, valorizando as suas evoluções, com vista ao planeamento das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019). Assim, ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (p. 27), o/a educador/a conseguirá uma utilização mais adequada da informação obtida.

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Começo por mencionar que, numa primeira fase, ao deparar-me com um grupo de crianças com características, interesses e necessidades próprias considerei imprescindível estabelecer uma **relação de proximidade e confiança** com cada uma delas. Desta forma, ao construir esta relação garanti que as crianças me encarassem como um adulto que lhes transmitia segurança, confiança e a quem podiam recorrer sempre que necessitavam. Sousa (2013) afirma que ao existir uma relação de confiança, a criança demonstrará mais facilidade em aprender e desenvolver novas relações.

Na minha opinião, esta primeira intenção foi rapidamente alcançada, na medida em que as crianças desde cedo me procuraram para as suas brincadeiras, para as apoiar em momentos de conflito ou para lhes transmitir afeto.

Nesta linha de pensamento, defini como segunda intenção o **respeito pelas individualidades de cada criança**. Esta intenção pressupõe a visão destas como seres únicos, com características e interesses próprios (Silva et al., 2016), a quem deve ser dada a oportunidade de ampliar as “aprendizagens necessárias para a vida em sociedade” (Cardoso, 2010, p. 7). Como tal, é necessário que exista o respeito pelos seus ritmos, necessidades, interesses e fragilidades.

Assim, importa garantir a igualdade de oportunidades para todos, tal como a inclusão de todas as diversidades, ou seja, tanto as que são frequentemente referidas (língua, cultura, etnia, ...) como a diversidade que surge das diferenças de cada criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Para além disso, é essencial ter em conta a perspetiva da criança, de modo a “articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais” (Portugal, 2008, p. 64).

Como tal, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) destacam a importância de ouvir a criança, o que esta tem para dizer, ter em conta o seu ponto de vista e identificar e respeitar os seus sentimentos, bem como ter em atenção os seus ritmos e valorizar as suas capacidades.

Tendo em conta a importância de refletir sobre os interesses e necessidades das crianças, saliento que eu e a educadora cooperante ao verificarmos que a área da biblioteca era pouco frequentada e que não existia um local na sala de atividades que fosse confortável e que permitisse à criança estar sozinha, ou com um pequeno número de pares, sugerimos a modificação desta área. Assim, em conversa em grande grupo foram debatidas as alterações que iriam ser feitas. Após esta mudança, o espaço passou a ser bastante procurado, podendo as crianças desenvolver brincadeiras mais calmas, tanto solitárias como com um pequeno número de pares.¹⁵

A acrescer a estas duas intenções, tive como propósito **promover a autonomia das crianças**, encarando-as como o sujeito principal da ação pedagógica, a quem deve ser possibilitada a participação ativa no dia a dia. Neste sentido, embora as crianças estejam em níveis de desenvolvimento diferentes, considerei fundamental promover a sua

¹⁵ “L.: “Depois fui para a biblioteca brincar com o P.. O P. leu livros para mim. Leu a história pequena e uma grande.” (Nota de campo nº 27 – Registo 2, 3 de dezembro de 2021).

autonomia nos diferentes momentos da rotina, assim como nas interações estabelecidas com os pares. Consequentemente, este desenvolvimento levou a que se apropriassem cada vez mais dos espaços e dos tempos e adquirissem competências que as levassem a resolver progressivamente os conflitos entre pares¹⁶.

No que concerne à segunda e terceira intenções (**respeitar as individualidades de cada criança e promover a autonomia**), considero ter tido sempre em conta os seus ritmos, necessidades, interesses, potencialidades e fragilidades, promovendo a autonomia nos vários momentos da rotina. Assim, procurei incentivá-las nos momentos de refeição, quando solicitada a minha ajuda, combinei com as crianças que dava algum apoio, mas que depois deveriam continuar sozinhas; em momentos de brincadeira, ainda que me envolvesse diversas vezes, dei espaço para que ocorressem interações entre pares; e em momentos de atividade procurei que fossem cada vez mais autónomas na sua concretização, reduzindo gradualmente o meu apoio (cf. Anexo F – Processo de Intervenção da PPS).

Por último, e uma vez que surgiram algumas situações de conflito entre pares resultantes da dificuldade sentida por algumas crianças na partilha de brinquedos e objetos, defini como quarta e última intenção **incentivar a partilha e a cooperação**. Esta intenção pressupõe o meu papel como mediadora de conflitos, na medida em que através desta mediação, as crianças adquirem competências que as levam a tornar-se cada vez mais autónomas na resolução de conflitos. Ao se tornarem mais competentes no reconhecimento dos seus sentimentos e dos outros e ao comunicarem com o par sobre o sucedido, vão tendo mais facilidade na partilha e cooperação. Como tal, procurei incentivar as crianças a brincar cooperativamente, a aguardar pela sua vez e a partilhar.

Contudo, é necessário compreender que em idade pré-escolar, apesar de começar a surgir a preocupação pelos sentimentos e necessidades do outro, é habitual que existam disputas, uma vez que as crianças ainda demonstram alguma dificuldade em compreender a perspetiva do seu par (Hohmann & Weikart, 2003).

¹⁶ “P.: “Raquel ela não dá aos cubos. E eu quero brincar.” Estagiária: “P. tens de conversar com ela.” P.: “M. tens de empestar. Podemos brincar os dois.” Por uns instantes, M. ficou a olhar para P. P.: “M. empesta. Eu quero brincar.” M. entregou os cubos e os dois foram brincar.” (Nota de campo nº 42 – Registo 1, 20 de janeiro de 2022).

Neste sentido, ao longo destes quatro meses procurei que o meu papel enquanto mediadora fosse o mais adequado possível, embora não tenha conseguido permitir que, em todos os momentos, as crianças desempenhassem um papel mais ativo na resolução do conflito. Ainda assim, procurei incentivar cada vez mais o diálogo entre pares, de modo a chegarem a um acordo e resolvessem o problema autonomamente.

Avaliação aprofundada de uma criança

No decorrer da PPS II elaborei um portefólio individual de uma criança do grupo (cf. Anexo A – Portefólio individual), em colaboração com a mesma. A construção do portefólio individual constitui uma estratégia de avaliação e tem como intuito apresentar um conjunto de aprendizagens, comportamentos e atitudes demonstradas pela criança (Parente, 2009).

De acordo com Parente (2004), um portefólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p. 60). Neste sentido, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças não devem ser comparados com os progressos de outras crianças, mas sim consigo própria, de modo a perceber a evolução que ocorre ao longo do tempo (Silva et al., 2016). O portefólio, uma vez que é construído em colaboração com a criança, torna-se numa oportunidade de a mesma ter voz no que se refere às suas aprendizagens, contribuindo para a avaliação do seu desempenho (Silva & Craveiro, 2014).

Assim sendo, comecei por conversar com a família do L.M. de modo a que estivesse a par do trabalho que iria ser desenvolvido, tendo-lhe sido entregue um consentimento informado (cf. Anexo B – Consentimento à família da criança), que autorizasse a concretização do portefólio. Após ter a autorização e de ter conversado com a criança sobre a possibilidade de o realizarmos, observei-a no dia a dia no jardim de infância, procedendo a registos escritos e fotográficos, organizados por momentos da rotina. De modo a existir uma orientação do nível de desenvolvimento da criança, optei por me guiar pelas áreas de conteúdo explícitas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A partir desses registos e observações que destacaram as características da criança, o modo de interação com o que a rodeia, as aprendizagens realizadas e alguns dos seus comportamentos, importa proceder a uma caracterização global da mesma. Deste modo, começo por referir que o L.M. é uma criança carinhosa e afetiva com os seus pares e com os adultos e expressa iniciativa em participar nas atividades propostas. Relativamente à autonomia, realiza os diferentes momentos da rotina de modo independente, nomeadamente no que concerne à higiene, à alimentação e aos momentos de brincadeira, nos quais é capaz de escolher com quem quer brincar, ao quê e com que materiais. O L.M. demonstra ainda iniciativa e curiosidade pelo que o rodeia e interesse em realizar brincadeiras que envolvam construções e jogos. A crescer a este aspeto, é bastante expressivo nas suas comunicações.

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

A família é quem melhor conhece a criança e, tal como mencionado no tópico correspondente às caracterizações, constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Neste sentido, tive como intenção **estabelecer uma relação de confiança** com as famílias, uma vez considerar ser essencial o trabalho colaborativo entre ambas as partes. Assim, embora o período de PPS II seja apenas quatro meses, o estabelecer de uma relação de proximidade com estes intervenientes possibilita que me encarem como alguém de confiança, a quem podem deixar o/a seu/sua filho/a. Ao verificarem que o/a educando/a se sente seguro/a na minha presença, sentem-se mais à vontade para transmitir informações que considerem relevantes.

Os familiares das crianças procuraram-me, desde cedo, para transmitir recados¹⁷, para partilhar acontecimentos vivenciados fora da organização, ou mesmo para dar

¹⁷ “Durante o momento do acolhimento, as famílias iam chegando à sala trazendo as crianças. Estas procuraram-me para falar comigo sobre diversos assuntos. O pai da F. pediu-me que lhe colocasse soro, pois estava bastante congestionada; o pai do F. informou-me que ele ainda se queixava da garganta, para a equipa educativa estar atenta e qualquer coisa lhe telefonar; o pai do T. informou-me que ele tem uma ferida no lábio e disse para irmos colocando o batom, que estava na sala. Para além disso, foram várias as famílias que pediram informações sobre onde se colocava os casacos e os sacos das pastas que vão para casa à sexta-feira.” (Nota de campo nº 21 – Registo 1, 22 de novembro de 2021).

feedback do que as crianças diziam em casa sobre mim. Nestes momentos foram também estabelecidas conversas sobre o dia a dia das crianças, nas quais partilhei alguns episódios ocorridos na organização.

A partir da existência de uma relação de proximidade e conseqüentemente uma boa comunicação tive como propósito **promover a sua participação nas atividades desenvolvidas**, uma vez considerar relevante que as famílias estejam a par do trabalho que está a ser desenvolvido, assim como das conquistas e aprendizagens das crianças.

Embora tenha consciência de que o horário laboral nem sempre permite a participação ativa no contexto socioeducativo, pretendi ainda assim incentivar o envolvimento das famílias em algumas das atividades. Deste modo, saliento que houve essencialmente uma participação em atividades exteriores ao projeto desenvolvido – “Será que os peixes são todos iguais?” – e, desta forma, as famílias participaram em atividades informativas¹⁸, nomeadamente da área do conhecimento do mundo¹⁹, desenvolveram atividades no âmbito da expressão plástica, nomeadamente a criação de frascos com brilhantes e participaram em atividades de animação musical²⁰, durante a

¹⁸ “Durante o momento de planificação, questionei o grupo para o que tinha acontecido no dia anterior na organização socioeducativa. E.: “Veio cá a mãe do L..” Estagiária: “E o que é que veio cá fazer?” L.G.: “Veio explicar o que é maritaca.” Estagiária: “Então e já sabem o que é? O que é que aprenderam?” I.: “Sim.” L.: “Ela gosta de andar em grupo.” Estagiária: “Uau, a sério?” L.: “Sim e comem sementes.” Estagiária: “Sementes pequenas ou grandes?” L.: “Pequenas.” T.: “Elas estão muito alto e muito baixo.” Estagiária: “Ah, elas voam muito alto e muito baixo, é isso?” T.: “Sim.” Estagiária: “Então e de que cor é que elas são?” I.: “São verdes.” L.: “Também tem uma cauda comprida.” Estagiária: “Muito bem, que giro. Vocês já sabem muitas coisas! Então e temos maritacas no nosso país?” L.: “Não.” Estagiária: “Então onde é que elas existem? Existem no Brasil, L.?” L.: “Sim.”” (Nota de campo nº 16 – Registo 1, 12 de novembro de 2021).

¹⁹ “Depois do momento do relaxamento, que terminou por volta das 14h30, a mãe da In. chegou à sala. A educadora forneceu o computador para que fossem mostradas imagens. À medida em que a mãe da In. e o grupo iam conversando e esta ia explicando os cuidados a ter com cada animal e características dos mesmos, a educadora ia escrevendo numa folha de papel. No fim, foi questionado às crianças para qual animal é que podíamos ter na nossa sala. O grupo referiu que era o peixe porque não precisava de vacinas, não precisamos de muito espaço na sala e não existe problema em ficar sozinho no fim de semana, ao contrário do gato e do porquinho-da-índia. Mãe da In.: “O que é que acham que acontece quando juntamos um peixe menino e um peixe menina, os dois juntos, no aquário? I.: “Acontece amor.”” (Nota de campo nº 17 - Registo 4, 15 de novembro de 2021).

²⁰ “No período da tarde e em conversa com a educadora cooperante, a mesma referiu que os pais também estavam entusiasmados com a festa do pijama e tinham pedido para participar, nomeadamente a contribuir com alguns alimentos. Para além disso, o pai da Iv., como tem uma

festa do pijama sugerida pelo grupo de crianças. A meu ver, esta participação trouxe benefícios para as crianças, na medida em que perceberam o envolvimento dos familiares neste que é o local onde passam grande parte do seu dia (Post & Hohmann, 2011) e permitiu às famílias contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

Por fim, importa apresentar as intenções para com a equipa educativa e, para tal, começo por referir a primeira que consiste em **construir um clima de confiança e proximidade com a equipa da sala e com a restante equipa da organização socioeducativa**. Como se tem vindo a comprovar com os restantes intervenientes, a confiança é a base de uma relação, como tal, com a equipa não é exceção.

Deste modo, tive como intenção **promover um trabalho em parceria com os agentes educativos**, incluindo-os nas minhas propostas de atividades, uma vez considerar essencial o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento das crianças. Assim, para que o trabalho desenvolvido em parceria tenha um impacto positivo nas crianças, tem de existir respeito e confiança que promovam o bem-estar de ambas as partes, uma vez que estas relações assentam na “reciprocidade, de respeito mútuo [e torna-se no] elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2013, p. 118).

Como tal, procurei desde cedo compreender a dinâmica da equipa, respeitar o trabalho desenvolvido e **estabelecer uma comunicação aberta**. Esta comunicação possibilita a partilha de ideias e informações, contribuindo para uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica²¹. A acrescer a este aspeto, e embora me tenha sido sempre dada abertura para participar ativamente na rotina, procurei ainda assim **estar recetiva a sugestões** que me levassem a adequar cada vez mais a minha prática, e me permitissem evoluir tanto enquanto estagiária, como futuramente enquanto educadora de infância.

banda, foi-lhe proposto que viesse tocar à nossa sala.” (Nota de campo nº 57 – Registo 2, 10 de fevereiro de 2022).

²¹ *“Entretanto as crianças foram brincar e eu e a equipa educativa de sala pensámos na melhor forma de alterar a nossa sala, nomeadamente a biblioteca, para que ficasse mais apelativa e fosse mais vezes escolhida.” (Nota de campo nº 11 – Registo 1, 3 de novembro de 2021).*

Por último, saliento que foi essencial que os meus princípios pedagógicos fossem ao encontro dos princípios defendidos pela equipa educativa da sala e das linhas de ação da organização, uma vez que para apoiar da melhor forma o desenvolvimento da criança, os adultos devem “posicionar-se de uma forma crítica analisando as características individuais das crianças” (Ventura & Simões, 2015, p. 294), adaptando-se ao contexto em qual se está inserido, respeitando não só as individualidades de cada criança, mas também os seus direitos (Ventura & Simões, 2015).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

A investigação destaca-se por ser uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1). Neste sentido, e uma vez que através da investigação qualitativa pretende-se dar respostas a questões formuladas (Tuckman, 2012) com vista à compreensão de um determinado fenómeno, o mesmo acontecerá no presente tópico. Desta forma, serão apresentados em seguida a problemática da investigação e o porquê da mesma; a revisão da literatura, que permitirá aprofundar a importância da participação das famílias no jardim-de-infância, sendo abordados aspetos como o envolvimento das famílias no jardim-de-infância; os constrangimentos e potencialidades do envolvimento das famílias; e o papel do/a educador/a na promoção de uma relação com as famílias. Serão, ainda, apresentados o roteiro metodológico e os princípios éticos pelos quais me regi durante a prática e, por fim, a análise e discussão dos resultados da investigação.

4.1. Identificação da problemática

No contexto onde decorreu a PPS II, apesar da situação pandémica presente no país, existia uma prática de relação de proximidade com as famílias, algo que consegui compreender desde o início. Assim, uma vez que investigar implica aprofundar um determinado fenómeno que nos interessa (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004), esta relação desde logo me motivou levando-me a querer aprofundar a temática uma vez que as próprias famílias se demonstravam disponíveis em participar na rotina educativa das crianças.

Consequentemente, o tema da presente investigação relaciona-se com um interesse pessoal e profissional, dado que considero fundamental a participação das famílias no contexto educativo das crianças, de forma a criar uma relação sólida e colaborativa tendo em conta o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o trabalho com a família deve ser visto como uma relação de “articulação mútua, em que uns se entendem como parceiros dos outros” (Sarmiento & Marques, 2006, p. 71), visto que as crianças passam grande parte do seu dia no JI e, portanto, importa compreender que é necessário o envolvimento e presença das famílias, incentivando assim uma gestão partilhada entre o jardim-de-infância e as famílias (Sarmiento & Freire, 2011).

Deste modo, o envolvimento das famílias no processo educativo das crianças assume um papel de destaque uma vez que permite compreender as especificidades e as culturas das mesmas, e possibilita, ainda, a criação de relações com os profissionais de educação (Mata & Pedro, 2021).

Como tal, defini como problemática da investigação: “A importância da participação das famílias no jardim de infância”, tendo como objetivos: i) compreender de que forma é que as famílias são envolvidas no jardim-de-infância; ii) identificar os constrangimentos e potencialidades no envolvimento das famílias; e iii) perceber de que forma é que o/a educador/a promove a relação com as famílias.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. O envolvimento das famílias no jardim de infância

O envolvimento parental, desenvolvido e promovido através do/a educador/a de infância, envolve “uma planificação e avaliação em conjunto, promovendo a participação da criança, uma parceria na resolução de problemas [com os diferentes intervenientes] e a co-construção de conhecimentos relacionados com a mesma criança.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 28). Para além disso, pode ser compreendido como a participação dos pais e/ou outros familiares no dia a dia dos/as seus/as educandos/as, “interagindo com eles e os/as educadores/as da sala, falando com os filhos sobre o que fizeram no jardim de infância, conversando com os pais dos colegas ou ainda quando convidam os colegas dos filhos para brincarem em casa.” (Mata & Pedro, 2021, p. 12).

De acordo com Lima (1998), o conceito de participação assenta em quatro critérios fundamentais, sendo estes a democraticidade, a regulamentação, o envolvimento e a orientação. Cada critério está dividido em diferentes graus de participação: democraticidade, envolve a participação direta e indireta; a regulamentação integra a participação formal, a não formal e a informal, distinguido através do nível de formalização e estruturação de regras que regulam a participação em questão; o envolvimento contempla a participação ativa, a participação reservada e a participação passiva; e, por fim, a orientação admite a participação convergente e a participação

divergente, podendo ser diferenciadas através da aceitação ou negação dos objetivos formais.

Homem (2002) nomeia o conceito de participação como mais abrangente e incisivo que o de envolvimento parental, justamente por poder abranger a cooperação, a colaboração e a parceria.

Em concordância, através do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 abril, é atribuído mais destaque às famílias ao nível do seu papel em contexto escolar, fortalecendo assim a sua participação. Para além disso, de acordo com o mesmo, torna-se necessário assegurar a participação das famílias/dos pais no processo educativo. Assim, o/a educador/a desempenha o papel de promover o envolvimento das famílias, sendo que deve incentivar a participação das mesmas “no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”, tal como é mencionado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Artigo 10).

O conceito de envolvimento das famílias, remete para algo que é realizado de forma dedicada e ativa. Rocha (2006) salienta que este conceito está relacionado com a existência de interações entre a escola e a família. A mesma autora defende ainda que estas interações pressupõem “participação, partilha, intervenção e cooperação” (p.75), com vista a uma educação de qualidade e ao desenvolvimento dos seus educandos. Além do mais e nesta linha de pensamentos, Costa e Souza (2019) referem que tanto a escola como a família desempenham “funções sociais, políticas e educacionais” (p. 10), contribuindo para a o desenvolvimento e formação das crianças. Estas autoras, tal como Rocha (2006), defendem ainda que o conceito de participação é visto como abrangente, estando associado a uma relação de interação, cooperação, envolvimento e parceria.

No que diz respeito ao papel das famílias em contexto escolar, o seu envolvimento deve ter influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois, desta forma, será proveitoso para todos os intervenientes. Como tal, isto pode acontecer através da participação em reuniões individuais e/ou de grande grupo, atividades planeadas, no contributo das famílias em diversas situações como a elaboração de documentos oficiais como o projeto pedagógico de sala, a organização do ambiente educativo, entre outros.

Quanto ao papel do/a educador/a, este/a terá de criar as condições necessárias que se adequem à participação das famílias, tendo em consideração formas de comunicação e articulação mais apropriadas e diversificadas, uma vez que as famílias são vistas como parceiras e “detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc.” (Vasconcelos, 2014, p. 60).

É importante evidenciar que os agentes educativos devem identificar as particularidades de cada família, nomeadamente as suas características e disponibilidades de modo a que estes consigam orientar as estratégias mais apropriadas, tendo em conta as famílias e as singularidades de cada criança.

4.2.2. Potencialidades e constrangimentos do envolvimento das famílias

De acordo com Reis (2008), o envolvimento das famílias, surge associada ao bom aproveitamento ao nível escolar. A participação dos pais tem sido vista de forma positiva em diferentes perspetivas, tal como afirma Loureiro (2017), a participação dos pais na vida escola dos seus educandos “influencia e colabora nas aprendizagens e o sucesso escolar do aluno” (p.105). Noutra perspetiva, mas corroborando a anterior, Netzel (2016), destacam também que essa participação proporcionará à criança aprendizagens significativas e “bons resultados na formação dos cidadãos.” (p.4).

Sendo a família “a primeira formação da criança” (Costa & Souza, 2019, p. 6), é no contexto familiar que a criança começa por desenvolver os seus comportamentos, sendo este o seu primeiro ambiente de socialização. Seguidamente, ao descobrir e integrar um contexto diferente, especialmente o contexto escolar, a criança inicia um processo de adaptação, em que se vai apropriando de conceitos como o tempo e o espaço, despertando para o reconhecimento do “outro”, de si própria e do mundo (Portugal & Laevers, 2018), desempenhando atitudes e papéis.

Em concordância, Crepaldi (2017) defende que “a participação da família na vida da criança é de suma importância, [pois] é ela que servirá de modelo de relacionamentos para que, mais tarde, ela se relacione com outras pessoas.” (p.37).

Neste sentido, um dos benefícios do envolvimento parental surge logo na fase inicial de integração no contexto formal de educação. Tal deve-se ao facto de a família

ser quem melhor conhece a criança e constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Logo, é a própria que possui os saberes necessários para apoiar o/a educador/a neste contexto. Não obstante, a família continua a ser responsável pela educação, mas também deve assegurar “a proteção e o bem estar da criança.” (Abreu, 2012, p. 6).

Constata-se que tanto o/a educador/a como a família devem estar em sintonia, sendo que deve ser realizado um trabalho de forma semelhante em ambos os contextos para que a criança se consiga adaptar aos diferentes ambientes de um modo natural e equilibrado, contribuindo para o seu bem-estar. Além disso, este envolvimento pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, algo que é fundamental uma vez que, assim, a criança irá sentir-se mais “segura, protegida, estimulada e incentivada com sua presença” (Costa & Souza, 2019, p. 10).

Como referido anteriormente, o envolvimento parental provoca alterações positivas em todos os intervenientes, sendo os próprios pais também a beneficiar deste interesse. Assim, as famílias sentem-se valorizadas e demonstram atitudes que facilitam o desempenho escolar dos seus educandos (Rocha, 2006), passando pela partilha de momentos importantes que sucederam no contexto familiar e na participação de atividades a pedido do/a educador/a ou por iniciativa própria. Desta forma, é evidente a importância de uma relação de parceria entre pais e educadores (Mata & Pedro, 2021) com base numa comunicação aberta e acessível tendo em conta uma relação de cooperação que permita existir uma maior concordância e articulação entre a escola e as famílias (Miranda, Leite & Marques, 2010).

Segundo Zenhas (2010), as crianças que se sentem mais felizes, satisfeitas e motivadas em frequentar a escola têm, naturalmente, uma maior predisposição para novas aprendizagens, algo que é fomentado através da relação entre escolas e famílias. Por conseguinte, uma relação estreita entre estes agentes educativos proporciona um maior sucesso educativo das crianças (Canário, 2009).

Contudo, o envolvimento parental não tem apenas benefícios, também tem alguns constrangimentos, isto é, nem sempre o contacto da escola com a família é facilitado por diversas razões, nomeadamente, os horários desencontrados e a falta de motivação das famílias a querer participar, não existindo um equilíbrio na participação dos pais. Assim,

estes constrangimentos não devem ser um obstáculo na construção desta relação escola-família, uma vez que cabe ao/à educador/a estabelecer uma comunicação aberta com a família, de modo a perceber as suas necessidades, ouvir as suas sugestões, incentivar à participação e combinar estratégias mais adequadas de forma a corresponder às suas disponibilidades (Silva et al, 2016). Através desta relação, Ribeiro (2016) defende que pode existir uma “evolução no processo de ensinoaprendizagem” (p.11), pois os pais envolvem-se, acompanham e sentem-se integrados na educação dos seus filhos.

Apesar de a relação escola-família tenha alcançado grandes conquistas e melhorias, são ainda vários os casos em que a participação da família é caracterizada como complexa, isto é, Albuquerque (2014) refere que esta participação deve ser um “processo quotidiano”, adequado às necessidades e interesses das famílias. Para além disso, Costa e Souza (2019) afirmam que ainda existem famílias que não participam na vida escolar dos seus educandos e, por isso, atribuem a responsabilidade à escola. Cabe, assim, aos diferentes agentes educativos, planear e desenvolver ações “que promovam uma participação mais efetiva da família na escola.” (Netzel & Souza, 2016, p. 3), de modo a construir uma relação que beneficie todos os intervenientes do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Desta forma, pretende-se que essas estratégias incentivem a relação escola-família, levando a família a integrar-se no contexto escolar, enquanto membro do mesmo, pois em colaboração, famílias e educadores fazem “troca de informações relevantes” (Netzel, 2016, p. 5) bem como troca de ideias, sentimentos, dúvidas, necessidades e interesses (Esteves, 2012).

No que diz respeito aos benefícios para o contexto escolar, as famílias demonstram uma atitude positiva e de reconhecimento pela escola assim como a escola percebe as famílias do mesmo modo. Por outro lado, os/as educadores/as ao receberem mais informações a nível familiar sobre as crianças, dispõem de um conhecimento mais aprofundado das crianças e das famílias, facilitando a uma adaptação mais fácil a estes agentes. Todavia, o/a educador/a deve ter sempre em conta a importância do seu posicionamento ao nível ético face às famílias e às crianças, uma vez que a ética salienta que se deve “respeitar o outro da mesma forma que esperamos ser respeitados, agir com o outro de forma a que a nossa convivência seja harmoniosa.” (Pereira, 2020, p. 40).

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

O/A educador/a de infância, enquanto agente educativo, deve incentivar a relação escola-família, tendo por base princípios como uma escuta ativa, uma atitude assertiva e uma comunicação aberta (Esteves, 2012). Assim, a interação entre os dois sistemas será mais saudável e proveitosa (Esteves, 2012).

Para além disso, essa interação deve ser estabelecida através de diferentes estratégias solicitando o envolvimento das famílias, essencialmente em reuniões individuais e/ou de grande grupo onde estes podem ouvir e ser ouvidos, conversas acerca da construção de documentos orientadores como o projeto curricular de grupo, adequando as estratégias às características e particularidades das famílias, e a participação de atividades em sala. Para que exista uma maior aproximação das famílias, é essencial que as mesmas sintam que as suas opiniões e os seus conhecimentos são reconhecidos pelo/a educador/a, logo a sua colaboração será facilitada uma vez que se sentem “integradas e membros competentes” (Salvador, 2013, p. 12), desempenhando um papel ativo no processo educativo das crianças.

Portanto, segundo Castelão, Pinto e Fuertes (2015), a parceria entre o/a educador/a e os pais deve assentar na base da “confiança, respeito e cumplicidade” (p.78), estabelecendo-se uma relação de “dar e receber” caracterizada por uma “parceria rica e ativa” (p.78). O/A educador/a deve procurar a participação das famílias no contexto escolar, estimulando-a ao longo do ano letivo para que se torne intrínseco esse envolvimento, favorecendo as crianças. Em concordância, Sousa e Sarmento (2010) referem que o “sucesso educativo das crianças (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum.” (p.148), pois, através desta colaboração, proporcionará uma melhor integração, desempenho e motivação das crianças (Sousa & Sarmento, 2010).

Contudo, o/a educador/a deve dar oportunidade às famílias para que estas possam ser proativas e tomar a iniciativa de propor momentos de atividades em sala, evidenciando desta forma uma relação de parceria, sólida, “de confiança e respeito mútuo” (Mata & Pedro, 2021, p. 7), tal como mencionado anteriormente. Para tal, o/a educador/a deve ir construindo estratégias e ferramentas necessárias que promovam a participação das

famílias na organização socioeducativa, pois, através desta relação, quem sai beneficiada é a criança, não só porque vê a sua família reconhecida, como também proporciona “ambientes de desenvolvimento e aprendizagem ajustados às necessidades específicas de cada criança.” (Mata & Pedro, 2021, p. 8). Com um trabalho de parceria e colaboração entre o/a educador/a e as famílias, ambos os intervenientes também saem beneficiados, pois através desta relação “ambos aprendem de forma positiva” (Fernandes, 2011, p.17).

Nesta situação, o desenvolvimento da parceria entre escola-família envolve formas de comunicação assim como estratégias que incentivem o envolvimento das famílias e apoiem a articulação entre os diferentes contextos de vida da criança (Silva et al., 2016). De acordo com Silva e Luz (2019), antes de mais é fundamental que os adultos envolvidos na vida e educação das crianças aprendam a partilhar, nomeadamente a partilhar informações, as conquistas e as preocupações. Desta forma, o/a educador/a deve ter em consideração estes objetivos ao trabalhar com as famílias, ouvindo-as, respeitando-as e auxiliando-as, através de estratégias, de forma promover o trabalho de cooperação.

De acordo com Oliveira (2010), “Quando os pais se sentem parte integrante do processo educativo sentem-se, simultaneamente, mais predispostos à participação.” (p. 30), sendo por isso fundamental que o/a educador/a seja acolhedor e que mantenha a uma posição ética, nunca esquecendo que as famílias são parceiras na sua ação pedagógica. Só é possível que a comunicação educador-família seja de qualidade com a implementação de algumas estratégias adotadas pelo profissional de educação, para assim “construir relações de confiança (...), aberta ao diálogo e à corresponsabilização” (Carvalho & Portugal, 2019, p. 32) Para além da comunicação verbal e presencial entre os/as educadores/as e a família, existem outras estratégias que se podem adotar na eventualidade desta comunicação verbal não ser possível. Mata e Pedro (2021) sugerem os “cadernos de comunicação” (p.41) onde os pais e educadores possam registar todas as informações, que considerarem pertinentes, e transmiti-las. Estas autoras sugerem ainda a utilização de placards/cartazes em exposição onde todos os pais possam ver o trabalho que vai sendo desenvolvido na sala de atividades.

Contudo, esta estratégia apresenta algumas dificuldades uma vez que é necessário que a informação exposta seja diversificada, atualizada e apelativa (Mata & Pedro, 2021). Em suma, pelo facto de esta parceria ser tão importante em contexto de educação é

fundamental adquirir estratégias facilitadoras de comunicação e que estas possam ser modificadas sempre que a comunicação com a família assim o justificar.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Uma investigação pressupõe a apresentação e explicitação das opções metodológicas e éticas adotadas no decorrer da mesma. Neste sentido, e tendo em conta a informação referida no tópico correspondente à identificação da problemática, começo por referir que a presente investigação corresponde a um estudo de caso, de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma pesquisa empírica que estuda um fenómeno atual no seu contexto de vida real (Yin, 1994), nomeadamente a importância da participação das famílias no jardim de infância. Assim sendo, os objetivos da investigação consistem em: (i) compreender de que forma é que as famílias são envolvidas no jardim-de-infância, (ii) identificar os constrangimentos e potencialidades no envolvimento das famílias e (iii) perceber de que forma é que o adulto promove a relação com as famílias.

Quanto à natureza da investigação, esta é de carácter qualitativo e pressupõe cinco características, sendo estas: (i) os dados são recolhidos no seu ambiente natural e o/a investigador/a é considerado o instrumento fundamental; (ii) trata-se de uma investigação descritiva, pois os dados são representados através de palavras, e não numericamente; (iii) o interesse dos/as investigadores incide, essencialmente, sobre todo o processo da investigação, e menos sobre os resultados; (iv) os dados são analisados de modo indutivo, uma vez que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50); e, por último, (v) o significado revela um papel fulcral neste tipo de abordagem, havendo a preocupação pela compreensão das perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Desta forma, no contexto educativo, um caso pode referir-se a um grupo de crianças, pelo que o/a investigador/a terá como objetivo analisar pormenorizadamente um determinado assunto, que seja do seu interesse, recorrendo à observação desse grupo (Bogdan & Biklen, 1994).

Na presente investigação foi escolhido como objeto de estudo a relação JI/Famílias e definido como foco de estudo, a importância da participação das famílias no jardim de infância.

Relativamente à tipologia, o estudo de caso caracteriza-se por ser intrínseco (Stake, 1999) e descritivo (Yin, 1994), uma vez que incide sobre uma situação específica, que neste caso é compreender a importância da participação das famílias no jardim de infância.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados utilizadas começo por salientar que no decorrer da investigação procedi à **observação**, que é definida como um processo em que a principal função é a recolha de informação sobre o objeto de estudo, tendo em conta o objetivo do organizador (Ketele & Roegiers, 1993). Para que a caracterização do tipo de observação se realize é necessário perceber qual o nível de envolvimento do observador, tendo em vista o objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 1998). Assim sendo, saliento a utilização de dois tipos de observação, a observação participante e a observação não participante.

A observação participante designa-se numa abordagem de observação etnográfica (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017), em que o investigador tem o papel de estudar a população observada, sendo capaz de utilizar diferentes papéis sociais (Carmo & Ferreira, 1998). Neste sentido, procurei observar a participação das famílias em momentos da sala de atividades, através da realização de atividades ou explicações sobre determinados temas do interesse das crianças, e as reações das crianças nesses momentos e após outras participações de outros familiares. A partir desta técnica foi utilizado um instrumento de recolha de dados, nomeadamente as notas de campo.

Num momento posterior, entrevistei as crianças, de modo a compreender quais os seus sentimentos e opiniões aquando da presença da família na sala de atividades, se gostariam que as famílias os visitassem com maior frequência e o que gostariam de fazer com as famílias.

Por sua vez, com o intuito de perceber as conceções da educadora cooperante relativamente à importância da participação das famílias no jardim de infância, procedi à realização de uma **entrevista**. Estes tipos de entrevistas caracterizam-se por não serem completamente abertas, nem orientadas por um elevado número de questões, apesar de o/a entrevistador/a se guiar por algumas perguntas de forma a obter a informação necessária para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No que concerne às famílias, realizei um **inquérito por questionário** de modo a compreender como caracterizam o seu papel na participação na sala de atividades, como qualificam a relação com o jardim de infância, quais as vantagens e desvantagens na participação, quais as facilidades e dificuldades que encontram na participação, perceber de que forma é que os/as seus/suas educandos/as os envolvem no jardim de infância e se os mesmos a valorizam, de que forma participam e compreender de que forma é que comunica com a equipa educativa da sala bem como os documentos a que têm acesso.

Para além das técnicas referidas anteriormente, utilizei ainda a **pesquisa documental**. Esta técnica tem como objetivo “extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenómeno” (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p. 58), nomeadamente a importância da participação das famílias no jardim de infância.

Por último, como método de análise dos dados, procedi à **análise de conteúdo** que, de acordo com Silva e Fossá (2013), é regularmente utilizada em estudos qualitativos e caracteriza-se pela classificação dos dados em categorias ou temas, de forma a auxiliar a compreensão dos mesmos. Segundo as mesmas autoras, este tipo de análise “pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo” (p. 3). Assim sendo, esta técnica contribui para a análise da entrevista, realizada à educadora cooperante com a qual realizei a PPS II, das conceções das crianças e dos inquéritos por questionário realizados às famílias.

Neste sentido, e depois de definidas as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas, importa destacar a necessidade de cumprir as questões éticas durante o processo de investigação. Desta forma, o/a investigador/a deve tomar decisões e refletir sobre as considerações éticas que possam surgir no decorrer da investigação, para que os direitos dos participantes sejam garantidos (Almeida, 1995). Assim, e indo ao encontro do referido no roteiro ético (cf. Anexo G – Roteiro ético da investigação), que teve como base os Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com crianças, definidos por Tomás (2011) e cruzados com os princípios e compromissos mencionados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012), importa salientar que durante toda a prática procurei

garantir a privacidade de todos os intervenientes, nomeadamente das crianças, da educadora cooperante e das famílias, considerando-os como sujeitos com direitos.

Deste modo, a investigação assenta em dez princípios, sendo os mesmos dar a conhecer os objetivos em que consiste o trabalho bem como os seus fundamentos, referir os custos e benefícios da investigação demonstrando que a mesma não envolve qualquer prejuízo, garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade dos intervenientes, nomear as decisões que tomei relativamente às crianças que envolvi ou excluí na investigação, a planificação e definição dos objetivos e dos métodos de investigação, os consentimentos informados apresentados aos participantes, o uso e o relato das conclusões da investigação, o possível impacto nas crianças, nas famílias e na equipa educativa e, por último, como foi devolvida a informação às crianças e aos/às adultos/as envolvidos/as e respetivo tratamento dos dados.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente tópico serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, sendo consequentemente dadas respostas aos objetivos delineados. De modo a compreender o ponto de vista dos participantes relativamente à investigação (Santos & Henriques, 2021) procurei utilizar diferentes instrumentos e técnicas. Quanto às famílias das crianças, foram realizados questionários referentes à temática, sendo estes anónimos e de participação voluntária. Procurei ter em consideração o facto de os questionários serem acessíveis e de fácil compreensão para as famílias. Como tal, algumas das questões permitiam respostas abertas, uma vez que queria que as famílias exprimissem as suas ideias sobre a temática. Para além disso, algumas das questões que expus eram de escolha múltipla, podendo qualquer uma ou mais opções serem selecionadas.

Ademais, a educadora cooperante participou numa entrevista que permitiu que a mesma expusesse a sua visão acerca da temática. As crianças foram participantes da investigação e daí ser fundamental compreender a sua opinião relativamente à problemática, algo que foi feito através de uma conversa com cada uma.

Por fim, após a recolha de dados e de modo a obter respostas aos objetivos delineados tornou-se essencial proceder à análise dos mesmos, remetendo assim para a

análise de conteúdo, considerada enquanto técnica de tratamento da informação que auxilia a compreensão dos mesmos (Silva & Fossá, 2013).

4.4.1. Relação JI-Famílias – A perspectiva da educadora cooperante

A fim de compreender as concepções da educadora cooperante sobre a relação entre o JI e as famílias, foi realizada uma entrevista (cf. Anexo H - Guião da entrevista à educadora cooperante) no dia 18 de fevereiro de 2022. Através desta entrevista e após a análise categorial da mesma (cf. Anexo J – Análise categorial da entrevista à educadora cooperante), permitiu perceber as práticas implementadas no que concerne às famílias, compreender de que forma a profissional envolve as mesmas no contexto educativo e conhecer a opinião da educadora cooperante no que diz respeito à relação entre o JI e as famílias, de uma forma geral.

Assim, a tabela seguinte apresenta a perspectiva da educadora cooperante face à relação JI/Famílias e os contributos para a mesma (tabela 1).

Tabela 1 – *Perspetiva da educadora cooperante face à relação JI/Famílias e definição da mesma*

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação JI/Famílias	Perspetiva sobre a relação jardim-de-infância-família	Fonte de ligação
		Relação estreita
	Contributos para a relação JI/Famílias	Acolher, integrar e transmitir segurança
		Comunicação aberta
		Relação estreita e respeito pelas famílias

Desta forma, a educadora destaca a relação enquanto “*fonte de ligação*” e “*relação estreita*”, isto é, “*a relação é ver a família não só como a parte de ser progenitora (...) mas como uma fonte de ligação para conhecermos também a criança e o dia-a-dia da criança (...). Essa relação também tem que ser estreita com a escola para depois, então, termos relações com a criança.*” Deste modo, demonstra que as famílias e os/as

educadores/as de infância deverão ter uma relação próxima privilegiando o bem-estar das crianças e para um melhor conhecimento das mesmas. Apesar disso, é importante fomentar um “processo de “abertura” ao contexto local” (Canário, 2009, p. 111), valorizando as capacidades das famílias.

Visto que “a família e a comunidade não podem ser algo que é concebido como exterior à escola, mas como algo que está *dentro da escola*, através dos alunos” (Canário, 2009, p. 111), procurei compreender a perspectiva da educadora cooperante, face à importância desta relação. Sobre a questão, a educadora refere que esta possui benefícios para todos os intervenientes, através de uma comunicação aberta, de um bom acolhimento e boa integração, da transmissão de segurança e uma relação estreita e próxima com as famílias, respeitando as suas individualidades. Assim, a mesma refere que, para as crianças, “é importante para a criança saber que a família é acolhida...”; para as famílias também é importante que se sintam acolhidas, transmitindo um sentimento de tranquilidade à criança, e sintam que a escola valoriza e respeita os/as seus/as educandos/as bem como as particularidades de cada família.

De seguida, a tabela 2 divide-se em duas categorias, as vantagens e o constrangimento da participação das famílias, subdividindo-se em quatro subcategorias, sendo três correspondentes às vantagens e um ao constrangimento.

Tabela 2 – Vantagens e desvantagens da participação das famílias

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação JI/Famílias	Vantagens da participação das famílias	Relação de confiança (com as famílias)
		Relação de confiança (com as crianças)
		Processo de abertura; Comunicação aberta
	Constrangimento da participação das famílias	Língua não materna

Na primeira categoria – Vantagens da participação das famílias - a educadora destaca o facto de existirem mais vantagens, nomeadamente uma relação de confiança, tanto com as crianças como com as famílias, e uma comunicação aberta. Além do mais, a educadora afirma que a participação das famílias “*vai sempre crescer qualquer valor*” no desenvolvimento da criança, estabelecendo um diálogo com as famílias, levando a momentos de ajuda e cooperação. A participação das famílias, para além de ser vantajoso para as crianças, Magalhães (2007) afirma que, também, as famílias e os/as educadores/as adquirem vantagens significativas. Evidenciando o que esta autora defende, a criança adquire confiança em si própria e felicidade que permite o seu desenvolvimento, as famílias desenvolvem uma autoestima mais elevada face à sua função desempenhada e, por fim, os/as educadores/as obtêm vantagens se verificarem que as famílias reconhecem o seu trabalho desenvolvido. Desta forma, a participação das famílias na escola torna-se numa mais valia para todos os intervenientes.

Não obstante, a mesma menciona apenas um constrangimento, incidindo na questão da “língua”, isto é, o facto de existir uma grande diversidade cultural, a comunicação com as famílias torna-se mais difícil, mas é ultrapassada com sucesso.

Após a apresentação das vantagens e do constrangimento da participação das famílias, torna-se importante compreender a forma de envolvimento e participação das mesmas e o papel da educadora para incentivar essa participação (tabela 3).

Tabela 3 – *Tipo de envolvimento e participação das famílias e o papel da educadora*

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação JI/Famílias	Forma de envolvimento das famílias	Acolhimento das famílias; Transmissão de informação sobre a organização
	Forma de participação das famílias	Por iniciativa própria
		Por convite da educadora cooperante
		Participação ativa

	Papel da educadora no incentivo à participação das famílias	Abertura na participação das famílias
--	---	---------------------------------------

No momento em que foi questionada sobre o tipo de envolvimento e participação que as famílias dispõem na organização socioeducativa, a educadora encara-o de forma natural e espontânea, sendo que as famílias são acolhidas desde o processo de admissão, explicando-lhes o modo de funcionamento e a rotina da instituição. Para além disso, as famílias demonstram ter uma participação ativa quer seja “por iniciativa própria ou por convite da educadora cooperante”.

No que diz respeito ao papel da educadora no incentivo à participação das famílias, esta refere que adota uma participação ativa baseada no acolhimento, partilha do dia-a-dia e comunicação e dá abertura às famílias para participarem da forma que se sentirem mais confortáveis.

No que diz respeito à tabela seguinte, são apresentadas as estratégias da educadora cooperante para envolver as famílias na sala de atividades (tabela 4).

Tabela 4 – Estratégias da educadora cooperante para envolver as famílias na sala de atividades

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação da educadora com as famílias	Estratégias para envolver as famílias na sala de atividades	Diálogo com a família
		Partilha do dia a dia da criança
		Convites aos pais
		Aproveitamento dos hobbies e das profissões das famílias como forma de participação
		Escuta
	Reuniões de pais	Número de reuniões realizadas com as famílias

	Compreender a organização da reunião
	Adaptações face à situação pandémica
	Esclarecimento do projeto pedagógico de sala, das rotinas e do ambiente educativo
	Balanço final do ano letivo
	Articulação com o modelo pedagógico
	Em resposta às necessidades das famílias
	Convocadas pela educadora

A educadora menciona como principais estratégias o diálogo, considerando-o como uma ferramenta que estreita a relação, a “*partilha do dia a dia*”, a “*sacola do conhecimento*”, os convites aos pais para participarem em projetos e o aproveitamento dos hobbies e das profissões das famílias. Posto isto, é ainda indicado que “*(...) vou ao encontro dos gostos ou até mesmo daquilo que a criança nos diz e traz sobre a família*”.

Estas estratégias vão ao encontro do que é mencionado por Bernardo e Seixas (2020), visto que são formas de manter as famílias informadas do que foi realizado ao longo do dia e promove o diálogo entre a família e a criança, “na qual a mesma tem a oportunidade de explicar o que realizou, com quem e com que materiais” (p. 30).

Seguidamente, a educadora organiza duas reuniões por ano, havendo ainda atendimentos individuais tendo em conta as necessidades das famílias e/ou da educadora. Na resposta da educadora é demonstrada a flexibilidade da mesma, uma vez que os atendimentos são marcados “*sempre que necessário*” e de acordo com as possibilidades das famílias. No que diz respeito às reuniões gerais com as famílias, as duas reuniões possuem diferentes objetivos, sendo a primeira importante para conhecer a instituição, explicar o projeto pedagógico de sala, as rotinas e o ambiente educativo; e a segunda

reunião, efetuada no final do ano letivo, aborda a transição do ano letivo seguinte e é realizado um balanço geral do que foi feito ao longo do ano. É verificado ainda que para a educadora, aquando da realização de reuniões de pais, é importante que as famílias se sintam bem recebidas, dando-lhes espaço para colocarem questões.

Posteriormente, a tabela 5 mostra as potencialidade e as dificuldades na participação das famílias no JI e de que forma é que as famílias contribuem na tomada de decisões (planeamento de atividades, organização do ambiente educativo, entre outros).

Tabela 5 - *Potencialidades e dificuldades na participação das famílias no JI e tomada de decisões das famílias*

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação da educadora com as famílias	Potencialidades	Parcerias
		Alargamento de experiências
		Abertura e potencialidade
	Dificuldades	Situação pandémica do país
		Tempo pedagógico
	Contributo das famílias nas tomadas de decisões (Desde o planeamento de atividades, a organização do ambiente educativo, entre outros.)	Não participam
		Valorização das opiniões das famílias
		Desafio como forma de incluir a família na tomada de decisões

Face à questão das potencialidades, o foco é colocado nas parcerias entre escola-família, uma vez que este tipo de relação promove o alargamento de experiências nas crianças. Além disto, a educadora destaca para a importância de dar espaço e abertura às famílias para a contribuição de propostas, oferecendo diversas potencialidades às crianças. Para a educadora, atualmente, as dificuldades com as famílias da sala em

questão, incidem na situação pandémica que o país atravessa, pois inibiu as famílias de participarem. No entanto, referiu que as mesmas podiam participar, mas que, provavelmente “não se sentem confortáveis para vir para um contexto e estar mais exposto”. Ademais, outra desvantagem apresentada pela educadora foi o tempo pedagógico não ser o tempo das famílias, sendo que este é “das 9h às 16h”, e, por isso, não é compatível com o horário laboral das famílias, o que dificulta a sua participação.

Seguidamente, quanto ao contributo das famílias nas tomadas de decisões, a educadora refere que as mesmas não participam no planeamento de atividades, nem na organização do ambiente educativo, porém, as opiniões das famílias são valorizadas. Além disso, a educadora destaca que a organização ainda tem um grande caminho a percorrer de modo a colmatar essa fragilidade, no entanto encara-a “*sempre como desafio.*”

Marques (2001), corroborando a ideia da educadora, afirma que “(...) o poder e a responsabilidade são partilhados entre os participantes, ainda que desempenhem funções diferentes (...) todas as ideias devem ser ouvidas com atenção e (...) as pessoas necessitam de concordar em alguns passos comuns em ordem a alcançarem os seus objetivos comuns (...)” (p.113).

Por fim, serão apresentados outros aspetos relevantes, enunciados pela educadora, tendo apenas uma categoria – Valorização da relação JI/Famílias – subdividindo-se em cinco subcategorias (tabela 6).

Tabela 6 - Valorização da relação JI/Famílias

Tema	Categoria	Subcategoria
Relação JI/Famílias	Valorização da relação JI/Famílias	Desmitificação de alguns assuntos sobre a participação das famílias
		Respeito humano
		Escola multicultural
		Respeitar o que cada família tem para oferecer

		Valorizar a participação da família
--	--	-------------------------------------

A valorização da relação JI/Famílias é apresentada pela entrevistada como um aspeto relevante a ser tomado em consideração, através das seguintes subcategorias: a desmitificação de alguns assuntos sobre a participação das famílias, destacando que a relação JI/Famílias não é baseada apenas na presença dos pais, na sala de atividades e realizar atividades, refere que “isso é bom, é interessante, mas não é isso.”; o respeito pelo ser humano; a escola multicultural; destaca o respeito pelo o que cada família tem para oferecer, valorizando-a. De um modo geral, a educadora valoriza a participação das famílias, seja ela de que forma for, através do respeito, da observação e do conhecimento de cada cultura.

Gostaria, por fim, de concluir que considero, através da análise dos dados apresentada, que a educadora cooperante refere que a relação JI/Famílias é de extrema importância e que beneficia todos os intervenientes educativos. Esta relação tem de ser fomentada, para que se torne numa relação estreita e a sua participação seja um enriquecimento tanto para as crianças, como para as próprias famílias, como para o/a educador/a. Neste sentido, “(...) quanto mais estreita a relação entre escolas e família, maior o sucesso educativo das crianças e jovens (filhos em casa, alunos na escola) (...)” (Silva, 2008, p. 116).

Como tal e para que as famílias participem mais no processo educativo das crianças, cabe ao/a educador/a incentivar e desenvolver estratégias para que isso aconteça. Neste sentido, face aos dados apresentados, destaco a comunicação ativa, simples e acessível a todas as famílias, para que “ambas as partes, estejam ao corrente do desenvolvimento da criança.” (Baptista, 2013, p. 40). Seguidamente, evidencio, também, como estratégia a participação dos pais em atividades, pois favorece o envolvimento parental, promovendo interações positivas (Batista, 2013) e experiências diversificadas.

Assim, a relação JI/Famílias é muito mais do que a participação em reuniões e atividades, tal como é mencionado pela educadora cooperante – “Acho só que, muitas vezes e que não se prende esta relação da escola-família com esta ideia de as famílias virem cá fazer atividades porque acho que isso é bom, é interessante, mas não é isso”-

bem como Fuertes (2010) “chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efectiva criança-pais-escola.” (p. 11).

4.4.2. Relação JI-Famílias – A perspetiva das crianças

Sendo a criança o agente educativo que mais beneficia com a relação entre o JI e a família, visto que a mesma promove melhores condições para uma aprendizagem e desenvolvimento saudável (Polonia & Dessen, 2005), era fundamental ouvir a sua opinião.

De modo a compreender melhor as conceções de cada criança no âmbito da relação entre o JI e as suas famílias, e enquanto atores sociais competentes, cidadãos e sujeitos ativos e com direitos, com voz e relevância no processo de investigação (Fernandes & Trevisan, 2018), questionei-as acerca do que sentem quando a família está presente na organização socioeducativa e/ou na sala de atividades. Através do interesse demonstrado pelas crianças em ter um animal de estimação na sala de atividades, as mesmas mencionaram a participação das famílias, favorecendo a escolha desta temática para a presente investigação. Note-se a seguinte nota de campo:

Durante este momento de partilha de sugestões de animais para termos na nossa sala, o L. disse: “Uma maritaca.” Educadora: “O que é uma maritaca?” L. ficou calado, olhando para o restante grupo. Estagiária: “Vou pesquisar aqui na internet e ver o que é. Olhem é uma ave, vejam.” E mostrei a imagem a todas as crianças. Educadora: “O que acham de sabermos mais sobre maritacas?” O grupo concordou com a proposta da educadora. Educadora: “Então vamos lá. A quem é que acham que podemos perguntar sobre maritacas?” L.: “À minha mãe.” (Nota de campo nº 11 - Registo 4, 3 de novembro de 2021).

Após o interesse demonstrado pelas crianças na participação das famílias na sala, durante o período da tarde, no espaço exterior e num momento de brincadeira livre, fui questionando as crianças com as seguintes questões: “Gostas que o/a pai/mãe venham à escola?”; “Como é que te sentes quando o/a pai/mãe vêm cá à escola?”; “O que gostas de fazer com o/a pai/mãe quando eles vêm cá à escola?”. Importa referir que apenas catorze crianças responderam, num total de vinte e três, pois algumas estavam a faltar e outras

não quiseram responder. Assim, ao escutar as crianças, foi-me permitido compreender as suas “interpretações, intenções e culturas” (Azevedo, 2015, p. 139), como é demonstrado na tabela (cf. Anexo K – Concepções das crianças). Posto isto, foi realizada a análise categorial das concepções das crianças (cf. Anexo L – Análise categorial das concepções das crianças).

No que concerne às questões – Como te sentes quando o/a pai/mãe vem cá à escola? e o que gostas de fazer com o/a pai/mãe quando eles vêm cá à escola? – apresenta-se também uma síntese categorial (Tabela 7). Esta tabela vai possibilitar uma leitura mais fluída pelo/a leitor/a.

Tabela 7 - Concepções das crianças sobre a presença dos pais no JI

Tema	Categoria	Subcategoria
O que sentem quando os pais vão à escola	Sentimentos face à presença dos pais	Felicidade e bem-estar
		Insatisfação
O que mais gostam de fazer com os pais na escola	Atividades que gostam de fazer com os pais	Presença
		Brincar
		Fazer mais atividades

Neste contexto, é possível fazer uma análise acerca das respostas dadas pelas 14 crianças. Os resultados apresentados na tabela mostram que todas as crianças revelam interesse em ter a família na organização, referindo que a respetiva presença suscita diversos sentimentos felicidade (A.A.; C.G.; E.F.; F.M.; I.M. E M.N.) e bem-estar (F.S.; I.D.; L.M.; L.A.; L.G.; M.I.; P.S. E T.G.). Contudo, a presença das famílias pode originar insatisfação, aquando da despedida, evidenciado pela resposta da I.D. “*Mas depois não gosto quando vai embora*”. Para além disso, a F.S. demonstra o mesmo sentimento quando são os familiares dos seus pares a participarem na sala e não os dela, tal como é mencionado pela criança, “*mas gostava que eles tivessem cá.*”.

Todavia, é possível constatar que a presença das famílias na sala é, predominantemente, benéfica, originando um impacto positivo nas crianças. Além disso, é importante que o/a educador/a promova estratégias que fomentem a participação das

famílias no respetivo contexto educativo, indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

Quando questionadas sobre o que gostariam de fazer com o/a pai/mãe quando este/a vem à escola, de um modo geral, as crianças referiram que gostavam de brincar com os pais na sala (C.G.; L.A.; L.G. e P.S.), que viessem explicar e/ou falar sobre os seus interesses (L.M. e I.D.), que observassem a sala de atividades (P.S.) e de fazer outras coisas (T.G.). Assim, é perceptível que a presença dos pais na sala de atividades revela-se de grande importância para o bem-estar das crianças, uma vez que estas demonstram interesse em partilhar o seu dia-a-dia e os seus feitos realizados na organização.

Importa ainda evidenciar que, através das respostas dadas pelas crianças, é visível a vontade de potenciar mais o envolvimento parental, como o P.S. que refere que gostavam que os seus pais estivessem no contexto educativo com mais frequência. Como tal, é necessário que o/a educador/a dê continuidade a este processo de interação com as famílias, incentivando cada vez mais a relação entre ambos. Para além de considerar as necessidades e interesses das crianças, o/a educador/a, ao incentivar esta relação, potencia um “desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças” (Bento, Mendes & Pacheco, 2016, p. 610).

Com base nas respostas dadas pelas crianças, saliento a importância da relação entre o JI e as famílias para este agente educativo bem como o desenvolvimento do grupo de crianças e as suas potencialidades na ação educativa, possibilitando que o mesmo tenha uma educação plena e positiva e que corresponda aos interesses e necessidades do mesmo.

Neste sentido, torna-se importante, à semelhança do tópico anterior, referir algumas das conclusões retiradas das conceções das crianças a partir da análise de conteúdo da entrevista. Assim, começo por mencionar que (i) as crianças tem capacidade de exprimir os seus sentimentos quando os seus pais/familiares visitam a sala de atividades; e (ii) sabem identificar o tipo de brincadeiras/atividades que mais gostam de fazer aquando da presença dos pais/familiares. Sarmiento e Marques (2006) associam esta intervenção e participação das crianças na promoção do envolvimento parental, ao facto de estas serem “sujeitos de direitos e como actores sociais” (p.83), é essencial dar-lhes voz para que “possam testemunhar a sua visão da relação entre a escola e as famílias, os

sentidos que lhe atribuem e as estratégias que utilizam na vivência de dois contextos educativos diferentes” (*idem*).

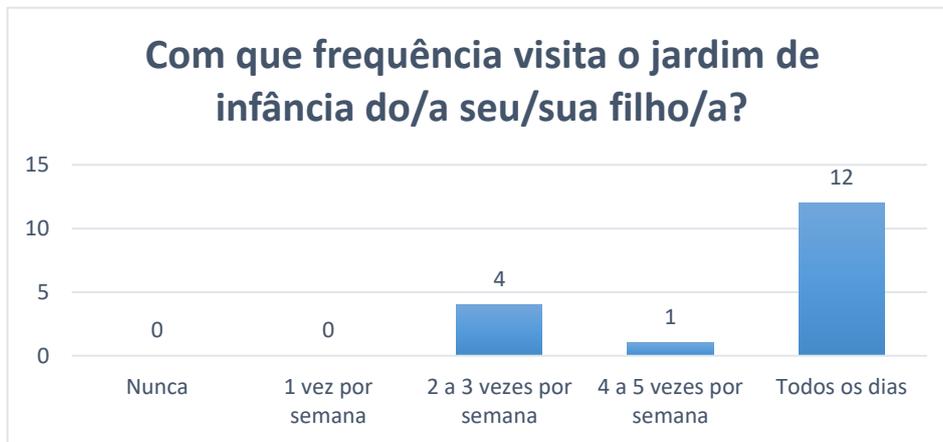
Deste modo, e tendo em conta os dados apresentados, as crianças demonstram atitudes positivas, destacam o facto de quererem uma maior presença dos familiares, quer seja para brincar, como para a realização de atividades, o que, de acordo com Hoover-Dempsey e Walker (2002), irá promover uma maior motivação para a aprendizagem, a capacidade de autorregulação dos comportamentos e o desenvolvimento social e cognitivo.

4.4.3. Relação JI-Famílias – A perspetiva das famílias

Sendo a família a “principal responsável pela educação de seus filhos” (Oliveira, Braga & Prado, 2017, p. 37), considerei pertinente dar-lhes a oportunidade de apresentarem o seu ponto de vista acerca da temática. Neste sentido, foi entregue às 23 famílias um questionário (cf. Anexo M – Questionário realizado às famílias sobre a temática) que integrava questões de escolha múltipla e questões de resposta aberta, sendo este de participação voluntária e de carácter anónimo. Deste modo, apenas 17 famílias participaram no mesmo.

Quanto às questões de escolha múltipla, foram realizados gráficos, de modo a facilitar a leitura e análise dos dados. Além disso, importa ainda destacar que, em algumas destas questões, foi dada liberdade às famílias para selecionarem mais do que uma resposta. No que diz respeito às questões de resposta aberta, optei por realizar tabelas de análise categorial (cf. Anexo N – Análise categorial das respostas dos questionários das famílias), constituídas por temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e frequência das mesmas. Além disso, para facilitar a leitura das respostas aos questionários e obter a codificação das mesmas, utilizo a letra F. para mencionar a palavra “familiar”, seguida de um número para cada questionário, por exemplo, no questionário número um, será sempre correspondido a forma (F1). Primeiramente, foi solicitado às famílias que evidenciassem a frequência com que visitam o JI do seu educando (figura 1). Desta forma, verifica-se que a maioria das famílias (um total de 13) visita o contexto educativo 4 a 5 vezes por semana ou todos os dias da semana; enquanto que apenas 4 familiares visitam o JI 2 a 3 vezes por semana.

Figura 1 – *Frequência com que visitam o jardim de infância do/a seu/sua filho/a*



Tendo em conta os dados do gráfico, entende-se que as famílias visitam com muita frequência o jardim de infância. Esta presença está associada à chegada e partida na organização socioeducativa, no entanto, é uma forma de participação das famílias, pois as crianças sentem-se motivadas e felizes na presença dos seus familiares, as famílias sentem-se confiantes em deixar os/as seus/suas educandos/as num lugar segura e os/as/educadores/as conseguem estabelecer uma comunicação com todos os intervenientes, promovendo uma relação estreita e de confiança. Neste sentido, através do “respeito, motivação, iniciativa, dedicação e espírito de interajuda” (Bernardo & Seixas, 2020, p. 41), a criança terá um bom desenvolvimento e as famílias e o/a educador/a também beneficiam com esta relação.

Na figura 2 estão representadas as razões pelas quais as famílias visitam a sala de atividades, como é manifestada a sua participação.

Figura 2 - Razões que levam as famílias a participar na sala de atividades

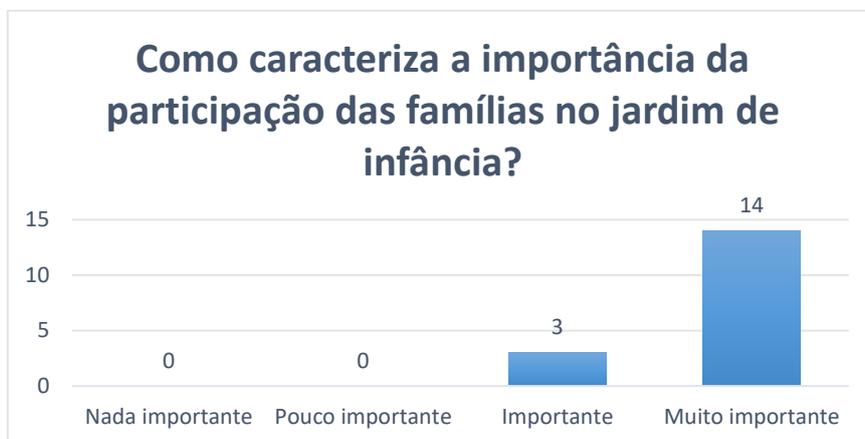


É possível observar que a principal razão se atribui a “Levar/ir buscar” os educandos (um total de 16 respostas). Logo de seguida, encontramos a participação em reuniões gerais e atendimento individual (um total de 11 respostas), assim como a participação em dias festivos (um total de 7 respostas). Relativamente à participação em projetos ou atividades de sala e dinamização de atividades, tendo em conta a sua profissão e/ou talentos apresentam o mesmo número de respostas (4 respostas). Em último, encontra-se a opção selecionada de “todas as opções”, apenas com 2 respostas, ou seja, entende-se que duas famílias participam na sala de atividades por todas as razões apresentadas anteriormente.

Esta participação, como mencionado anteriormente, é benéfica para todos os intervenientes pelo que é importante que as crianças, as famílias e os/as educadores/as “percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo (crianças e adultos)” (Lino, 2013, p. 118).

As famílias foram questionadas quanto à importância atribuída à participação das mesmas no contexto de JI (figura 3).

Figura 3 – Perspetiva das famílias sobre a importância da participação das mesmas no jardim de infância



O gráfico apresentado mostra que as famílias consideram a sua participação “muito importante” (14 respostas), tendo apenas três dos inquiridos referido a resposta “importante”. Em concordância, Oliveira (2010) evidencia a importância desta interação para todos os agentes educativos, uma vez que é a família quem está mais próxima da criança e quem a conhece melhor, contribuindo para seu bem-estar e desenvolvimento harmonioso através da necessidade de escola e a família se tornarem “aliados e parceiros imprescindíveis” (Loureiro, 2017, p. 104) de todo o processo educativo das crianças.

No que concerne à tabela 8, esta apresenta os dados obtidos referentes à primeira questão de resposta aberta - “Como qualifica a relação que tem com a equipa educativa da sala? Justifique a sua resposta.” (tabela 8).

Tabela 8 - Perspetiva das famílias face à relação que estabelece com a equipa educativa da sala

Tema	Categoria	Subcategorias
Relação Famílias-JI	Relação com a equipa educativa	Boa e/ou muito boa e acessível

		Confiança e proximidade
		Disponíveis à comunicação
		Trabalho em equipa
		Condicionada face à pandemia

Primeiramente, importa referir que esta questão foi elaborada com o intuito de conhecer as práticas atuais da sala em questão e qual a classificação dada pelas famílias à sua relação com a equipa educativa. Assim, com o tema da relação Famílias-JI, nomeadamente a categoria da relação com a equipa educativa da sala, surgiram 5 subcategorias, nomeadamente **boa e/ou muito boa e acessível, confiança e proximidade, muito boa e disponíveis à comunicação, trabalho em equipa e condicionada face à pandemia**. Na presente categoria, conclui-se que a maioria das famílias possui uma relação próxima e positiva com o JI, que, de acordo com Sousa e Sarmiento (2010), uma relação com base nestes pressupostos e com um grande nível de interação, apesar do período pandémico que o país atravessa, contribui para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente à tabela 9, esta expõe as vantagens e/ou desvantagens na participação das famílias na escola, sendo que não são apresentadas desvantagens.

Tabela 9 - *Vantagens e/ou desvantagens na participação das famílias na escola*

Tema	Categoria	Subcategoria
Vantagens e/ou desvantagens na	Vantagens	Trabalho em equipa

participação das famílias na escola		
		Formação e desenvolvimento individual da criança
		Presença dos pais
		Conhecimento da rotina
		Envolvimento, integração, proximidade, desenvolvimento e progresso
		Partilha de conhecimentos, culturas, e vivências
		Confiança e sentido de pertença
		Acompanhamento do desenvolvimento das crianças
		Forma de participar na escola

As vantagens dessa participação, mencionadas pelas famílias, destacam que a mesma só apresenta benefícios para as crianças. Assim sendo, evidenciam-se as subcategorias **trabalho em equipa, formação e desenvolvimento individual da criança, presença dos pais, conhecimento da rotina, envolvimento, integração, proximidade, desenvolvimento e progresso da criança, partilha de conhecimentos, culturas e vivências, confiança e sentido de pertença e acompanhamento do desenvolvimento das crianças**. Para além disso, foi referido uma **forma de participar na escola**, por exemplo uma conversa sobre um livro.

Mata e Pedro (2021), corroborando a ideia das famílias, afirmam que, para a criança, as vantagens da participação das famílias assentam na maior proximidade e maior valorização do contributo dos seus familiares, “melhor articulação dos saberes do jardim de infância e de casa; descoberta de novas competências e saberes; autonomia e responsabilidade.” (p.75).

Posteriormente, foi importante descobrir quais as facilidades e dificuldades face à participação das famílias na sala de atividades (tabela 10).

Tabela 10 - Facilidades e dificuldades face à participação das famílias na sala de atividades

Tema	Categoria	Subcategoria
<p align="center">Facilidades e dificuldades face à participação das famílias na sala de atividades</p>	Facilidades	Participações não presenciais
	Dificuldades	Pandemia, protocolos sanitários, comunicação, contacto presencial e horário laboral

Desta forma, são apresentadas como categorias, facilidades, dificuldades e não apresenta nenhuma das duas, tendo como subcategorias em relação às facilidades: **as participações não presenciais**, tendo em conta a pandemia; por outro lado, ao nível das dificuldades, foram encontradas as subcategorias **a pandemia, os protocolos sanitários, a comunicação, o contacto presencial e o horário laboral**. Deste modo e perante as respostas dos inquiridos nesta questão, é possível verificar que existem mais dificuldades do que facilidades, no entanto isto associa-se à situação pandémica, uma vez que é um assunto presente na atualidade e que condiciona a participação das famílias na escola.

As dificuldades apresentadas levam a que as famílias não se sintam confortáveis em participar, originando um afastamento das mesmas. Como tal, perante os dados da tabela, destaca-se a importância do papel do/a educador/a de infância para colmatar estas dificuldades, sendo imprescindível que este/a esteja atento/a aos aspetos mencionados pelas famílias, promovendo um aumento gradual da participação das famílias (Mata & Pedro, 2021).

De seguida, foram recolhidos dados sobre a conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI (tabela 11).

Tabela 11 - *Conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI*

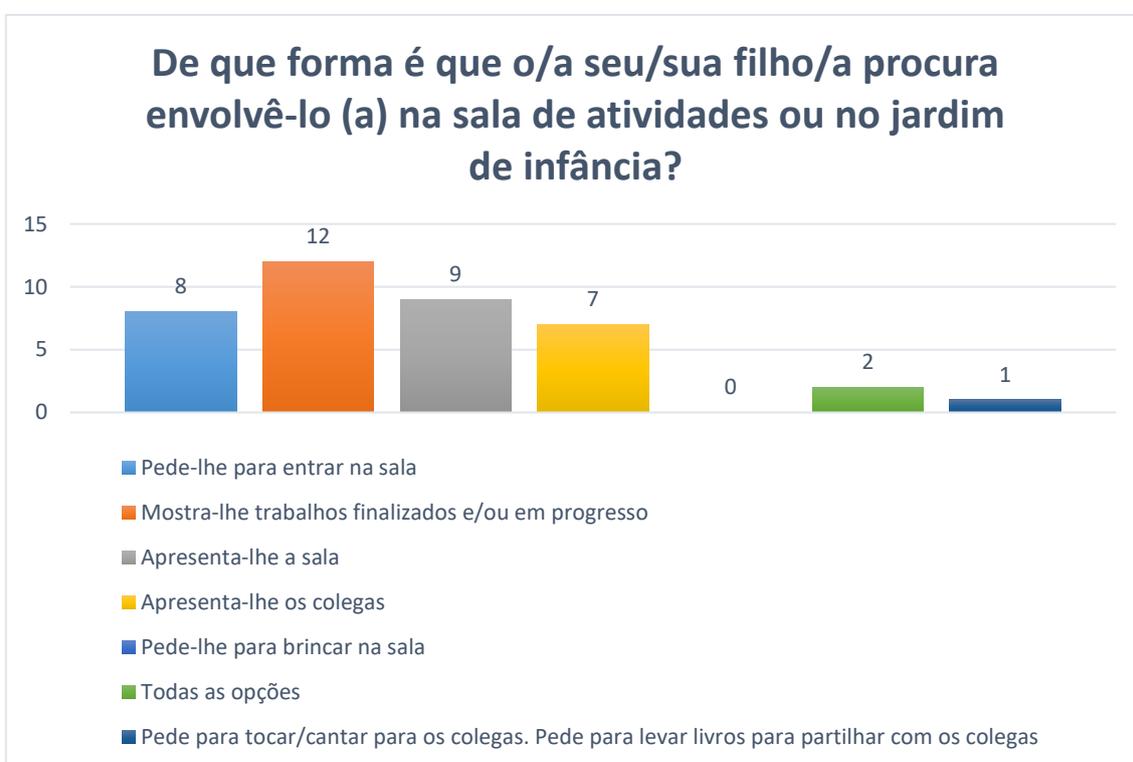
Tema	Categoria	Subcategoria
<p>Conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI</p>	<p>Compreender como é que os/as seus/suas filhos/as valorizam a participação das famílias</p>	Trabalho em equipa
		Valorização e influência na criança
		Passar mais tempo com os pais na escola, brincar e partilhar brinquedos
		Presença, entusiasmo e mostrar trabalhos
		Relação entre pares
		Segurança na crianças e reconhecimento delas próprias
		Orgulho, admiração e partilha desejada
		Gosto pela escola e partilha com as famílias

O tema conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI, presente na tabela 11, engloba apenas uma categoria, nomeadamente compreender de que forma é que os/as educandos/as valorizam a participação das famílias, sendo dividida em oito subcategorias em particular **trabalho em equipa, valorização e influência na criança, mais tempo com os pais na escola para brincar e partilhar brinquedos, presença, entusiasmo e mostrar trabalhos, relação entre pares, segurança nas crianças e reconhecimento delas próprias, orgulho, admiração e partilha desejada e gosto pela escola e partilha com as famílias**. Neste tema, os inquiridos revelam que a sua presença em sala é valorizada pelos educandos, em especial quando os mesmos pretendem mostrar o que está a ser feito na sala de atividades.

Para além disso, de acordo com as respostas obtidas, a participação das famílias em sala, para as crianças, é vista como fator de orgulho, entusiasmo e admiração, traduzindo-se numa maior vontade de as próprias participarem na escola.

Com o intuito de identificar quais as ações tomadas pelas crianças para envolver as famílias na sala de atividades ou no JI, foi colocada a questão “De que forma é que o/a seu/sua filho/a procura envolvê-lo na sala de atividades ou no jardim-de-infância?”.

Figura 4 – *Envolvimento das famílias no jardim de infância, através das crianças*



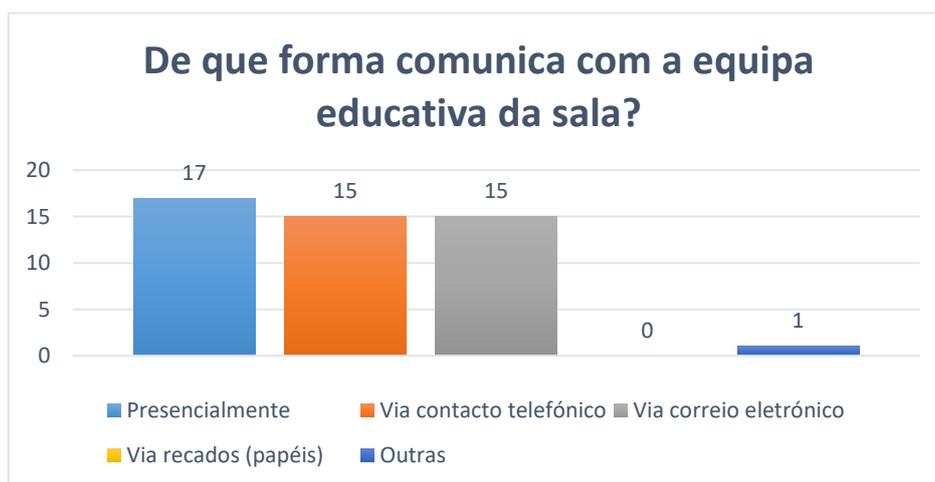
Os dados apresentados na figura 4, indicam que as crianças procuram envolver as famílias na sala de atividades ou no JI, maioritariamente – 12 respostas, mostrando trabalhos finalizados e/ou em progresso. Assim, os familiares acompanham as atividades que vão sendo realizadas ao longo do tempo. Apesar disso, apresentar a sala (9 respostas), pedir para entrar (8 respostas) e apresentar os colegas (7 respostas) são outras formas escolhidas pelos/as educandos/as. Por último, apresenta-se a categoria “todas as opções”, com duas respostas, o pedido para brincar na sala, sem nenhuma resposta, e a categoria “Outras. Nesta última categoria, um dos familiares revela que o/a seu/sua educando/a lhe

pede para cantar/tocar para os colegas bem como levar livros para partilhar com os mesmos. Por fim, importa referir que apenas uma família não respondeu à questão.

Assim, é perceptível que as famílias entendem que os/as seus/suas filhos/as, aquando da sua presença na sala, desejam realizar inúmeras ações com as mesmas, com o objetivo de os envolver no espaço que os acolhe diariamente, mostrando-lhes tudo o que feito. Como tal, “cabe aos pais mostrarem uma postura de abertura assim como estarem disponíveis para estabelecer e manter, de verdade, essa relação.” (Loureiro, 2017, p. 106)

No que concerne à figura 5 são apresentados os meios utilizados para realizar a comunicação entre a equipa educativa da sala e a família.

Figura 5 – Comunicação com a equipa educativa da sala



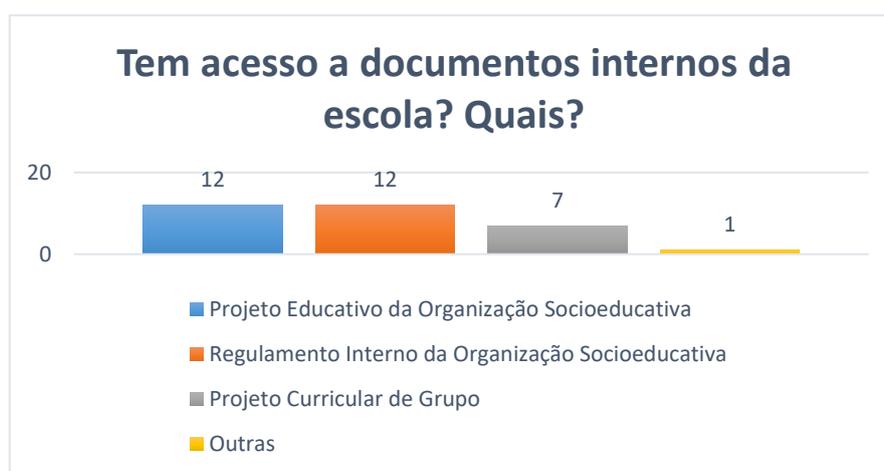
Como é possível observar, o meio primordial é a comunicação presencial, total de 17 respostas. Em seguida, surgem a comunicação via contacto eletrónico e o contacto via telefónico destacando-se com um total de 15 respostas cada. No que diz respeito à opção “Outras”, total de 1 resposta, é apresentada a comunicação via App, não referindo o nome da mesma. A comunicação via recados (papéis) surge em último lugar, com 0 respostas.

Sendo a comunicação presencial o meio de comunicação mais utilizado pelas famílias para com o/a educador/a, torna-se essencial explicar qual a importância da mesma. Segundo Mata e Pedro (2021), esta forma de comunicação “facilita a compreensão e promove a proximidade.” (p.37), desempenhando um papel relevante na interação entre os profissionais e as famílias. Para além disso, é fundamental que existam

meios de comunicação diversificados, devendo ser ajustados às características das famílias, do grupo e à função (Mata & Pedro, 2021), pois não basta ter acesso à informação, é necessário apoiar a leitura da informação transmitida (Lemos, 2015).

Posteriormente, foi questionado às famílias quais os documentos internos acessíveis às famílias para consulta sempre que necessário (figura 6).

Figura 6 – *Acessibilidade a documentos internos da escola*



Através do gráfico podemos concluir que, com o mesmo número de respostas -12 dos inquiridos - mencionam ter acesso ao Projeto Educativo da Organização Socioeducativa e ao Regulamento Interno da mesma. Logo de seguida, surge o Projeto Curricular de Grupo (2021/2022), com 7 respostas e, por último, com apenas 1 resposta, é referido que não tem acesso a qualquer um dos documentos mencionados. Ademais, importa referir que apenas 15 famílias responderam a esta questão.

Face aos dados obtidos é necessário compreender que não basta apresentar/divulgar estas informações às famílias. Sendo estes meios de comunicação, caracterizados “como um meio regulador da comunicação com todos os parceiros” (p. Lemos, 2015, p. 53), é fundamental criar condições e estratégias “adequadas à procura, à leitura e à compreensão da informação que se partilha com os outros, tornando do domínio público o que se passa no jardim-de-infância.” (*idem*).

Por fim, a tabela 12 apresenta os dados obtidos através do questionamento às famílias de possíveis sugestões para incentivar a relação Família/JI.

Tabela 12 - *Sugestões para incentivar a relação Família/JI*

Tema	Categoria	Subcategorias
<p>Relação Família/JI: Sugestões para incentivar a relação</p>	<p>Sugestões</p>	<p>Melhor comunicação</p>
		<p>Eventos presenciais (dias festivos, reuniões, entre outros)</p>
		<p>Plataforma online para partilha de informações das crianças</p>

Primeiramente, importa referir que esta questão foi relevante para conseguir compreender qual seria o plano de ação mais adequado às necessidades e aos interesses das famílias, algo que consegui perceber através das respostas obtidas. Como tal, foram sugeridas algumas alterações que reuni em quatro subcategorias, nomeadamente **melhor comunicação, eventos presenciais (dias festivos, reuniões, entre outros) e plataforma online.**

Desta forma, a maior parte das respostas obtidas prendem-se com o regresso de eventos presenciais, destacando dias festivos, reuniões e atividades em sala. Alguns dos inquiridos sugeriram uma melhor comunicação, caracterizando-a como clara e transparente. Por fim, é mencionada a plataforma online de partilha do dia-a-dia das crianças, referindo que esta deveria ser utilizada de forma diária.

Em suma e comprovando as anteriores premissas, Mata e Pedro (2021) destacam que a parceria entre a escola e a família exige tempo, “empenho e compromisso” (p.26), pois potencia “o sucesso na aprendizagem [das crianças].” (Oliveira, 2010, p.605). Para além disso, família e a escola surgem, assim, como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos das crianças, “actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.” (p. 104).

Como tal, estas devem ser consideradas como parceiras e aliadas indispensáveis, formando uma equipa, em que seguem os meus objetivos e princípios. Para que estes sejam atingidos, é necessário que se criem condições para que seja alcançado “o sucesso escolar e social” (Loureiro, 2017, p. 104) das crianças.

Em jeito de conclusão, importa ainda dar ênfase ao papel do/a educador/a de infância que, após a participação e envolvimento das famílias no jardim de infância, deve reconhecer, agradecer e elogiar às mesmas a colaboração, pois desta forma as famílias sentem-se “úteis”, valorizadas e motivadas, dando origem a um aumento da participação e envolvimento das famílias (Bernardo & Seixas, 2020).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

2016, o ano que alcancei um dos meus objetivos. Foi neste ano que ingressei na Escola Superior de Educação de Lisboa, na licenciatura de Educação Básica e, posteriormente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Foram 5 anos árduos, mas repletos de experiências e aprendizagens que me fizeram crescer quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

No início deste percurso, foram várias as dúvidas que permaneciam na minha mente, sobre se teria capacidade de estar pela primeira vez, como estagiária, a interagir e intervir com crianças, dos dois contextos distintos, nos diversos momentos. Contudo, todas essas dúvidas foram substituídas por certezas, certezas essas que me dizem que sou capaz, que consigo dar o meu melhor e tenho a oportunidade de construir um percurso profissional de excelência devido a todo o meu esforço, empenho e dedicação.

Esforço, empenho e dedicação são as palavras que caracterizam esta minha caminhada e que foram as particularidades que se destacaram durante a PPS II, quer com as crianças e as suas famílias, quer com a equipa educativa da sala e a organização socioeducativa. Consegui encontrar um grupo de crianças divertido, afetuoso e curioso e uma equipa educativa de excelência, que desde o primeiro dia me acolheu de uma forma muito agradável. Terminado este percurso, considero que cumpri os meus objetivos, deixando um carinho especial na organização e na sala.

Uma vez que o “desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências.” (Willie & Ferreira, 2014, p. 5207), todas as aprendizagens realizadas ao longo do meu percurso, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura educadora de infância. Durante esta caminhada, dei preferência à reflexão sobre a ação, de modo a aprender cada vez mais sobre a prática e a sua importância, uma vez que permitiu desenvolver um pensamento crítico e sentido de reflexão, possibilitando-me melhorar e adequar a prática pedagógica. Neste sentido, distanciando a reflexão da prática, esta permite uma “melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente” (Júnior, 2010, p. 581), bem como perceber “novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz.” (p. 581).

Como tal, o processo de formação, segundo Roldão (2007), assume-se como “*epistémico e praxiológico* permanente” (p. 45), sendo o primeiro caracterizado pela construção de conhecimentos com diferentes particularidades e o segundo, determina que o conhecimento adquirido assenta na reflexão e análise sobre a prática desenvolvida, dando origem a “novas questões produtoras de conhecimento” (*idem*).

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foram várias as unidades curriculares ligadas à teoria e, posto isto, pretendi que as mesmas servissem de recurso e apoio na intervenção com as crianças dos diferentes contextos (creche e jardim de infância). Porém, aquando da chegada aos diferentes contextos, a relação teoria-prática apresentava discrepâncias, pois a teoria é abordada de uma forma geral, sem ter em conta os contextos.

Desta forma, ao intervir nos mesmos, apercebi-me que apesar da teoria estar interligada à prática, cada contexto tem as suas especificidades e cada grupo de crianças é diferente, pelo que devo agir consoante as mesmas e adequar a teoria aprendida com a prática diferenciada de cada contexto. Assim, o contacto com os diferentes estabelecimentos educativos permitiu-me ampliar a minha capacidade de intervir, tendo em consideração as características dos mesmos.

Apesar disso, os anos de formação foram importantes para a construção do “eu” profissional, pois através dos mesmos foram transmitidas “competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial.” (Costa & Caldeira, 2015, p. 114). Com isto, reconheço e privilegio a formação transmitida ao longo destes anos e, através da mesma, considero que é através da prática, nomeadamente das Práticas Profissionais Supervisionadas, que se adquire aprendizagens significativas, onde a teoria é essencial, no entanto, é necessário ajustar a mesma aos diferentes intervenientes.

Neste sentido, durante a prática, pretendi sempre ter em consideração as necessidades e os interesses das crianças, de modo a ter uma atitude responsiva e adequada às mesmas. Como tal, priorizei a observação e a compreensão das dinâmicas da sala e conhecer o grupo para que conseguisse adequar a minha ação para possibilitar experiências significativas, diversificadas e estimulantes ao grupo. Para além disso, tive

sempre em vista a criança como um sujeito ativo e com direitos, algo que considero imprescindível para a minha prática.

Para além do que foi mencionado, algo que privilegiei foi o estabelecimento de uma relação de proximidade e de confiança tanto com as crianças como a equipa educativa, uma vez que foram atores desta experiência, foram os meus principais parceiros, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Considerando esta informação, saliento como principais aprendizagens em ambos os contextos de PPS a importância de respeitar os ritmos das crianças; a necessidade da existência de uma rotina flexível e previsível; a necessidade de se proporcionar momentos de brincadeira, quer na sala de atividades, quer no espaço exterior; e ainda a importância da colaboração e trabalho em equipa entre os vários intervenientes do processo educativo das crianças.

Quanto ao respeito pelos ritmos das crianças, pude constatar que, por exemplo, relativamente ao desfralde, no contexto de creche, cada criança tem o seu ritmo e que este deve ser respeitado. Como tal, deve-se estar atento aos sinais dados por cada criança, verificando se esta está preparada ou não para dar início ao processo, de modo a contribuir para o seu bem-estar. Por sua vez, em contexto de jardim de infância, ao observar um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, com disparidades ao nível do desenvolvimento, percecionei a necessidade de ter em consideração as individualidades de cada uma, de modo a adequar a minha prática pedagógica da melhor forma possível.

No que diz respeito à rotina, verifiquei que o facto de as crianças estarem conscientes da sucessão dos acontecimentos ao longo do dia, possibilita a que estas se tornem mais autónomas. Por outro lado, o aparecimento de momentos que “saíam” da rotina não deve ser encarado como o surgimento de sentimentos negativos, como por exemplo a ansiedade. Neste seguimento, Lerner e Horn (2015) afirmam que a rotina “deve ser flexível, ceder lugar ao inusitado e ao inesperado.” (p.55). Assim, para que a criança esteja preparada para possíveis alterações, é essencial que sinta segurança nos espaços que frequenta e que tenha confiança nos adultos que a acompanham.

De acordo com o n.º 20 do art.º 31 da Resolução da Assembleia da República n.º 20/1990, de 12 de setembro, o brincar constitui um direito das crianças e, desta forma,

cabe ao/à educador/a garantir espaços e tempos destinados a esta atividade, que é de caráter livre e conduzida pelas crianças. Assim, ao experimentarem novas sensações, descobrirem o mundo, envolverem-se com outras pessoas e ultrapassar obstáculos (Silva & Sarmiento, 2017), as crianças produzem novos conhecimentos, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor (Lino, 2019).

Dada a importância do brincar, procurei envolver-me nas brincadeiras, o que de acordo com Coelho e Tadeu (2015) a criança sente-se "segura e [consegue] prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável." (p. 101) quando percebe que o adulto valoriza os seus interesses. Neste sentido, enquanto estagiária procurei ao longo da minha prática dar resposta às solicitações das crianças, tendo sempre em vista a importância de serem elas a orientar a brincadeira. Considerando tudo o que foi mencionado, como futura educadora de infância, pretendo continuar a dar destaque ao brincar, tendo como ferramentas a observação e a escuta ativa das interações que possam ocorrer. Desta forma, conseguirei adaptar a minha participação nas brincadeiras e refletir sobre possíveis explorações que possam enriquecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente às famílias, considero que as experiências de PPS me permitiram perceber que as organizações socioeducativas se mostram disponíveis e abertas em receber estes intervenientes, que desempenham um papel crucial na vida das crianças. Apesar da pandemia, que esteve presente tanto no contexto de creche como no de jardim de infância, condicionou este contacto, no entanto, os profissionais que cruzaram o meu caminho, encontraram estratégias e formas de comunicar e "trazer" as famílias para a sala. Como tal, como futura educadora de infância, pretendo contruir sempre uma relação de abertura e parceria com as famílias, incentivando-as a fazer parte do processo educativo das crianças.

Quanto aos agentes educativos, percecionei em ambos os contextos que ao existir uma comunicação aberta, confiança e espírito de ajuda, o trabalho desenvolvido contribui para o bem-estar de todos. Desta forma, e com vista à adoção de um trabalho pedagógico de qualidade, procurei ter em consideração as linhas de ação definidas pela equipa educativa e dar seguimento ao trabalho desenvolvido pela mesma. Para tal, é fundamental a existência de um trabalho em equipa, ou colaborativo, tal como define

Roldão (2007). Este autor refere que este trabalho em colaboração deve ser “pensado em conjunto, [pois] permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (p.27). Acredito que ao existir esta parceria, o trabalho desenvolvido com o grupo potenciará mais facilmente o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Mata & Pedro, 2021). Tendo em conta o que foi referido, pretendo no futuro estabelecer uma relação de parceria entre as equipas com quem trabalharei.

Em suma, e uma vez que a identidade profissional corresponde a uma “construção inter e intra pessoal,” (Sarmiento, 2009, p.48) através de um “equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (Sousa & Melo, 2017, p. 117) procurei que os valores que estiveram na base da minha ação pedagógica se relacionassem com os valores que sigo na minha vida pessoal. Como tal, garanti sempre o respeito por todos os intervenientes e valorizei os contributos de cada um deles, o que considero indispensável para um trabalho de qualidade.

Concluo assim que, através de uma constante reflexão, fui adequando a minha prática, adquirindo mais capacidade para orientar o grupo, de dar resposta aos seus interesses e necessidades e de contribuir para a sua participação ativa. Não obstante, e uma vez que a Educação de Infância está em constante mudança, pretendo acompanhar todas as mudanças que sucedam ao longo do tempo, de modo a contribuir para a formação de crianças, tornando-as cidadãos mais conscientes, mais felizes e com um papel crucial na sociedade. Para além disso, é importante que o profissional de educação, através das experiências e conhecimentos que vai adquirindo ao longo dos contextos, amplie “o repertório de competências profissionais e pessoais,” (Willie & Ferreira, 2014, p. 5198).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, importa agora refletir sobre os aspetos mais significativos ao longo deste percurso, os contributos das aprendizagens para a construção da minha identidade profissional e a pertinência da problemática investigada.

Começo, deste modo, por referir que este estágio representou um enorme desafio, na medida em que ao deparar-me com um grupo de crianças heterogéneo a vários níveis (idade, percurso institucional e competência linguística), recei ter alguma dificuldade em dar resposta às suas necessidades, o que posteriormente não se demonstrou. Porém, esta característica do grupo permitiu-me compreender ainda mais a importância de respeitar os ritmos de cada criança, de adaptar os diversos momentos às suas necessidades, interesses, fragilidades e potencialidades e de as considerar como sujeitos com direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar efetivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para tal, procurei ter sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças e aquando das planificações das atividades, tive como objetivo que, para além de contribuírem para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovessem a sua autonomia, fossem enriquecedoras e tivesse uma flexibilidade que possibilitasse adaptá-las a situações emergentes. Destaco, ainda, que tanto em momentos de atividades como em momentos de rotina procurei que as crianças desenvolvessem o sentido de colaboração e que fossem cada vez mais autónomas.

Para além disso, evidencio a necessidade de se estabelecer um diálogo frequente com a equipa educativa e com as famílias para que todos os intervenientes envolvidos no processo educativo das crianças estejam em sintonia, desenvolvendo uma relação de parceria, e que garantam o seu bem-estar e desenvolvimento holístico. Assim, no decorrer da PPS II tive em consideração a importância de respeitar os contributos de ambas, refletindo sobre os mesmos, de modo a adequar a minha ação da melhor forma possível.

A acrescentar ao que foi referido, saliento ainda a imprescindibilidade de existir uma escuta atenta da voz da criança e que esta seja vista como um sujeito ativo, competente (Marchão & Fitas, 2014) e de direitos (Lima & Camargo, 2021), algo que priorizei no decorrer da prática, por exemplo em momentos de atividade, em que permiti que optasse

ou não por executá-la e no decorrer da mesma existiu flexibilidade para que a sua realização fosse ao encontro dos seus interesses e vontades.

Por fim, considero que a minha prática foi adequada, pressupondo a aceitação de formas distintas de pensar e a procura de novos conhecimentos. Desta forma, através de uma reflexão constante, irei contribuir com mais eficiência para o desenvolvimento holístico das crianças.

Quanto à investigação, é de salientar que a partir desta tive a oportunidade de compreender de que forma é que as famílias são envolvidas no jardim de infância; quais os constrangimentos e potencialidades no envolvimento das famílias; e perceber o papel do/a educador/a na promoção de uma relação com as famílias. Através da investigação pude, ainda, verificar o interesse e os sentimentos demonstrados pelas crianças aquando da presença dos familiares na organização socioeducativa.

Tendo em conta tudo o foi referido, concluo que esta foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional. Não obstante, e tal como referido anteriormente, considero que tenho ainda um caminho a percorrer, que será construído através da prática, da constante reflexão e da formação contínua.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abreu, A. C. A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado publicada]. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/1560>
- Albuquerque, S. S. (2014). A participação das famílias como política educativa, *Educação*, 39(3), 617-628.
- Almeida, C. (1995). Contribuição para uma ética de investigação educacional: Alguns exemplos e sugestões. *Quadrante*, 4 (2), 61-71.
- Azevedo, O., (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6(1), 132 – 156.
- APEI (2011). Carta de Princípios para um Ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Baptista, M. S. C. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/5091>
- Bento, A. V., Mendes, G. R. & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. In A. P. Costa, P. A. Castro, S. O. Sá, J. L. Carvalho, F. N. Souza & D. N. Souza (Eds.), *Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa* (pp. 603-612). Ludomedia. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637>
- Bernardo, J. & Seixas, S. (2020). Envolvimento da Família no Jardim de Infância: um estudo de caso. In M. J. Cardona & E. Linhares, (coord.), *Da prática de ensino supervisionada à investigação na educação pré-escolar e no ensino básico* (pp. 23-45). Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3353>
- Bilhim, J. (2001). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. https://www.academia.edu/53480889/Teoria_Organizacional_Estruturas_e_Pessoas
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

- Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (pp. 105 – 140). <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EscolaFamilia/7-Conferencia.pdf>
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (91), 4-7.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora (Obra original publicada em 2017).
- Castelão, A. S., Pinto, D. & Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints – das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. In C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.77-94). https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_2eme_vf.pdf
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 95-103). CIED.
- Costa, M., L. & Caldeira, A., I., M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). CIED.
- Costa, E. L. & Souza, J. R. S. (2019). Família e escola: as contribuições da participação dos responsáveis na educação infantil. *Khora*, 6(7), 1-17.
- Crepaldi, E. M. F. (2017, 28-31 de agosto). *A Importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno* [Comunicação oral]. XIII Congresso Nacional de Educação, Paraná, Brasil.

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 79.
- Esteves, S. (2012). Relação escola-família: comunicação de afetos. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 33-35.
- Fernandes, M. L. P. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância: algumas potencialidades* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/18801>
- Fernandes, N. & Trevisan, G. P. (2018). Cidadania ativa na infância: Roteiros metodológicos. In M. F. P. Alberto & A. P. Lucas (Orgs.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 121-138). Universidade Federal da Paraíba.
- 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.), “*Agente gosta 74 é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, nº 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Escola e Comunidade*. CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González, J. Nieto & A. Portela (Ed.). *Organización y gestión de centro escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf>
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, pp. 1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação* (1ª ed.). Instituto de Inovação Educacional.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Walker, M. T. (2002). *Family-school communication*. Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. Nashville. Vanderbilt University.
- Horn, M. G. S. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Penso Editora. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=AZp2DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=espa%C3%A7os+e+mat+eriais+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&ots=UXppO6kGvT&sig=0xz6VxHLHz8Q_EZH4Xod1gRSUoM#v=onepage&q&f=false
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Kripka, R. M. L., Scheller, M. & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, 14 (2), 55-73.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lerner, C. E. & Horn, C. I. (2015). A importância da organização de rotinas na educação infantil envolvendo crianças de até três anos. *Revista Destaques Acadêmicos*, 7(2), 50-56.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.
- Lima, A. P. C. T. & Camargo, E. A. A. (2021). O direito de brincar na infância: a escuta atenta das crianças no cotidiano da educação infantil. *ECCOS*, (59), 1-12.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.

- Lino, D. (2019). *A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância*. Primeiros Anos. Consultado a 15 de maio de 2022 em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: educação dividida ou partilhada?. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 103–114.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Edições Piaget.
- Marchão, A. J. G. & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 27-41.
- Marques, R. (2001). *Professores, Família e Projeto Educativo*. Edições ASA.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Miranda, M. F., Leite, S. R. M. & Marques, E. F. (2010). Família e Escola: elementos para uma participação democrática. *ORG & DEMO*, 11(1), 103-118.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Netzel, E. R. (2016). A importância da participação da família na vida escola do aluno. *Cadernos PDE*, 2, 1-30. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_ped_utfpr_elianedorocionetzel.pdf
- Netzel, E. R. & Souza, F. D. (2016). A participação da família na vida escolar dos filhos. *Cadernos PDE*, 2, 1-18.
- Oliveira, M. C. G. L. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Trabalho]. <https://livrozilla.com/doc/715844/rela%C3%A7%C3%A3o-fam%C3%ADlia-escola-e-participa%C3%A7%C3%A3o-dos-pais---iset>

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira, I. I. S., Braga, A. P. & Prado, C. M. N. (2017). Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança. *Estação Científica*, 7(2), 33-44.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Parente, M. C. (2009). *Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de Avaliação Alternativa*. In M. C. Parente (Ed.), *Encontros Internacionais – Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa (3-13)*. Universidade do Minho.
- Pereira, L. M. F. C. (2020). *A ética e o seu contributo na relação escola-família nos contextos de educação de infância e 1º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado não publicada, Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/3035>
- Pires, A. R. S. & Moreno, G. L. (2015, 26 a 29 de outubro). *Rotina e Escola Infantil: Organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos* [Apresentação de póster]. Xii Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente, Paraná, Brasil.
- Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Portugal, G. (2008). Relatório do estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Concelho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e Primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Resolução da Assembleia da República n.º 20/1990, de 12 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 211.
- Ribeiro, A. I. M. (2016). Os efeitos da participação ativa da família na educação. Universidade Federal do Paraná. <https://hdl.handle.net/1884/53067>
- Rocha, H. M. P. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4746>
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Noesis*, (71), 24-30.
- Roldão, M. C. (2007, 27-28 de setembro). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva* [Comunicação oral]. Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, Lisboa, Portugal.
- Salvador, V. P. M. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/6916>
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: a colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *ELO*, 18, 37-49.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, (2) 59-86.
- Silva, R. L. (2005). Estrutura e Dinâmica das Organizações (escolares). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(8), 1-11.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspetiva de cidadania. In Concelho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (pp. 115 – 140). <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3-5 de novembro). Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, pp. 1-14.
- Silva, I. O. & Luz, I. R. (2019). Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *ECCOS*, (50), 1-22.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Sousa, S. M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade

- Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Sousa, A. & Melo, J. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tomás, C. (2011). «Há Muitos Mundos no Mundo»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*. Media XXI. https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. In C. Ventura & A. Simões (Eds.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 289-302). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4596/1/Ventura_Simoes.pdf
- Willie, R. B. & Ferreira, M. O. V. (2014). Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?. In A. Lopes, M. A. S. Calvante, D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (pp. 5198-5208). CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman. http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74440967/3-YIN-desenho%20e%20metodo_Pesquisa%20Estudo%20de%20Caso.pdf

Zenhas, A. (2010). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Ozafaxinars*, (18), 1-9.

Outros documentos:

- Projeto Curricular de Grupo (2021/2022)
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2018/2021)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Portefólio
individual

| ' ' | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – portfólio individual não se encontra no presente relatório.

ANEXO B. Consentimento
informado à família da
criança

| " | | " |

Consentimento informado – Realização do portefólio da criança

Estimado (a) Encarregado (a) de Educação do L.M.,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e no âmbito da realização da Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança que integre o grupo que estou a acompanhar enquanto estagiária.

O portefólio constitui-se num instrumento de avaliação individual da criança. Segundo Marchão & Fitas (2014), é uma prática alternativa de avaliação, que consiste numa pasta/álbum pessoal, com registos da criança e com um conjunto de elementos produzidos e escolhidos por si. O que importa no portefólio não é o resultado, mas sim os processos de evolução da criança.

Nesse portefólio constarão registos que documentam o desenvolvimento e as aprendizagens desta criança, tais como: produções da criança, registos fotográficos, registos de observação e comentários da criança e dos adultos envolvidos neste processo.

Importa referir que, de acordo com os princípios éticos para a investigação, as informações que forem recolhidas servirão apenas para a realização deste portefólio, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Para além disso, depois de concluído, o portefólio de avaliação será entregue aos pais e todas as informações serão eliminadas.

Assim sendo, e por ter selecionado o seu filho para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente documento para solicitar a respetiva autorização.

Eu, _____,
encarregado (a) de educação do educando L.M., autorizo que a estagiária Raquel realize o portefólio do meu educando, bem como autorizo a capturas de fotografias do meu educando e das suas produções, para fins académicos, sendo garantidas as condições necessárias ao anonimato.

Assinatura do/a encarregado (a) de educação

Assinatura da estagiária - Raquel

ANEXO C. Informações
sobre as famílias

| | ' ' | | ' ' |

Nome	Irmãos	Nacionalidade	
		Pai	Mãe
A.G.	Sim	Nepalesa	Nepalesa
A.I.	Sim	Usbequistanês	Usbequistanesa
A.A.	Não	Portuguesa	Portuguesa
C.G.	Sim	Inglesa	Portuguesa
C.N.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
E.F.	Sim	Portuguesa	Chilena
F.S.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
F.M.	Não	Portuguesa	Portuguesa
I.D.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
I.M.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
J. Z.	Sim	Nepalesa	Nepalesa
J.L.	Sim	Brasileira	Portuguesa
L.M.	Sim	Brasileira	Brasileira
L.G.	Não	Portuguesa	Portuguesa
L.A.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
M.I.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
M.N.	Não	Portuguesa	Venezuelana
P.S.	Sim	Portuguesa	Portuguesa
S.R.	Não	Portuguesa	Portuguesa
S.G.	Sim	Nepalesa	Nepalesa
S.P.	Sim	Nepalesa	Nepalesa
T.G.	Não	Portuguesa	Portuguesa
V.Z.	Não	Chinesa	-

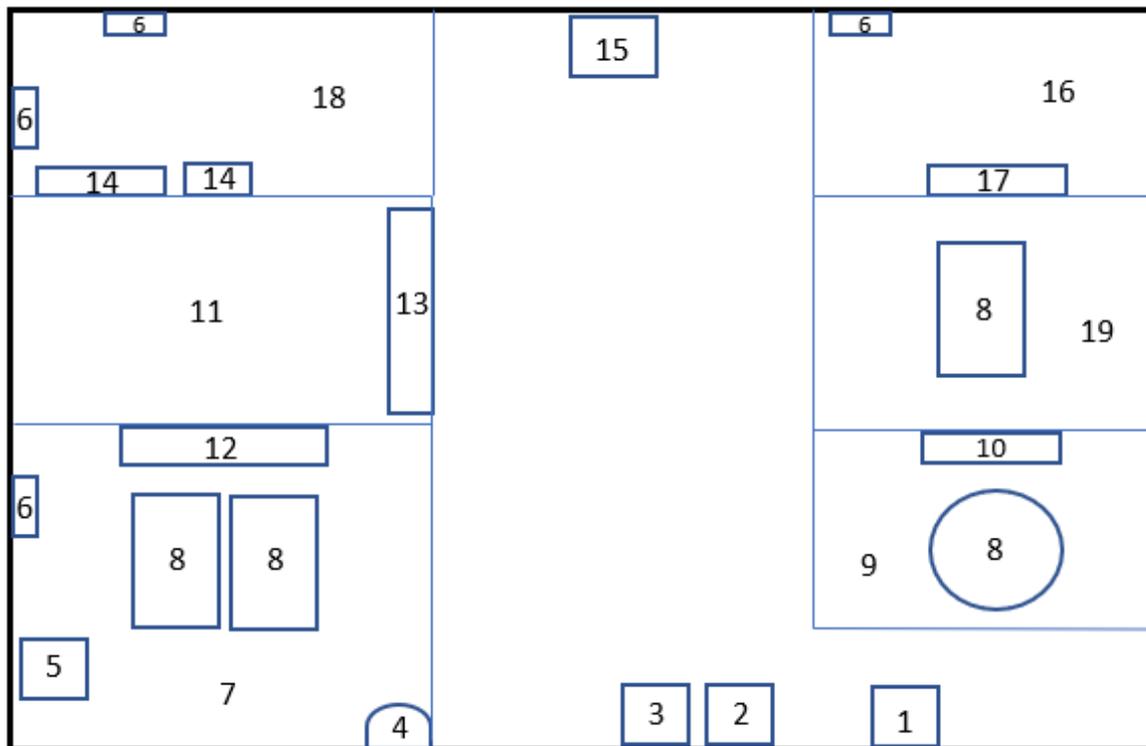
ANEXO D. Informações
sobre as crianças

| " | | " |

Nome	Data de nascimento	Nacionalidade	Percurso Social		
			Pré-Escolar	Creche	Entrou de novo
A.G.	21/02/2017	Nepalesa	X		
A.I.	31/09/2017	Uzbequistão	X		
A.A.	29/05/2018	Portuguesa	X		
C.G.	19/06/2017	Portuguesa		X	
C.N.	21/01/2018	Portuguesa	X		
E.F.	01/01/2017	Alemã		X	
F.S.	22/04/2018	Portuguesa	X		
F.M.	09/10/2017	Portuguesa	X		
I.D.	20/09/2017	Portuguesa	X		
I.M.	22/05/2017	Portuguesa	X		
J.Z.	23/03/2018	Bangladesh			X
J.L.	16/12/2017	Portuguesa	X		
L.M.	04/08/2017	Brasileira	X		
L.G.	29/08/2017	Portuguesa	X		
L.A.	30/12/2017	Portuguesa	X		
M.I.	26/11/2017	Portuguesa	X		
M.N.	22/01/2018	Portuguesa		X	
P.S.	29/06/2017	Portuguesa	X		
S.R.	28/10/2018	Portuguesa		X	
S.G.	27/02/2018	Nepalesa		X	
S.P.	10/08/2018	Nepalesa			X
T.G.	06/10/2017	Portuguesa	X		
V.Z.	15/11/2018	Chinesa			X

ANEXO E. Planta da sala
de atividades

| " " | | " "



Legenda:

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1- Entrada da sala (porta) | 15- Armário da equipa educativa |
| 2- Estante de apoio à educadora | 16- Área da biblioteca |
| 3- Estante de apoio às garrafas de água | 17- Estante com livros |
| 4- Lavatório | 18- Área do faz-de-conta |
| 5- Estante com materiais de pintura | 19- Área dos projetos |
| 6- Janelas | |
| 7- Área da expressão plástica | |
| 8- Mesas | |
| 9- Área dos jogos | |
| 10- Estante dos jogos de mesa | |
| 11- Área das construções | |
| 12- Armário com dossiers e folhas | |
| 13- Armário com materiais de construções | |
| 14- Estante e fogão do faz-de-conta | |

ANEXO F. Processo de
intervenção da PPS

| " " | " "

O que fiz?	Como fiz?	Para que fiz?	O que esperava?
Tempo e rotina			
- Respeitei os ritmos, as necessidades e os interesses das crianças;	- Possibilitei às crianças realizarem atividades de acordo com os seus ritmos; - Permiti que as crianças optassem por realizar ou não a atividade, de acordo com os seus interesses e que fossem feitas adaptações ao modo de concretização.	- Valorizar as crianças como agentes principais do seu processo educativo; - Permitir que as crianças tirem o máximo de prazer das atividades desenvolvidas.	- Percecionar as principais necessidades e interesses das crianças; - Garantir que as crianças experienciassem momentos calmos e descontraídos no decorrer da rotina.
- Promovi a autonomia nos diferentes momentos da rotina;	- Em momentos de atividade procurei que as crianças fossem cada vez mais autónomas na sua concretização; - Antes das saídas ao espaço exterior (recreio), incentivei as	- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia nos diferentes momentos do dia; - Potenciar o desenvolvimento de segurança e autoestima.	- Verificar o progressivo desenvolvimento da autonomia; - Reduzir o apoio do adulto.

	<p>crianças a vestir o casaco de forma autónoma;</p> <p>- Em momentos de refeição, ainda que apoiasse quando necessário, incentivei as crianças a comer sozinhas.</p>		
Espaços e materiais			
- Potencie o contacto com materiais estimulantes e diversificados;	<p>- Disponibilizei às crianças materiais de diferentes texturas, tamanhos e formas;</p> <p>- Promovi o contacto com materiais reciclados.</p>	<p>- Possibilitar uma exploração rica e estimulante;</p> <p>- Desenvolver a capacidade de as crianças identificarem diferenças entre os materiais.</p>	- Que as crianças se interessassem pela exploração de diferentes materiais.
- Propus, juntamente com a equipa educativa da sala, alterações numa das áreas da sala de atividades.	- Em conversa com a equipa educativa da sala considerámos que seria pertinente tornar a área da biblioteca num local mais acolhedor e apelativo.	- Permitir que as crianças pudessem optar por um local mais resguardado e confortável, onde poderiam explorar livros sozinhas, ou com um pequeno número de crianças.	- Que as crianças fossem progressivamente gerindo o tempo entre atividades calmas e mais agitadas.

ANEXO G. Roteiro ético da
investigação

| ' ' | ' ' |

<p>Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)</p>	<p>Compromissos éticos pessoais e profissionais - Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
<p>Objetivos do trabalho “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>	<p>Crianças: As crianças não foram informadas diretamente sobre os objetivos da investigação, no entanto, em conversas com as mesmas tentei que percebessem qual a razão da minha presença na organização socioeducativa.</p> <p>Famílias: Nos momentos de acolhimento foram estabelecidas algumas conversas informais com as famílias de modo a que estivessem a par do trabalho desenvolvido com as crianças.</p>

		<p>Equipa educativa:</p> <p>Em conversa informal com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa foram expostos e debatidos os objetivos da investigação.</p>
<p>Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças . . . [e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p. 2)</p>	<p>A privacidade das crianças não é afetada com a participação das mesmas nesta investigação. Para além disso, não envolve riscos para as mesmas.</p>

	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>	
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>	<p>Antes de qualquer intervenção com as crianças, informei a equipa educativa da sala e as famílias de que os dados referentes às crianças, aos adultos e à organização socioeducativa iam ser recolhidos e utilizados apenas para fins académicos.</p> <p>Desta forma, tanto os nomes das crianças como os da equipa educativa encontram-se representados pelas iniciais.</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>	<p>Durante o processo de investigação tentei que fossem registadas interações de todas as crianças do grupo.</p>

<p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>		<p>Em situações de conflito e quando me requisitavam para as suas brincadeiras, priorizei o meu envolvimento naquele momento, tentando responder aos interesses e necessidades das crianças.</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p. 1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>	<p>Crianças:</p> <p>Como referi anteriormente, tanto os objetivos como os métodos da investigação não foram transmitidos diretamente às crianças. Ainda assim, todo o processo de investigação assenta nos interesses e necessidades das mesmas.</p> <p>Famílias:</p> <p>Quanto às famílias, foram realizadas conversas informais em momentos de acolhimento, nas quais ocorreram trocas de informação acerca da investigação em desenvolvimento.</p>

	<p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2)</p>	<p>Equipa de trabalho: Através de uma conversa informal com a educadora cooperante foi debatido o tema da minha investigação, sendo esta um estudo de caso incidente na importância da participação das famílias no jardim de infância.</p>
Consentimento informado	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1) - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p. 1) <p>Compromisso com as crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e</p>	<p>Numa primeira fase foi entregue às famílias um consentimento informado, com o objetivo de as informar sobre o trabalho que iria ser desenvolvido, bem como a pedir autorização para realizar filmagens e/ou registos fotográficos. Para além disso, após a realização de registos fotográficos, procurei estar atenta em não fotografar a face das crianças.</p>

	<p>situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p. 2)</p>	
<p>Uso e relato das conclusões</p>	<p>Princípios:</p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1)</p>	<p>No final da Prática Profissional Supervisionada II, tenciono devolver os resultados da investigação à equipa educativa e às famílias. Para além disso, pretendo comunicar esses mesmos</p>

	<p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as crianças: “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2)</p>	<p>resultados às crianças, através de uma conversa em grande grupo.</p>
<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p>	<p>No decorrer da investigação tentei perceber qual o impacto da participação</p>

<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>	<p>das famílias na sala e como é que as crianças se sentem face a este momento.</p>
<p>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente . . . de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1) - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p. 1) <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo</p>	<p>Como já referi anteriormente, durante o processo de investigação tentei procurar que todos os intervenientes estivessem informados do trabalho a ser desenvolvido.</p>

	<p>cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2)</p>	
<p>Tratamento dos dados</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.” (p. 1) - “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita.” (p. 1) 	<p>Procurei informar a equipa educativa e as famílias do processo de tratamento de dados, bem como as conclusões retiradas, tendo em conta as questões éticas e metodológicas.</p>

	<p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1)</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p. 1)</p> <p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p>	
--	---	--

	“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)	
--	---	--

ANEXO H. Guião da
entrevista à educadora
cooperante

| | | | |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2021/2022)

Objetivos:

- Compreender de que forma é que as famílias são envolvidas no jardim-de-infância;
- Compreender quais os constrangimentos e potencialidades no envolvimento das famílias;
- Percecionar de que forma é que o adulto promove a relação com as famílias.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista serve como instrumento de recolha de dados para obtenção de informação acerca do tema da investigação.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições	
---	---	--	--

<p>B. Relação JI-Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora acerca deste tópico. 	<p>B1. Qual a sua perspetiva sobre a relação jardim-de-infância-família? Como a define?</p> <p>B2. Qual a importância da relação, em questão, para os diferentes agentes educativos?</p> <p>B3. Quais as vantagens e/ou desvantagens que encontra na participação das famílias?</p> <p>B4. Qual o tipo de envolvimento/participação das famílias na organização?</p>	<p>- Compreender a visão da educadora face ao tema.</p>
<p>A. Relação da educadora com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no JI; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora, de modo a promover o contacto com as famílias. 	<p>C2. Quais as estratégias que adota para envolver as famílias na sala de atividades?</p> <p>C3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?</p> <p>C4. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?</p> <p>C5. Quais as potencialidades e dificuldades que apresenta esta dimensão (relação JI/Famílias)?</p> <p>C6. As famílias são tidas em consideração na tomada de decisões? Desde o planeamento de atividades, a organização do ambiente educativo, entre outros. Se sim, como?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo?</p> <p>- Compreender o tipo de participação;</p> <p>- Compreender se as famílias têm a possibilidade (tempo e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.</p>

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

ANEXO I. Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante

| " | | " |

B. Relação JI-Famílias

Estagiária: Qual a sua perspectiva sobre a relação jardim-de-infância-família? Como a define?

Educadora: Portanto, a relação é ver a família não só como a parte de ser progenitora e de serem, quer dizer, de porem cá as crianças, não é, por precisarem, mas como uma fonte de ligação para conhecermos também a criança e o dia-a-dia da criança será baseado nessa ligação que temos com a família, porque a primeira instância é sempre a família, portanto, quando a criança chega já vem a família. Essa relação também tem que ser estreita com a escola para depois, então, termos relações com a criança.

Estagiária: Qual a importância da relação, em questão, para os diferentes agentes educativos?

Educadora: então, eu acho que se, portanto, se a família se sentir acolhida e integrada no contexto da instituição tem mais segurança também e consegue transmitir essa à criança e a criança também se sente mais tranquila. Acontece, por exemplo, muitas vezes quando as crianças estão num processo de não entrada na escola, em vez de pensar que a criança, pela criança porquê que ela não está a querer vir, falo logo com a família porque muitas vezes é a família que está reticente e como transmite isso à criança acaba por influenciar e por isso eu gosto sempre de ir logo à família. Depois no dia-a-dia, é importante para a criança saber que a família é acolhida, é importante que a família se sinta acolhida, é importante que a família sinta que a escola respeita o seu filho ou a sua filha e pronto, eu acho que tem de ser essa a relação estreita. Nós aqui, temos uma forte ligação e um enorme respeito pelas famílias e pela participação delas aqui na instituição.

Estagiária: Quais as vantagens e/ou desvantagens que encontra na participação das famílias?

Educadora: as vantagens, claramente, é a relação de confiança, eu acho que se nós, também sou mãe não é, se nós enquanto pais, família escolhemos uma instituição é porque acreditamos que ela também apoia e quanto mais isso se verificar, com os princípios que nos levaram a escolher uma instituição, tanto melhor. Será muito útil para a famílias deixarem o filho no dia-a-dia confiante. Para a criança, não é que nós tenhamos que ser o

mesmo que a família porque são instituições diferentes, entidades diferentes com identidades diferentes, mas a criança sabe que o pai também tem ou a mãe também tem uma participação ativa, acredito que a criança também se sinta confiante para se sentir bem. Não encontro desvantagens. A única... eu não encontro desvantagens porque eu acredito mesmo no processo de abertura, portanto se há histórias passadas de que os pais querem saber mais do que ou querem se dar informações ou querem fazer assim em vez de assado, eu acredito sempre que isso através do diálogo altere, por isso não vejo mesmo desvantagem. A única desvantagem que posso ver é a questão da língua, porque se realmente não tivermos hipótese de ajudar a famílias, acredito que a família se sinta... mas isso não é uma desvantagem na participação, é um lapso mas não é uma desvantagem. Não vejo qualquer desvantagem na participação. Acho que vai sempre crescer qualquer valor. Eu lembro-me de há alguns anos, que, para mim, foi mesmo um marco muito importante, a forma como nós vemos as crianças à nossa imagem e, então, convoquei a família para pedir à família que nos ajudasse a dar mais autonomia à criança porque, lá está, eu tinha um patamar, um percurso, dito esperável, para aquela criança, e quando a mãe me comentou que na cultura deles as coisas não eram bem assim, que as crianças tinham tempo para atingir as suas etapas, quanto mais bebês fossem, melhor, isso alterou imenso a forma como eu passei a ver a criança e de um momento para o outro, a criança também passou a agir naturalmente. Portanto, aquilo eram só estereótipos, conceitos, mapas conceituais que nós temos na nossa cabeça e ter dialogado com a família foi ótimo. Portanto, não consigo mesmo encontrar desvantagem nenhuma, nem mesmo quando há alguma situação de stresse entre a família, vejo sempre o diálogo como uma forma de acertar expectativas.

Estagiária: Qual o tipo de envolvimento/participação das famílias na organização?

Educadora: é assim, portanto, as famílias são logo acolhidas desde no processo de admissão, portanto, fazemos logo um acolhimento, informamos do dia-a-dia, do quotidiano da instituição. Participam sempre que querem, portanto ao longo do ano, ou por iniciativa própria ou porque são convidados para projetos. Nós temos uma grande comunidade estrangeira e, portanto, temos que ter esse cuidado extra, no sentido de acolher as diferentes especificidades de cada família, de cada contexto, de cada cultura...

a questão da língua é para nós uma preocupação, embora tenhamos internamente recursos que possam acolher, até mesmo com a comunidade chinesa temos uma tradutora que trabalha connosco. Para nós é muito importante este acolhimento. Sabemos que ainda há muito a fazer. Já tive oportunidade de ver um guião de perguntas que se podem fazer a uma família que chega de novo e de facto, acho que a nossa instituição ainda tem um caminho para fazer. O que eu acho que ainda podíamos fazer melhor era realmente contar com a família para a colaboração no projeto educativo. É um passo que não é que não achemos que é importante ou que não queiramos, mas é um passo que ainda não conseguimos dar, no entanto, convidamos sempre as famílias a participar com ideias, mas não com a formalidade de colaborarem para o projeto educativo. Portanto, aí a nossa instituição ainda poderá por isso como objetivo, todos os anos, mas de facto ainda não temos.

C. Relação da educadora com as famílias

Estagiária: Como caracteriza o envolvimento/participação das famílias na organização?

Educadora: Eu creio que faço uma participação ativa, na medida em que tento partilhar sempre o pouco do dia-a-dia, acolher sempre que, na transição da casa-escola, acolher sempre as questões que possam ser precisas de falar. Ao participarmos, ao partilharmos o quotidiano convidamos sempre os pais, também, a contribuir com o que sentirem ou com materiais ou com atividades ou com histórias e, este ano, tentei fazer uma sacola do conhecimento que é, as crianças levarem para casa aspetos que para elas foram relevantes nessa semana e mais uma forma de dialogar e de partilhar com as famílias. Portanto, acredito que, o facto de as famílias conhecerem o dia-a-dia da instituição, já é uma boa forma de participar. O covid não tem facilitado muito, mesmo que agora haja abertura para as famílias virem. Acho que se arranjou outras formas de estar na relação escola família.

Estagiária: Existe, portanto, um trabalho colaborativo?

Educadora: Existe. E sempre que alguma dificuldade, pedimos logo para falar com as famílias, porque acredito mesmo que é no diálogo que se estreita as relações.

Estagiária: Quais as estratégias que adota para envolver as famílias na sala de atividades?

Educadora: Então, é a partilha do dia-a-dia, convidar os pais diretamente para um projeto, portanto, se tiverem alguma ideia, alguma experiência... convido sempre os pais no início do ano, se forem passear no fim de semana, trazerem sempre questões. Às vezes sou provocadora indo ao encontro daquilo que os pais gostam de fazer, não tanto pelas profissões, mas por hobbies, por gostos. Ainda agora nós temos uma criança que tem feito algumas experiências plásticas, artísticas, em casa com a família, portanto, não é a área da mãe, mas convidei a mãe a vir partilhar um bocadinho dessa experiência de exploração das pinturas. Ou neste caso, sabendo que um pai que, neste caso um pai de uma criança que é cantor, convidei-o para vir cá dinamizar um momento. Pronto, ou vou ao encontro das profissões ou vou ao encontro dos gostos ou até mesmo daquilo que a criança nos diz e traz sobre a família, não é? Porque essa escuta é que também faz acontecer. Pronto, na reunião de pais apresentamos o projeto, deixamos espaço para os pais trazerem as suas questões. Se haveria mais coisas para fazer? Acredito que sim, que ainda haja mais, mas não considero que me trava a relação. Mas claro, há sempre mais a fazer.

Estagiária: Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?

Educadora: Normalmente, a reunião de início do ano tentamos que esteja também a auxiliar, embora com a questão do covid e por ser zoom e por termos adaptado também a questão dos horários, há coisa de um ano ou dois que a auxiliar deixou de estar presente. Marcamos essa reunião de início de ano para dar as boas vindas e para explicar o projeto pedagógico de sala, as novas rotinas e pronto e deixar apresentar a organização do dia, do ambiente educativo. Depois temos sempre uma no final do ano, que também tem sido diluída com esta situação do covid, mas fazemos sempre uma para preparar a transição do próximo ano letivo e também fazer um balanço daquilo que se viveu ao longo do ano. Como nós temos esta questão da documentação pedagógica, mas partilhando ações ao longo do ano, eu não preciso... não precisamos de chegar ao final do ano para dizer o que estivemos a fazer. Mas deixamos sempre com um balanço e para preparar o ano letivo. E depois sempre que necessário. Já houve uma vez um ano aqui, que as famílias, quando as

crianças deixaram de ter sexta mexeu com eles, estavam com muitas questões... em vez de estarmos a responder individualmente a cada, fizemos um grupo, marcamos uma reunião para discutir e falar sobre esse tema. Portanto, na verdade, é sempre que for necessário. Para meteorizar está no início do ano e no final do ano, para preparar a transição.

Estagiária: Sim, é um bocadinho como a próxima pergunta se as famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?

Educadora: Sim, sempre. E mesmo que não sejam as famílias a terem essa iniciativa, sempre que a família, falo por mim e enquanto coordenadora também gostaria que fosse esse o caminho da instituição, mas sempre que uma família apresenta uma ou duas questões e que é sensível e em vez de resolvermos à porta da instituição, é logo sugerido um momento para dialogar com mais...

Estagiária: Ah e até às vezes se tu notares alguma dificuldade ou algum aspeto que queiras conversar com a família, tu própria podes convocar essa reunião, alguma conversa, não é?

Educadora: Sim, isso é abertura total nesse sentido, tanto que à uns anos nós tínhamos sempre um dia da reunião estipulada, mas desistimos disso porque, na verdade, ajustamos sempre às necessidades e ao horário da família, ao tipo de urgência que tem de ser e, portanto, deixamos de ter o dia específico. É sempre que for possível, organizamos.

Estagiária: Quais as potencialidades e dificuldades que apresenta esta dimensão (relação JI-famílias)?

Educadora: As potencialidades eu acho que é parcerias. Vejo sempre isto como um aumento, uma possibilidade de alargar experiências, não é? Porque nós temos muito a nossa visão do contexto, por muito que saibamos que a criança tem todo um potencial para explorar, é verdade que os contextos educativos podem ter tendência a seguir um determinado tipo de propostas. Quando a família vem como uma proposta, às vezes um bocadinho fora daquilo que nós, se calhar enquanto instituição podemos fazer, acho que é de uma abertura e de uma potencialidade enorme. As desvantagens, neste momento só

vejo mesmo a questão do covid, que nos inibiu um bocadinho desta abertura ou de a qualquer momento uma família poder vir. Não é que não possa vir, mas eu acho que as próprias famílias não se sentem confortáveis para vir para um contexto e estar mais exposto ou vir expor, não é? Pronto, mas de resto acho que é só isso. E se calhar o tempo, não é? Porque o tempo pedagógico é das 9h às 16h, também se calhar não é o tempo das famílias e, portanto, é isso.

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

Educadora: Não. Desta forma não. As opiniões delas entram, mas não prévias, portanto era aquilo que eu tinha dito numa outra pergunta atrás. Falta-nos esse... não é que seja porque não acreditamos nisso ou porque não queiramos, é mesmo uma... culturalmente nunca nos propusemos a isso, e, portanto, ainda não encontramos o tempo ou a forma de fazer isso. Ficará sempre como desafio.

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

Educadora: Sim, não é assim pertinente. Acho só que, muitas vezes e que não se prende esta relação da escola-família com esta ideia de as famílias virem cá fazer atividades porque acho que isso é bom, é interessante, mas não é isso. Acho que tem a ver com este respeito mesmo muito humano sobre que cada família tem mesmo a sua história, tem mesmo a sua identidade e que nós, por sermos uma escola multicultural, temos aprendido muito com isso porque não é só “há porque os indianos comem com a mão, mas aqui tem de se habituar a fazer de outra forma”, não é só isso e também não é só ter conhecimento da cultura, é mesmo o respeito muito verdadeiro sobre essa situação. Já nos aconteceu termos uma família em que nós convidamos para a festa de natal, depois apercebemo-nos que, culturalmente, seria impossível eles participarem em festas, não só por ser natal mas porque nunca estão em situações de grupo e isso de alguma forma levou-nos a pensar “será que nós conhecemos verdadeiramente as famílias e todas as suas culturas familiares, não é?”. Mesmo não sendo a cultura do país, pode ser uma cultura familiar... “Será que

nós conhecemos assim tão bem as famílias que temos ou dizemos que respeitamos só pelo facto de aceitarmos”, não é? Porque uma coisa é aceitar, outra coisa é integrar aquilo que sabemos que a família tem, no nosso dia-a-dia. Portanto, eu acho que aí não queria deixar que ficasse esta coisa banal de “Ah sim eles podem vir quando quiserem e vem cá fazer atividades”, porque uma família que não vem cá fazer nenhuma atividade, como é que se sente integrada, não é? E é aí que, às vezes nas subtilezas da relação, no respeito, numa família que se é monoparental e só consegue estar às 10h, respeitar isso mais do que dizer não, não, tem de se esforçar para vir às 9h30... portanto, é esse tipo de subtilezas que eu acho que são importantes na relação escola-família e não tanto está só na produção de uma atividade.

ANEXO J. Análise
categorial da entrevista
à educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<p align="center">Relação JI/Famílias</p>	<p align="center">Perspetiva sobre a relação jardim de infância/família</p>	<p>Fonte de ligação</p>	<p>“...mas como uma fonte de ligação para conhecermos também a criança e o dia-a-dia da criança será baseado nessa ligação que temos com a família...”</p>
		<p>Relação estreita</p>	<p>“Essa relação também tem que ser estreita com a escola para depois, então, termos relações com a criança.”</p>
	<p align="center">Contributos da relação JI/Famílias</p>	<p>Acolher, integrar e transmitir segurança</p>	<p>“acho que se, portanto, se a família se sentir acolhida e integrada no contexto da instituição tem mais segurança também e consegue transmitir essa à criança e a criança também se sente mais tranquila.”</p>

			“Depois no dia-a-dia, é importante para a criança saber que a família é acolhida...”
		Comunicação aberta	“Acontece, por exemplo, muitas vezes quando as crianças estão num processo de não entrada na escola, em vez de pensar que a criança, pela criança porquê que ela não está a querer vir, falo logo com a família porque muitas vezes é a família que está reticente e como transmite isso à criança acaba por influenciar e por isso eu gosto sempre de ir logo à família.”
		Relação estreita e respeito pelas famílias	“é importante que a família se sinta acolhida, é importante que a família sinta que a escola respeita o seu filho ou a sua

			filha e pronto, eu acho que tem de ser essa a relação estreita.”
			“Nós aqui, temos uma forte ligação e um enorme respeito pelas famílias e pela participação delas aqui na instituição.”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Relação JI/Famílias	Vantagens da participação das famílias	Relação de confiança (com as famílias)	“...as vantagens, claramente, é a relação de confiança, eu acho que se nós, também sou mãe não é, se nós enquanto pais, família escolhemos uma instituição é porque acreditamos que ela também apoia e quanto mais isso se

			<p>verificar, com os princípios que nos levaram a escolher uma instituição, tanto melhor. Será muito útil para a famílias deixarem o filho no dia-a-dia confiante.”</p>
		<p>Relação de confiança (com as crianças)</p>	<p>“Para a criança, não é que nós tenhamos que ser o mesmo que a família porque são instituições diferentes, entidades diferentes com identidades diferentes, mas a criança sabe que o pai também tem ou a mãe também tem uma participação ativa, acredito que a criança também se sinta confiante para se sentir bem.”</p>
		<p>Processo de abertura; Comunicação aberta</p>	<p>“...porque eu acredito mesmo no processo de abertura,</p>

			portanto se há histórias passadas de que os pais querem saber mais do que ou querem se dar informações ou querem fazer assim em vez de assado, eu acredito sempre que isso através do diálogo altere...”
	Constrangimento da participação das famílias	Língua não materna	“A única desvantagem que posso ver é a questão da língua...”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Relação JI/Famílias	Forma de envolvimento das famílias	Acolhimento das famílias; Transmissão de informação sobre a organização	“é assim, portanto, as famílias são logo acolhidas desde no processo de admissão, portanto, fazemos logo um acolhimento, informamos do dia-a-dia, do quotidiano da instituição.”
	Forma de participação das famílias	Por iniciativa própria	“Participam sempre que querem, portanto ao longo do ano, ou por iniciativa própria”
		Por convite da educadora cooperante	“...ou porque são convidados para projetos.”
	Papel da educadora no incentivo à participação das famílias	Participação ativa	“Eu creio que faço uma participação ativa, na medida em que tento partilhar sempre o pouco do dia-a-dia, acolher sempre que, na transição da casa-escola, acolher sempre as

			questões que possam ser precisas de falar.”
		Abertura na participação das famílias	“Ao participarmos, ao partilharmos o quotidiano convidamos sempre os pais, também, a contribuir com o que sentirem ou com materiais ou com atividades ou com histórias...”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Relação da educadora com as famílias	Estratégias para envolver as famílias na sala de atividades	Diálogo com a família	“...porque acredito mesmo que é no diálogo que se estreita as relações.”
		Partilha do dia-a-dia da criança	“Então, é a partilha do dia-a-dia...”
		Convites aos pais	“...convidar os pais diretamente para um projeto,

		portanto, se tiverem alguma ideia, alguma experiência... convido sempre os pais no início do ano, se forem passear no fim de semana, trazerem sempre questões.”
	Aproveitamento dos hobbies e das profissões das famílias como forma de participação	“Às vezes sou provocadora indo ao encontro daquilo que os pais gostam de fazer, não tanto pelas profissões, mas por hobbies, por gostos. Ainda agora nós temos uma criança que tem feito algumas experiências plásticas, artísticas, em casa com a família, portanto, não é a área da mãe, mas convidei a mãe a vir partilhar um bocadinho dessa experiência de exploração das pinturas. Ou

			neste caso, sabendo que um pai que, neste caso um pai de uma criança que é cantor, convidei-o para vir cá dinamizar um momento.”
		Escuta	“Pronto, ou vou ao encontro das profissões ou vou ao encontro dos gostos ou até mesmo daquilo que a criança nos diz e traz sobre a família, não é? Porque essa escuta é que também faz acontecer.”
	Reuniões de pais	Número de reuniões realizadas com as famílias	“Para meteorizar está no início do ano e no final do ano, para preparar a transição.”
		Compreender a organização da reunião	“Pronto, na reunião de pais apresentamos o projeto, deixamos espaço para os pais trazerem as suas questões.”

		Adaptações face à situação pandémica	“...embora com a questão do covid e por ser zoom e por termos adaptado também a questão dos horários, há coisa de um ano ou dois que a auxiliar deixou de estar presente.”
		Esclarecimento do projeto pedagógico de sala, das rotinas e do ambiente educativo	“Marcamos essa reunião de início de ano para dar as boas vindas e para explicar o projeto pedagógico de sala, as novas rotinas e pronto e deixar apresentar a organização do dia, do ambiente educativo.”
		Balanço final do ano letivo	“Depois temos sempre uma no final do ano, que também tem sido diluída com esta situação do covid, mas fazemos sempre uma para preparar a transição do próximo ano letivo e

			também fazer um balanço daquilo que se viveu ao longo do ano.”
		Articulação com o modelo pedagógico	“Como nós temos esta questão da documentação pedagógica, mas partilhando ações ao longo do ano, eu não preciso... não precisamos de chegar ao final do ano para dizer o que estivemos a fazer. Mas deixamos sempre com um balanço e para preparar o ano letivo.”
		Em resposta às necessidades das famílias	“E depois sempre que necessário. Já houve uma vez um ano aqui, que as famílias, quando as crianças deixaram de ter sesta mexeu com eles, estavam com muitas questões... em vermos de

			<p>estarmos a responder individualmente a cada, fizemos um grupo, marcamos uma reunião para discutir e falar sobre esse tema. Portanto, na verdade, é sempre que for necessário.”</p> <p>“Sim, sempre. E mesmo que não sejam as famílias a terem essa iniciativa, sempre que a família, falo por mim e enquanto coordenadora também gostaria que fosse esse o caminho da instituição, mas sempre que uma família apresenta uma ou duas questões e que é sensível e em vez de resolvermos à porta da instituição, é logo sugerido um</p>
--	--	--	---

		momento para dialogar com mais...”
	Convocadas pela educadora	“Sim, isso é abertura total nesse sentido, tanto que à uns anos nós tínhamos sempre um dia da reunião estipulada, mas desistimos disso porque, na verdade, ajustamos sempre às necessidades e ao horário da família, ao tipo de urgência que tem de ser e, portanto, deixamos de ter o dia específico. É sempre que for possível, organizamos.”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
<p align="center">Relação da educadora com as famílias</p>	<p align="center">Potencialidades</p>	<p>Parcerias</p>	<p>“As potencialidades eu acho que é parcerias.”</p>
		<p>Alargamento de experiências</p>	<p>“Vejo sempre isto como um aumento, uma possibilidade de alargar experiências, não é? Porque nós temos muito a nossa visão do contexto, por muito que saibamos que a criança tem todo um potencial para explorar, é verdade que os contextos educativos podem ter tendência a seguir um determinado tipo de propostas.”</p>
		<p>Abertura e potencialidade</p>	<p>“Quando a família vem como uma proposta, às vezes um bocadinho fora daquilo que nós, se calhar enquanto</p>

			instituição podemos fazer, acho que é de uma abertura e de uma potencialidade enorme.”
	Dificuldades	Situação pandémica do país	“...neste momento só vejo mesmo a questão do covid, que nos inibiu um bocadinho desta abertura ou de a qualquer momento uma família poder vir. Não é que não possa vir, mas eu acho que as próprias famílias não se sentem confortáveis para vir para um contexto e estar mais exposto ou vir expor, não é?”
		Tempo pedagógico	“E se calhar o tempo, não é? Porque o tempo pedagógico é das 9h às 16h, também se calhar não é o tempo das famílias e, portanto, é isso.”
		Não participam	“Não. Desta forma não.”

	Contributo das famílias nas tomadas de decisões (Desde o planeamento de atividades, a organização do ambiente educativo, entre outros.)	Valorização das opiniões das famílias	“As opiniões delas entram, mas não prévias...”
		Desafio como forma de incluir a família na tomada de decisões	“culturalmente nunca nos propusemos a isso, e, portanto, ainda não encontramos o tempo ou a forma de fazer isso. Ficaré sempre como desafio.”

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Relação JI/Famílias	Valorização da relação JI/Famílias	Desmitificação de alguns assuntos sobre a participação das famílias	“Acho só que, muitas vezes e que não se prende esta relação da escola-família com esta ideia de as famílias virem cá fazer atividades porque acho que isso é bom, é interessante, mas não é isso.”
		Respeito humano	“Acho que tem a ver com este respeito mesmo muito humano sobre que cada família tem

			mesmo a sua história, tem mesmo a sua identidade e que nós,..."
		Escola multicultural	"por sermos uma escola multicultural, temos aprendido muito com isso porque não é só "há porque os indianos comem com a mão, mas aqui tem de se habituar a fazer de outra forma", não é só isso e também não é só ter conhecimento da cultura, é mesmo o respeito muito verdadeiro sobre essa situação."
		Respeitar o que cada família tem para oferecer	"Portanto, eu acho que aí não queria deixar que ficasse esta coisa banal de "Ah sim eles podem vir quando quiserem e vem cá fazer atividades", porque uma família que não

			vem cá fazer nenhuma atividade, como é que se sente integrada, não é? E é aí que, às vezes nas subtilezas da relação, no respeito, numa família que se é monoparental e só consegue estar às 10h, respeitar isso mais do que dizer não, não, tem de se esforçar para vir às 9h30...”
		Valorizar a participação da família	“portanto, é esse tipo de subtilezas que eu acho que são importantes na relação escola-família e não tanto está só na produção de uma atividade. “

ANEXO K. Concepções das
crianças

| ' ' | ' ' |

Nome da criança	Gostas que o/a pai/mãe venham à escola?	Como te sentes quando o/a pai/mãe vem cá à escola?	O que gostas de fazer com o/a pai/mãe quando eles vem à escola?
A.A.	“Sim.”	“Sinto-me feliz.”	
C.G.	“Sim.”	“Eu fico feliz de ter o pai na minha sala.”	“Depois posso brincar com ele.”
E.F.		“Eu sinto-me muito feliz quando a mãe e o pai vem cá fazer coisas.”	
F.S.	“Sim.”	“Eu sinto-me bem quando vem cá fazer atividades, mas gostava que eles tivessem cá.”	
F.M.		“Eu sinto-me feliz.”	
I.D.	“Sim.”	Sinto-me bem. Mas depois não gosto quando vai embora.”	“Eu gosto quando a mãe vem cá explicar coisas.”
I.M.		“Eu fico feliz quando os pais vem à sala.”	
L.M.	“Sim.”	“Eu gosto quando a mãe vem cá à sala.”	“Quando ela veio falar sobre a maritaca.”
L.A.	“Sim.”	“Bem.”	“Carros.”
L.G.		“Eu gosto quando os pais vem à sala.”	“Gosto de brincar com eles.”
M.I.		“Eu gosto do meu pai. Gosto que ele venha aqui à nossa sala.”	
M.N.	“Sim.”	“Senti-me feliz. Gostei muito.”	

P.S.	“Sim, mas queria que viessem mais.”	“Sinto-me bem. Sinto-me muito bem.”	“Eles depois podem ver a nossa sala e brincar comigo.”
T.G.	“Eu gosto quando a mãe e o pai vêm cá.”	“Eu gosto.”	“Gostava de fazer mais coisas.”

ANEXO L. Análise categorial
das concepções das crianças

| ' ' | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
<p align="center">O que sentem quando os pais vão à escola</p>	<p align="center">Sentimentos face à presença dos pais</p>	<p>Felicidade e bem-estar</p>	“Sinto-me feliz.”
			“Eu fico feliz de ter o pai na minha sala.”
			“Eu sinto-me feliz.”
			“Sinto-me bem....”
			“Eu fico feliz quando os pais vem à sala.”
			“Bem.”
			“Senti-me feliz. Gostei muito.”
			“Sinto-me bem. Sinto-me muito bem.”
		<p>Insatisfação</p>	“...Mas depois não gosto quando vai embora.”
			“...mas gostava que eles tivessem cá.”

O que mais gostam de fazer com os pais na escola	Atividades que gostam de fazer com os pais	Presença	“Eu gosto quando a mãe vem cá à sala.”
			“Eu gosto quando os pais vem à sala.”
			“Eu gosto do meu pai. Gosto que ele venha aqui à nossa sala.”
			“Eu gosto.”
			“Eu sinto-me muito feliz quando a mãe e o pai vem cá fazer coisas.”
			“Eu sinto-me bem quando vem cá fazer atividades,...”
			“Eu gosto quando a mãe vem cá explicar coisas.”
			“Quando ela veio falar sobre a maritaca.”
		Brincar	“Depois posso brincar com ele.”
			“Carros.”

			“Gosto de brincar com eles.”
			“Eles depois podem ver a nossa sala e brincar comigo.”
		Fazer mais atividades	“Gostava de fazer mais coisas.”
			“queria que viessem mais.”

ANEXO M. Questionário
realizado às famílias

| ' ' | ' ' |

- **Consentimento às famílias**

Olá o meu nome é Raquel Vidal e sou aluna do segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 a realizar o meu estágio na sala 6, de pré-escolar, e terminarei a dia 18 de fevereiro de 2022.

Sendo assim, para a Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II terei de elaborar um relatório de estágio que terá como tema a importância da participação das famílias no jardim-de-infância.

Assim sendo, solicito que me auxiliem a realizar o meu relatório, respondendo a algumas questões.

Este questionário tem a duração média de 10 minutos.

Obrigada pela colaboração.

- **Caracterização das famílias:**

- **Idade da mãe**
- **Idade do pai**
- **Nacionalidade da mãe**
- **Nacionalidade do pai**
- **Nacionalidade do filho/a**
- **Habilitações académicas da mãe**
 - a. 1º ciclo
 - b. 2º ciclo
 - c. 3º ciclo
 - d. Secundário
 - e. Licenciatura
 - f. Mestrado
 - g. Doutoramento
- **Habilitações académicas do pai**
 - a. 1º ciclo
 - b. 2º ciclo

- c. 3º ciclo
 - d. Secundário
 - e. Licenciatura
 - f. Mestrado
 - g. Doutoramento
- **Profissão da mãe**
- **Profissão do pai**
- **Agregado familiar** (número de elementos que compõem o agregado familiar)
- **Com quem habita a criança?**
- **Área de residência (freguesia)**
- **A importância da participação das famílias no jardim-de-infância:**
 - **Com que frequência visita o jardim de infância do/a seu/sua filho/a?**
 - a. Nunca
 - b. 1 vez por semana
 - c. 2 a 3 vezes por semana
 - d. 4 a 5 vezes por semana
 - e. Todos os dias
 - **Quais as razões que o levam a participar na sala de atividades?** (Pode selecionar mais do que uma resposta)
 - a. Levar ou ir buscar o/a seu/sua filho/a
 - b. Participar em projetos ou atividades de sala
 - c. Participar em reuniões de pais ou atendimentos individuais
 - d. Participar em dias festivos
 - e. Dinamizar atividades, tendo em conta a sua profissão e/ou talentos
 - f. Todas as opções.
 - g. Outras. Quais?
 - **Como caracteriza a importância da participação das famílias no jardim de infância?**
 - a. Nada importante
 - b. Pouco importante

- c. Importante
- d. Muito importante
- **Como qualifica a relação que tem com a equipa educativa da sala? Justifique a sua resposta**
- **Qual(ais) a(as) vantagem(ns) e/ou desvantagem(ns) que encontra na participação das famílias na escola? Dê exemplos práticos.**
- **Quais as maiores facilidades e dificuldades que encontra na participação das famílias na sala de atividades? Dê exemplos práticos.**
- **Considera que o/a seu/sua filho/a valoriza a sua participação no jardim-de-infância? De que forma? Justifique a sua resposta.**
- **De que forma é que o/a seu/sua filho/a procura envolvê-lo(a) na sala de atividades ou no jardim de infância?**
 - a. Pede-lhe para entrar na sala
 - b. Mostra-lhe trabalhos finalizados e/ou em progresso
 - c. Apresenta-lhe a sala
 - d. Apresenta-lhe os colegas
 - e. Pede-lhe para brincar na sala
 - f. Todas as opções
 - g. Outras. Quais?
- **De que forma comunica com a equipa educativa da sala? (educadora cooperante e ajudante de ação educativa)**
 - a. Presencialmente
 - b. Via contacto telefónico
 - c. Via correio eletrónico
 - d. Via recados (papéis)
 - e. Outras. Quais?
- **Tem acesso a documentos internos da escola? Quais?**
 - a. Projeto educativo da organização socioeducativa
 - b. Regulamento interno da organização socioeducativa
 - c. Projeto Curricular de grupo
 - d. Outras. Quais?

- **No que diz respeito à relação entre a família e o jardim de infância, o que sugeria para incentivar a relação?**

ANEXO N. Análise categorial
das respostas dos
questionários das famílias

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Relação Famílias-JI	Relação com a equipa educativa	Boa e/ou muito boa e acessível	“Boa. São profissionais e acessíveis”; (F13)	8
			“Boa e acessível”; (F12)	
			“Boa. Mantemos uma boa relação com a equipa educativa, pois estamos sempre disponíveis para ouvir o que têm para nos dizer sobre a nossa educanda e vice-versa”; (F3)	
			“Boa”; (F14)	
			“Boa” (F17)	
			“Boa relação” (F16)	
			“Muito bom” (F2)	
			“Muito boa” (F1)	
		Confiança e proximidade	“De confiança e proximidade” (F6)	3
			“Muito boa, existe comunicação fluída” (F15)	
			“A relação é próxima, sempre que necessário há espaço para comunicação” (F5)	
		Disponíveis à comunicação	“...Estão sempre abertos a conversar e são muito atentos aos alunos” (F11)	1
		Trabalho em equipa	“Trabalho em equipa” (F7)	1

		Condicionada face à pandemia	“Boa, mas a pandemia afastou o relacionamento direito e presencial” (F10)	3
			“É uma boa relação embora seja um pouco mais condicionada devido ao período em que vivemos” (F4)	
			“Boa relação, comunicação menos presencial que o desejável, mas dado os tempos” (F8)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Vantagens e/ou desvantagens na participação das famílias na escola	Vantagens	Trabalho em equipa	“Trabalho em equipa” (F13)	5
			“O trabalho em equipa é fundamental para o crescimento da criança” (F7)	
			“A interação entre a família e a escola é fundamental para que exista um trabalho conjunto em prol do desenvolvimento e crescimento da criança” (F16)	
			“Só vejo vantagens, possibilidade de fazer em casa um prolongamento da escola e vice versa, ou seja permitir que mesmo sendo dois mundos diferentes que estes dois mundos se conheçam e apoiem” (F8)	

		“... permite dar continuidade em casa ao trabalho que é feito na escola e vice versa.” (F5)	
	Formação e desenvolvimento individual da criança	“A família participa na escola e a escola participa no ser família fora de ambiente escolar. É a grande vantagem que observo nesta etapa tão formativa das crianças. A participação na escola é um contributo para o desenvolvimento individual da criança (segurança, afirmação, afeto, identidade) e que é visível tanto na escola como fora da escola” (F12)	1
	Presença dos pais	“Acho que é importante os nossos filhos terem a presença dos pais na escola para além de ir deixar e buscar. Cada família tem uma vivência diferente e que pode ser benéfico para as crianças ser de certo modo levada para a escola” (F3)	1
	Conhecimento da rotina	“Conhecimento do dia a dia dos filhos.” (F6)	2
		“Conhecer melhor a realidade do dia a dia da criança e ser parte integrante” (F5)	
	“Ajuda na integração das crianças” (F6)	3	

	Envolvimento, integração, proximidade, desenvolvimento e progresso	“Vantagens – envolvimento, integração, maior proximidade com o/a filho/a, com as educadoras e com o resto da turma” (F10)	
		“Só encontro vantagens, quer a nível de integração, desenvolvimento e progresso. A escola não pode ser um local fechado” (F14)	
	Partilha de conhecimentos, culturas, e vivências	“São sempre vantagens tudo o que envolva partilha de conhecimentos, culturas, estilos e vivências” (F4)	1
	Confiança e sentido de pertença	“Mais confiança, sentido de pertença” (F15)	1
	Acompanhamento do desenvolvimento das crianças	“Na minha opinião é muito importante acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos” (F2)	2
	“Poder acompanhar de perto a evolução da criança, para além de conseguir dar continuidade em casa ao que está sendo apresentado em sala de aula.” (F1)		

		Forma de participar na escola	“Por exemplo: conversar sobre um livro” (F1)	1
--	--	-------------------------------	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Facilidades e dificuldades face à participação das famílias na sala de atividades	Facilidades	Participações não presenciais	“As maiores facilidades são as participações não presenciais, mas que também não são tão importantes para as crianças” (F3)	1
	Dificuldades	Pandemia, protocolos sanitários, comunicação, contacto presencial e horário laboral	“Covid e comunicação” (F13)	10
			“Contacto presencial (reuniões de pais e festividades com presença dos pais)” (F12)	
			“Para nós, as maiores dificuldades são podermos estar presentes na escola. Mas com trabalhos exigentes em termos de horários, é muito difícil arranjar disponibilidade.” (F3)	
			“Neste momento, o covid foi um grande entrave” (F6)	
“Covid-19” (F7)				

			“Dificuldades – Protocolos sanitários” (F10)	
			“As dificuldades são basicamente conciliar a vida profissional, ou seja, o horário laboral com o horário da escola” (F4)	
			“Com a pandemia do Covid-19 esta participação foi/é quase nula” (F14)	
			“Pandemia” (F15)	
			“Pandemia dificulta a presença no espaço escolar. Mas acredito que seja possível o contacto entre pais e a escola através de atividades ao ar livre” (F8)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Conceção das famílias sobre se o/a seu/sua filho/a valoriza a participação das mesmas no JI	Compreender como é que os/as seus/suas filhos/as valorizam a participação das famílias	Trabalho em equipa	“Sim. Percebe que é um trabalho em equipa” (F13)	1
		Valorização e influência na criança	“Sim” (F2)	3
			“Valoriza muito e recebe muita influência dessa participação (segurança, entusiasmo e noção de pertença de grupo)” (F12)	
			“Sim, o T. valoriza a presença dos pais em qualquer lado, mas notamos que no jardim de infância lhe transmite mais confiança” (F15)	
		Passar mais tempo com os pais na escola, brincar e partilhar brinquedos	“Sim, claro. Achamos que a nossa filha gostaria que pudéssemos passar algum tempo com ela na escola, de forma a que ela partilhasse connosco os brinquedos e brincadeiras que ela faz na escola” (F3)	1
		Presença, entusiasmo e mostrar trabalhos	“Sim, gosta que eu esteja presente e assista aos seus feitos” (F6)	5
“Sim. Ele se entusiasma quando tem a oportunidade de mostrar-me o que anda a fazer” (F11)				

		<p>“Sim. Em ocasiões anteriores, ele alegrava-se muito. Cria um sentimento de “orgulho” (saudável) ao ter o pai/mãe participando na sala” (F10)</p>	
		<p>“Sim! Ele fica super contente com a minha presença e gosta de mostrar-me tudo o que está sendo feito em sala. Percebo também que nos dias que eu visito a sala ele tem mais interesse e disposição em me contar sobre o seu dia” (F1)</p>	
		<p>“Valoriza e faz questão que faça parte e vice-versa. Partilha trabalhos e experiência, quer que conheçamos e estejamos no espaço” (F5)</p>	
	Relação entre pares	<p>“Sim. É muito importante o convívio com os seus pares para aprender a viver em sociedade” (F7)</p>	1
	Segurança na crianças e reconhecimento delas próprias	<p>“Sim, os educandos sentem maior segurança, assim como reconhecimento deles próprios por parte dos pais envolvidos” (F17)</p>	1
	Orgulho, admiração e partilha desejada	<p>“O teu pai/mãe na escola é sempre motivo de orgulho e admiração. É uma partilha por todos desejada” (F14)</p>	1

		Gosto pela escola e partilha com as famílias	“Valoriza, o facto de ele gostar da escola leva-o a querer partilhar com os pais” (F8)	1
--	--	--	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Relação família-JI: Sugestões para incentivar a relação	Sugestões	Melhor comunicação	“Sempre melhor comunicação” (F13)	4
			“Comunicação clara e transparente” (F9)	
			“Maior e melhor comunicação” (F7)	
			“Transparência na comunicação” (F2)	
		Eventos presenciais (dias festivos, reuniões, entre outros)	“Regressar progressivamente aos eventos presenciais que marcavam o calendário da escola e que, por motivos associados à pandemia, cessaram” (F12)	7
			“Encontros e eventos. Mesmo que esporadicamente...” (F11)	
			“Redinamizar a participação dos pais/mães nas atividades da sala” (F10)	
			“Que a celebração de alguns dias festivos envolvesse as famílias presencialmente” (F17)	

			“O retomar das reuniões presenciais seria muito importante” (F14)	
			“Atividades em conjunto no pátio, mais reuniões por vídeo ou presencial” (F8)	
			“Entendo o contexto pandêmico, mas eventos em grupo seriam interessantes” (F1)	
			“Quando possível, retomarem-se as reuniões presenciais e momentos conjuntos com as crianças, no espaço” (F5)	
		Plataforma online para partilha de informações das crianças	“A plataforma de partilha utilizada de forma diária se possível” (F6)	1