



Ana Raquel Roboredo
Helena Vidó Fraústo

**A relação de colaboração com as
famílias em contexto de Creche e
Jardim de Infância**

Nº 150139024

Relatório do Projeto de Investigação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Candidata: Ana Raquel Roboredo Helena Vidó Fraústo

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires

Agradecimentos

À professora orientadora Ana Luísa de Oliveira Pires, por toda disponibilidade, compreensão e incentivo na realização deste relatório final.

A todas as instituições onde realizei os meus estágios, por me receberem da melhor maneira e me integrarem. Às educadoras cooperantes e à restante equipa da sala por toda a ajuda e disponibilidade durante e após as práticas, por todos os conhecimentos que me foram transmitidos.

A todas as crianças com quem partilhei os dias de estágio que foram muito importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ajudando-me a crescer pessoal e profissionalmente, assim como às suas famílias por toda a colaboração prestada.

À minha família por todo o apoio carinho e paciência prestados ao longo da minha formação académica.

Às minhas amigas por toda a preocupação e pela amizade que demonstram ter: à Rita Valente, Liliana Garcia, Nádia Cartó, Andreia Viera e Filipa Vidó os meus maiores agradecimentos.

Ao meu namorado que acreditou em mim mais do que eu própria, por todo o carinho, amor e paciência que demonstrou ao longo deste tempo.

A todos os mencionados os meus mais sinceros agradecimentos, foi muito mais fácil com vocês ao meu lado.

Muito obrigada a todos.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido ao longo da formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com um tema que considerei pertinente estudar mais aprofundadamente: a relação com as famílias. Tem como objectivo conhecer e compreender melhor como as equipas pedagógicas das Creches e dos Jardim-de-Infância se relacionam com as famílias com vista a promover e potenciar esta relação.

É descrito o tipo de metodologia utilizada neste estudo, de natureza qualitativa, inspirada na investigação-ação, de acordo com o paradigma interpretativo. Foram utilizados vários instrumentos de recolha de informação como notas de campo, registos multimédia, inquérito por questionário, pesquisa documental e conversas informais.

Neste relatório estão relatadas as experiências que tive a oportunidade de viver nos contextos de estágio, as equipas pedagógicas, os grupos de crianças. É importante salientar que foram realizados quatro estágios: dois no primeiro ano lectivo do mestrado, um em contexto de Creche e outro em contexto de Jardim-de-Infância, e dois no segundo ano do mestrado, nos mesmos contextos, com as mesmas equipas pedagógicas.

No que diz respeito às conclusões do estudo destaca-se a importância da existência de uma boa relação com as famílias nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância, no quanto são importantes os momentos de interação com as famílias, como estas podem e devem colaborar nestes contextos e como um envolvimento positivo proporciona um melhor desenvolvimento para as crianças. É também possível compreender quais são as diversas estratégias que existem para a promoção de uma boa relação com as famílias, como por exemplo as conversas informais nos momentos de acolhimento e no final do dia, nas reuniões, nos passeios com as famílias, de acordo com a especificidade dos contextos.

Palavras-chave: Família; Relação Escola-Família; Creche; Jardim-de-Infância.

Abstract

This report was developed during the Master's Course in Pre-School Education, with a theme that I considered pertinent to study in more depth: the relationship with families. Its aim is to know and understand better how the pedagogical teams of day-care (Nursery School Kindergartens) relate to families in order to promote and enhance this relationship.

It is described the type of methodology used in the study, which has a qualitative nature, according to the interpretative paradigm and inspired by action research.

Various instruments were used to collect information such as field notes, multimedia records, questionnaire surveys, documentary research and informal conversations.

In this report are reported the experiences that I had the opportunity to live in the contexts of internship, the pedagogical teams, the groups of children. It is important to point out that four stages were carried out: two in the first year of the master's degree, one in the context of Nursery School and another in the context of Kindergarten, and two in the second year of the master's degree, in the same contexts, with the same pedagogical teams.

Regarding the conclusions of the study it highlights the importance and existence of a good relationship between with the families and the day-care and kindergarten teams. It shows how, as the moments of interaction with the families are important, as they can and must collaborate in these contexts and how positive involvement provides better development for children. It is also possible to understand the different strategies that exist for the promotion of a good relationship with families, such as informal conversations at beginning and at the end of the day, in meetings, in family outings, according to the specificity of contexts.

Keywords – Family; Relationship with the Family; Day-care center; Kindergarten.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	10
1- A família.....	11
2- Relação instituição educativa - família	12
3- O papel dos educadores e das equipas pedagógicas na relação com a família.....	14
4- Envolvimento	15
5- Colaboração.....	16
6- Participação	17
Capítulo II – Metodologia de Investigação	19
1- Paradigma interpretativo e Investigação qualitativa.....	20
2- Investigação-ação	22
3- Procedimentos de recolha e tratamento da informação	25
3.1- A observação.....	26
3.2- Notas de campo.....	27
3.3- Registos multimédia.....	28
3.4- Inquérito por questionário	29
3.5- Pesquisa e análise documental	29
3.6- Conversas Informais	30
4- Caracterização dos contextos de intervenção.....	30
4.1- Instituição A – valência de Creche	31
4.2- Instituição B – valência de Jardim-de-Infância.....	37
Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções.....	44
1- 1º Momento em contexto de Creche	45
2- 2º Momento em contexto de Creche	49
3- 1º Momento em contexto de Jardim-de-Infância	51
4- 2º Momento em contexto de Jardim-de-Infância	53
5- Conceções das educadoras	55
Capítulo IV – Considerações finais e perspectivas futuras	59
Bibliografia	63
Apêndices.....	67

Introdução

O presente relatório foi realizado ao longo dos três semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ao longo dos quais realizei quatro estágios: dois em contexto de creche e os outros dois em contexto de jardim-de-infância.

O tema deste relatório é a relação com a família. Tive algumas dificuldades em escolher um tema para este relatório, visto ter bastantes assuntos que me interessavam. Por momentos encontrei-me indecisa sobre qual seria a melhor escolha, mas após observar uma situação logo no primeiro momento de estágio decidi que este seria o tema que pretendia aprofundar e adquirir conhecimentos mais detalhados.

Através das observações ao longo dos estágios e das conversas informais que tive oportunidade de ter com as educadoras cooperantes (principalmente no primeiro estágio, em contexto de creche), apercebi-me que é importante que exista uma boa relação com a família das crianças, baseada na proximidade, confiança e respeito mútuos entre familiares e a equipa pedagógicas da sala. Desta forma formulei a seguinte questão de investigação: “Como otimizar a relação de colaboração entre a família e a Creche/Jardim-de-Infância?”

Este é um tema muito pertinente na educação de infância, pois é importante que os pais e os educadores trabalhem em conjunto para o bem-estar da criança, para que esta ultrapasse situações difíceis (caso existam), para o seu desenvolvimento físico e intelectual. No geral, para que a criança adquira aprendizagens, princípios e valores nos diferentes contextos educativos.

De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 327) “Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças”. Dado que estou elucidada para a importância desta atenção, que é muitas vezes determinante para o bem-estar da criança, interessa-me estudar este assunto de um modo mais pormenorizado e também criar estratégias para garantir esta atenção e para que sejam postas em prática atividades conjuntas, promovendo uma boa relação entre a instituição educativa e a família.

O facto de ter que escolher o tema para o relatório final no primeiro estágio em Creche estimula-nos a capacidade de observação. Para além disso, oferece-nos uma maior “margem de manobra” para nos focarmos nas intervenções assim que se inicia o segundo estágio já em contexto de Jardim-de-Infância, e posteriormente para os restantes dois estágios, ao longo de todo o processo de investigação.

Para mim este é um tema pertinente não só a nível pessoal, mas principalmente a nível profissional, pois para além de tentarmos criar uma relação afectiva com as crianças, de as conquistarmos, de as conhecermos, é também importante conhecer os meios familiares de onde vêm, a sua cultura, crenças, gostos, etc., para poderemos criar boas relações com as famílias e juntos proporcionarmos as melhores aprendizagens e cuidados às crianças.

No primeiro capítulo do relatório encontra-se o quadro teórico que construí sobre este tema, que aborda o conceito de família, e que fundamenta a sua importância. É também analisada a relevância do estabelecimento de uma boa relação entre a instituição educativa e a família, bem como o papel do educador nesta relação. Os três últimos pontos deste capítulo focam-se na análise dos conceitos de envolvimento, colaboração e participação, que são as principais modalidades desta relação.

No segundo capítulo encontra-se a fundamentação teórica da metodologia utilizada para a realização deste estudo. Apresento a fundamentação referente à Investigação Qualitativa e à Investigação-Ação, e também descrevo e fundamentam os dispositivos de recolha e análise de informação utilizados.

No capítulo seguinte caracterizam-se as duas instituições onde realizei os estágios, assim como os quatro grupos de crianças com quem tive oportunidade de desenvolver o meu estudo. Analisam-se os aspetos variantes e invariantes com que me deparei entre os contextos do primeiro ano e do segundo ano dos estágios.

É neste capítulo que encontramos a descrição das intervenções que realizei, principalmente a partir dos registos e das notas de campo efectuados nos contextos de estágio. No final deste capítulo apresento a análise das concepções das educadoras, obtidas a partir de um inquérito por questionário.

No último capítulo encontram-se as considerações finais deste relatório, onde apresento uma síntese das principais ideias e um balanço reflexivo sobre o trabalho que dá corpo a este projecto de investigação. Para terminar encontra-se a bibliografia e os apêndices, que contêm as plantas das salas, as circulares entregues aos pais, os inquéritos feitos às educadoras assim como as suas respostas e as imagens da actividade realizada em Creche.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Quadro Teórico de Referência

Neste ponto desenvolvem-se conceitos chave sobre o tema em estudo. Esclarece-se a importância da relação entre a família e os contextos educativos, neste caso a Creche e o Jardim-de-infância.

Como conceitos apresentados neste ponto encontram-se a família, a relação família com as instituições educativas e as suas principais modalidades de relação, que são o envolvimento, a colaboração e a participação.

1- A família

A família é um sistema aberto, o que quer dizer que recebe influências exteriores e que, por sua vez, exerce influência sobre o que a rodeia. Nesta medida, só se pode compreender uma família se se conhecerem os contextos em que se move (Relvas, 1996).

Sendo a família um sistema aberto, está em constante evolução, ou seja, ao longo do tempo os papéis dos seus elementos vão sofrendo modificações e é necessário que o grupo se adapte às mesmas para salvaguardar o seu equilíbrio e sobrevivência.

A família evolui de acordo com a adoção de novas funções e de novos papéis pelos seus membros: a alteração do comportamento de um membro de uma família afeta a família no seu conjunto, obrigando-a a reestruturar-se e/ou reorganizar-se. Este desenvolvimento da família ocorre a 3 níveis (funcional, interacional e estrutural) e diz respeito ao seu ciclo vital, ou seja, à “sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas (...) que caracterizam as suas etapas” (Relvas, 1996, p. 16).

À família cabe cumprir duas funções essenciais ao seu desenvolvimento e sobrevivência: “desenvolvimento e proteção dos seus membros (função interna) e a sua socialização (...) e transmissão de cultura (função externa)” (Relvas, 1996, p. 17). Cumprir estas funções implica que a família consiga promover junto de cada membro, simultaneamente, um sentimento de pertença ao grupo e a sua socialização. Trata-se de

educar cada elemento da família para a autonomia através de relações de suporte. A esta dimensão relacional da família corresponde o eixo sincrónico.

O conceito de família é o mais importante na infância, pois é na família que a criança tem as suas primeiras convivências e interações. De acordo com Santos (2004, p. 38) “é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade” sendo que também cabe à família dar afeto e apoio às crianças nos seus cuidados. Como afirma Magalhães (2007, p. 44), a família é o “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades”.

A família é, para a maioria das crianças, um exemplo de princípios éticos, valores sociais e educacionais, crenças, assim como concepções presentes no seio-familiar e na sociedade fazendo com que as crianças conheçam a melhor maneira de se relacionar com o outro. Portugal (1998, p. 123) também aborda o conceito de família e reforça que esta “tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança (...)”. Entende-se que a família se preocupa em promover o bem-estar e segurança das crianças.

2- Relação instituição educativa - família

Para que este conceito seja analisado com maior detalhe procedi não só à leitura dos autores abaixo mencionados mas também à análise de documentos do Ministério da Educação assim como às orientações da Segurança Social.

No que diz respeito à creche esta não possui orientações do ministério da educação por ser tutelada pela segurança social, que formulou um documento onde estão definidas algumas indicações sobre esta valência.

Logo no início desse documento encontram-se indicações referentes à importância da creche que é um “(...) um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança (...)” no tempo de impedimento dos pais, ou seja, nos horários de trabalho das famílias. (Segurança Social, 2011, p. 4338).

Podemos constatar que se defende uma boa colaboração com as famílias numa partilha de todos os cuidados do processo evolutivo que envolva as crianças. Promovendo, todo

o seu desenvolvimento integral num ambiente de segurança física e afetiva. (Segurança Social, 2011).

Outra das sugestões deste documento é a disponibilidade que os educadores devem ter para com as famílias, assegurando um “(...) atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança.” Assim como a importância de disponibilizar toda a informação sobre o funcionamento da instituição e do desenvolvimento da criança. (Segurança Social, 2011, p. 4338).

No artigo 9º é incluído o interesse de se desenvolver um bom modelo de gestão para um bom funcionamento da creche e a pertinência de se incentivar e incluir as famílias no planeamento das actividades, com o objectivo de promover uma continuidade educativa. (Segurança Social, 2011).

O Ministério da Educação criou uma lei designada por Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), que tem como indicações a relação desejável entre as educadoras e as famílias.

O processo de educação deve ser complementado entre a família, as instituições educativas, podendo os familiares ter um papel de voluntariado nas instituições. “Cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para esta participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas.” (OCEPE, 2016. p, 17).

No que diz respeito ao Jardim-de-Infância o Ministério da Educação desenvolveu um documento designado de Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que tem vindo a sofrer algumas alterações ao longo do tempo, sendo que o mais recente é do ano de 2016.

As orientações curriculares defendem a importância de existir uma boa relação entre as famílias e as instituições, sendo estes os primeiros agentes sociais que contribuem para a educação da criança. (OCEPE, 2016).

Sendo as famílias os principais responsáveis na educação dos filhos devem ter como direito participar no seu percurso educativo, ou seja não serem apenas informados do que se passa na instituição mas também darem contributos com o objectivo de enriquecer a prática pedagógica. (OCEPE, 2016).

É referida mais uma vez a importância da boa relação/ comunicação que a educadora deve criar com cada família, aproveitando os momentos mais informais para trocas de informação ou nas reuniões individuais, incentivando a família a participar nas mais diversas actividades da instituição, pensando sempre no bem-estar e o desenvolvimento da criança. “Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades.” (OCEPE, 2016. p, 28).

3- O papel dos educadores e das equipas pedagógicas na relação com a família

As famílias ou responsáveis pelas crianças são o primeiro agente responsável pela educação da criança, surgindo depois as instituições educativas e os educadores de infância em segundo lugar, estes têm como objetivo de promover o desenvolvimento físico, social, cognitivo das crianças. São estes profissionais que dão apoio na formação da personalidade das crianças. Como referem Post e Hohmann (2011, p. 300) “A cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa seguros e adequados para as crianças (...)”. Sendo então que não devemos esquecer que os ambientes educativos devem oferecer às crianças segurança e tranquilidade.

Segundo Figueiredo (2010, p. 31) é importante que os educadores encarem as famílias como “educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo”, para que exista uma boa relação. No entanto, é certo que existem equipas pedagógicas que receiam que com a participação das famílias estas acabem por contrariar as regras já existentes na instituição. É necessário encontrar uma estabilidade entre os dois agentes educacionais com o objetivo de criar um relacionamento positivo e que, de acordo com Ferreira (2013, p. 25) “(...) é da inteira responsabilidade de todos aqueles que visem beneficiar dele (...)”.

A relação entre as famílias e as instituições caracteriza-se pela criação de confiança, o que pressupõem várias conversas e trocas de informações entre elas. Friedberg (1995,

citado por Homem, 2002, p. 45) refere que “não há poder sem relação, não há relação sem troca e não há troca sem negociação.” Participar nas creches/ jardim-de-infância não deve ser apenas “receber/transmitir informações”. Muitas vezes, é uma mais-valia quando os pais fazem sugestões e tomam decisões em conjunto com a restante equipa. As relações entre a escola e família devem ser uma preocupação de todos os profissionais da educação de infância, e para que esta relação não fique no vazio devemos procurar estratégias que deem lugar ao significado e à participação, contando assim com a colaboração das famílias.

É essencial não prescindir do fator cooperação uma vez que a participação dos pais é um dever subjacente ao cuidado que pretendem prestar aos filhos. Cabe-nos a nós, educadores, reforçar os nossos objetivos, mantê-los claros de forma a não suscitar qualquer desconfiança por parte dos pais, diminuindo a ausência que estes podem insistir em perpetuar. Como refere Ausloos (2003) é importante manter-se e fomentar-se uma negociação construtiva em que os pais e demais intervenientes educativos são impulsionadores na educação da criança, e construam uma linha orientadora comum otimizando as competências de ambos no sentido de assegurarem o bem-estar da criança e seu desenvolvimento.

Espera-se que o educador seja um profissional equilibrado, experiente e evoluído. Que edifique a sua identidade pacientemente, harmonizando o intelectual, o emocional, o ético, o pedagógico, assumindo desta maneira ser um testemunho vivo da aprendizagem. Sem nunca esquecer que, tal como refere Cury (1998, p. 59) “ Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”. Os educadores devem estar presentes na vida das crianças, de forma construtiva, emancipadora e solidária sem colocarem de parte as famílias das “suas” crianças.

4- Envolvimento

Com o envolvimento dos pais nas instituições educativas são vários os benefícios para as crianças, para os próprios pais e também para os restantes adultos envolvidos no desenvolvimento da criança. Como afirma Davies (1989, p. 37) “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios”. O que se entende daqui é que é

importante que as instituições e os pais trabalhem em colaboração dentro e fora das instituições.

Podemos constatar algumas finalidades e benefícios do envolvimento dos pais nas instituições que Davies (1989, p. 37, 38) destacou “com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças; com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais; com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas.”

É importante envolver as famílias nas diferentes atividades/acontecimentos existentes nos contextos educativos como afirmam Spodek e Saracho (1998, p.170) “Definitivamente, há benefícios no envolvimento dos pais. Estes podem representar uma fonte de talentos, muitas vezes inexplorados, para a turma.” Envolvendo as famílias em todos os acontecimentos acaba também por ser uma forma de desenvolver a criança e promover uma relação entre instituição e família. Esta relação não se deve cingir à partilha de informações com os pais acerca das crianças no momento da chegada e da partida à instituição, mas sim envolver a família nas mais diversas actividades da instituição.

É um dever do educador convidar as famílias para encontros informais ou, para momentos do dia que podem partilhar com os seus filhos, fazendo com que as famílias se sintam incluídas nas vidas que os seus filhos têm nos contextos educativos, de acordo com Epstein citado por Davies (1989, p.40) “(...) os pais passam a fazer parte do trabalho de educar as crianças, partilhando algumas das preocupações.”

5- Colaboração

Segundo Valadão (2010, p. 27), “a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interação (...)”. Por sua vez, Marques (1994, citado por Nunes, 2004, p 47) refere que a colaboração é um conceito “que inclui noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos.”

Correia citado por Abreu (2012, p.16) refere a colaboração “como sendo, voluntária; baseada na igualdade relacional; requer partilha de objectivos comuns; implica partilha

de responsabilidades; requer partilha de responsabilidades nos resultados finais; requer partilha de recursos; requer confiança e respeito mútuos.”

São estes os aspectos a ter em consideração para uma colaboração eficaz entre as instituições educativas e as famílias com o interesse num bom desenvolvimento para as crianças.

A colaboração deve remeter para o desenvolvimento de relações com o objetivo de criar confiança e situações de igualdade com a participação de todos os agentes educativos para o sucesso das crianças.

No que diz respeito ao educador, deverá trabalhar para manter os pais informados sobre o que está a acontecer na vida dos seus filhos na escola. É importante deixar os pais saberem como podem reforçar o que seu filho está a aprender na escola, e vice-versa. Este contacto regular com os pais para obter toda e qualquer informação sobre a criança é muito importante.

À semelhança dos autores referidos, entendo que a chave para a colaboração entre pais e professores é tornarem-se uma equipa. Esta colaboração é a ferramenta mais poderosa para ajudar uma criança a ser bem-sucedida na escola. Para ter uma relação de sucesso, cada parte deve valorizar o que o outro traz para a “discussão”. Assim pais e professores aprendem o valor desta colaboração, podendo criar um ambiente que suporta a capacidade no resultado positivo das crianças.

6- Participação

A participação é vista como algo favorecedor do trabalho desenvolvido nas instituições. É importante que as famílias sejam recebidas na sala para participarem em distintas atividades. Para Oliveira-Formosinho (2013, p. 21), a “participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais.” Esta participação das famílias favorece as crianças, visto ser um processo de ensino/aprendizagem.

Os educadores devem incentivar as famílias a participar em encontros formais como as reuniões de pais e encontros informais, tais como as atividades feitas em casa ou na

instituição, de acordo com Spodek e Saracho (1998, p.170) “Eles podem ser convidados a ler histórias para as crianças, a orientar grupos pedagógicos, ajudar nas rotinas das salas de aula e servir como recursos, usando seus conhecimentos e habilidades especiais para enriquecer o programa.”

Enquanto praticamente todas as escolas promovem a participação dos pais, existem diferentes tipos de envolvimento, que vão desde encorajar o voluntariado e angariação de fundos até proporcionar aos pais atividades na escola. Epstein (1993), um dos maiores especialistas em envolvimento dos pais, dividiu os programas de participação dos pais em seis grandes categorias:

- Parentalidade: em que as escolas ajudam as famílias com as suas habilidades parentais, fornecendo informações sobre os estágios de desenvolvimento das crianças e fornecendo aconselhamento em ambientes domésticos de aprendizagem amigável;
- Comunicação: através da comunicação ou trabalhando educa-se as famílias sobre o progresso dos seus filhos e serviços escolares, proporcionando oportunidades para os pais comunicarem com a escola;
- Voluntariado: que varia de oferecer oportunidades para os pais para visitar a escola dos seus filhos para encontrar formas de recrutar e treiná-los para trabalhar na escola ou sala de aula;
- Aprender em casa: é importante que os educadores compartilhem ideias para promover a aprendizagem em casa através de expectativas e estratégias elevadas para que os pais possam monitorizar e ajudar com os trabalhos de casa;
- A tomada de decisões: na qual as escolas incluem famílias em organizações escolares, painéis consultivos e comités similares;
- A colaboração comunitária: uma estratégia de divulgação bidirecional em que grupos comunitários ou empresariais estão envolvidos na educação e as escolas incentivam a participação da família na comunidade.

Concluindo após a leitura deste capítulo ficamos a conhecer vários conceitos que abrangem a interação com as famílias e toda a relação que envolve a colaboração com as instituições educativas e as famílias.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Metodologia de Investigação

Ao longo deste capítulo é descrita a metodologia que utilizei para a minha investigação.

É relevante mencionar que o meu papel de investigadora, no que diz respeito ao ciclo da espiral da investigação-ação não ficou concluído. Eu planifiquei, agi, observei e refleti, no entanto, não tive oportunidade de avaliar o impacto e as mudanças que minha intervenção provocou. Por essa razão não tive a oportunidade de pôr em prática as mudanças necessárias.

1- Paradigma interpretativo e Investigação qualitativa

Coutinho (2006, p. 3) refere que as investigações “podem ser encontradas nos três paradigmas da investigação educativa referidos na literatura: o paradigma positivista/quantitativo, o interpretativo/qualitativo e o crítico/emancipatório”. Podemos verificar que há uma relação entre “interpretativo” e “qualitativo”, daí que neste estudo se faça referência a estas opções metodológicas.

Assim, “Inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem.” (Coutinho, 2006, p.5).

Para que se entenda, “A pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Isso introduz uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais ao processo de pesquisa” (Creswell, 2010, p. 211).

No paradigma interpretativo, como se verificou pelas afirmações de Coutinho (2006), o investigador está intimamente ligado com a investigação, pois participa e não fica somente a observar, enquanto vai tirando registos do que julga importante para o seu estudo, podendo então ser dito que o paradigma interpretativo e a investigação qualitativa encontram-se interligados. Esta ligação está assente no facto dos “[...] investigadores que adotam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em

compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estática” (Bell, 1993, p. 20).

Sabemos que por falta de tempo os educadores não conseguem adotar um papel de investigador, no entanto estes podem adotar estratégias com o objetivo de aperfeiçoar o seu trabalho, acabando por ganhar confiança, adquirindo aprendizagens, mudando estratégias (caso seja necessário), tudo isto em prol de um bom trabalho, lembrando a importância das crianças estarem sempre em primeiro lugar. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 286) “Na medida em que os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar.”

Para Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa destacam-se cinco pontos essenciais, no entanto para alguns estudos não é necessário integrá-los a todos. Os pontos são os seguintes:

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).” Os investigadores têm de passar grande parte do tempo no terreno, com o objetivo de recolher o máximo de informação possível e real “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Apesar dos equipamentos que sejam utilizados (exemplo, câmaras de vídeo, fotográficas, entre outros), este têm de ser sempre utilizados pelo investigador, sendo depois revistos e analisados, é importante conhecer o contexto a fundo para que a análise seja a mais real.

“A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48), sendo recolhida por palavras ou imagens. Os investigadores analisam os dados e todos os pormenores que estes englobam, tentando tornar a pesquisa cada vez mais clara, e perto da realidade que está inserida, “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Face ao referido, entende-se que o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a

expressão livre dos participantes. A investigação qualitativa, para além do referido anteriormente, também conta com observações detalhadas que podem ser recolhidas através de imagens, frases, palavras, situações vividas em sala, ou simplesmente momentos espontâneos.

Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

Bogdan e Biklen (1994, p. 49) referem ainda que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. De facto, a investigação qualitativa tem como principais características a flexibilidade do processo e a complexidade da realidade e mostra-se principalmente pela forma de recolha de dados, indicadores e características observáveis, bem como a sua análise, não se cingindo apenas aos resultados.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50). Os investigadores qualitativos dão valor ao que as pessoas pensam e aos significados a que atribuem às coisas e às suas vidas. Julgam ser importante conhecer e compreender os diferentes pontos de vista de várias pessoas (estas envolvidas nos estudos em questão), podendo assim conhecer e estudar diferentes realidades. “O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Na verdade, “(...) acreditamos que todos os educadores podem ser mais eficazes se utilizarem a investigação qualitativa para o seu trabalho.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 283).

2- Investigação-ação

De acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 292), “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. No contexto da prática, e depois de percebemos o que pretendemos investigar, a

investigação-ação torna-se uma importante metodologia para a melhoria das situações em que trabalhamos, com a finalidade de criar uma mudança significativa nos contextos do estudo.

Segundo Moreira (2001, citado por Sanches, 2005, p. 129) “a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”.

Segundo Fernandes (2006, p. 8) “A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Neste sentido, a investigação-ação surge como uma metodologia eficaz”. No estudo em questão é relevante criar estratégias que levem os participantes a fazerem uma reflexão acerca da relação família e contexto educativo. Estas estratégias devem auxiliá-los nas suas ações futuras, de forma a potenciar uma melhoria na relação de todos os intervenientes.

Como nos referem Bogdan e Biklen, (1994, p. 294), “Os próprios investigadores assumiram um papel ativista, ou seja, de agentes da mudança (...)”, ou seja, os investigadores envolvem-se ativamente no seu estudo, promovendo assim a mudança na investigação que têm a cargo. De facto, “(...) na investigação-ação, o objetivo deve ser o de denunciar as práticas de forma a modificá-las” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 299).

Visto que os estudos conduzidos segundo a orientação da investigação-ação (IA) estão relacionados com problemas sociais “os investigadores da investigação-ação assumem sempre que a investigação irá refletir os seus próprios valores” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 294). É então indispensável para qualquer professor/educador, demonstrar uma preocupação pelo processo educativo, ou mesmo por si próprio, avaliando e refletindo todo o meio em que está inserido, e se necessário adotar novas estratégias para melhorar o seu trabalho.

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009, p. 362-363) apresentam, através de uma análise realizada com vários autores, quais são as principais características da investigação ação:

- “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992). É importante que o investigador seja um agente no terreno, auxiliando numa melhoria da prática.
- “Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005).
- “Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998).
- “Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas os melhores práticas no seu trabalho” (Zuber-Skerritt, 1992). Realça também a importância destes participantes se tornarem agentes das suas próprias mudanças.
- “Auto avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos”.

Esta investigação desenvolve-se através de um processo cíclico: observar, refletir, planificar e agir. Se este primeiro ciclo não tiver o efeito desejado, no que à resolução do problema, dá-se início a um novo ciclo: rever (o que já foi observado, as ações que foram adotadas e os resultados obtidos), agir, observar e refletir (Figura 1).

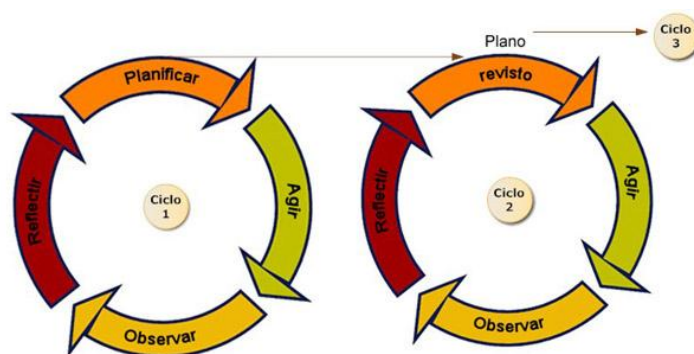


Figura 1 – Espiral de Ciclos da investigação (Coutinho et al, 2009, p. 366)

“A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a

novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (Moreira, 2001, citado por Sanches, 2005, p. 129)

3- Procedimentos de recolha e tratamento da informação

Em qualquer investigação o processo de recolha de dados é fundamental, pois só assim o investigador percebe se realmente está no caminho certo, ou se precisa de alterar as suas intervenções para melhorar a prática. É igualmente importante que o investigador perceba quais os tipos de dados que realmente lhe interessam, pesquisando e tirando conclusões sobre quais os procedimentos a utilizar para tornar a sua pesquisa mais adequada aos contextos onde se desenvolve.

Segundo Pardal e Correia (1995) a escolha e articulação das técnicas dependem diretamente do método. As decisões são influenciadas pelo modelo e estão relacionadas com as questões de investigação.

Para Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), existe um conjunto de técnicas para a recolha de dados. Estas são:

A técnica baseada na observação corresponde à análise que o investigador faz no terreno, em contacto direto com o ambiente de estudo;

A técnica baseada na conversação, ou seja, os diálogos, entrevistas e ambientes de interação entre o investigador e o entrevistado. Através desta técnica o investigador consegue ter uma melhor compreensão do ponto de vista do entrevistado;

Análise de documentos - esta técnica é também fundamental para o investigador pois consegue compreender melhor a história do meio e uma maior e melhor perspetiva do que está a investigar, através da análise dos documentos escritos.

3.1- A observação

Ao longo da minha investigação fui uma observadora participante, pois na minha opinião esta é a primeira técnica que um investigador deve desenvolver, pois assim que chega ao terreno inicia logo a sua observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 90) “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante (...)”, sendo que, segundo Yin (2005), a observação participante tem pontos fortes mas também tem pontos fracos. Segundo este autor os pontos fortes da observação participante são de o facto de esta tratar acontecimentos em tempo real e tratar do contexto do evento, sendo percetiva em relação a comportamentos e razões interpessoais. Já os pontos fracos são o facto de esta observação consumir muito tempo, ser seletiva por falta de uma cobertura ampla, poder ser refletida e de poder ser enviesada devido à manipulação dos acontecimentos por parte do pesquisador (Yin, 2005).

Correia (2009, p. 31) refere que “É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva”.

Uma vez que o investigador é um dos principais instrumentos da pesquisa, a par do sujeito alvo de estudo, a observação participante, torna-se assim, enquanto instrumento da própria investigação, uma técnica que permite a comutação entre o investigador, o sujeito em estudo e o meio na qual a investigação acontece.

Como técnica de investigação que é a observação participante, o investigador deve ter em linha de conta a complexidade dos itens a investigar.

Deve este estar ciente de que todas as tarefas a realizar estão num grau mais elevado de complexidade que vai para além da mera descrição das ações observadas pelo mesmo. De acordo com Spradley (1980, citado por Correia, 2009), temos então aqui a possibilidade de usufruir duma total dinâmica aquando do tempo passado em campo, como observador, neste caso, participante. É de salientar a necessidade de recolher e avaliar parâmetros que poderão ser pertinentes no estudo em questão. Com um olhar mais incisivo, o investigador consegue apreender uma porção mais vasta da realidade do campo de investigação.

Lapassade (2001, citado por Correia, 2009), diz-nos ainda que, não devemos descurar os procedimentos prévios e os passos chave inerentes ao início da investigação como é a entrada em campo. A escolha do sujeito e a prévia autorização do mesmo, bem como da escola para a realização do estudo, levam a que o investigador, se sinta mais confortável na realização do seu trabalho, tendo assim a oportunidade de realizar um trabalho, que para além de poder ser mais pormenorizado, seja mais fidedigno na apresentação final dos resultados.

Leininger (1985, citado por Correia, 2009, p.32) “refere-se à necessidade do etnógrafo saber estar com as pessoas em campo e consigo mesmo, despojado de preconceitos e capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes, sem o prévio rótulo de certo ou errado”. Pretende-se, desta forma, que o investigador consiga uma imparcialidade na aplicação das técnicas de investigação, tendo por finalidade um estudo com base em dados concretos onde haja lugar à neutralidade do mesmo para proveito da veracidade dos factos no estudo apresentado.

3.2- Notas de campo

É fundamental para o investigador tornar o seu trabalho mais rico e também para que possa analisar mais detalhadamente o seu estudo obtendo resultados mais próximos da realidade, que elabore notas de campo. Estas notas, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150) são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre um estudo qualitativo”.

Gray (2012) completa a estratégia de investigação, reforçando que o trabalho exercido sobre a mesma é melhor sustentado quando o investigador tem “notas de campo precisas, detalhadas e amplas” (p. 151), preferencialmente registadas no momento em que se realiza a observação. Como meio complementar e cada vez mais recorrente temos então as fotografias, bem como registos áudio e vídeo do sujeito alvo do estudo, que nos vão “permitir um registo mais detalhado dos fatos, incluindo a apresentação de estilos de vida e condições de vida e de trabalho” Gray (2012, p. 152).

Através das notas efectuadas pelo investigador aquando da observação do sujeito em fase de oscultação na investigação, pode este fazer um acompanhamento mais detalhado

da situação alvo, o que no final o ajudará a fazer uma retrospectiva entre o início e o final do seu estudo. Com estas mesmas notas pode o investigador realizar um diário de “bordo”, como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 150, 151) “As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto (...)”.

As notas de campo são todas uma mais-valia no processo de estudo e sendo um produto da observação, devem ser registadas com o menor tempo de intervalo entre o acontecimento e o registo e de uma forma minuciosa, ajudando a que toda a informação retida seja o mais detalhada possível. Com isto, pretende-se que o investigador em fase de relatório e quando estiver a reler as notas seja capaz de revivênciar o episódio observado. Na prática, por vezes pela azáfama característica das instituições e outras por falta de tempo torna-se difícil um apontamento minucioso das observações registadas em campo sobre o sujeito envolvido no estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 152) “(...) as notas devem ser simplesmente completas e claras.”

3.3- Registos multimédia

Para a minha investigação recorri a registos fotográficos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 183), “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos fortes dados descritivos (...)”, auxiliando o investigador no seu estudo. Os mesmos autores reforçam que “As fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção mais intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). As fotografias ajudam a relembrar e a interpretar as situações; mais tarde, ao ler as notas de campo, pode compará-las com as imagens que conseguiu capturar.

Pelo que verifiquei ao longo de todos os meus momentos de estágio, seria desejável que o investigador conseguisse fotografar sem que os intervenientes se apercebessem, com o intuito destes não adulterarem o momento natural que está a acontecer. Seria também conveniente que o investigador tivesse a máquina sempre por perto, pois nunca se sabe quando terá uma boa experiência que seja uma mais-valia para o seu estudo.

3.4- Inquérito por questionário

Um inquérito por questionário é diferente do inquérito por entrevista, pois o investigador e os inquiridos, “(...) não interagem de forma presencial.” Carmo e Ferreira (2008, p. 153).

Tendo em conta que os intervenientes do inquérito não o vão realizar de forma presencialmente com o investigador, relembrem então Carmo e Ferreira (2008, p. 153) que “ (...) o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma mediatizada de contactar com os inquiridos” é importante. As perguntas devem ser claras e organizadas, pois não terão a oportunidade de esclarecer dúvidas que possam surgir ao responderem ao questionário.

Elaborei um questionário para as duas educadoras dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância cooperantes dos meus estágios, com o objectivo de perceber melhor a importância que ambas dão à relação com as famílias. Seleccionando as questões que achei mais pertinentes para este estudo, analisando posteriormente as respostas de cada uma. Os questionários com as respostas das mesmas encontram-se nos apêndices 8 e 9.

3.5- Pesquisa e análise documental

Para Albarello (1997, p.30) a pesquisa documental “apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação.” A pesquisa documental da qual tive acesso ao longo dos meus estágios foram os projetos educativos das instituições assim como as suas legislações e histórias.

Segundo Walsh, Tobin e Graue (2010, p. 1055) “A análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto, o que na investigação interpretativa da sala de actividades poderia incluir fichas de avaliação, comunicações escola-casa, livros de planificações e sumários, e ainda registos do trabalho dos alunos”. A análise documental torna-se uma mais-valia para o investigador se enquadrar no contexto, obtendo mais detalhes do meio.

Enquanto investigadora acho relevante ter acesso aos projetos educativos e pedagógicos das instituições em que vou realizar o meu estudo, com o objetivo de conhecer o funcionamento e normas das instituições e como pretendem trabalhar com todo o meio envolvente (crianças, pais, comunidade, etc).

3.6- Conversas Informais

Para o meu estudo achei pertinente mobilizar as conversas informais com as educadoras como fonte de recolha de dados, pois, na minha opinião, as conversas informais com as educadoras ajudam-nos muitas vezes a conhecer o meio envolvente e social de cada criança e a compreender alguns comportamentos, visto conhecerem melhor as crianças, e pelos largos anos de experiência que já possuem. De acordo com Patton (2002), citado por Mendes (2012, p.168), “(...) as conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante.”

4- Caraterização dos contextos de intervenção

Neste ponto são apresentadas as instituições em que realizei os estágios.

Explicitarei as suas características, nomeadamente a origem, finalidades, os grupos de crianças, infraestruturas das instituições, equipa pedagógica, a organização do tempo, e organização dos espaços e materiais das salas onde realizei os estágios.

No primeiro semestre do primeiro ano do mestrado encontrei-me a estagiar na instituição A. No segundo semestre do mesmo ano lectivo realizei estágio na instituição B.

No terceiro semestre voltei a estagiar na instituição A, com outro grupo de crianças, voltando depois à instituição B, aqui a maioria das crianças do grupo eram as mesmas do ano lectivo anterior.

É importante referir que os estágios do terceiro semestre tiveram uma duração muito curta, mais concretamente nove dias úteis em cada instituição.

4.1- Instituição A – valência de Creche

A Associação A, é uma instituição de utilidade pública. Foi fundada, em 1985, com a finalidade de dar resposta aos problemas de insucesso escolar e de exclusão social que existiam na comunidade, o contexto socioeconómico da comunidade é de nível médio baixo, tal como a origem e pertença social das famílias.

Esta associação defende a prática de uma intervenção comunitária desde o seu início, tendo conseguido implementar parcerias locais e governamentais entre a quais com o Centro Distrital Segurança Social de Setúbal (CDSSS), Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Câmara Municipal de Setúbal (CMS), Governo Civil de Setúbal, Ministério da Educação - DREL -, Ministério da Saúde, Instituto da Droga e da Toxicodependência (IDT), e o Instituto Português da Juventude (IPJ).

A instituição em questão é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada a 1 de Setembro de 2012, ao abrigo do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES), criado pelo governo português em 2006.

O programa PARES é financiado pelo estado com dinheiro do euro milhões. As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) podiam-se candidatar através de um projeto para ser financiado pelo menos em 70% do valor quer das obras, quer do edifício quer do equipamento.

Esta foi uma das instituições em Setúbal a ganhar este programa. Foi iniciado o projeto e as obras iniciaram-se em 2010, abrindo passado dois anos. Esta instituição tem como suporte jurídico a Associação referida que tem como parcerias o Ministério da Educação e a Segurança Social.

A Creche situa-se na periferia da cidade, tem capacidade para 80 crianças,

a) Projeto educativo

No que diz respeito ao projeto educativo da instituição este tem como prioridade a área da formação pessoal e social: “As crianças, mesmo mais pequeninas, são naturalmente curiosas, exploradoras do meio envolvente, procurando um sentido de si, e uma compreensão do mundo que as rodeia.” (Projeto Educativo, 2015/2017, p. 11).

É também prioridade criar uma boa relação com as famílias, pois são estes dois contextos, instituição e família que mais proporcionam aprendizagens às crianças, como diz o referido projeto “Estas explorações e “ensaios” são fortemente influenciadas e centradas nas relações que as crianças estabelecem com quem as rodeia, primeiro com a família e, nesta fase, também com os adultos de referência da sala.” (Projeto Educativo, 2015/2017, p. 11).

Percebemos assim que a instituição dá valor à relação com as famílias para que trabalhem em conjunto com o objetivo de formar cidadãos conhecedores de si próprios e do meio que os rodeia.

b) Caraterização do grupo (1º estágio)

O grupo de crianças da sala verde, onde realizei o primeiro estágio era composto por quinze crianças, sendo que onze eram do género masculino e apenas quatro do género feminino. Este é considerado um grupo vertical uma vez que as idades estão compreendidas entre os dois e os três anos: oito crianças com três anos e sete com dois anos. Sendo que as crianças mais velhas já entraram para o grupo com os dois anos e as mais novas realizam os dois anos até dezembro de 2015.

Neste grupo as crianças encontram-se em diferentes etapas do seu desenvolvimento físico, cognitivo e social como é natural acontecer nestes grupos verticais.

Ao nível da linguagem, as crianças mais velhas já possuem um vasto vocabulário, conseguindo manter um diálogo com os adultos ou mesmo entre pares. É notável o desenvolvimento das mais novas, apesar de possuírem um vocabulário mais reduzido, comparando desde o início do estágio ou seja Outubro de 2015, até Janeiro de 2016. Por exemplo, uma criança que apenas usava duas palavras para fazer uma pergunta. (exemplo: “a mãe?”). Nas últimas semanas observei que já conseguia formar frases (exemplo: “a mãe foi trabalhar, vem no fim do dia”).

No que diz respeito ao domínio das habilidades motoras, as crianças são mais hábeis e resistentes. Todas as crianças do grupo sobem sem aparentes dificuldades para as mesas e cadeiras, correm, rebolam, atiram bolas com movimento dos braços, chutam, balançam e trepam.

Este é um grupo bastante interessado e entusiasma-se facilmente com tudo o que é novidade, aceita e participa nos desafios que lhe é lançado pela educadora com aparente satisfação.

As crianças deste grupo também estão cada vez mais a tornarem-se autónomas, por exemplo nas refeições, ao já não quererem ajuda dos adultos, bem como em outras atividades na sala ou no exterior.

c) Infraestruturas e espaços físicos

À entrada da instituição, deparamo-nos com um espaço lúdico e amplo onde são realizados os momentos de acolhimento como outras brincadeiras livres. Este espaço tem uma piscina com bolas coloridas, escorregas, jogos lúdicos adaptados à idade de creche e uma televisão.

Existe uma sala de reuniões, onde também estão os cacifos das educadoras e das funcionárias. Ao lado desta sala temos o espaço da receção/secretária, e instalações sanitárias para os adultos adaptadas para pessoas portadoras de deficiência devidamente equipadas com sanita, lavatório e chuveiro.

Nesta instituição existem duas salas de berçário, duas salas destinadas às crianças de um ano de idade, e duas salas destinadas às crianças de dois e três anos de idade. No meio de cada sala encontram-se casas de banho apropriadas para as crianças, com fraldários.

Existe uma sala de isolamento onde consta um berço destinado a acolher as crianças adoentadas. Um refeitório com materiais apropriados às crianças, uma cozinha onde são confeccionadas apenas as sopas dos bebés. O resto da comida vem preparada de fora. Existem também duas salas de arrumos e uma sala de pessoal.

Como espaços exteriores a creche possui dois locais destinados para as crianças, de piso aborrachado, que se encontram murados em todo o seu perímetro.

d) Equipa pedagógica

A equipa pedagógica é constituída por uma Educadora de Infância – formada na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal; o seu curso teve a duração de

4 anos. No entanto, iniciou a sua vida profissional também nesta instituição mas como auxiliar de educação, só mais tarde é que se formou como educadora de infância.

No que diz respeito às duas auxiliares de ação educativa, têm formação na área como auxiliares: uma trabalha há três anos na instituição e a outra há cerca de dez, tendo iniciado na valência de Jardim-de-Infância passando para a de creche quando esta foi construída.

A equipa pedagógica reúne sempre que é pertinente, onde são trocadas opiniões sobre o grupo de crianças e sobre a rotina diária.

e) Organização do tempo

No que diz respeito à rotina diária estabelecida pela educadora, esta tem como prioridade as necessidades básicas das crianças assim como as necessidades de exploração livre ou com acompanhamento dos adultos da sala.

Na educação de infância a rotina diária tem uma importância extrema, sendo mais importante ainda para as crianças em creche, pois a partir das rotinas são transmitidos sentimentos as crianças como a segurança o conforto e o bem-estar. De acordo com Abramowicz & Wajskop (1999, p.26) “A rotina orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espço, permitindo modificações, sem necessariamente cair na mesmice, no repetir sempre o mesmo.” A rotina oferece à criança uma sequência de acontecimentos às crianças que estas seguem e compreendem.

f) Organização do espaço e dos materiais

À entrada da sala encontravam-se os cabides com prateleiras de arrumação individuais, identificados com os nomes e fotografias das crianças que constituem o grupo. Apesar de esta ser uma sala de creche já se começa a dividir por áreas (ver apêndice 1).

A área dos livros encontra-se junto á janela que dá acesso às casas de banho. Existem livros, que estão arrumados numa zona mais alta. Estes são os livros que a educadora pretende trabalhar com as crianças de uma forma orientada e com intencionalidade definida.

A área dos jogos encontra-se perto da área dos livros e das mesas, num móvel à altura das crianças. Estas recolhem o jogo que mais lhe agrada e sentam-se na mesa a explorá-lo; estão disponíveis para a exploração das crianças os puzzles, os jogos de encaixe, jogos com figuras geométricas, entre outros.

A área do tapete situa-se no final da sala junto às janelas (ver no apêndice 1). É no tapete que se inicia o momento de grande grupo; é aqui que são dados os bons dias e realizadas outras conversas do interesse das crianças.

A Área da casinha situa-se em frente à área do tapete também podemos constatar no apêndice 1. O espaço da casinha é um espaço onde se assiste diariamente ao jogo simbólico. Aqui surgem mais uma vez as brincadeiras “faz de conta” através da utilização de materiais que fazem parte do quotidiano das crianças. Neste espaço existe um “lava-loiças, um “frigorífico”, um “fogão”, “máquina de lavar a roupa” copos, tigelas, talheres uma mesa quadrada.

Área das mesas situa-se em dois sítios da sala, uma mesa mais junta aos livros e outro no lado oposto, ver apêndice 1 Neste espaço a criança pode explorar os puzzles, os jogos, as construções, pode fazer várias atividades sugeridas pela educadora, como pinturas, massa de cores, plasticina, entre outras atividades.

g) Caraterização do grupo (2º estágio)

A sala de um ano era constituída por onze crianças, sendo cinco do género feminino e seis do género masculino. Eram visíveis algumas diferenças entre as crianças. A maioria destas ainda carecia de muita atenção por parte do adulto, principalmente nas horas das refeições. A exploração e a segurança tornam-se fundamentais para os bebés que iam conhecendo e criando laços afectivos com as pessoas da instituição, assim como com os outros bebés, iniciando um processo de socialização que permitirá a construção progressiva de elementos que lhe permitirão actuar e ver-se como pessoa única dentro de um grupo social.

h) Organização dos espaços e dos materiais

Assim como na sala dos dois anos, à entrada desta sala também estavam expostos os cabides individuais com a identificação de cada criança pertencente ao grupo. Nesta sala encontravam-se escorregas pequenos almofadados, almofadas para as crianças, jogos

adequados à faixa etária, e outros brinquedos, como animais, bonecos de legos, utensílios de cozinha, uma mesa com cadeiras, e um armário onde são guardados vários objetos — como os copos de água das crianças, alguns brinquedos e jogos que a educadora pretendia trabalhar de forma orientada. Ao lado da sala encontravam-se as instalações sanitárias para as crianças, com um fraldário que era partilhado por ambas as salas de um ano, onde existiam também armários para guardar as fraldas, toalhitas e roupas das crianças, e também existia um chuveiro.

(Ver planta da sala no apêndice 2).

Aspectos variantes

Foram encontrados alguns aspetos variantes do primeiro momento de estágio para o segundo. A sala era diferente: no primeiro ano estive na sala verde e no segundo ano na sala amarela, sendo estas em termos de aspetos físicos muito semelhante no entanto destinadas a crianças faixas etárias diferentes. A sala verde destinava-se a crianças dos dois, três anos de idade, sendo que já se começava a dividir em áreas de atividade, com materiais, brinquedos pedagógicos e mobiliário próprios para estas idades.

A sala amarela destinava-se a crianças de um ano de idade. Esta sala já não se encontrava dividida em áreas, sendo que os brinquedos, materiais pedagógicos e mobiliário também são diferentes e adequados às idades das crianças.

Visto que no segundo momento de estágio as idades das crianças era menores, as rotinas destas também se alteraram comparativamente ao primeiro momento de estágio, sempre adaptadas às necessidades das crianças. Neste segundo momento, como as crianças eram mais pequenas, não existia no momento da rotina o tempo para o tapete, ou seja não havia momento de grande grupo. O momento da higiene passou a ser mais cedo, assim como o almoço passou a ser servido mais cedo.

No que concerne ao meu projeto de investigação-ação, e cujo tema é a relação com as famílias, torna-se importante referir que nesta fase as crianças se encontravam ainda em fase de adaptação que requer de nós, adultos da sala uma maior capacidade de concentração.

Se por um lado temos de receber os pais, dando-lhes a devida atenção, não podemos descurar o facto de que já existem crianças na sala e são elas o nosso foco de atenção principal.

Neste momento em que as crianças se encontram em fase de adaptação há uma maior exigência a nível da nossa disponibilidade, o que torna o processo mais trabalhoso por parte de nós enquanto estagiárias e investigadoras, pelo facto das crianças serem mais pequenas e muitas delas não terem estado em contexto de berçário. Por outro lado, os pais ainda nos estão a conhecer e esta nova realidade de confiar os seus filhos a outros adultos que até então lhes eram desconhecidos faz com que seja importante que a nossa atenção para os pais seja redobrada.

Como já tinha realizado os dois estágios mais longos, e como referi o tempo deste estágio foi mais curto, comecei de imediato a intervir, a receber as crianças e os pais, escutar as informações fornecidas pelos pais, transmitindo sempre à educadora cooperante. Não senti qualquer problema pela parte dos pais confiarem em mim, mesmo os que não tinham frequentado o berçário no ano letivo anterior. Estes pais aparentemente compreendiam que estávamos ali para que em conjunto pudéssemos proporcionar o melhor para os seus filhos a todos os níveis.

Aspetos invariantes

Os aspetos invariantes que existiram os dois momentos de estágio foram a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa da equipa pedagógica que estavam na sala verde.

Na minha opinião é importante que este segundo momento de estágio seja realizado com a mesma educadora cooperante. O facto de já conhecemos os métodos de trabalho da educadora torna-se uma mais-valia para os temas dos projetos de investigação pois podermos aprofundá-los e dar continuidade.

4.2- Instituição B – valência de Jardim-de-Infância

Esta instituição foi criada em 1974 por iniciativa de quatro voluntárias que trabalhavam no sentido de dar resposta às necessidades dos idosos da comunidade e de lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida.

Em 1975 começou a prestar apoio a crianças em idade escolar, no A.T.L do Bairro Humberto Delgado e, devido à falta de reconhecimento legal, este passou a funcionar com o apoio Jurídico da Junta de Freguesia de S. Sebastião.

No dia 22 de Março de 1979 constituiu-se oficial e juridicamente e passou a ser legitimada como uma Instituição de Solidariedade Social e de Utilidade Pública.

Em Setembro de 1991 foi inaugurado o Jardim de Infância e A.T.L, com o objetivo de dar resposta à falta de equipamentos sociais desta localidade semirrural próxima de Setúbal.

Quatro anos depois surgiu um projeto para criar um centro integrado, onde se pudessem concentrar várias valências numa só instituição que correspondessem às necessidades das crianças, jovens, idosos e comunidade. Este projeto foi parcialmente financiado pelo PIDDAC e iniciou-se com a construção de um novo A.T.L com a intenção de colmatar as deficientes instalações do A.T.L.

A Área de Crianças e Jovens foi a segunda fase deste projeto e a sua construção foi iniciada em 1998, tendo contado com o apoio financeiro do Programa Comunitário FEDER. Em 1999 é dada continuidade ao projeto com a construção da Área de Idosos e Saúde, que foi financiada pelo Programa do Ministério do Trabalho e da Solidariedade PILAR – Idosos em Lar. No mesmo ano, as Valências de Creche e de Jardim de Infância iniciaram o seu funcionamento. Por fim, em 2001 e 2006 foram inauguradas as restantes áreas.

Atualmente esta instituição possui várias valências, com equipamentos específicos para as diferentes idades. No que diz respeito à Área de Crianças e Jovens, existem equipamentos físicos e didáticos que são adequados às diferentes faixas etárias, como por exemplo: a Biblioteca, o Ginásio, a Sala de Música, o Campo de Jogos Exterior, a Piscina, Salas Múltiplas (com diferentes materiais), o Refeitório e uma Receção que permite ter acesso às áreas úteis.

a) Projeto educativo

No que diz respeito ao projeto educativo, o Jardim-de-Infância enquadra-se nas orientações da Lei de Bases da Educação Pré-Escolar e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Segue o modelo curricular HighScope, o qual, de acordo

com o Projeto Educativo, (2012/2016, p. 19) é “(...) um projeto global (que considera todos as condutas e intervenientes), fundamentado (com princípios educativos cientificamente estabelecidos), coletivo (que tem em consideração todos os intervenientes do processo educativo: pessoal discente, docente e não docente), explícito (onde todos os princípios orientadores estão nitidamente definidos) e educativo (estendendo-se para além do didático e pedagógico.”

b) Infraestruturas e espaços físicos

A instituição possui equipamento físico e didático apropriado às aprendizagens das crianças, como, biblioteca, sala de música, ginásio, salão multiusos, piscina, campo de jogos exterior, recreio exterior devidamente equipado com escorrega, baloiço, chão aborrachado, refeitório e uma receção que dá acesso a todas as áreas úteis.

c) Caraterização do grupo (1º estágio)

O grupo era composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais onze eram do género feminino e catorze do género masculino. Existiam duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma criança com autismo e a outra criança com atraso no desenvolvimento, sendo acompanhadas por uma educadora de ensino especial. Assim, tratava-se de um grupo que sob o ponto vista etário era vertical.

Este era um grupo de crianças bastante autónomas no que diz respeito às necessidades básicas, à escolha de actividades livres nos momentos em que a rotina o permite, à arrumação de materiais. No entanto, as crianças demonstravam diferenças significativas na aprendizagem e no desenvolvimento. Era um grupo que se interessava por tudo o que era novidade e pela realização das mais diversas atividades, porém, era um grupo que exigia muito dos adultos, no sentido de as crianças serem bastante agitadas e apresentarem uma concentração reduzida.

d) Equipa pedagógica

A equipa pedagógica era constituída por uma educadora de infância, de 38 anos de idade. Formou-se na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal, e o seu curso teve a duração de 4 anos. Trabalha há cerca de 15 anos na instituição B, tendo iniciado a sua vida profissional noutro infantário. Na atual instituição trabalhou na

valência de creche, no entanto, há três anos que se encontra a trabalhar em jardim-de-infância.

No que diz respeito às auxiliares de ação educativa, ambas formaram-se como amas na instituição B, onde trabalham há dezasseis anos, tendo já passado pelas valências de creche A.T.L. e Jardim-de-Infância.

A equipa pedagógica reunia de 3 em 3 semanas, com o objetivo de realizar uma planificação em conjunto. Também se promoviam as conversas informais, que ocorriam sempre que fosse necessário, nas quais eram trocadas opiniões sobre o grupo de crianças e sobre a rotina diária.

A equipa pedagógica reúne de 3 em 3 semanas, com o objetivo de realizar uma planificação em conjunto. Existem também as conversas informais, sempre que seja necessário, onde são trocadas opiniões sobre o grupo de crianças e sobre a rotina diária.

e) Organização do tempo

No que diz respeito à rotina diária estabelecida pela educadora, esta tem como prioridade as necessidades básicas das crianças, podemos observar os elementos da rotina através do apêndice .3

Os momentos de transição eram sempre realizados com canções para que as crianças se apercebessem do que se sucedia.

Nesta instituição existiam também actividades extra curriculares como natação, ballet, ciências, inglês, ginástica e capoeira.

É também importante referir que a maioria do grupo ainda realizava o momento da sesta sendo que existiam apenas seis crianças que já não realizavam este momento. Para estas crianças eram realizadas atividades mais direcionadas de preparação para o 1º ciclo.

f) Organização dos espaços e dos materiais

Esta era uma sala que se encontra dividida por áreas (ver planta no anexo 4). A organização da sala era feita e mudada no início do ano letivo, o mais de acordo possível com o que diz respeito ao modelo HighScope, visto ser este que a educadora trabalha.

Na área da casinha existia uma mesa com algumas cadeiras, móvel com fogão e lava loiças, onde estão guardados vários objetos como: panelas, tachos, pratos, talheres, copos, alimentos de plástico e algumas embalagens para guardar alguns objetos; existem também bonecos e carrinhos para os mesmos. Nesta área existia ainda um baú onde as crianças guardavam as roupas das bonecas e também roupa para eles próprios para brincarem. Existem vários adereços como: carteiras, malas, colares, pulseiras, chapéus entre outros.

Na área da biblioteca existia um móvel de madeira baixo com livros ao nível das crianças para que os pudessem consultar cada vez que as crianças queriam e existiam vários tipos de livros. O contato com os livros facilita a aprendizagem da leitura, mais tarde.

A área das construções era constituída por um armário, onde estavam várias caixas com diferentes tipos de jogos de encaixe e construção, esta é a área existente na sala com maior lacuna, ou seja, a que estava a precisar mais de material. Esta área era muito frequentada pelas crianças e enquanto estavam a brincar, estavam sentadas no chão e brincavam com os legos, faziam torres muito altas, construíam casas com bonecos lá dentro (podiam ir buscar bonecos a área dos bonecos), imitando a realidade, quintas, entre outras coisas.

Tal como na área das construções a área dos bonecos possuía também um armário onde estavam guardados os brinquedos correspondentes a esta área, tinha caixas com vários bonecos e casinhas. É também uma área onde as crianças trabalhavam muito em conjunto.

Área de expressão plástica era constituída por um cavalete e um móvel de apoio, onde se encontravam os pincéis de diferentes tamanhos, cola, tesouras, tintas, plasticina. Ao lado estavam os materiais de desperdício, tais como, tecidos, lãs, botões, folhas, canetas de feltro finas e grossas, lápis de cor e de cera, bem como várias revistas e jornais.

Na área da escrita e da matemática encontrava-se uma mesa pequena, com cadernos, lápis de carvão, borrachas e canetas de escrever. No dia-a-dia esta área não era muito requisitada, embora existissem momentos em que as crianças a frequentavam para escrever. Nesta área as crianças iniciavam a sua pré-escrita, pois tinham palavras com as

imagens correspondentes e um caderno para onde podiam copiar estas palavras, têm também alguns jogos matemáticos.

É na área dos jogos, num armário com várias prateleiras, que se encontravam diferentes tipos de jogos, como os puzzles, jogos da memória, correspondência, entre outros, apesar dos “jogos dos finalistas” como tangran, cuisinare, geoplano, jogo do alfabeto não estarem neste móvel é na mesa destinada a esta área que podem ser realizados. Nesta área as crianças iniciavam o desenvolvimento de noções matemáticas, como por exemplo a contagem, o subitize.

Na área da garagem existia um tapete a imitar uma estrada cidade, vários carrinhos de diferentes tamanhos, uma esquadra da polícia, entre outros.

(Podemos observar a planta da sala através no apêndice 4).

g) Caraterização do grupo (2º estágio)

O grupo da sala azul era composto por vinte e três crianças, entre os três e os sete anos. Sendo catorze crianças eram do género masculino e nove do género feminino, tratando-se então de um grupo vertical.

Tal como no grupo anterior estavam integradas neste grupo duas crianças com necessidades educativas especiais. Uma das crianças tinha autismo e a outra tinha atraso no desenvolvimento, eram acompanhadas por uma educadora de ensino especial.

Este era um grupo calmo, dinâmico, participativo, interessado e afectuoso, revelando também uma grande capacidade de interacção para com todas as crianças e adultos.

Era um grupo que mostra alguma autonomia através da satisfação das necessidades básicas sem recorrer à ajuda do adulto, no que diz respeito à escolha de actividades livres nos momentos em que a rotina o permitia, à arrumação de materiais, bem como na realização de algumas actividades de expressão plástica.

Quanto às diferentes actividades proporcionadas às crianças, estas podiam ser individuais e colectivas, para que as crianças tivessem oportunidade de fazer jogos, desenhos, pinturas, colagens, modelagem e brincar nas diferentes áreas de actividade,

permitindo às crianças partilhar experiências, aprender a cooperar e a respeitar os outros.

Aspetos variantes

Devido a estes segundos momentos de estágio serem bastantes curtos, exigiam mais de nós, em relação à continuidade dos nossos projetos de investigação-ação. Visto que integraram crianças novas no grupo, rapidamente tive de criar relações de proximidade com os pais. No entanto, considero que este processo se tornou mais fácil e rápido neste contexto de Jardim-de-Infância, talvez porque as crianças já são mais velhas. Os pais acabam por se habituar com mais facilidade à nossa presença na sala, talvez por já terem passado por outras instituições também com estagiárias.

Outros dos aspetos variantes foi o facto de no primeiro ano a sala azul ter uma educadora e duas auxiliares de ação educativa e neste segundo momento existir apenas a educadora e uma auxiliar de ação educativa, devido a uma delas estar de baixa médica por motivos de saúde.

Apesar deste percalço foi-me possível aproximar ainda mais rapidamente das novas famílias e restabelecer as antigas relações com as famílias que já conhecia. Quando estávamos apenas dois adultos na sala eu tinha mais facilidade em ir receber uma criança ou no final do dia dar as informações às famílias acerca da criança, ou até as próprias famílias me procuravam para falarem do estado de saúde da auxiliar em questão.

Aspetos invariantes

A maioria do grupo de crianças manteve-se, a sala era a mesma, educadora cooperante também, tornando a continuidade do projeto de investigação mais fácil.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções

Apresentação e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo são apresentadas as descrições e interpretações das intervenções realizadas em ambos os contextos de estágio.

Começo por apresentar as intervenções em contexto de creche, inicialmente do primeiro momento de estágio e depois do segundo, com as devidas notas de campo. Passo seguidamente à descrição das intervenções em contexto de Jardim-de-Infância, novamente falando do primeiro momento de estágio, depois do segundo, também acompanhada pelas notas de campo.

1- 1º Momento em contexto de Creche

Pelo que tive oportunidade de observar ao longo do meu primeiro momento de estágio neste contexto, a relação entre a família e a equipa técnica da sala era de aparente confiança, segurança e respeito mútuo.

Nas reuniões semanais a educadora partilhou comigo que cerca de dois dias antes das crianças integrarem na instituição os pais são contactados com o objetivo de trocarem diversas informações, entre as quais elucidá-los sobre quais os objetos pessoais que a criança vai necessitar (por exemplo: lençóis, manta, copo para a água e claro os objetos transacionais), explica a rotina da sala e os seus métodos de trabalho.

Nesse momento os pais podem apresentar questões que gostavam que fossem esclarecidas. A educadora também mencionou a importância de estar presente no momento da chegada da criança à instituição, perguntando aos pais a que horas pensam levar a criança no primeiro dia, pois mesmo que seja antes do seu horário de entrada na instituição tenta adaptá-lo, chegando mais cedo caso seja necessário.

Na minha opinião faz todo o sentido, tendo em conta que a educadora vai acabar por ser um adulto de referência para a criança na instituição e também para os pais, em concordância com Goldschmied e Jackson (2006, p.220) “É claramente essencial que eles sejam acolhidos quando com afetividade chegarem, e que o educador-referência consiga ficar livre para lhes dar a sua total atenção”.

Sabemos que uma comunicação/relação saudável entre os adultos da instituição e os pais irá beneficiar as crianças, tanto no seu processo de adaptação, como no seu desenvolvimento, tal como referem Goldschmied e Jackson (2006, p. 219) “O educador-referência tem a tarefa essencial de organizar um canal de comunicação eficaz entre o lar da criança e o centro da creche. Seu relacionamento com os pais contribuirá muito para determinar a qualidade das experiências das crianças.”

Neste primeiro momento de estágio não tive oportunidade de desenvolver nenhuma intervenção, pois a proposta de intervenção que apresentei a educadora foi rejeitada, esta proposta foi a seguinte: Após algum tempo de observação referente ao primeiro momento de estágio verifiquei que a educadora não tinha como metodologia de trabalho os cadernos diários de correspondência com a família.

Quando questionada sobre o facto de não utilizar este material a educadora argumentou que não via grande relevância na sua utilização, tendo em conta que se trocavam informações com os pais sobre as crianças no momento do acolhimento ou no final do dia, e que nestes momentos é que era importante estarmos disponíveis para passar as informações pertinentes e escutar as dúvidas ou anseios por parte dos pais. Referiu também o facto de serem algumas crianças e era necessário existir tempo para estes cadernos serem escritos.

No entanto ao longo deste primeiro período de estágio colaborei e participei nas várias actividades da rotina, sendo que vários foram os momentos em que tive a oportunidade de criar um elo de ligação com as famílias, com o objetivo de proporcionar o bem-estar às crianças, os quais passo a descrever:

Acolhimento

Foi-me possível observar que este momento do dia, para muitas famílias, é talvez o momento mais complicado. As crianças são deixadas na sala da instituição à pressa para que os pais consigam chegar a horas aos seus empregos. No entanto, este é um momento bastante importante no que diz respeito à troca de informações acerca da criança, por exemplo, se houve uma má disposição durante a noite, se é um familiar que não costuma ir com tanta frequência à instituição que nesse dia vai buscar a criança, se a criança vai a alguma consulta, ou sai mais cedo da instituição.

Este momento de acolhimento, aparentemente tão próximo e dedicado às famílias bem como às crianças, levou-me a ficar mais desperta para conhecer e compreender o tipo de trabalho desenvolvido entre a educadora e as famílias.

Regresso à família

O final do dia, ou seja, o momento de regresso à família é outro momento em que os pais e educadores ou auxiliares aproveitam para conversas informais acerca da criança. Neste momento, ao contrário do anterior existe uma maior probabilidade destas conversas informais serem prolongadas, pois já é final do dia e as famílias já não se encontram tão à pressa para cumprir horários e porque a esta hora a rotina da sala já não é tão afetada. Muitas vezes o que acontece é que ao final do dia devido a estas conversas o horário da educadora pode estender-se para além do estipulado, no entanto é importante que esta esteja disponível para escutar e falar com os pais.

Reuniões de pais em grupo/ ou individuais

Apesar das reuniões habituais que decorrem ao longo do ano letivo, os pais também podem marcar uma hora para falarem com as educadoras acerca dos seus filhos. Caso a educadora sinta necessidade também pode pedir aos pais uma reunião individual.

No que diz respeito às reuniões habituais, e às qual tive oportunidade de assistir no início do ano letivo, esta foi a primeira reunião composta por todos os pais das crianças que constituem o grupo e pela equipa pedagógica da sala.

Estas reuniões são marcadas previamente com o intuito dos pais organizarem o seu dia para estarem presentes na reunião, de acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.305) “Além da entrevista de admissão inicial, reuniões informais periódicas ajudam pais e cuidadores a desenvolverem uma parceria, a adquirirem insights e a determinarem objetivos em longo prazo.”

Nestas reuniões a educadora apresenta o que tem sido o dia-a-dia com as crianças e o que pretende continuar a trabalhar com o grupo, bem como a sua metodologia de trabalho. Aborda temas como as rotinas, optando por mostrar um vídeo das crianças nos vários momentos do dia-a-dia, elucidando melhor os pais do que uma sala de creche pode oferecer às crianças, e no final escuta os pais sobre os seus anseios e receios.

Com a estratégia dos pais deixarem um material para os filhos a educadora tem como objetivo dar oportunidade aos pais de poderem colaborar com as atividades realizadas na sala, mesmo à distância. Com os objetos e brinquedos que os pais colocam nos cartuxos referentes ao seu filho, a educadora desenvolve atividades em grande grupo, no momento do tapete, após os bons dias. De acordo com Post e Hohmann (2011., p.329) “Em conjunto, pais e educadores, recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança.”

A educadora partilhou comigo que quando explicou o objetivo daquele painel estar ali, os pais expuseram algumas dúvidas sobre que tipo de material poderiam ou não trazer, pelo que a educadora os colocou à vontade dando exemplos de alguns, como frases dedicadas aos filhos, puzzles, um brinquedo, etc.

Épocas festivas da instituição

Nestas alturas os pais também são convidados antecipadamente a estarem presentes na instituição.

Nesta instituição a festa de natal não é referente a toda a instituição, sendo organizada por salas. Ou seja, o berçário tem a sua festa num dia, as duas salas de um ano noutro dia, e as restantes salas que são as dos dois anos realizam-na noutro dia. Com este método da realização das festas torna-as em algo mais próximo entre os adultos das salas e as famílias.

Este é um momento de grande trabalho para a equipa da sala, no entanto são as ocasiões que os pais mais gostam, porque têm a oportunidade de ver os seus filhos a cantar ou mesmo a dramatizar, e também é um momento em que as crianças estão em aparente satisfação por verem os seus familiares na instituição.

A educadora partilhou comigo que os pais dão muita importância às festas de natal e de final de ano por verem os seus filhos atuarem, ou cantarem canções, ou fazendo pequenas dramatizações. É importante que estas festas se realizem no final do dia, para que os pais possam estar presentes, pois já terminaram o seu horário de trabalho. É importante também abrir esta festa a mais familiares, caso seja desejo dos pais.

Para a festa de Natal foi pedida aos pais roupa específica para as crianças, no entanto a educadora também partilhou comigo que não tem por hábito pedir materiais ou neste caso roupas que sejam difíceis dos pais encontrarem ou que não esteja ao alcance de todos, a níveis económicos tentando manter assim a igualdade entre todas as famílias.

“Sendo que nesta semana se ia realizar a festa de natal das duas salas dos dois anos, a educadora começou por passar uma circular aos pais informando-os desse acontecimento e também pediu roupa específica para todos (uma blusa vermelha e uns collants verdes).” (Notas de campo dia 14 de dezembro de 2015).

Contactos telefónicos

Os contactos telefónicos são trocados logo desde o início para que possa existir uma troca de informações em casos de doença, acidente ou mesmo para os pais avisarem que a criança não irá à escola. Este é um meio de comunicação mais fácil e rápido entre os pais / familiares e a educadora.

2- 2º Momento em contexto de Creche

O projeto das almofadas surgiu das minhas observações durante os primeiros dias de estágio do segundo momento neste contexto. Tendo em conta que a duração desta prática era de apenas nove dias, pelo que era importante manter o olhar atento.

O segundo momento de estágio foi realizado numa sala com crianças de um ano de idade. Observei que existiam duas almofadas na sala, o que originava muitas disputas e casos de conflito entre as crianças devido a estes objetos. Considerei importante que para a resolução destes conflitos cada criança possuísse a sua própria almofada, razão pela qual me propus desenvolver um projeto nesse sentido, apelando à colaboração com os pais.

Ao fim destes dias em contexto de estágio apercebi-me que seria vantajoso e pertinente que cada criança tivesse uma almofada individual, apesar de nesta idade ainda não ser realizado o momento do tapete o espaço neste era pouco e as crianças passavam a maior parte do tempo sentadas no chão, embora que este seja aquecido na minha opinião torna-se incomodo.

As almofadas também teriam o propósito de serem vistas quase como um objeto transicional, apesar de não andar com a criança de casa para a escola todos os dias, é um objeto que tem como objetivo ser realizado com os pais daí quando as crianças estão na creche, a almofada ajuda-as a sentirem-se mais próximos dos seus familiares.

Primeiramente falei com a educadora sobre o facto de existirem apenas duas almofadas na sala e disso levar a momentos de conflitos entre as crianças. Após este diálogo apresentei a minha ideia do que poderia ser uma solução, proporcionando simultaneamente um momento de interação entre pais e filhos e contribuindo para a colaboração das famílias com as instituições. É importante mencionar que ficou decidido que os pais não teriam de gastar dinheiro, apenas só se desejassem fazê-lo.

Definimos que eu compraria tecido branco e que o cortaria em quadrados de vinte e um centímetros. Os pais decorariam cada quadrado com pinturas, fotos, ficando à escolha de cada um. Tudo ficou escrito na circular que foi entregue a cada pai, juntamente com o quadrado de tecido.

“Em conversa com a educadora decidimos enviar uma circular aos pais para pedir as almofadas individuais de cada criança.” (Notas de campo de 29 de Setembro de 2016).

No dia seguinte, os retalhos de tecido foram entregues aos pais, juntamente com a circular anexo 6 que explicava o que se pretendia, a cada pai ou mãe que chegasse íamos explicando o que era pretendido.

Como podemos ver na circular no anexo, é dada aos pais uma data limite para a entrega dos tecidos já decorados (até dia 6 de Outubro), tendo em conta que o meu estágio terminaria a dia sete do mesmo mês. No entanto, por motivos pessoais, a educadora não poderia estar presente nesse dia.

Apesar de na minha opinião e na opinião da educadora o documento que entregámos aos pais estar explícito e claro, falámos sobre o fato de trabalharmos com pais de diversas habilitações literárias sendo importante que os documentos e informações que lhes são transmitidas tenham a clareza indicada.

“Os pais sentiram necessidade de clarificar verbalmente em conversa comigo ou com a educadora o que tinha sido pedido na circular.” (Notas de campo de 30 de Setembro de 2016).

Senti necessidade por parte dos pais de exporem dúvidas em relação ao que tinha sido pedido, principalmente os das crianças que ainda não tinham frequentado berçário, pois era a primeira vez que se encontravam em contexto de creche.

Na minha opinião esta atividade correu bastante bem por um lado, mas por outro ficou um pouco aquém das expectativas que criei. Correu bem no sentido de que um número significativo de pais entregou o material no prazo em que tinham estipulado. No entanto, na circular era pedido que o tecido fosse decorado em conjunto, com pais e filhos. Como podemos constatar só em poucos retalhos de tecido as crianças tiveram algum tipo de participação (ver apêndice 7) por isso hoje penso que, deveria ter sido reforçada a ideia da importância das crianças terem participação nesta atividade e que o principal era o momento que iam passar juntos na criação deste objeto e não o embelezamento do mesmo.

O que me leva a crer que futuramente se realizar uma atividade semelhante a esta, talvez convide os pais a realizarem este momento com os filhos mas na sala da instituição.

3- 1º Momento em contexto de Jardim-de-Infância

Assim como na instituição anterior, esta também se mostrou disponível para me auxiliar, apoiando as minhas intervenções articuladas com o tema do relatório final.

É visível a importância e interesse que esta instituição no geral dá ao papel do trabalho com as famílias. São promovidas várias atividades com elas, mostrando uma grande abertura e interesse na sua participação.

A instituição permite às famílias convívios no dia da mãe, do pai, das famílias, festas de natal, festas de final de ano, onde as diferentes famílias têm a oportunidade de se conhecer melhor assim como de criar momentos de maior descontração com a equipa pedagógica da sala.

Como referi anteriormente a instituição tenta criar actividades onde a família participe, nomeadamente o dia das famílias. Como tal, dia 15 de Maio não seria excepção. Sendo que este dia foi Domingo a visita à quinta desportiva passou para a segunda-feira dia 16 de Maio.

A instituição mais concretamente a valência de Jardim-de-Infância optou, para comemorar este dia, visitar uma quinta desportiva. Pretendia-se que os pais pudessem acompanhar os seus filhos com o objectivo de realizarem as actividades em conjunto, salientando-se as gincanas, slide, entre outros jogos e actividades.

Com estes convívios apercebi-me que as famílias partilham os interesses, gostos, anseios e expectativas em relação às crianças, o que sentem que estas já evoluíram desde que entraram na instituição, o que estas partilham em casa, o dia-a-dia vivido na instituição, assim como questões sobre o próximo ano letivo, mais concretamente os pais das crianças que ingressarão no primeiro ciclo no próximo ano.

“Passámos o dia das famílias numa quinta desportiva.” (Notas de campo dia 16 de Maio de 2016)

A visita à quinta desportiva com as famílias e este tipo de convívios tornam-se interessantes, para além de ter tido a oportunidade de observar a relação que existe entre os pais e a equipa tanto da sala como da instituição num contexto mais informal e de diversão, foi também um dia em que me pude aproximar mais das famílias de igual para igual e abordar diversos temas, como actividades realizadas em sala, questões de transição para o 1º ciclo, entre outras.

Na minha opinião, estas saídas da instituição são uma mais-valia para a relação pais/famílias e equipa. Ao longo do dia podem ser abordados diversos assuntos, como já referi anteriormente, e é também um meio de criar uma aproximação entre todos os membros. Por exemplo, havia pais e mães de crianças que eu ainda não tinha conhecido, porque estas crianças entram muito cedo na instituição e saem muito tarde, ou por serem outros familiares a irem buscar as crianças. Havia também pais que não se conheciam entre si, no entanto os seus filhos brincavam muito a pares, o que lhes dava uma ligação mais forte também fora da instituição.

No que diz respeito ao primeiro momento de estágio em contexto de Jardim-de-Infância, e apesar de não ter observado diretamente a situação, pois dela tive conhecimento através de conversas entre a educadora e os pais, apercebi-me que existia uma grande abertura por parte da educadora para que os pais estivessem presentes na sala para criarem actividades ou apenas assistir. Por exemplo, no momento do acolhimento, quando alguma criança se mostrava mais reticente para ficar no jardim-de-

infância, a educadora convidava os pais a assistirem ao que estava a ser desenvolvido, com o principal intuito de acalmar a criança.

Em conversa com a educadora numa das reuniões semanais logo da segunda semana, partilhei com ela o interesse que tinha em convidar os pais à sala um a um em diversos dias. Os dias ficariam à escolha de cada pai ou mãe, nos quais poderiam realizar uma atividade que fizessem normalmente em casa com os seus filhos e que fosse a preferida destes. A ideia seria realizarem essa atividade na instituição com o grande grupo. A educadora concordou de imediato achando uma ideia atraente.

Logo na terceira semana foi entregue a circular com este convite aos pais, (ver no anexo 5). Apesar de ter sido entregue, íamos relembrando os pais no momento do acolhimento e no final do dia, os pais diziam sempre o mesmo: “tenho de ver as folgas que tenho no trabalho”, “Tenho de ver quando saiu mais cedo para conseguir vir”. No entanto, em vinte e cinco crianças, nenhum pai correspondeu ao solicitado.

A educadora disse que esta falta de participação dos pais nas atividades da instituição já é habitual pois têm os empregos de manhã torna-se complicado por haver horários a cumprir, e que à tarde já estão cansados, querem ir para casa descansar.

4- 2º Momento em contexto de Jardim-de-Infância

Já no segundo momento de estágio neste contexto, em conversa informal a educadora partilhou comigo o facto de já ter tentado realizar a reunião de pais, no entanto ainda não tinha tido tempo para dedicar à realização da mesma. Achei por bem propor-lhe que ela a fizesse durante o meu período de estágio e que eu a apoiaria na sua execução.

“Visto que a educadora ainda não tinha realizado a reunião de pais e iria fazê-la durante o meu período de estágio, decidi partilhar com ela uma ideia que tinha tido para dinamizar a reunião e também para que os pais ficassem a conhecer os outros pais e as crianças.” (Notas de campo de 19 de outubro de 2016)

Sugeri à educadora que no início da reunião criássemos um momento de descontração, com o objetivo de colocar os pais à vontade e de se conhecerem melhor uns aos outros assim como conhecerem as crianças, principalmente as que eram novas no grupo.

Percebi ao longo dos dias que a educadora tinha pedido aos pais para que estes criassem um boneco que caracterizasse os seus filhos, tendo como base para o corpo o cartão dos rolos do papel higiénico. Estes “bonecos” tinham como objetivo serem colocados nos cabides respetivos a cada criança para que estas consigam identificar o seu cabide.

Pensei então que aproveitando esses “bonecos” poderia ser criado um jogo, e tendo em conta que os pais se iriam sentar nas cadeiras da sala, decidimos colar estes “bonecos” debaixo das cadeiras, aleatoriamente.

Em conversa com a educadora sugeri um jogo em que este auxiliasse as famílias das crianças a ficarem mais à vontade, ficarem a conhecer as outras famílias assim como as crianças do grupo.

A educadora concordou de imediato nesta dinamização para a reunião, tendo mostrado grande interesse pelo jogo em questão, o que para mim me deixou bastante satisfeita não só por ter a oportunidade de assistir a uma reunião de pais em contexto de Jardim-de-Infância mas também de ter a possibilidade de dinamizar a reunião com o jogo que foi sugerido por mim.

Depois dos pais estarem todos sentados pedimos para verem o que estava debaixo das cadeiras. Estes descolavam o objeto e mostravam. Seguidamente foi pedido que cada pai mostrasse o boneco (representado a criança) que lhe tinha calhado e que, caso estivesse algum familiar dessa criança falasse um pouco sobre ela: características físicas, psicológicas, com o que gostava mais de brincar, entre outros aspetos que considerasse relevantes. Sempre que os pais terminavam de falar eu ou a educadora dizíamos quais as áreas prediletas da criança em questão e quais os pares que mais procurava para as brincadeiras.

É importante referir que nem todos os pais estiveram presentes na reunião e que quando isso acontecia era a educadora que falava acerca dessa criança cujos pais não estavam presentes.

Como era pretendido, este jogo aparentemente cumpriu os objetivos propostos, os pais conseguiram criar elos de ligação entre si, principalmente cujos pais que os filhos brincavam juntos a maioria das vezes. Ao longo da reunião, disseram muitas vezes *“Realmente o João em casa fala muito do Martim, mas eu não conhecia, nem o Martim*

nem os pais, agora já sei quem são.” Com isto também me apercebi que no final da reunião estes pais estavam a falar e a trocar os contactos pessoais para se encontrarem fora da instituição.

“Hoje foi o dia da reunião de pais, durante a reunião a educadora informou os pais que este teria sido o meu último dia de estágio. No final da reunião recebi os parabéns de duas mães cujos filhos integraram o primeiro ano letivo nesta instituição; nas anteriores as educadoras não tinham tido a preocupação de colocar as famílias à vontade; as mães partilharam o facto de mostrarem grande interesse pelo jogo, ficaram a conhecer os pais e as crianças com quem os seus filhos brincavam mas nem conheciam essas crianças.” (Notas de campo dia 28 de Outubro de 2016).

Após a minha intervenção com os pais na reunião a educadora prosseguiu com o que tinha planeado para esta primeira reunião de início de ano letivo para a troca de informações relativamente à disposição dos materiais, a metodologia que utiliza, de acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.304) “Além dos encontros ocasionais dia dia-a-dia, as reuniões também são importantes para a comunicação. Separar um tempo para pais e cuidadores sentarem e conversarem uns com os outros ajuda a desenvolver relações.” Pois com estas reuniões são trocadas informações mais pormenorizadas acerca das crianças, como referi anteriormente com a correria do dia-a-dia e com os horários distintos muitas vezes não há oportunidade para tal.

5- Concepções das educadoras

Com o objetivo de conhecer e compreender melhor as concepções das educadoras sobre a relação com as famílias, elaborei um inquérito por questionário (apêndices 8 e 9), com quatro perguntas que considere importantes para este estudo. Estes inquéritos por questionários chegaram às educadoras através de correio eletrónico e as suas respostas foram enviadas pelo mesmo meio.

A primeira pergunta tinha como foco perceber o que as educadoras pensavam sobre a relação das instituições, neste caso Creche e Jardim-de-Infância, com as famílias. A educadora do contexto A (Creche) deu relevância a este contexto “A creche é o primeiro contexto educativo, depois da família, que a criança frequenta. Assim, é natural e

expectante que os pais carregam grande ansiedade, receios e desconfianças.” Referiu ainda que é importante existir uma relação de transparência com as famílias “Esta relação necessita, sobretudo, de uma atitude transparente, verdadeira e respeitadora.”

A educadora do contexto B (Jardim-de-Infância) mencionou que uma boa relação entre o J.I é importante para se compreender a criança “Deve haver entre o JI e as Famílias uma boa relação, só assim se pode compreender e ajudar particularmente cada criança.” Abordou o facto de cada família ser única e de como é importante conhecê-las e compreendê-las com o objetivo de ajudar as crianças na sua adaptação e para que estas realizem aprendizagens: “Pois cada família e cada criança são únicas e cada uma delas tem as suas particularidades de relacionamento e modo de estar em sociedade. Para que cada criança se adapte se desenvolva harmoniosamente e aprenda é necessário estabelecer-se uma relação de afetividade com a criança, e esta por sua vez só é possível conhecendo pouco a pouco a criança e o seu meio próximo “a sua família”. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011, p.99) “É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.”

Com a segunda pergunta pretendia saber que estratégias utilizam para promover a relação com as famílias. A educadora do contexto de Creche respondeu que as estratégias que utiliza são a partilha de informações, respeito, confiança e principalmente a atitude de: “Uma das estratégias importantes é a disponibilidade. Tendo, através desta disponibilidade promover momentos de diálogo, onde os pais possam transmitir todas as suas dúvidas e receios.” Como afirmam Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.301) “A comunicação deve ser uma questão central desde o primeiro dia. Não se trata apenas de ajudar os pais a entender as políticas e práticas da instituição e conhecer mais a criança e a família.” Nesta resposta a educadora mencionou também o facto das épocas festivas serem uma boa forma de promoção da relação famílias-instituições, “Outra forma de promover esta relação é através das reuniões e das festas. Estes momentos propiciam os contactos, a partilha de informação e interação tripartida – crianças, pais, creche.”

Respondeu ainda que “Em casos onde observo que o comportamento dos pais pode não ser o mais adequado em determinada situação, procuro dar a minha opinião sugerir/aconselhar, sem nunca perder a noção que os pais são os primeiros educadores.” De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 332) “Ambos, educadores e pais, envolvem-

se numa conversa bidireccional, significando que esperem a sua vez para ouvirem e falarem, e respeitosa e dão um ao outro toda a sua atenção.”

Já a educadora do contexto de Jardim-de-Infância deu relevância a um pequeno diálogo com os pais após a realização da matrícula, onde dá informações sobre as rotinas e o seu método de trabalho, “(...) aqui há pequenos diálogos e respostas sobre a criança (...)”. Referiu também a importância das reuniões, referindo-se principalmente à primeira de início de ano letivo, de acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p.305) “além da entrevista de admissão inicial, reuniões informais periódicas ajudam pais e cuidadores a desenvolverem uma parceria, a adquirirem insights e a determinarem objectivos em longo prazo.” Evidenciou o interesse que existe por parte de qualquer educador nos momentos de acolhimento e no final do dia “(...) e o mais importante as entradas e saídas das crianças onde todos os dias se trocam palavras e ideias estabelecendo-se um elo de ligação importantíssimo para o conhecimento de cada uma delas (...)”

Com a terceira pergunta ambicionava saber mais sobre quais os principais obstáculos/dificuldades que encontravam na relação da creche/jardim-de-infância com as famílias.

A educadora do contexto de Creche apontou como uma dificuldade o facto de cada família ter a sua expectativa em relação à instituição e de como é importante ser receptivo às questões de cada família: “A principal dificuldade reside no facto de que cada família tem a sua própria expectativa em relação à creche e, nós educadores, temos que estar receptivos e com sentido de plasticidade.”

Outra das dificuldades que sente remete para a importância de estar atenta e ter capacidade de no final do dia passar todas as informações importantes sobre cada criança às respectivas famílias, tal como escreveu: “temos que obter informação ao longo do dia, sobre cada criança, para quando os pais nos colocarem alguma questão sermos capazes de responder. É importante que tenhamos uma boa capacidade de memória e atenção para que possamos responder de forma verdadeira.”

Quanto à educadora do contexto de Jardim-de-Infância referiu como principal dificuldade o facto de explicar aos pais a importância do Jardim-de-Infância e como é importante a assiduidade “(...) em algumas famílias é difícil fazer-lhes entender a

importância, os objetivos de aos 3 e mais anos os seus educandos frequentarem o JI e serem assíduos.”

Por último, pretendia conhecer quais as estratégias que utilizam para superar as dificuldades descritas anteriormente, ao que a educadora de contexto de creche respondeu: “Melhor do que encontrar soluções para resolver situações problemáticas com as famílias é ter um comportamento/atitude que promova o respeito e a confiança, a partir do qual muitas situações desagradáveis poderão ser evitadas.” De acordo com Post e Hohmann (2011, p. 338) “Os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças.”

Enquanto a educadora do contexto de Jardim-de-Infância deu importância aos diálogos, partilhou que dá a conhecer os seus projetos e objetivos aos pais “O diálogo é importantíssimo, procuro dar-lhes a conhecer os objetivos, os projetos, as estratégias, as aquisições que o JI pode proporcionar aos seus filhos.” De acordo com as OCEPE (2016, p. 19) “Ao longo do ano, o/a educador/a vai dando conta do desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças, através de reuniões e contactos informais com os pais/famílias.”

Com a análise das respostas aos inquéritos verifiquei que tanto a educadora de Creche como a educadora de Jardim-de-Infância dão bastante importância à família e ao seu modo de funcionamento. Por outro lado identifiquei as diferentes estratégias que podem ser utilizadas para promover relação com a família, levando-as também a colaborarem nas actividades desenvolvidas no contexto educativo. Compreendi quais são as principais dificuldades que as educadoras sentem neste domínio, o que contribuiu para aprofundar o conhecimento e reforçar a atenção para este tema no meu futuro profissional.

Capítulo IV – Considerações finais e perspectivas futuras

Considerações finais e perspectivas futuras

Com o relatório terminado torna-se importante refletir acerca de todo o seu processo de elaboração.

Esta investigação teve como ponto de partida a formulação da seguinte questão: “Como otimizar a relação de colaboração entre a família e a creche/jardim-de-infância?” Teve como finalidade aprofundar o meu conhecimento acerca da relação entre as famílias e as instituições, neste caso a creche e o jardim-de-infância, encarando este tipo de relação com respeito mútuo, confiança mútua entre as famílias e os profissionais de educação, centrando-se no melhor desenvolvimento das crianças.

As minhas preocupações e problemas pessoais não me permitiram disponibilizar o tempo que seria desejável para a elaboração do relatório. No entanto um dos aspectos que considerei mais importantes foram as notas de campo que retirei ao longo dos momentos de estágio, devido ao facto de que ao lê-las me lembrei mais pormenorizadamente das situações vividas e experienciadas.

Quando iniciei o estágio confesso que estranhei, não sabia o que escrever, perceber o que era realmente importante e o que deveria ser escrito, no que me focar, encontrar estratégias para relatar os acontecimentos e as intervenções sem interferir na rotina ou nas actividades que estavam em execução, no entanto agora vejo o quanto estas foram e são importantes para uma investigação.

Para mim, o facto de ser estagiária e investigadora foi complicado de conciliar: o ter de participar nas rotinas, de estar disponível para todas as crianças, famílias e também para a equipa pedagógica torna a visão para o nosso estudo um pouco delicada.

Apesar de tanto na creche como no jardim-de-infância a equipa pedagógica ser adequada (uma educadora e duas auxiliares), as crianças em contexto de creche exigiam muito por parte do adulto o que me deixava mais limitada para tirar as minhas notas. Assim como no jardim-de-infância o grupo ser mais numeroso e o facto também de existirem duas crianças com necessidades educativas especiais, em que uma solicitava constantemente a presença de um dos adultos da sala, foi outro motivo que me deixava com pouco tempo ou disponibilidade para tirar as minhas notas ou escrevê-las com maior detalhe.

Posso dizer que me senti bem acolhida em ambas as instituições e que tive uma fácil adaptação às crianças, à equipa pedagógica, assim como as rotinas, talvez por acolherem muitas estagiárias, por terem prazer de ensinar o que sabem e humildade de aprender, senti que tanto a equipa de creche como de jardim-de-infância são muito receptíveis a quem vem de fora, neste caso às estagiárias, o que nos faz sentir mais à vontade.

O facto de no segundo ano lectivo deste mestrado voltarmos aos locais de estágio tem como tudo aspectos positivos e por outro, aspectos negativos. O aspecto positivo no sentido em que temos a oportunidade de aprofundar a nossa investigação, sendo esta uma segunda oportunidade. O aspecto negativo deve-se ao facto de ser um tempo muito curto de estágio, em que quando estamos a criar laços e o tempo não deixa que estas sejam muito mais desenvolvidas.

Na minha opinião esta fácil adaptação torna-se importante e também mais facilitadora para os nossos estudos. No caso desta investigação em concreto julgo que as famílias conseguem começar a confiar em nós estagiárias mais rapidamente quando percebem que a equipa da sala em quem as famílias já confiam, estão a depositar também confiança em nós.

Uma das coisas que também gostava de salientar neste relatório foi o caso de ter criado uma relação mesmo próxima com as equipas pedagógicas, principalmente com a de jardim-de-infância, onde me sentia segura e à vontade para expressar qualquer tipo de dúvida, medo, inseguranças o que me ajudou a ganhar confiança no dia-a-dia nos estágios para qualquer actividade e para a realização desta investigação.

No meu caso posso dizer que o facto de existir este segundo momento de estágio foi uma mais-valia para a minha investigação, visto que no primeiro momento de estágio (tanto em Creche como em Jardim-de-Infância) não realizei nenhum tipo de actividade intencionalmente e direccionada para o meu estudo, no entanto participei nas rotinas onde me foi possível dialogar, criar laços com as famílias e perceber em primeira mão como funciona esta relação.

Do ponto de vista teórico compreendi que é imprescindível que os educadores conheçam as famílias, tentem perceber de que forma estas actuam em diferentes situações para conseguir que as crianças absorvam o melhor destas relações, como

afirmam Spodek e Saracho (1998, p. 184). “Os professores precisam desenvolver um entendimento dos pais de seus alunos e da sua situação familiar, bem como uma variedade de técnicas para trabalhar com os pais de formas que sirvam a diferentes propósitos.”

No entanto a relação das equipas com a família tem-me feito pensar e questionar muito a mim própria, sabemos e está enunciado por inúmeros autores que uma relação de parceria, colaboração entre outros é uma mais-valia para as crianças. Mas se em casa e no seio familiar a criança sofrer algum tipo de maus tratos ou represálias, neste caso toda essa relação terá de se refazer noutros moldes e cabe a nós educadores e também responsáveis pela criança fazer o contrário do que ela estará habituada a receber, dando-lhe amor, carinho, valores e princípios para que esta se torne num ser humano diferente dos que vive capaz de futuramente saber diferenciar o certo do errado.

Concluindo, este relatório contribuiu em muito para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância, principalmente no que diz respeito a criar uma relação de confiança, respeito e colaboração com as famílias.

O que observei ao longo dos meus quatro estágios, as estratégias que as educadoras partilharam comigo, o que usufruí de todos estes ensinamentos acerca do tema, ajudaram-me a construir a minha identidade profissional adquirindo noções de como actuar quando me deparar com determinadas situações.

No entanto, estou sempre disposta a adquirir mais conhecimentos e refletir sobre estes, tal como afirma Coutinho et al (2009, p. 21) “é através da práxis e da reflexão sobre a praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento critico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio”.

Bibliografia

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999) *Educação Infantil*. 2ª edição. São Paulo: Moderna.
- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, disponível em:
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Albarello, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- Ausloos, G.(2003). *A competência das famílias* (2ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bell, J. (1993). *Como fazer um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Inquéritos por Entrevista e por Questionário. In H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação - Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, M. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), 30-36.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520AFIRSE%25202006.pdf>;
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3.ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cury, A. (1998). *Inteligência Multifocal*. São Paulo: Cultrix.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Epstein, J. (1993). *School and family partnerships: survey of teachers in elementary and middle grades*. Maryland: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

- Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais - Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado em Educação Multimédia. Universidade do Porto: Faculdade de Ciências.
- Ferreira, M. L. (2013). *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*. Setúbal: Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola Família no Pré-Escolar: Contributos para uma Compreensão*. Porto: Trabalho de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Goldschmied, E. & Jackon, S. (2006) *Educação de 0 a 3 anos*. 2ª edição. São Paulo: Artmed;
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O cuidado com bebés e crianças pequenas: um currículo de educação e cuidados baseado em relações*. Brasil: Mc Graw Hill;
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. (2.ª Ed) Porto Alegre: Penso.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (1997); *Educar a Criança*; Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, Ramiro. (1993). *A colaboração escola/famílias*, in *Revista Educação e Ensino*.
- Mendes, M. (2012). *A Aprendizagem da Multiplicação numa perspetiva de Desenvolvimento do sentido do Numero: Um estudo com alunos do 1º ciclo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5893/1/ulsd062295_td_Maria_Mendes.pdf.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nunes, T., Lisboa, B. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor, Porto.

- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança*. In J.Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Relvas, A. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142.
- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas- A criança, a família e a escola em sofrimento*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Valadão, F. (2010). *As práticas de cooperação na construção da profissão docente*. Revista do Movimento da Escola Moderna, 5(38), 5-34.
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. (2010). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. Em B. S. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (3.ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Documentos institucionais:

- Projeto Educativo instituição A, (2015/2017)
- Projeto Educativo instituição B, (2015/2017)

Legislação:

- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro- Lei-quadro da Educação Pré-escolar.

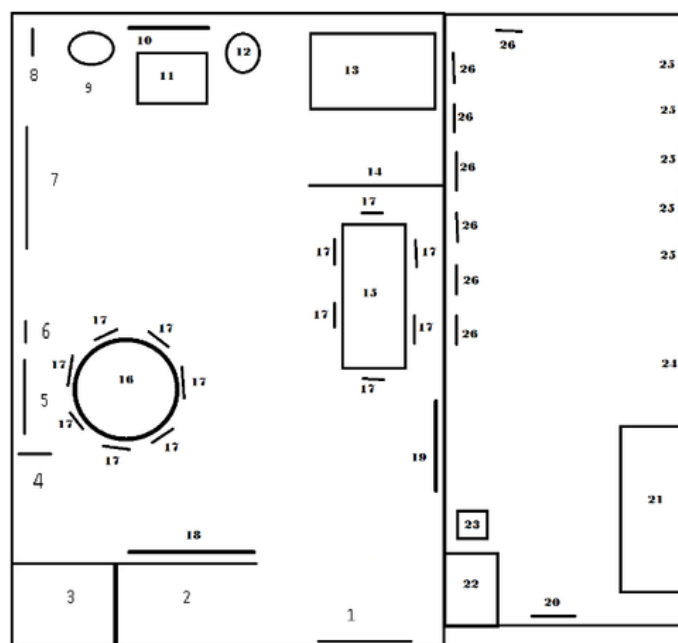
Apêndices

Índice de apêndices:

Apêndice 1	69
Planta da sala do primeiro estágio em contexto de Creche (sala 2/3 anos)	
Apêndice 2	70
Planta da sala do segundo estágio em contexto de Creche (sala 1 ano)	
Apêndice 3	71
Rotina Diária do Jardim-de-Infância	
Apêndice 4	72
Planta da sala de estágio em contexto de Jardim-de-Infância	
Apêndice 5 Pedido de Participação no projeto	73
Apêndice 6	74
Circular do pedido das almofadas aos pais	
Apêndice 7	75
Fotografias das almofadas	
Apêndice 8	80
Inquéritos à educadora de Creche	
Apêndice 9	83
Inquérito à educadora de Jardim-de-Infância	

Apêndice 1

Planta da sala do primeiro estágio em contexto de Creche (sala 2/3 anos)

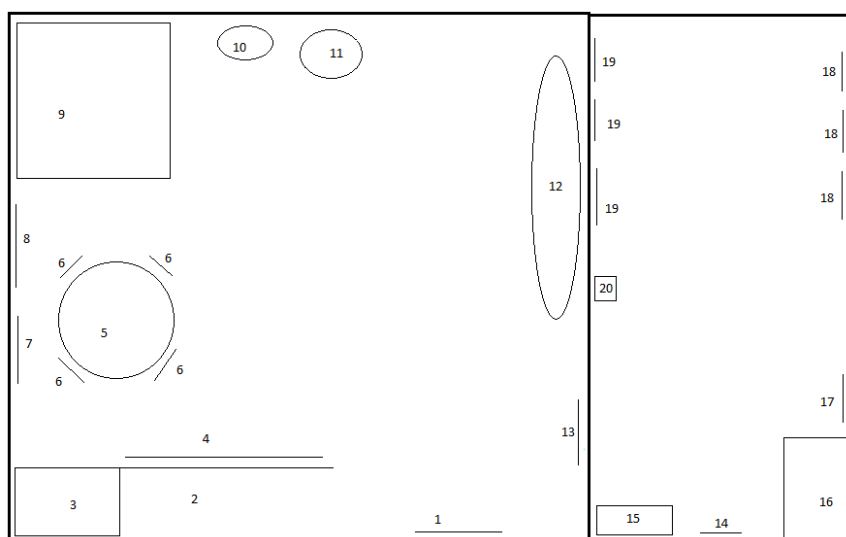


Legenda:

1- Porta de entrada da sala	16- Mesa
2- Cabides	17- Cadeiras
3- Despensa	18- Bancada com lavatório
4- Cesto com adereços (lenços, malas)	19- Porta para a casa de banho
5- Armário com o rádio, e outros objetos	20- Porta da casa de banho para o corredor
6- Armário com os objetos transicionais, águas, bolachas, jogos	21- Móvel para a muda das fraldas
7- Casinha	22- Poliban
8- “Cama”, “banheira” e bonecos	23- Cesto para as fraldas usadas
9- Cesto com brinquedos	24- Porta para a sala azul
10- Garagem	25- Lavatórios para as crianças
11- Tapete da garagem	26- Sanitas para as crianças
12- Cesto com brinquedos	
13- Zona do tapete	
14- Móvel com livros e jogos	
15- Mesa	

Apêndice 2

Planta da sala do segundo estágio em contexto de Creche (sala 1 ano)



1- Porta de entrada da sala 2- Cabides 3- Despensa 4- Lavatório 5- Mesa 6- Cadeiras 7- Armário com vários materiais 8- Armário com diversos materiais e com objetos transicionais 9- Zona do tapete 10- Cesto com brinquedos 11- Caixa com brinquedos 12- Insuflável 13- Porta para a casa de banho	14- Porta da casa de banho para o corredor 15- Poliban 16- Fraldário 17- Porta para a outra sala 18- Lavatórios para as crianças 19- Sanitas para as crianças
--	---

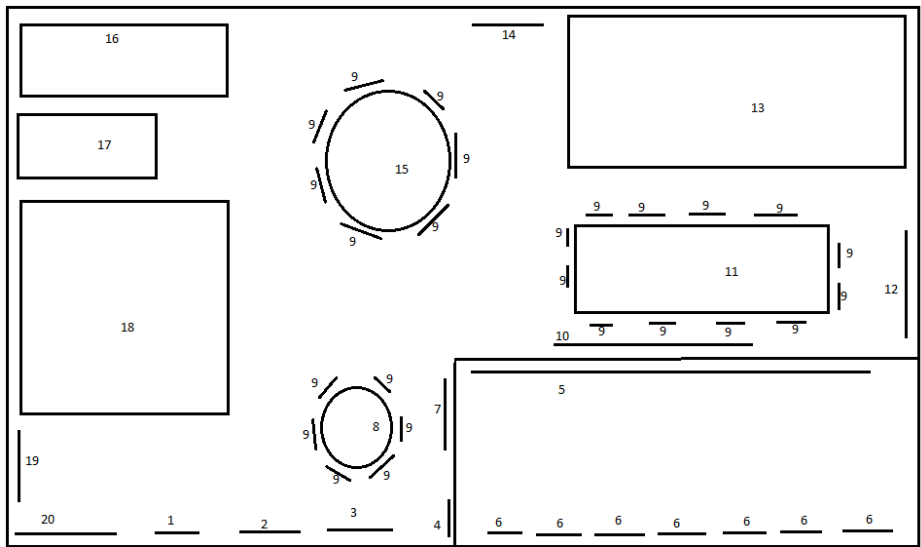
Apêndice 3

Rotina Diária do Jardim-de-Infância



Apêndice 4

Planta da sala de estágio em contexto de Jardim-de-Infância



1- Porta de entrada da sala 2- Área dos jogos 3- Fraldário 4- Porta para a casa de banho 5- Lavatórios 6- Sanitas 7- Armário com vários materiais 8- Mesa da área dos jogos 9- Cadeiras 10- Lavatório 11- Mesa da área da plástica 12- Armário 13- Área da casinha	14- Área da biblioteca 15- Mesa área de biblioteca 16- Área da garagem 17- Área das construções 18- Área do tapete 19- Área da escrita e da matemática 20- Armário com vários tipos de materiais
---	---

Apêndice 5

Pedido de Participação no projeto (O que mais gosto de fazer com a minha família)

Olá famílias, no âmbito do meu estágio pretendo realizar uma atividade que será parte integrante do meu projeto de investigação do final de curso. Este projeto está integrado na disciplina de Seminário de Investigação e de Projeto I e tem como finalidade uma investigação sobre o trabalho com as famílias. Este trabalho tem como objetivo saber o que os vossos filhos mais gostam de fazer com vocês, solicito então a vossa presença em sala, para que junto do vosso filho possam apresentar e colocar a atividade em prática, por exemplo: fazerem jogos, cantarem canções, tocarem algum instrumento, fazerem um bolo, etc. Pretende-se que os pais em conjunto com a equipa de sala agendem um dia favorável à vinda dos mesmos à sala.

Com esta atividade pretendo promover a partilha entre o grupo, desenvolver o conhecimento de si próprio e sobretudo permitir o envolvimento das famílias nas atividades da sala.

Desde já agradeço a vossa disponibilidade!

Ana Raquel

Apêndice 6

Circular do pedido das almofadas aos pais

“Olá papás,

No âmbito do meu estágio pretendo realizar uma atividade que será parte integrante do meu projeto de investigação de final de curso e tem como finalidade uma investigação sobre o trabalho com as famílias. Este trabalho tem como objetivo a realização de uma almofada individual para cada criança, ou seja, no quadrado de pano branco que vos foi entregue junto com esta circular, pretende-se que este seja decorado (como desejarem) juntamente com os vossos filhos, peço apenas que escrevam o nome do vosso filho também da forma que desejarem desde que fique visível.

Mais tarde aqui na instituição cosemos a este retalho de tecido um outro, por fim enchemos com dracalon.

Agradecemos a entrega do tecido já decorado até dia 6 de Outubro, visto o meu estágio terminar dia sete do mesmo mês.

Desde já agradeço a vossa disponibilidade!

Ana Raquel”

Apêndice 7

Fotografias das almofadas



Imagem 1: almofada da criança A.



Imagem 2: almofada da criança S.



Imagem 3: almofada da criança H.



Imagem 4: almofada da criança I.



Imagem 5: almofada da criança E.



Imagem 6: almofada da criança L.



Imagem 7: almofada da criança T.



Imagem 8: almofada da criança H.



Imagem 9: almofada da criança MI.



Almofadas na zona do tapete

Apêndice 8

Inquéritos à educadora de Creche



Inquérito por questionário à educadora em contexto de Creche e Jardim-de-Infância

No âmbito da realização do meu relatório final do mestrado em educação pré-escolar, venho pedir a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito com o objetivo de recolher informação sobre a relação com as famílias.

1- O que pensa sobre a relação da creche com as famílias?

Sempre e, em qualquer contexto educativo, a relação entre as famílias e a escola é essencial. No entanto, é notório que, em creche, esta relação ganha dimensão tendo em conta a idade dos bebés. A creche é o primeiro contexto educativo, depois da família, que a criança frequenta. Assim, é natural e expectante que os pais carregam grande ansiedade, receios e desconfianças. Cabe a nós, educadores, tranquilizar os pais e, com o nosso trabalho, conquistar a confiança dos mesmos. Esta relação necessita, sobretudo, de uma atitude transparente, verdadeira e respeitadora. O modo como estabelecemos esta relação depende muito da importância que lhe atribuímos. Ao encararmo-la como essencial precisamos adoptar metodologias que a fortaleçam e que consideremos os pais como aliados e parceiros importantes no desenvolvimento do nosso trabalho.

2- Que estratégias utiliza para promover a relação com as famílias?

Em casos onde observo que o comportamento dos pais pode não ser o mais adequado em determinada situação, procuro dar a minha opinião sugerir/aconselhar, sem nunca perder a noção que os pais são os primeiros educadores.

Outra forma de promover esta relação é através das reuniões e das festas. Estes momentos propiciam os contactos, a partilha de informação e interacção tripartida – crianças, pais, creche.

Quando solicitamos a colaboração dos pais no desenvolvimento de uma “actividade”, esta deve ser acompanhada por um pequeno texto onde esteja explícito a importância e a intencionalidade pedagógica da mesma.

As notícias afixadas semanalmente também contribuem positivamente para aproximar a creche e a família.

Essencialmente, utilizo estratégias que promovam a partilha, o respeito e a confiança.

3- Quais os principais obstáculos/dificuldades que encontra na relação da creche com as famílias?

A principal dificuldade reside no facto de que cada família tem a sua própria expectativa em relação à creche e, nós educadores, temos que estar receptivos e com sentido de plasticidade. Ou seja, cada núcleo familiar tem as suas rotinas, as suas crenças e à que saber respeitar e adequar o nosso diálogo e a nossa atitude. Uma relação por si só, possui grande complexidade. Esta, que pressupõe que nos relacionemos com pessoas que não conhecemos, requer grande diplomacia e humildade.

Outra dificuldade sentida reside no facto de que temos que obter informação ao longo do dia, sobre cada criança, para quando os pais nos colocarem alguma questão sermos capazes de responder. É importante que tenhamos uma boa capacidade de memória e atenção para que possamos responder de forma verdadeira.

4- Que estratégias utiliza para superar essas dificuldades?

Felizmente, ao longo do exercício da minha profissão, tenho conseguido manter uma boa relação com os pais. Julgo que este facto se deve ao grande respeito que todos os pais merecem.

Melhor do que encontrar soluções para resolver situações problemáticas com as famílias é ter um comportamento/atitude que promova o respeito e a confiança, a partir do qual muitas situações desagradáveis poderão ser evitadas.

Apêndice 9

Inquérito à educadora de Jardim-de-Infância



Inquérito por questionário à educadora em contexto de Creche e Jardim-de-Infância

No âmbito da realização do meu relatório final do mestrado em educação pré-escolar, venho pedir a vossa colaboração para responderem ao presente inquérito com o objetivo de recolher informação sobre a relação com as famílias.

1. O que pensa sobre a relação do Jardim-de-Infância com as famílias?

Resposta:

Em qualquer JI esta relação deve ser próxima e de bom entendimento.

Deve haver entre o JI e as Famílias uma boa relação, só assim se pode compreender e ajudar particularmente cada criança. Pois cada família e cada criança são únicas e cada uma delas tem as suas particularidades de relacionamento e modo de estar em sociedade. Para que cada criança se adapte se desenvolva harmoniosamente e aprenda é necessário estabelecer-se uma relação de afetividade com a criança, e esta por sua vez só é possível conhecendo pouco a pouco a criança e o seu meio próximo “a sua família”.

2. Que estratégias utiliza para promover a relação com as famílias?

Resposta;

São várias as estratégias utilizadas, logo de início é importantíssimo o primeiro contacto com a família no ato da matrícula da criança no JI, aqui há pequenos diálogos e respostas sobre a criança, os Pais e família preciosos. Por isso defendo que devem ser os educadores a fazer a matrícula das crianças; depois há a primeira reunião de Pais onde quando atentos descobrimos tanto...; e o mais importante as entradas e saídas das crianças onde todos os dias se trocam palavras e ideias estabelecendo-se um elo de ligação importantíssimo para o conhecimento de cada uma delas...; é ainda importante referir a troca de informação escrita do JI para casa e de casa para o JI, pedindo colaboração, ajuda ou informação, e da forma como a própria família responde e colabora com o JI; outra forma de relacionamento com as famílias são aqueles pequenos momentos individuais de trocas de informação sobre cada uma em particular, marcadas pelo educador ou a pedidos dos Pais ou Encarregados de Educação.

3. Quais os principais obstáculos/dificuldades que encontra na relação do Jardim-de-Infância com as famílias?

Resposta:

Penso que o mais difícil nesta relação é a confiança dos Pais ou EE com o Educador, ficando muitas vezes de “pé atrás” até conhecerem e confiarem na pessoa com quem os seus filhos vão ficar...em algumas famílias é difícil fazer-lhes entender a importância, os objetivos de aos 3 e mais anos os seus educandos frequentarem o JI e serem pontuais e assíduos.

4. Que estratégias utiliza para superar essas dificuldades?

Resposta:

O diálogo é importantíssimo, procuro dar-lhes a conhecer os objetivos, os projetos, as estratégias, as aquisições que o JI pode proporcionar aos seus filhos, uma escola importante, mas diferente do 1º CEB, onde a brincar se aprende, se constrói pouco a pouco a personalidade de cada uma.