

CRECHE, JARDIM DE INFÂNCIA, FAMÍLIAS E CURRÍCULO

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Débora Bizarro

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Portalegre, julho de 2018

CRECHE, JARDIM DE INFÂNCIA, FAMÍLIAS E CURRÍCULO

Relatório Final de Estágio – Prática de Ensino Supervisionada
Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob a
orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia Marchão

Débora Bizarro

Portalegre, julho de 2018

Constituição do Júri

Presidente: Prof. Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Prof.^a Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Orientadora: Prof.^a Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

*“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão
uma gota de água no mar. Mas o mar seria
menor se lhe faltasse uma gota.”*

Madre Teresa de Calcutá

Agradecimentos

Chega ao fim esta caminhada que é o concretizar de um sonho. Mas, se aqui cheguei hoje, muito devo a um conjunto de pessoas que me inspiraram e estiveram sempre do meu lado, prestando o seu apoio.

Como tal, expresso o meu mais sincero agradecimento a todos aqueles que sempre me acompanharam e que tudo fizeram para que continuasse em busca desta conquista. Por isso, é a eles que agradeço toda a confiança que depositam em mim e por estarem presentes em todas as etapas da minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço **aos meus pais e irmã**, por terem tanta coragem, por arriscarem, por me apoiarem e transmitirem confiança e segurança. Eles são amigos, conselheiros, pacientes, acreditam em mim e fazem com que nunca desista de lutar pelos meus sonhos. São, sem dúvida, o que de melhor tenho.

Aos meus avós, pela preocupação, pelo afeto e por me ensinarem tanto daquilo que sei hoje. Obrigada por me aconchegarem no calor dos vossos abraços. Quero agradecer também **ao meu avô**, que agora é uma estrelinha brilhante, mas sempre me acompanhou e fez tudo para me ver feliz.

Aos meus primos, que me mostraram a essência do que é ser criança e despertaram em mim o gosto pela Educação de Infância.

Aos meus tios, que me fazem compreender o verdadeiro significado da palavra família e que me transmitem os seus valores.

Ao meu namorado, que durante estes anos viveu de perto todas as emoções e me incentivou em todos os momentos. Agradeço-te por acreditares em mim, por me ouvires e me dares a mão para juntos alcançarmos os nossos maiores sonhos.

À família do meu namorado, que esteve sempre atenta e do meu lado. Obrigada por partilharem todos estes momentos mágicos comigo.

Aos meus amigos, sem exceção, mas em especial às minhas melhores amigas, por serem tão especiais e por viverem de perto as minhas aventuras.

À minha orientadora, Professora Doutora Amélia Marchão, por todas as palavras de incentivo e coragem. O meu mais profundo agradecimento por toda a dedicação e carinho e por tudo o que me ensinou durante estes anos.

Ao meu par pedagógico, que partilhou comigo muitos dos bons momentos que vivi nos estágios.

Às educadoras cooperantes, em especial à educadora Carmen, que me acolheu na sua sala ao longo de várias semanas. Sou grata por toda a ajuda e carinho. Obrigada por partilhar comigo os seus saberes e por me ensinar a procurar fazer sempre mais e melhor.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho durante estes anos, por me proporcionarem momentos tão bons e experiências tão ricas que ficarão para sempre guardadas no meu coração. Obrigada por todas as gargalhadas que demos, por todas as vossas quedas que eu pude amparar, por me acolherem tão bem e por me fazerem sentir, realmente, o que é ser educadora de infância.

Por fim, quero agradecer **às famílias de todas as crianças**, que em muito contribuíram para o concretizar deste sonho. Foram incansáveis e sem vocês nada disto seria possível. Obrigada pela vossa confiança e por colaborarem neste estudo que significa tanto para mim.

Resumo

Este relatório descreve e reflete o percurso educativo e as experiências vivenciadas numa sala de Creche e numa sala de Jardim de Infância, realizadas nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018, respetivamente, durante a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Assente no paradigma da Investigação-Ação, no estudo refletimos sobre as atividades desenvolvidas com a colaboração e participação das famílias e sobre a importância dessa colaboração e participação no desenvolvimento do currículo, na Creche e no Jardim de Infância e, assim, promover uma boa relação entre os vários intervenientes no processo educativo das crianças.

Ao longo do relatório valorizamos a relação com as famílias e o seu envolvimento, refletindo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a prática pedagógica em parceria.

Tendo em conta a construção participada destas oportunidades de aprendizagem, expomos as reflexões e a análise das opiniões das educadoras cooperantes e dos familiares que participaram e colaboraram no desenvolvimento deste estudo.

Palavras-chave: Creche, Jardim de Infância, Famílias, Currículo, Participação.

Abstract

This report describes the educational process and all the experiences lived in a Nursery room in the school year 2016/2017 and in a Kindergarten room in the school year 2017/2018, during the Practice and Supervised Intervention of the Pre Education Master's degree.

Based on the paradigm of action-research, in this study we think about all the activities developed with the cooperating and participation of families and about the importance of this participation and cooperation on the development of the curriculum in Nursery and Kindergarten in order to promote a good relationship among those who participate in young children's educations process.

This report promotes the relationship with families and their participation in the educational process according to the Curricular Guidelines of Pre Education and partnership pedagogical practices.

Bearing in mind the importance of these learning opportunities, this report shows the thoughts and analyses the opinions of the teachers and family members that cooperated in this study.

Keywords: Nursery, Kindergarten, Families, Curriculum, Participation.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

ATL – Atividades de Tempos Livres

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Abreviaturas:

S.p. – Sem página

Índice

Introdução	14
Parte I – Enquadramento Teórico	17
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal	17
1.1 Perspetivas curriculares da Educação Pré-Escolar	17
2. O contributo da família no desenvolvimento do currículo	23
2.1 Conceito de família e sua função educacional.....	23
2.2 Importância da participação dos pais/famílias no processo educativo da criança	26
3. Estratégias para promover o envolvimento parental na Creche e no Jardim de Infância .	32
Parte II – Projeto de Investigação-Ação	35
1. Percurso(s) e contextos de intervenção	35
1.1 A investigação-ação como opção metodológica do estudo	35
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados	37
1.3 Contexto educativo: Creche	40
1.3.1 Caracterização do estabelecimento educativo	41
1.3.2 Caracterização da sala.....	41
1.3.3 Caracterização do grupo	43
1.4 Contexto educativo: Jardim de Infância	45
1.4.1 Caracterização do estabelecimento educativo	45
1.4.2 Caracterização da sala.....	46
1.4.3 Caracterização do grupo	47
2. Ação em contexto	50
2.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	50
2.1.1 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas	50
2.1.2 Análise e discussão dos questionários aos pais.....	75
2.1.2.1 Creche	75
2.1.2.2 Jardim de Infância	82
2.1.3 Análise dos dados das entrevistas às educadoras	88
2.1.4 Análise dos dados das entrevistas aos pais e à avó que participaram nas atividades	94
2.2 Reflexão Geral da Prática de Ensino Supervisionada	99
2.2.1 Creche	99
2.2.2 Jardim de Infância	101
Considerações finais	107
Referências Bibliográficas	111
Referências Legislativas	113
ANEXOS	114

Índice de tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da sala 1B	44
Tabela 2 - Rotina diária da sala 0A	49

Índice de figuras

Figura 1 - Mãe a contar a história com um avental	51
Figura 2 - Mãe a contar a história e a interagir com as crianças	51
Figura 3 - Mãe a contar a história	53
Figura 4 - Criança a tocar nos círculos coloridos	53
Figura 5 - Criança e os pais em interação	54
Figura 6 - Dança de roda.....	55
Figura 7 - Estagiária a mostrar os materiais	56
Figura 8 - Mãe a auxiliar as crianças na elaboração de presépios.....	56
Figura 9 - Mãe e avó a auxiliarem as crianças na elaboração das botas de Natal	57
Figura 10 - Troca de carinho entre avó e neta	58
Figura 11 - Resultado final das botas de Natal	59
Figura 12 - Resultado final dos presépios feitos em caixas de ovos	59
Figura 13 - Apresentação e exploração das adivinhas em grupo.....	59
Figura 14 - Criança a apresentar a adivinha ao grupo.....	60
Figura 15 - Pai a amassar o bolo	62
Figura 16 - Participação das crianças na confeção do bolo rei.....	62
Figura 17 - Pai a preparar o bolo antes de o colocar no forno.....	63
Figura 18 - Criança a provar o bolo rei.....	63
Figura 19 - Criança a apresentar a lengalenga ensinada pela sua família.....	65
Figura 20 - Crianças a reproduzirem as lengalengas em grupo	65
Figura 21 - Crianças a brincarem com as palavras das lengalengas	66
Figura 22 - Ilustração dos convites para as famílias das crianças.....	67
Figura 23 - Mãe a realizar jogos com as crianças	67
Figura 24 - Crianças e famílias em interação na área da casinha.....	68
Figura 25 - Diversas atividades que foram realizadas durante a manhã com as crianças e as suas famílias	68
Figura 26 - Brincadeiras no recreio entre as crianças e as famílias	69
Figura 27 - Crianças e famílias	69
Figura 28 - Crianças e famílias a desfilarem com as suas máscaras.....	70
Figura 29 - Crianças e famílias a explorarem a massa de cor e a digitinta	70
Figura 30 - Livro onde os familiares deixaram as suas opiniões relativamente às atividades propostas	71
Figura 31 - Algumas das ilustrações feitas pelas crianças alusivas aos trava-línguas	73
Figura 32 - Criança a apresentar o trava-línguas ensinado pela sua família	74
Figura 33 - Crianças a identificarem as sílabas com auxílio de palmas	74

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idades dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche	76
Gráfico 2 - Habilitações académicas dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche	76
Gráfico 3 - Profissões dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche	77

Gráfico 4 - Frequência com que os inquiridos se deslocam à Creche	78
Gráfico 5 - Atividades em que os inquiridos costumam participar	79
Gráfico 6 - Motivos que conduzem a uma boa relação com a educadora.....	81
Gráfico 7 - Avaliação da comunicação estabelecida com a educadora	82
Gráfico 8 - Idade dos inquiridos respeitantes ao contexto de Jardim de Infância	82
Gráfico 9 - Habilitações académicas dos inquiridos	83
Gráfico 10 - Profissões atuais dos inquiridos.....	83
Gráfico 11 - Frequência com que os inquiridos se deslocam ao Jardim de Infância.....	84
Gráfico 12 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar.....	85
Gráfico 13 - Motivos que levam à boa relação que mantêm com a educadora.....	87
Gráfico 14 - Caracterização da comunicação com a educadora	87

Índice de quadros

Quadro 1 – Caracterização das educadoras de infância	88
--	----

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e tem como objetivo apresentar e refletir acerca do trabalho desenvolvido durante os estágios que se realizaram nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018 em contexto de Creche e de Jardim de Infância, respetivamente.

Nesses contextos seguimos uma metodologia de investigação-ação, procurando refletir continuamente acerca da nossa prática de modo a melhorá-la e adequá-la ao contexto educativo.

Essas reflexões decorrem das observações que os/as educadores/as vão fazendo e com as quais vão construindo um conhecimento que engloba

um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13)

Nesta perspetiva, consideramos a importância da relação entre a Creche/o Jardim de Infância e as famílias e, por isso, a destacamos no contexto deste relatório.

Pretendemos perceber a importância que os pais e outros intervenientes do processo educativo atribuem às relações que se constroem entre a Creche/o Jardim de Infância e as famílias das crianças e, ao mesmo tempo, criar oportunidades que permitissem o envolvimento das crianças e das suas famílias em simultâneo. Numa alusão a Davies (1991), Spodek (2002, pp. 775-776) associa o termo «família» à “(...) *realidade da existência, em conjunto com os pais ou em sua substituição, de adultos importantes na vida das crianças (avós, irmãos, outros familiares ou vizinhos) que lhes dispensam cuidados (...).*” De facto, embora os primeiros cuidados possam advir da parte de outros sujeitos, é a família quem, à partida, os presta em primeiro lugar. Por esse motivo, consideramos que “(...) *é na família que nos apropriamos das primeiras aprendizagens, (...) onde começam as nossas primeiras memórias e as nossas primeiras paixões*” (Silva, 2002, p. 3).

Uma vez que a família é o primeiro espaço educativo da criança, faz sentido que a mesma participe e acompanhe a criança na Creche e no Jardim de Infância, cabendo ao/à educador/a e à Creche/ao Jardim de Infância desenvolver oportunidades de aprendizagem que facilitem as interações entre os adultos e as crianças, bem como promover condições para que estes estejam implicados nas mesmas atividades, estimulando os primeiros a participar, e aumentando assim a sua presença e o seu envolvimento na construção e desenvolvimento do currículo da Creche e do Jardim de Infância. Deste modo, todos os intervenientes sairão beneficiados, pois “(...) *o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva*” (Davies et al., 1989, p. 39).

Defendemos que com essa prática as crianças e os pais ou outros familiares que se envolvem “(...) reforçam os laços afectivos que os unem. Além do mais, a sua participação eleva o nível de interesse das brincadeiras e enriquece e estimula a imaginação das crianças” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p. 43).

Neste contexto surge a questão principal que enquadra este estudo desenvolvido no âmbito da PES: *De que modo podem as educadoras de infância promover uma boa relação entre a Creche ou o Jardim de Infância e as famílias e incluí-las, deste modo, na organização e desenvolvimento do currículo?* Desta questão principal decorreram as seguintes questões orientadoras: *Que importância é dada à relação com a família na Creche e no Jardim de Infância onde realizamos os estágios? Nas salas da Creche e do Jardim de Infância em questão, as famílias participam na construção do currículo? De que modo as educadoras destas salas promovem a relação com as famílias? Que importância é dada às famílias destas crianças em relação à sua intervenção nas atividades? Que atividades podem ser implementadas nestas salas para promover a relação com as famílias e inseri-las na construção do currículo?*

Tendo como referência as questões que apresentámos, definimos os objetivos que guiaram o nosso estudo e a nossa intervenção pedagógica. A saber:

- Compreender a importância que é dada na Creche e no Jardim de Infância às relações com a família;
- Identificar a importância que as educadoras cooperantes atribuem à relação com as famílias e o modo como promovem essa relação;
- Entender a importância que as famílias atribuem à relação com a Creche/com o Jardim de Infância;
- Desenvolver atividades que promovam a relação Creche e Jardim de Infância com a família e que revertam a favor do currículo na Creche e no Jardim de Infância.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como abordagem metodológica, recorreremos à metodologia de investigação-ação. No seu âmbito adotámos: (i) uma observação participante e com recurso a instrumentos adaptados do projeto DQP (Bertram & Pascal, 2009), a notas de campo, e a fotografias como forma de registo das atividades desenvolvidas; (ii) a análise reflexiva sobre a ação; (iii) a recolha de outros dados através de questionários aos pais/ encarregados de educação e a entrevistas aos familiares que participaram nas atividades desenvolvidas, bem como às educadoras cooperantes.

No que concerne à estrutura do presente relatório, o mesmo encontra-se dividido em duas partes principais. Na primeira é feito um enquadramento teórico, no qual nos focamos na Educação Pré-Escolar em Portugal e no seu seguimento são abordadas as perspetivas curriculares. Evidenciamos também o contributo da família no desenvolvimento do currículo, apresentando o conceito de família e a sua função educacional, a importância da participação dos pais/familiares no processo educativo da criança e algumas estratégias para promover o envolvimento parental na Creche e no Jardim de Infância.

A segunda parte corresponde à apresentação da abordagem metodológica a que recorreremos e é onde se inclui a descrição do método e das técnicas e instrumentos de recolha

de dados utilizados. São caracterizados os estabelecimentos educativos, bem como as salas e os grupos com quem desenvolvemos a prática pedagógica. Reflete-se ainda, nesta parte, acerca das atividades desenvolvidas que se inserem na temática deste estudo e apresenta-se a análise e interpretação dos dados que recolhemos através dos questionários e das entrevistas.

Ainda no que concerne aos contextos onde realizámos a PES, apresentamos uma reflexão geral sobre a ação desenvolvida no contexto de Creche e outra no contexto de Jardim de Infância. Nessas reflexões evidenciamos as oportunidades de aprendizagem que promovemos e toda a intervenção educativa e pedagógica desenvolvida nas várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Finalizamos este relatório expondo as considerações finais, em que refletimos acerca do nosso estudo e evidenciamos os produtos mais significantes de todo o processo desenvolvido, nomeadamente o papel do/a educador/a na promoção do envolvimento das famílias das crianças no desenvolvimento do currículo da Creche e do Jardim de Infância.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

1.1 Perspetivas curriculares da Educação Pré-Escolar

A educação contribui, ao longo de toda a vida, para o desenvolvimento dos indivíduos e para a sua inserção na sociedade. A educação de infância pode ser vista como a primeira fase de todo o percurso educativo formal da criança, sendo este um período propício à aquisição de novas aprendizagens.

Com a evolução do sistema educativo também a qualidade da prática educativa tem vindo a ser melhorada, o que faz sentido por a Creche e o Jardim de Infância serem locais onde as crianças passam grande parte do seu dia e neles ocorrerem interações e aprendizagens.

Embora a pedagogia para a infância funcione como uma unidade que engloba a Creche e o Jardim de Infância e haja fundamentos e princípios educativos comuns aos dois estádios, estes contextos são diferentes¹. Além de abrangerem, cada um deles, diferentes níveis etários, sendo a Creche direcionada para crianças com idades compreendidas entre 0 e 3 anos de idade e o Jardim de Infância se destinar a crianças dos 3 aos 6 anos, há também legislação específica para essas diferentes fases.

Com o intuito de se promover uma ajustamento das respostas sociais às normas da sociedade garantindo a qualidade e segurança das Creches, foi publicada a Portaria n.º262/2011, de 31 de agosto, na qual se pode ler que a Creche permite *“(...) a efectiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando às crianças um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento (...)”*

No mesmo documento são enunciados como objetivos da Creche:

- a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
 - b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
 - c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
 - d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
 - e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
 - f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.
- (Artigo 4.º)

No caso da Educação Pré-Escolar, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e tendo como referência a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro), esta é *“a primeira etapa da educação básica no processo de*

¹ Apesar de destacarmos neste relatório a Educação Pré-Escolar, não deixaremos em alguns pontos de considerar a educação da criança dos zero aos três anos e o contexto da Creche, dado que também aí realizámos a PES. Contudo, aprofundaremos o contexto de Educação Pré-Escolar, dado que nele passámos mais tempo e aí realizámos um maior número de atividades no âmbito do tema deste projeto.

educação ao longo da vida”. (Silva et al., 2016, p. 5) e destina-se às crianças entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória.

No caso das crianças entre os três anos e a idade de ingresso na escolaridade obrigatória², o Estado português assumiu um compromisso com essas crianças e com as suas famílias, sobretudo a partir de 1997, através da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que “(...) *vem consagrar a tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação e contempla, no âmbito das suas competências, a elaboração de orientações curriculares.*” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 17). Nesta lei são definidos como objetivos da educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Artigo 10.º).

Em 1997 foram publicadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)³ que se generalizaram aos jardins de infância frequentados por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Depois desta publicação surgiram novos documentos que vieram complementá-lo e apoiar a organização e gestão do currículo, nomeadamente a Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, que integra a organização curricular, a avaliação na Educação Pré-Escolar e “(...) *questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.*” (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007)

Em 2016, as anteriores OCEPE foram revistas e foi publicada uma nova versão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que têm por base os “(...) *objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei [Lei n.º 5/97] e destinam-se a apoiar a construção*

² No caso das crianças em idade de Creche, o estado publicou a Portaria n.º 262/2011 onde explicita a necessidade de conceber um quadro normativo que estabeleça as condições de funcionamento e instalação das creches. Esta Portaria “estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da Creche, quer seja da iniciativa de sociedades ou empresários em nome individual, quer de instituições particulares de solidariedade social ou equiparadas e outras de fins idênticos e de reconhecido interesse público.” O estado não assume, deste modo a tutela da rede destas instituições.

³ Até à data não existem orientações curriculares para a Creche.

e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (Silva et al., 2016, p. 5)

As OCEPE são um importante documento que permite que os profissionais da educação de infância reflitam acerca das suas práticas, sendo “(...) *uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo*” (Silva et al., 2016, p. 13).

Compete, assim, aos/às educadores/as alargarem as oportunidades de aprendizagem, envolvendo as famílias e a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento global de cada criança. Trata-se de tirar “(...) *partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam (...)*” (Silva et al., 2016, p. 9) Essas oportunidades de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da criança e a aprendizagem influencia e é influenciada por esse processo (Silva et al., 2016), pelo que podemos afirmar que desenvolvimento e aprendizagem estão interligados.

É necessária a adoção de práticas pedagógicas que respondam às características das crianças, atendam às suas diferenças e apoiem as suas aprendizagens e progressos. Assim, há que fazer um planeamento adaptado e diferenciado, tendo em conta as características do grupo e de cada criança. (Silva et al., 2016)

Segundo as OCEPE,

A concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa. (Silva, et al., 2016, p. 11)

As OCEPE (Silva et al., 2016) dividem-se em três partes fundamentais: I – Enquadramento Geral; II – Áreas de Conteúdo e III – Continuidade Educativa e Transições.

A primeira parte contempla: O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; Exigência de resposta de todas as crianças e Construção articulada do saber. A Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e a Organização do ambiente educativo constituem ainda esta primeira parte, que visa apoiar os educadores no desenvolvimento do currículo.

A segunda parte, que corresponde às Áreas de Conteúdo, está subdividida em: 1 – Área de Formação Pessoal e Social; 2 – Área de Expressão e Comunicação e 3 – Área do Conhecimento do Mundo.

As Áreas de conteúdo têm sempre presente os fundamentos e princípios da educação de infância e mostram a importância que a globalização e a integração das diferentes áreas assumem. Estas são “*âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.*” (Silva et al., 2016, p. 31) e “*devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança*

se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de ações e oportunidades cada vez mais complexas” (Marchão, 2010, p. 51).

Apresentamos de seguida cada uma das áreas de conteúdo:

- a) A Área de **Formação Pessoal e Social** assume-se como transversal por estar presente no trabalho educativo que é desenvolvido no Jardim de Infância. Nesta área insere-se a educação para os valores, que *“(...) não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.”* (Silva et al., 2016, p. 33), sendo por isso tão importante o quotidiano do Jardim de Infância e as experiências que nele se vivem. São também consideradas a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia, a consciência de si como aprendiz e a convivência democrática e cidadania.
- b) A Área de **Expressão e Comunicação** que inclui os seguintes domínios: domínio da educação física; domínio da educação artística, que se subdivide em subdomínio das artes visuais, subdomínio do jogo dramático/teatro, subdomínio da música e subdomínio da dança; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita que se subdivide em comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever e domínio da matemática, que se subdivide em números e operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida e interesse e curiosidade pela matemática.

Esta é a única área que é dividida em subdomínios que mantêm uma estreita relação entre si, permitindo que a criança interaja, exprima pensamentos e emoções e represente o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). É, por isso, considerada uma área básica, *“(...) pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.”* (Silva et al., 2016, p. 43). Relativamente ao domínio da educação física, podemos dizer que este permite que a criança tenha *“(...) um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos.”* (Silva et al., 2016, p. 43). Quanto ao domínio da educação artística, este permite alargar e enriquecer a criatividade. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, podemos afirmar que esta aprendizagem (da linguagem oral e da escrita) deve ser encarada *“(...) como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente (...)”* (Silva et al., 2016, p. 60). Neste domínio importa salientar que o educador deve criar um clima de comunicação no qual a sua linguagem permita a interação e a aprendizagem das crianças. Não deve ser esquecido

o diálogo, o interesse em comunicar através do domínio progressivo do domínio da linguagem, da exploração de carácter lúdico em diferentes situações e apropriando-se das funções da linguagem e da comunicação verbal

e da utilização de códigos simbólicos convencionais e convencionados. (Marchão, 2010, p. 53)

No que diz respeito à linguagem escrita, há que permitir que a criança se familiarize com o código escrito “(...) *fazendo tentativas de escrita, contactando com textos manuscritos e impresso em diferentes formatos, identificando as funções da escrita (...)*” (Medeiros, 2015, p. 23). Não se tratando da introdução formal da escrita, deve ser permitido o contacto e utilização da leitura e da escrita com diferentes finalidades. O domínio da matemática, também inserido nesta área, implica que o educador crie “(...) *experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras.*” (Silva et al., 2016, p. 74). A construção de noções matemáticas deve acontecer no quotidiano da sala de Jardim de Infância, na vivência do espaço e das interações que nele ocorrem.

- c) A Área do **Conhecimento do Mundo** “(...) *enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê*” (Silva et al., 2016, p. 85). A observação, a experimentação e a atitude crítica conduzem a criança a aprendizagens significativas e, por isso, deve partir-se dessa curiosidade e desejo de saber.

Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia. (Silva et al., 2016, p. 85)

Na terceira parte das OCEPE, que diz respeito à continuidade educativa e transições, defende-se que é importante dar atenção à criança em momentos de transição como é o caso do Jardim de Infância para o primeiro ciclo,

...transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam. (Silva et al., 2016, p. 97)

O modo como a criança vive essas primeiras transições pode influenciar as transições seguintes. Como é referido nas OCEPE (2016),

Para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo de cada criança, sendo indispensável um equilíbrio entre as mudanças inevitavelmente introduzidas e a continuidade das aprendizagens, de modo a que a nova etapa se construa a partir do que a criança sabe e é capaz de fazer. (Silva et al., 2016, p. 97)

Esta transição positiva também deve ser pensada da Creche para o Jardim de Infância e a mesma deve ser pensada com cuidado total e tendo consciência de que as crianças mais novas merecem que os adultos as acompanhem nessa transição com confiança e afeto.

Assim, devem ser proporcionadas oportunidades que permitam o desenvolvimento das potencialidades da criança, o fortalecimento da sua autoestima e autonomia para que haja sucesso em etapas que se possam suceder.

Sublinhamos mais uma vez a importância das OCEPE nas práticas profissionais dos educadores de infância, uma vez que permitem adequar essas mesmas práticas em função do grupo e de cada criança com quem trabalham, respondendo às suas especificidades, através da criação de oportunidades de aprendizagem adequadas.

As OCEPE chamam particular importância para o projeto curricular de grupo, que é um documento elaborado pelo/a educador/a e que visa orientar a ação educativa

...tendo em conta as suas intenções pedagógicas, o grupo de crianças e o seu contexto familiar e social, prevê as estratégias mais adequadas para apoiar o desenvolvimento e promover as aprendizagens das crianças a realizar ao longo do ano. Este projeto inclui, ainda, modalidades de participação dos pais/famílias e a explicitação dos processos e instrumento de avaliação a utilizar. (Silva et al., 2016, p. 107)

Tendo por base o projeto curricular, a ação dos educadores implica uma reflexão que se insere no ciclo “(...) *observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.*” (Silva et al., 2016, p. 5) O conhecimento proveniente desse ciclo conta com a participação das crianças, de outros profissionais e dos pais/famílias “(...) *cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança*” (Silva et al., 2016, p. 13).

A construção do currículo exige, assim, um conhecimento das crianças e do meio, que vai sendo conseguido através de recolhas de informação, como é o caso dos documentos produzidos no quotidiano do Jardim de Infância (observações e registos), ou do contacto com as famílias e com a comunidade. Esta construção deve ser articulada, ou seja, deve incluir a participação das famílias, pois “*Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.*” (Silva et al., 2016, p. 29). Só assim podemos afirmar que o currículo ou as práticas que dele resultam são adequadas ao grupo de crianças.

O currículo na Educação Pré-Escolar pode ser visto como um

(...) conjunto de actividades planeadas ou não, estruturadas (...) e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar. Argumentamos a necessidade de intencionalidade, de organização e planeamento flexível, aberto, integrador e participado/ partilhado pelo educador e pelas crianças. (Marchão, 2010, p. 55)

A Educação Pré-Escolar, mas também a educação da criança dos zero aos três anos, deve organizar-se num ambiente favorável ao bem-estar da criança, ao seu desenvolvimento e aprendizagem, e para isso devem proporcionar-se “(...) *experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, (...) estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico*” (Marchão, 2012, p. 36), devendo cada

profissional conhecer cada criança do grupo com que trabalha, bem como as suas características, capacidades e necessidades.

A preparação das experiências deve ser feita pelos profissionais com rigor, uma vez que irão marcar cada criança à sua maneira e delas serão retirados aproveitamentos positivos ou resultados negativos, conforme as suas características e a forma como os profissionais as preparam e orientam.

A partilha das intenções do/a educador/a e do projeto curricular com as famílias é outra forma de envolver estes intervenientes no planeamento e na recolha de sugestões e permite que, em conjunto, participem no processo educativo do Jardim de Infância (Silva et al., 2016).

2. O contributo da família no desenvolvimento do currículo

2.1 Conceito de família e sua função educacional

Como salienta Gimeno (2001),

O conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substanciais diferenças transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo. (p. 39)

Ainda assim, foram vários os autores que se debruçaram sobre a definição deste conceito. Para Maxler & Misher (1978), citados por Gimeno (2001), a família é definida “...*como um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com experiência de intimidade que se prolonga no tempo*” (p. 40), o que quer dizer que a família está ligada através de laços de sangue e é através dela que se transmitem experiências e conhecimentos. Seguindo este pensamento, Gimeno (2001) faz referência a Gottman (1982), que defende que quando se conhece a família, conhecem-se também as expectativas que esta apresenta em relação ao futuro, assim como o seu passado comum que diferencia cada família.

Reimão (1994), referido por Homem (2002, p. 36) salienta que “(...) *a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis (...)*”.

Magalhães (2007, p. 44) refere-se à família como “(...) *o contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades (...)*”. Portanto, são oferecidas oportunidades para que a criança se insira e aprenda a viver na sociedade em que se desenvolve. Para que haja esta aprendizagem é necessário que os familiares se preocupem em criar um ambiente facilitador do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. “*Deste modo, os pais e família são considerados como os primeiros educadores, tendo como obrigação acompanhar as crianças, o seu desenvolvimento e crescimento.*” (Baptista, 2013, p. 26)

Corroborando esta ideia, Miranda (2002) defende que “*A primeira tarefa que constitucionalmente se atribui à família, no âmbito da maternidade e da paternidade, é a da criação e educação dos filhos*” (p. 12).

Homem (2002) sublinha que a família “ (...) é fonte de protecção, alimentação, pertença e educação” (p. 36). Por isso mesmo, não só presta os primeiros cuidados, mas também tem um papel importante na educação e tem como função prestar apoio emocional, no que toca à infância e educação da criança.

Gimeno (2001) também defende a ideia de que a função da família não se prende apenas aos cuidados básicos da criança, devendo passar pela educação dos seus filhos.

As tarefas básicas da família vão para além da criança-filha, entendidas como alimentação e saúde física indo mais além da protecção e do afecto, pois pretende-se o desenvolvimento pessoal de todos os seus membros, crianças, adultos e anciãos e a sua integração activa no meio social. (p. 54).

É importante que as famílias estejam presentes na vida das crianças, assim como nas atividades em que estas participam e, por isso, que se envolvam nas oportunidades de aprendizagem criadas na Creche e no Jardim de Infância.

Segundo Abreu (2012) existem diferentes tipos de famílias de acordo com a resposta que dão ao processo de desenvolvimento e de socialização das crianças. Assim, distingue as famílias funcionais, que são aquelas que ajudam a criança a superar os obstáculos que possam surgir tendo em conta experiências anteriores, das famílias disfuncionais, que são as que têm um modo de funcionamento inadequado.

Almeida (1994), referenciado por Abreu (2012) considera uma família funcional aquela em que as comunicações são claras, sendo as responsabilidades repartidas pelos seus membros.

Monteiro (1996), citado por Abreu (2012) refere-se à família com funcionamento saudável como

...aquela que conserva a capacidade de comunicar, interagindo e evoluindo com o exterior e cultivando os seus rituais, criando novos divertimentos conjuntos e organizando os seus tempos livres, sendo as festas e convívios o sinal mais sensível de saúde na família. (p. 10)

Podemos dizer que nas famílias funcionais há trocas de diálogo, de modo a que os seus membros contribuam para o normal desenvolvimento da criança. Por outro lado, nas famílias disfuncionais há uma grande dificuldade em responder corretamente às funções dos seus membros no processo de desenvolvimento da criança porque não há comunicação nem interação entre estes.

Por isso salientamos a importância da preocupação das famílias em corresponderem ao que se espera destas no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem das crianças, contribuindo para tal através da prestação de cuidados e de oportunidades que conduzam a criança a novas aprendizagens.

Ao contrário daquilo que acontecia há uns anos, quando a mulher ficava em casa a cuidar dos filhos e a realizar as tarefas domésticas, atualmente, as crianças passam mais tempo na Creche ou no Jardim de Infância, sendo por isso imprescindível a ação dos profissionais da educação de infância junto das famílias, completando o dever destes últimos intervenientes de cuidar da criança e de a educar. Por esse motivo, torna-se necessário que haja cooperação

entre os pais/famílias e o contexto educativo grupal que a criança frequenta e, assim, serem criadas relações positivas para o bom desenvolvimento da ação educativa.

Corroborando a ideia de Baptista (2013),

Sendo um dos principais intervenientes na educação da criança, a família, deverá ter um papel ativo na vida da criança e a sua presença deverá ser constante e adequada para que seja benéfica para o pleno desenvolvimento da criança em colaboração com outros agentes educativos. (p. 36)

Não obstante, se a criança se desenvolve no seio familiar, que é um modelo para os seus comportamentos e ações, o espaço educativo também tem grande influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem, daí ser tão importante que os dois interajam e se ajudem mutuamente. Sabemos que *“A família sabe (ou deveria saber) melhor do que ninguém as dificuldades e necessidades que a criança sente, pois tem um conhecimento único e global da criança.”* (Simões, 2009, p. 41). Por isso, como refere a mesma autora,

A família e o Jardim de Infância são dois contextos diferentes, mas ambos contribuem para a educação da mesma criança, tendo para tal que estar em consonância em relação aos objectivos a atingir, às estratégias e atitudes a adoptar. São dois elementos interdependentes e que se influenciam mutuamente nas aprendizagens. A responsabilidade deve ser partilhada, são papéis complementares no processo educativo. (Simões, 2009, p. 41)

Assim, o/a educador/a não só dá a conhecer o currículo da sala como também permite o envolvimento dos pais, aceitando a possibilidade de estes contribuírem para a sua construção e desenvolvimento.

Os pais, sujeitos fundamentais na educação dos seus filhos, devem manter uma boa relação com a Creche e o Jardim de Infância, impedindo descontinuidades que possam vir a dificultar a integração e o desenvolvimento. Estes dois intervenientes no processo educativo devem interagir, pois *“Essa é a única forma de criar uma rede de comunicações capaz de conferir uma vida saudável ao mundo da criança”* (Marques, 1988, p. 33).

Essa função dos pais participarem no percurso escolar dos filhos não se limita à sua participação em atividades organizadas pela Creche/pelo Jardim de Infância, pois

Quando os pais participam e dirigem reuniões, redigem relatórios e actas, estabelecem contactos com as autoridades escolares e exercem pressão para influenciar tomadas de decisão, estão a aprender a exercer o poder político e, nessa medida, a participação parental é, em si mesma, uma forma de educação de pais. (Marques, 1988, pp. 33-34)

Assim, podemos reforçar a ideia de que a Creche/o Jardim de Infância e a família devem manter um diálogo constante, bem como com todos os outros intervenientes no processo educativo da criança, pois segundo Marques (1991), citado por Abreu (2012, p. 15) esses *“pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam de forma positiva com os professores, tendem a encarar o professor com mais simpatia e apreço”*.

O resultado dessa empatia é, sem dúvida, positivo, pois é maior a confiança que os pais depositam nos profissionais que trabalham com os seus filhos e isso traz também uma maior envolvimento das crianças com a pessoa que cuida delas.

2.2 Importância da participação dos pais/famílias no processo educativo da criança

No que concerne à participação das famílias na organização e desenvolvimento do currículo na educação de infância, as OCEPE salientam a importância desta prática uma vez que

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Silva et al., 2016, p. 16)

Durante o processo educativo da criança não pode haver um corte efetivo entre esta e o seu primeiro educador, a família. Por isso, a família deve acompanhar a criança na Creche e no Jardim de Infância e “(...) *participar e estar disponível para contribuir com os seus saberes, os quais são os mesmos que os da criança (...)*” (Simões, 2009, p. 41).

Deste modo, “(...) *os/as profissionais devem alargar as oportunidades educativas das crianças, envolvendo a família e a comunidade, e construindo as mais variadas oportunidades de aprendizagem para todas as crianças em geral, e para cada uma em particular*” (Medeiros, 2015, p. 19).

A família é tão importante no processo de desenvolvimento da criança que se torna necessária uma proximidade entre os pais/família e a instituição educativa que a criança frequenta, pois é lá que esta passa grande parte do seu tempo. Por isso devem ser criadas situações que envolvam os familiares de modo a cooperarem com a Creche e o Jardim de Infância e vice-versa, na oferta de aprendizagens significativas. Como é reforçado nas OCEPE,

cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem. (Silva et al., 2016, p. 9)

As mesmas autoras (Silva et al., 2016) referem que as experiências que a criança vive no Jardim de Infância são já uma forma de estabelecer relação entre esse espaço e a família,

pois o que a criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. A criança é assim mediadora entre a escola e a família. (p.28)

Através da sua colaboração, a família conhece de perto a evolução da criança e acompanha o seu desenvolvimento, podendo o/a educador/a dar a conhecer o currículo da sala, ficando também a conhecer as famílias, potenciando a sua participação na construção e desenvolvimento do mesmo. Esta ideia é partilhada por Carvalho e Campos (2001) que defendem que “o educador deve (...) *encarar o relacionamento com as famílias como algo que faz parte integrante das suas tarefas profissionais (...)*” (p. 58). Desta forma os pais ou outros familiares que participam sentem-se valorizados e incentivados a participar na educação dos

filhos. Além da importância da sua participação, é imprescindível que o façam de forma positiva e com vista à sua influência no desenvolvimento da criança (Marques, 2001).

Com a criação destes laços de proximidade, os pais e o/a educador/a podem trocar informações entre si acerca da criança, pois conhecem-na, e com essa comunicação podem ajudar-se no processo de desenvolvimento da criança.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) define como um dos objetivos gerais e pedagógicos para a Educação Pré-Escolar, e como já foi referido anteriormente, a participação das famílias no processo educativo fazendo assim com que se estabeleçam relações de colaboração com a comunidade. Passamos a citar:

No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e encarregados de educação:

- a) Participar, através de representantes eleitos para o efeito ou de associações representativas, na direcção dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- b) Desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa;
- c) Dar parecer sobre o horário de funcionamento do estabelecimento de educação pré-escolar;
- d) Participar, em regime de voluntariado, sob a orientação da direcção pedagógica da instituição, em actividades educativas de animação e de atendimento. (Artigo 4.º)

Portanto, os pais ou as famílias devem participar na elaboração do projeto educativo, na organização de festas e outras actividades (Marques, 2001).

Nas OCEPE também é salientada a importância da participação destes intervenientes no processo de aprendizagem.

A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. O/A educador/a, ao dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade, presencialmente ou à distância (blogue, plataforma da escola, etc.), do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos. (Silva et al., 2016, p. 30)

Villas-Boas (2000), numa alusão a Coleman e Tabin (1992), reforça que há que *“encorajar a colaboração, desenvolvendo actividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto ...”* (pp. 9-10).

Contudo, envolver as famílias nem sempre é uma tarefa facilitada, o que deve ser ultrapassado pelas instituições e pelos/as educadores/as, cuja prática de envolver as famílias implica a existência de *“estabilidade e continuidade docente da relação pedagógica com as crianças e com as famílias (o que, no momento atual, ainda constitui um problema pedagógico a resolver)”* (Magalhães, 2007, p. 98), bem como de trocas de conhecimentos, partilhas de experiências e de trabalho em colaboração.

O que acontece muitas vezes é que as instituições tendem *“a evitar interferências externas” e a fechar-se (...)* (Zay, 1980, citado por Homem, 2002, p. 42), colocando de parte a hipótese de participação das famílias ou de outros intervenientes nas diversas oportunidades de aprendizagem que oferecem às crianças.

De modo a haver uma maior aproximação entre os Jardins de Infância e as famílias, há que proporcionar oportunidades, como as atividades realizadas em conjunto, encontros ou reuniões, onde ambos os intervenientes se fazem ouvir, expondo as suas dúvidas e expressando as suas opiniões.

O desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes. Cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas. (Silva et al., 2016, p. 19)

Esta ideia é partilhada por Villas-Boas (2000), que refere que esta possibilidade, além de promover uma melhor educação, tem também a capacidade de resolver problemas sociais.

O envolvimento parental é visto como uma, entre outras possíveis soluções para, simultaneamente, melhorar a educação e resolver problemas sociais, transformando o capital cultural em capital social. Para tanto, bastará implementar em todas as escolas, com todas as famílias, parcerias em todos os tipos de envolvimento” (Villas-Boas, 2000, p. 12).

Portanto, é necessário que os professores ou educadores permitam o envolvimento parental e valorizem os resultados da colaboração, porque caso isso não aconteça, os efeitos positivos desse envolvimento ficam limitados (Villas-Boas, 2000). É essencial a participação dos pais e a sua interação com a Creche, o Jardim de Infância e a comunidade. A estas instituições educativas cabe assegurar a continuidade e colaborar na educação que a criança recebe da família sem que uma seja substituída pela outra, ou seja, ambas se complementam e têm influência na vida das crianças.

A educação e o desenvolvimento da criança devem ocorrer perante um clima harmonioso e de cooperação entre os intervenientes do processo educativo e os valores de um e de outro devem coincidir.

se o objectivo comum entre pais e professores fôr o da aprendizagem dos alunos, então torna-se necessário que, entre estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as suas famílias e os seus professores, existam genuínas relações de parceria, ou seja, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem. Parece importante que uns e outros compreendam os seus papéis, responsabilidades, problemas e preocupações para, em conjunto, poderem tirar o maior partido possível das experiências educativas que as crianças vivem. (Villas-Boas, 2000, pp. 10-11)

Assim, a inter-relação entre os pais e o/a educador/a *“deve ser positiva, tendo sempre como objectivo um bom ambiente favorável ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança”* (Simões, 2009, p. 42).

A qualidade do ensino está estritamente ligada com as relações que se estabelecem com as famílias, sendo que Marques (1988) refere que *“As crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes”* (p.19) e Simões (2009) afirma que *“Está comprovado que a participação parental nas actividades escolares e respectiva motivação às crianças produz efeitos positivos na realização e sucesso escolar”* (p.11).

As crianças que vêem os pais envolvidos nas atividades da Creche e do Jardim de Infância e que demonstram interesse em participar nas mesmas, mantendo uma relação de

proximidade com o/a educador/a, criam muitas vezes uma melhor relação com a própria Creche e o Jardim de Infância.

Mas este envolvimento não traz apenas vantagens para as crianças. Ele é também carregado de significado para os pais ou famílias envolvidas, para o/a educador/a e para o jardim de infância.

Numa alusão a Magalhães (2007), Baptista (2013), no processo de investigação-ação que desenvolveu, destaca que *“a partir do envolvimento/participação dos pais, a criança adquire confiabilidades que permitem o seu desenvolvimento, ao qual se junta ainda um acréscimo de felicidade e confiança em si mesma”* (p. 37).

Para os/as educadores/as e para o Jardim de Infância *“tudo se torna mais fácil se for visto positivamente pelos pais, pois se os pais virem a escola e as atividades desenvolvidas com bons olhos, começam a ter uma ideia diferente do que é a escola e a educação”* (Baptista, 2013, p. 37).

Relativamente aos pais/famílias, a mesma autora defende que a sua participação *“promove o seu desenvolvimento como principais educadores e como cidadãos, permitindo elevar a sua autoestima devido à sua função de agente educativo”* (Baptista, 2013, p. 37). Além disso, *“Ao prestarem apoio usufruem de um maior conhecimento acerca da rotina diária da criança, o que facilita a continuidade da mesma em casa”* (Medeiros, 2015, p. 35).

Destacando o papel dos pais no processo de desenvolvimento da criança, Marques (1988) afirma que o seu envolvimento *“nos cenários que constituem o mundo da criança dá-lhes poder, dá-lhes influência e permite-lhes um conhecimento maior dos seus papéis e das suas competências para ajudarem os filhos a crescer de uma forma saudável”* (p. 33).

Ainda assim, apesar de destacada a importância que a família assume na educação da criança, também ocorre a sua não participação. Como referimos anteriormente, o facto de as instituições se “fecharem” sobre si próprias constituem uma barreira para o envolvimento dos pais nas atividades do Jardim de Infância. Contudo, o contrário também pode acontecer: a instituição está disposta a receber os pais, mas estes continuam sem se envolver. A falta de tempo e a falta de interesse pelas atividades realizadas são duas justificações possíveis para que tal aconteça.

Homem (2002) salienta como fatores que interferem na concretização da participação das famílias:

- Questões de poder;
- Questões de valores políticos e culturais;
- Questões profissionais;
- Questões ligadas à experiência dos atores;
- Questões ligadas à burocratização das estruturas;
- Questões ligadas à ausência de estruturas formais ou formalizadas de participação.

No primeiro caso, temos por um lado os/as educadores/as que veem a participação dos pais como uma “ameaça” ao seu poder, encontrando, para isso, estratégias que evitam esse

envolvimento. Por outro, temos os pais que se afastam por não quererem perder a sua individualidade na educação dos filhos.

No caso das questões de valores políticos e culturais, Homem (2002) destaca as divergências e discórdias que estão implícitas na cooperação entre os pais e os/as educadores/as, pois aceitar o outro implica compreender valores e culturas diferentes.

Quanto aos fatores profissionais, a autora afirma que os professores/educadores estão habituados a ter autonomia, pelo que podem não aceitar a participação dos pais por acharem que estes põem em causa o seu conhecimento. Os pais justificam-se com a falta de tempo e com a incompatibilidade de horários.

Relativamente à não participação das famílias por questões ligadas às experiências dos atores, consideramos como atores os pais/famílias, o/a educador/a e o estabelecimento educativo. Os primeiros, se não tiveram uma boa experiência com a escola enquanto crianças ou se as interações com os diferentes atores não forem positivas, dificilmente se envolvem ou participam. O mesmo acontece com os/as educadores/as, que ao estabelecerem contacto com os pais/famílias constroem uma imagem “boa” ou “má” em relação a estes, o que vai influenciar a sua vontade de os incluir nas atividades que organizam. A Creche e o Jardim de Infância também têm “(...) *uma experiência e uma história de participação e de democracia, história essa que interfere nas percepções e expectativas dos actores, assim como nas suas práticas*” (Homem, 2002, p. 63).

As estruturas formais ou formalizadas de participação são determinantes para a prática da participação. Contudo, a sua existência deve ser aliada a uma metodologia participativa que se concretiza em vivências democráticas que são proporcionadas pela instituição, como nos refere Rojo (1993), referido por Homem (2002).

Assim, importa encontrar estratégias diversificadas proporcionadas pela Creche e pelo Jardim de Infância que incluam a participação de todos.

Talaia (1999), referido por Magalhães (2007), assume que a não participação dos pais/famílias acontece porque os/as educadores/as veem os pais como:

- clientes vulneráveis;
- pacientes;
- responsáveis da condição do filho;
- menos inteligentes;
- adversários.

Assim, no primeiro caso, o/a educador/a considera os pais como pessoas frágeis e sem capacidade de contribuírem positivamente para a relação Jardim de Infância-família e, por isso, necessitam de ajuda.

Os pais como pacientes também são frágeis e implicitamente o/a educador/a associa a mesma necessidade aos pais de crianças com necessidades educativas especiais.

No caso de os pais serem vistos pelo/a educador/a como responsáveis da condição do filho, não há tomadas de decisões em conjunto em relação à educação da criança e os pais

sentem que o/a educador/a os culpa, desinteressando-se em colaborar e participar nas atividades promovidas pelo Jardim de Infância.

Os pais considerados pelo/a educador/a como menos inteligentes não têm opiniões realizáveis para o desenvolvimento da criança.

Quando os pais são vistos como adversários por terem opiniões diferentes ou por terem vivenciado experiências menos positivas com o/a educador/a, este/a acaba por perder o interesse em cooperar com as famílias e por isso a sua predisposição para as receber na sua sala também é menor.

Estas interpretações erradas por parte do/a educador/a podem conduzir os intervenientes à falta de confiança uns nos outros.

Neste sentido, importa salientar as relações que os pais estabelecem com o/a educador/a e o diálogo entre ambos. Se estas relações forem positivas, o interesse aumenta e há uma maior predisposição para a participação no percurso educacional da criança. Segundo Magalhães (2007), relativamente aos pais/familiares, não se deve “(...) *convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidade de fazer algo que queiram*” (p. 136). Podemos afirmar que o diálogo é um aliado da participação das famílias, pois é através dele que o/a educador/a conhece os interesses e as motivações dos pais e assim consegue responder de modo positivo criando situações que os levem a participar. A comunicação entre os pais e o Jardim de Infância tem que levar os pais a verem “*no diálogo uma forma de contribuir para a integração e o sucesso escolar dos filhos*” (Marques, 1988, p. 12). Deste modo, as relações entre estes dois intervenientes do processo educativo da criança, os pais e o/a educador/a, são fortalecidas, pois há um processo de escuta e de resposta que faz com que se desenvolva uma maior confiança entre ambas as partes. “*A ligação constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se em espaços de diálogo, convergente e/ou divergente, partilhando preocupações educativas, individuais sim, mas também universais*” (Homem, 2002, p. 37).

Dada a importância das famílias no desenvolvimento global das crianças e para que a sua participação e envolvimento sejam constantes,

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. Um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. Para além disso, permite ao/a educador/a compreender melhor os contextos familiares das crianças do seu grupo e adequar a sua intervenção educativa. (Silva et al., 2016, p. 19)

Dando às famílias a oportunidade de participar, é melhorada a resposta educativa tendo em conta as opiniões e partilhas dos pais. Assim, as relações que se estabelecem entre o/a educador/a, a família, a criança e a instituição devem ter presente a cooperação e a ajuda de todas as partes, de forma a tirarem o melhor proveito destas situações para o bem-estar, para o desenvolvimento e para a educação das crianças.

Em suma, e partindo da ideia que os pais têm um grande conhecimento acerca das crianças, e por isso podem ajudar o/a educador/a na preparação e execução das suas práticas e de todo o ambiente educativo, completamos que

Trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais. (Portugal, 1998, p. 127)

Deste modo, os pais e o/a educador/a participam no processo de aprendizagem da criança num clima rico, em cooperação e ajuda. Os pais ajudam dando a conhecer a criança e o contexto em que se desenvolve e o/a educador/a cria e apresenta oportunidades que promovem um desenvolvimento global da criança, permitindo que as famílias façam parte desse processo.

3. Estratégias para promover o envolvimento parental na Creche e no Jardim de Infância

Assumindo que a participação das famílias no processo educativo da criança é imprescindível, torna-se necessário que o/a educador/a crie oportunidades para envolver os pais e para que estes participem e cooperem neste processo (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990).

Deste modo assistimos a um desenvolvimento global da criança, tendo “(...) *em consideração o meio envolvente da criança e a interação estabelecida com a família*” (Medeiros, 2015, p. 38).

Neste sentido, apresentaremos de seguida algumas das estratégias a ter em conta para fomentar a participação dos pais/famílias nas atividades da Creche e do Jardim de Infância.

A comunicação é uma das estratégias apontadas para tal efeito, pois garante uma relação que tem por base momentos de diálogo e trocas de informação entre o/a educador/a e a família. “*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*” (Silva et al., 2016, p. 28).

O sucesso da criança é aumentado com a adoção desta estratégia, uma vez que os pais/famíliares e o/a educador/a pretendem atingir objetivos comuns e conseguem modelar essa situação através da comunicação que estabelecem entre si. Esta comunicação deve permitir que todos os intervenientes, independentemente das suas habilitações literárias, compreendam o que se deseja alcançar. Em consonância com esta afirmação, Matos (2012, p. 48) acrescenta que “*as linguagens herméticas são pouco apelativas e não proporcionam uma adesão significativa e compreensiva do que se quer transmitir*”, pelo que o/a educador/a deve utilizar discursos diferentes conforme os pais para quem fala, respeitando todos.

Desta forma, as relações entre a escola e a família são incentivadas e o/a educador/a mostra à família que esta “(...) *é bem-vinda, tornando simultaneamente a comunicação mais informal para que os familiares se sintam à vontade*” (Villas-Boas, 2000, p. 15).

Outra estratégia que permite incentivar os pais/famílias são as reuniões de pais. Segundo Villas-Boas (2000), com estas objetiva-se

- Levar os pais a tomarem consciência do seu papel como agentes educativos, modificando ou desenvolvendo atitudes, aspirações e expectativas em relação à escola.
- Chamar a atenção para as dificuldades que os seus filhos poderão encontrar na escola e, daí, a necessidade de apoio em casa, melhorando a relação entre a escola e a família.
- Desenvolver a capacidade de intervenção e apoio dos pais nas actividades escolares, fomentando as atitudes parentais que facilitam a aprendizagem escolar e envolvendo os pais em situações de aprendizagem fora da escola. (p. 13)

As reuniões de pais têm normalmente uma grande adesão na Creche e no Jardim de Infância e permitem que o/a educador/a, além de conseguir fomentar a participação dos pais nas actividades, conheça as famílias, contacte com as mesmas e conheça melhor cada uma, bem como as suas necessidades e individualidades. Importa ainda referir que essas reuniões permitem *“a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias”* (Matos, 2012, p. 47).

Corroborando a mesma ideia, as autoras das OCEPE afirmam que

As reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar. (Silva et al., 2016, p. 29)

No decorrer da reunião é imprescindível que os pais se façam ouvir, pois esta é uma forma de se envolverem, apresentando as suas ideias e as suas preferências, facilitando ao/a educador/a a escolha do caminho a seguir, pois fica a conhecer as opiniões dos pais e assim encontra estratégias que permitam que se envolvam e que se entusiasmem para que tal aconteça.

Por isso, a planificação das reuniões deve ser rigorosa e contemplar os objetivos que se pretendem atingir. A positividade das reuniões consegue-se através deste alcance, do local escolhido, que deve ser acolhedor e permitir que todos os presentes se sintam à vontade, e da partilha de ideias e sugestões que estimulem a participação dos pais e lhe confirmem entusiasmo pelo facto de se sentirem valorizados ao serem escutados. As reflexões acerca dos aspetos que as famílias gostariam de ver melhorados, feitas no final das reuniões pelo/a educador/a, também contribuem para que os pais se sintam *“úteis”* e impulsionados para participarem em eventuais futuras reuniões.

Como forma de as crianças sentirem os pais empenhados e envolvidos e estes sintam que a instituição os acolhe e abona a sua participação, as reuniões de pais devem ser registadas, quer através de fotografias, quer através de trabalhos realizados pelos pais, por exemplo.

As reuniões informais também são uma forma de *“trabalho e relação com as famílias, que deve ser rica, regular, diversificada e decorrer de uma forma harmoniosa em espaços formais e informais”* (Matos, 2012, p. 50). Neste sentido, importa tirar partido de momentos como festas ou saídas para comunicar com os familiares das crianças e apelar à sua participação.

A participação dos pais nas atividades é outra estratégia para envolver as famílias. Tendo em conta o que é referido nas OCEPE, *“A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança”* (Silva et al., 2016, p. 28).

Assim obtêm-se benefícios para as crianças, para as famílias e para o/a educador/a, pois consegue-se um ambiente de confiança que favorece as relações que se estabelecem entre estes intervenientes, não devendo, por isso, os pais serem obrigados a participar em atividades que não queiram e nas quais não se sintam à vontade.

Para que se assista a um ambiente mais atrativo para a participação das famílias, há que manter relações de confiança com o/a educador/a e com a instituição e vice-versa e tem de haver vontade em participar por parte dos pais. Para isso, ninguém deve ser obrigado a participar, como já referimos anteriormente e não podem existir conflitos entre o/a educador/a e os pais.

Normalmente as atividades promovidas pela Creche e pelo Jardim de Infância, nas quais estamos mais habituados a assistir à participação dos pais/famílias, são aquelas que se relacionam por exemplo com festas de natal, festa de final de ano letivo, dia do pai ou dia da mãe. Contudo, o envolvimento não se deve limitar a esses momentos, mas promover a participação das famílias através da criação de oportunidades de aprendizagem que incentivem os pais/famílias a deslocarem-se à sala para contarem uma história, para cantarem canções, para realizarem trabalhos manuais, para confeccionarem um bolo, entre outras.

Como também já referimos anteriormente, as famílias devem envolver-se na tomada de decisões relativamente à educação dos seus filhos, sendo esta outra estratégia que promove envolvimento e participação. Uma das formas de conseguir que tal aconteça é através da sua participação nas reuniões, nas associações de pais, nas equipas de avaliação e na elaboração do projeto educativo (Magalhães, 2007).

De acordo com Baptista (2013, p. 43) *“A elaboração de um documento no qual sejam registadas as atividades realizadas pelos pais (embora o documento possa conter outras informações)”* é outra das estratégias que envolve as famílias na participação nas atividades e assim permite ao/à educador/a aproximar-se das famílias e vice-versa, mas também visa a partilha de pontos de vista no sentido de se conseguir uma construção participada do currículo. Mais uma vez se sublinha a importância da escuta e da valorização das opiniões de todos e de cada um.

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso(s) e contextos de intervenção

Nos pontos que se seguem apresentamos as opções metodológicas do estudo, nomeadamente a abordagem metodológica, bem como as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados. Apresenta-se também a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde desenvolvemos a ação educativo-pedagógica.

1.1 A investigação-ação como opção metodológica do estudo

O presente estudo centrou-se numa intervenção pedagógica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Numa primeira fase, o estudo decorreu em contexto de Creche, no ano letivo 2016/2017, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Portalegre. Posteriormente, no ano letivo 2017/2018, integrámos uma sala de Jardim de Infância de uma Instituição Pública do Ministério da Educação também localizada na cidade de Portalegre, onde realizámos a maior parte das atividades que apresentamos neste relatório e que promovem a participação das famílias em atividades implementadas no Jardim de Infância.

Numa alusão a Quivy e Campenhoudt (2008) e Ponte (2006), Medeiros (2015) afirma que a investigação assenta na procura de respostas e, por isso, investigar implica conhecer melhor as situações e as ações educativas e procurar entender as suas características para as compreendermos melhor e assim agirmos melhor, conforme as mesmas.

Tendo em conta aquilo que referimos anteriormente, tornou-se necessário conhecermos o contexto educativo onde nos inserimos e partir desse conhecimento para tomarmos decisões educativas e pedagógicas que respondessem às necessidades e exigências desse mesmo contexto. Bogdan e Biklen (1994) corroboram esta ideia, pois defendem que *“para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos”* (p. 50), sendo necessário que os investigadores se incluam nos contextos de modo natural, de modo não intrusivo, nem ameaçador (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, adotámos a investigação qualitativa, frequentemente designada por naturalista, na qual, em concordância com Guba (1978) e Wolf (1978a) citados por Bogdan e Biklen (1994), *“o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversas, visitar, observar, comer, etc.”* (p.17). Há necessidade de se estar em contacto direto com aquilo que se observa e se pretende investigar, pois

O objectivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, directores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objectivo implica que o investigador passe,

frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

O facto de os investigadores qualitativos estarem diretamente nos contextos que pretendem estudar prende-se ainda com o facto de assumirem que *“o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

No âmbito da investigação qualitativa, e quanto aos procedimentos técnicos, a nossa escolha recaiu na investigação-ação (IA), uma vez que pretendíamos agir conforme as necessidades dos contextos que observámos previamente. Neste sentido, podemos afirmar que a escolha da IA se deveu ao facto de esta procurar, no campo da educação, analisar o contexto para que sejam tomadas decisões que facilitem a mudança. Nesta linha de pensamento, Mesquita-Pires (2010) salienta que *“A investigação-acção procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa”* (p. 71).

Máximo-Esteves (2008) expõe que a IA é *“um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”* (p. 82). Corroborando a mesma ideia, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a IA assenta na recolha de informação para posteriores mudanças sociais. Ou seja, a IA tem o objetivo de melhorar ações num determinado contexto, através da procura de estratégias adequadas que são implementadas para a obtenção dessas melhorias.

Na IA é o/a educador/a quem faz uma reflexão, tendo por base o que observa e os dados que recolhe, que são os alicerces para um futuro planeamento e intervenção, como forma de melhorar a sua prática educativa. A mudança é baseada nas ações realizadas e nas suas consequentes reflexões. Assim,

a investigação-acção parece suportar o desenvolvimento praxiológico dos professores/educadores, uma vez que os aceita como actores e autores, envolvendo-os na investigação sobre a sua prática, na consequente produção de teorização sobre as suas opções educativas e ao reconhecer o valor das suas lógicas conceptuais. (Mesquita-Pires, 2010, p. 67)

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) também se debruçaram sobre a IA e defendem que esta é uma metodologia de pesquisa que visa resolver problemas reais, tendo como objetivos compreender as práticas e reformulá-las. Portanto, para se fazer investigação há que planear, atuar, observar e refletir acerca dessa atuação.

O que importa sublinhar no processo de IA é a realização da reflexão a fim de se planear com vista à melhoria e à resolução dos problemas que possam existir. *“Considera-se, assim, que o contributo desta metodologia é necessário para uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar”* (Castro, 2012, s.p.).

Coutinho et al. (2009) destacam que um aspeto fundamental na IA *“é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”* (p. 360).

Para isso há que recorrer à formulação de questões que ajudarão na tomada de decisões, relativamente ao caminho mais adequado até chegar aos resultados pretendidos. Por não conhecermos bem os contextos, podem existir dúvidas que procuramos ver esclarecidas e perguntas para as quais procuramos respostas para podermos agir em conformidade com aquilo que observamos e pretendemos alterar ou melhorar.

Para iniciarmos o presente estudo formulámos algumas questões como ponto de partida para a investigação, que devem ser, como já referimos, de carácter aberto e também flexíveis para uma maior possibilidade de resposta.

A questão de partida que definimos no presente estudo foi a seguinte:

- De que modo podem as educadoras de infância promover uma boa relação entre a Creche ou o Jardim de Infância e as famílias e incluí-las, deste modo, na organização e desenvolvimento do currículo?

As questões orientadoras que surgiram desta e para as quais pretendemos encontrar resposta são:

- Que importância é dada à relação com a família na Creche e no Jardim de Infância onde realizamos os estágios?
- Nas salas de Creche e Jardim de Infância em questão as famílias participam na construção do currículo?
- De que modo as educadoras destas salas promovem a relação com as famílias?
- Que importância é dada às famílias destas crianças em relação à sua intervenção nas atividades?
- Que atividades podem ser implementadas nestas salas para promover a relação com as famílias e inseri-las na construção do currículo?

Apresentamos de seguida aqueles que definimos como sendo os principais objetivos estabelecidos para o estudo:

- Compreender a importância que é dada na Creche e no Jardim de Infância às relações com a família;
- Identificar a importância que as educadoras cooperantes atribuem à relação com as famílias e o modo como promovem essa relação;
- Entender a importância que as famílias atribuem à relação com a Creche/com o Jardim de Infância;
- Desenvolver atividades que promovam a relação Creche e Jardim de Infância com a família e que revertam a favor do currículo na Creche e no Jardim de Infância.

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados

No âmbito deste estudo, e tendo em conta a metodologia a que recorreremos, é importante refletir sobre as formas de recolha de informação que foram surgindo.

Segundo Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), as técnicas e instrumentos de recolha de dados a que podemos recorrer na IA podem dividir-se globalmente em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador e no que este observa durante o estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e incluem-se no diálogo e na interação;
- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e exige uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Para conseguirmos obter respostas à questão de partida, às questões orientadoras e alcançar os objetivos a que nos propusemos, recorreremos às técnicas baseadas na observação e na conversação e à análise de documentos, selecionando as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

- observação participante com recurso a instrumentos adaptados do projeto DQP (Bertram & Pascal, 2009) e a notas de campo;
- fotografias/registo das atividades desenvolvidas;
- questionário aos pais;
- entrevistas aos pais e à avó que participaram nas atividades;
- e entrevistas às educadoras cooperantes.

A observação feita a partir do nosso envolvimento no contexto educativo proporcionou uma aproximação com o mesmo e permitiu conhecer de perto e melhor esse contexto.

Máximo-Esteves (2008) refere que a observação *“permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”* (p. 87). Neste caso, através da observação adquirimos o conhecimento necessário acerca do contexto, das pessoas que nele estão inseridas e que dele fazem parte e das interações que ocorrem entre eles.

Assim, as observações que realizámos nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018 tiveram como suporte alguns instrumentos de recolha de dados adaptados do Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente a ficha do estabelecimento educativo (Anexos 1 e 5), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexos 2 e 6), a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexos 3 e 7) e a ficha do/a educador/a de infância (Anexos 4 e 8).

Também, como forma de registar e analisar os dados observados, recorreremos às notas de campo, que são consideradas *“o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo foram utilizadas neste estudo para registar os momentos mais pertinentes para a investigação e para a reflexão acerca das atividades e das interações que ocorreram. Este instrumento permite fazer *“registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interações (trocas, conversas)”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

As fotografias foram fundamentais para registar diversos acontecimentos e todas as atividades que desenvolvemos. Na conceção de Máximo-Esteves (2008) as imagens conseguidas através da fotografia podem conter *“informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário”* (p. 91).

Deste modo, pudemos documentar as atividades que contaram com a participação das famílias das crianças. A máquina fotográfica foi utilizada regularmente na sala e assim foi possível registar informação visual sem que perturbássemos a dinâmica do grupo. Este instrumento possibilitou o registo da informação visual, o que nos auxiliou posteriormente na análise das atividades desenvolvidas.

No âmbito da nossa investigação, também procedemos à elaboração de um questionário, que adaptámos daqueles que foram utilizados por Baptista (2013) e Medeiros (2015), destinado a 15 pais das crianças da sala 1B, onde realizámos a PES em contexto de Creche (Anexo 9) e a 13 pais das crianças da sala 0A, onde realizámos a PES em contexto de Jardim de Infância (Anexo 10)⁴. Com isto visámos recolher informações no âmbito da relação entre a Creche e o Jardim de Infância com as famílias e como os questionários utilizados por Baptista (2013) e por Medeiros (2015) reportavam a objetivos semelhantes, em concordância com a orientadora do nosso projeto decidimos ter esses questionários como referência, adaptando-os.

Na elaboração de questionários tivemos em conta os aspetos definidos por Carmo e Ferreira (1998): *“definir rigorosamente os seus objectivos; formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, seleccionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo para depois poder analisar os resultados”* (p.137).

Aplicámos o questionário no decorrer da PES em contexto de Creche e, posteriormente, também durante a prática em contexto de Jardim de Infância a fim de identificarmos:

- com que periodicidade os pais estão presentes na Creche/no Jardim de Infância;
- se os pais têm hábito de participar em atividades propostas pela Creche/pelo Jardim de Infância;
- que tipo de relação existe entre os pais e as educadoras de infância.

Os questionários foram organizados com a seguinte estrutura:

- Parte I, na qual pretendíamos conhecer a caracterização dos inquiridos, num total de três questões.
- Parte II, na qual procurávamos perceber a importância que os pais atribuem à relação Família – Creche, no caso de os inquiridos serem os pais das crianças da Creche, e à relação Família – Jardim de Infância, no caso de os inquiridos serem os pais das crianças do Jardim de Infância, num total de cinco questões.
- Parte III, na qual pretendíamos saber qual o tipo de relação entre os pais das crianças e a educadora dos seus filhos, num total de três questões.

Como também pretendíamos saber a opinião das educadoras e dos familiares que participaram nas atividades, realizámos entrevistas individuais que visavam conhecer as opiniões destes intervenientes. Construímos dois guiões de entrevistas, sendo um destinado às educadoras (Anexo 11) e o outro aos familiares que participaram nas atividades (Anexo 12).

⁴ Trata-se de um questionário apenas, sendo, no entanto, adaptada a sua terminologia (Creche ou Jardim de Infância).

A escolha da entrevista prendeu-se com a conceção de Máximo-Esteves (2008). A autora refere que a mesma “*é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

As entrevistas aplicadas neste estudo são do tipo semiestruturado, pois preparámos previamente os guiões com as questões a apresentar, embora as entendêssemos como flexíveis e, se necessário, podendo ser ajustadas ao longo da entrevista.

O guião de entrevista que aplicámos às educadoras de infância (Anexo 11) estrutura-se em cinco blocos que, no total, contêm vinte questões:

- Primeiro bloco – Legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco – Identificação da educadora;
- Terceiro bloco - Conhecimento das conceções das educadoras sobre o papel da Creche/do Jardim de Infância;
- Quarto bloco – Compreensão da realização das reuniões de pais;
- Quinto bloco – Finalização da entrevista.

O guião das entrevistas dirigido aos pais e à avó (Anexo 12), que foram os familiares que participaram em atividades desenvolvidas, é constituído por quatro blocos e um total de nove questões:

- Primeiro bloco - Legitimação e apresentação da entrevista;
- Segundo bloco – Identificação, compreensão e avaliação das atividades em que os pais e a avó participaram;
- Terceiro bloco – Compreensão da importância que os pais e a avó atribuem à participação nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância;
- Quarto bloco – Finalização da entrevista.

Após a sua aplicação, antes da qual obtivemos o consentimento informado dos participantes, procedemos ao tratamento e análise de dados através de um processo de análise de conteúdo em que primeiro transcrevemos os discursos dos entrevistados, e de seguida analisámos esses dados de modo mais aprofundado, de forma a compreendermos o significado dos seus conteúdos

Os dados recolhidos a partir dos questionários foram submetidos a uma simples análise estatística através do programa Excel e a procedimentos simples de análise de conteúdo, no caso das respostas abertas.

1.3 Contexto educativo: Creche

Os dados que a seguir se apresentam são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Creche e da utilização dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a ficha do estabelecimento educativo (Anexo 1), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo 2) e a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 3).

1.3.1 Caracterização do estabelecimento educativo

A componente de Prática de Ensino Supervisionada em Creche decorreu no ano letivo 2016/2017 numa IPSS com valência de Creche, de Pré-Escolar e de Atividades de Tempos Livres (ATL). A instituição localiza-se na cidade de Portalegre, ficando situada numa área urbana. Funcionava num edifício adaptado, não sendo, portanto, esta a sua construção de raiz e não existiam outros locatários.

O horário de funcionamento era das 7 horas e 45 minutos às 19 horas de segunda a sexta-feira, sendo a duração da componente letiva de sete horas e meia (de manhã funcionava das 9 horas às 12 horas e à tarde, das 13 horas às 17 horas e 30 minutos) e a componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo de duas horas e quarenta e cinco minutos (de manhã funcionava desde as 7 horas e 45 minutos até às 9 horas e à tarde das 17 horas e 30 minutos até às 19 horas).

O horário de almoço da Creche iniciava-se às 11 horas e decorria até às 12 horas e 30 minutos e eram as educadoras e as assistentes operacionais que asseguravam este serviço.

Relativamente às instalações da instituição, o espaço interior era constituído por três salas de berçário, sete salas de Creche e duas salas de Jardim de Infância, dormitórios adaptados em cada sala (sendo as mesmas reorganizadas para a disposição de catres), sete sanitários para crianças e cinco sanitários para adultos, um refeitório, uma cozinha, uma sala para movimento/ginástica, uma secretaria, uma sala destinada a educadores, uma sala destinada aos pais, uma biblioteca que não estava, na altura, a ser utilizada e uma lavandaria.

Existiam cabides para as crianças, cacifos para os adultos, acessos próprios para cadeiras de rodas, placares/expositores, equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças e apropriados às necessidades da instituição.

Em relação ao espaço exterior, este tinha uma área de cerca de 98m², tendo o pavimento partes em cimento, terra e piso sintético. O espaço estava vedado com rede, possuindo também muros à volta. Existia ainda uma arrecadação no exterior, onde eram arrumados os brinquedos utilizados nesse espaço, como pás e bolas. Possuía também um escorrega, caixas de areia, brinquedos de rodas e uma horta.

Os grupos de crianças eram organizados em grupos homogéneos no que à idade diz respeito.

Na instituição trabalhavam educadoras de infância, assistentes operacionais, porteiros, cozinheiras e administrativos.

No que diz respeito ao financiamento, a comparticipação mínima de cada criança era de 30€ e a máxima era de 225€.

1.3.2 Caracterização da sala

A sala onde foi realizada a Prática e Intervenção Supervisionada em Creche denominava-se sala 1B. Tinha uma área de 51m² e era frequentada por dezasseis crianças, pelo que se encontrava de acordo com o estipulado na Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto, onde

está determinado que *“Cada grupo funciona obrigatoriamente em sala própria, sendo a área mínima de 2 m² por criança.”*

A sala possuía diversos materiais como mesas e cadeiras, um rádio, brinquedos adequados à idade das crianças, jogos, livros, carrinhos, “cavalinhos” (baloços), armários de arrumação, fraldários, estruturas onde eram guardados os bens das crianças de forma individualizada, entre outros. Havia placares nas paredes onde eram expostos trabalhos e mapas de atividades.

O espaço estava dividido em áreas devidamente identificadas: área do acolhimento; área da casinha; garagem; área da higiene; área dos jogos; área da música e área dos livros.

Na área do acolhimento as crianças podiam sentar-se confortavelmente num tapete com almofadas em vários momentos como o da marcação de presenças, o da hora do conto, em momentos de diálogo entre a educadora e o grupo ou outros em que as crianças procuravam livros para explorar.

A área da casinha tinha uma casa de plástico onde as crianças podiam entrar e uma mesa com dois bancos, adequados ao seu tamanho. Este local permitia o desenvolvimento do jogo simbólico.

Na garagem as crianças tinham acesso a modelos de diferentes meios de transporte com os quais podiam brincar, permitindo que os identificassem ao mesmo tempo e imitassem os sons dos mesmos.

A área da higiene era onde se mudavam as fraldas e eram colocados os bacios que as crianças utilizavam em momentos destinados para que tal acontecesse ou quando pediam, no caso das crianças que já não usavam fralda. Nesta área era também feita a higiene das crianças antes de irem para casa, na parte da tarde.

A área dos jogos possuía um armário sem portas com várias divisões onde estavam caixas com jogos e brinquedos ao alcance das crianças para que usufríssem deles em momentos de brincadeira livre e conduziam ao diálogo e à socialização.

Algumas dessas caixas possuíam também jogos de encaixe, peças de lego, bonecas e brinquedos. Alguns desses eram modelos de utensílios de cozinha (chávenas, copos, pratos e talheres de plástico) que as crianças levavam para a casinha e aí brincavam.

Na área da música havia um rádio e CD's. A música era um recurso utilizado com frequência na hora da sesta, como forma de acalmar as crianças, e por vezes também em momentos de brincadeira livre.

Por fim, na área dos livros existia uma estante ao alcance das crianças, acessível à sua altura, que continha vários livros que podiam consultar no tapete que estava no chão, junto desta área, permitindo ainda que a educadora os utilizasse na hora do conto, que era também realizada enquanto as crianças estavam sentadas no tapete. Os livros eram adequados à idade das crianças, havendo diversos tipos: livros com som, livros pop-up, livros com texturas, entre outros.

A organização do espaço educativo da sala de atividades foi pensada pela educadora, tendo em conta as idades e necessidades das crianças e como forma de obter sempre o máximo

espaço para se poderem movimentar, pois como é referido na Portaria n.º262/2011, de 31 de Agosto as salas de atividades devem ser “(...) *organizadas de modo flexível e adequado às necessidades lúdicas das crianças (...).*”

Numa parte central da sala havia mesas e cadeiras que eram utilizadas para a realização de atividades. Por vezes eram desviadas para não prejudicarem a livre movimentação das crianças, ou em momentos como o da ida ao bacio ou a hora da sesta, para permitir um melhor aproveitamento do espaço.

Perto das mesas estava um cavalete que era utilizado para a realização de pinturas.

O mobiliário e os equipamentos existentes estavam em bom estado de conservação e eram adequados às características e faixa etária das crianças.

A hora da sesta, que ocorria na sala de atividades quando as crianças chegavam do almoço no refeitório, era preparada pelas assistentes operacionais que colocavam tecidos nas janelas para não entrar luz e colocavam no chão um catre e um saco-cama ou um lençol para cada criança. Como é referido na Portaria n.º262/2011, de 31 de agosto, “*As salas de actividades podem ser utilizadas para o repouso das crianças, desde que disponham de sistemas de escurecimento e equipamento adequado ao descanso das crianças (catre, lençol e manta individualizados).*” Algumas crianças tinham ainda outros objetos pessoais (fraldas de pano, chupetas ou peluches) que lhes eram dados nesse momento do dia.

Quanto ao aquecimento da sala, este era providenciado por alguns aquecedores que estavam colocados nas paredes.

Fora da sala, junto da entrada, penduravam-se as mochilas das crianças em cabides. Também junto da entrada, na parte de dentro, estavam bolsas onde eram guardados outros pertences (ganchos, chupetas, entre outros) e ao lado, em cima de um armário, eram guardados os brinquedos que traziam de casa.

Quanto aos cuidados a ter na Creche em geral e na sala de atividades em questão, salientamos o uso de sapatos próprios dentro da instituição e de touca no refeitório. Quando alguma criança estava a tomar medicação, a educadora registava qual o medicamento que a criança tomara, a que horas tinha tomado e a quantidade. Quando as crianças chegavam, de manhã, ou quando iam embora, os adultos responsáveis por cada uma registavam a hora de entrada ou de saída e assinavam. À entrada do estabelecimento educativo estava sempre um porteiro, principalmente nas horas de entrada e de saída das crianças.

1.3.3 Caracterização do grupo

O grupo da sala da Creche era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade, pertencendo ao sexo masculino oito dessas crianças e as restantes oito ao sexo feminino.

Relativamente às características do agregado familiar, dez crianças viviam apenas com os pais, uma vivia com a mãe, três viviam com os pais e um irmão e uma criança vivia com os avós e a mãe.

Todas já tinham adquirido a marcha e dominavam a linguagem oral, embora nem todas conseguissem construir frases, verbalizando apenas palavras soltas. Duas apresentavam necessidades educativas especiais, cuja avaliação/diagnóstico foi feita através da observação das educadoras e pela equipa da intervenção precoce de apoio à Creche. Esta equipa era constituída por terapeutas da fala e psicomotricistas que acompanhavam as crianças.

No que diz respeito à representação criativa, apenas algumas crianças brincavam ao faz de conta, embora todas se interessassem bastante pelos materiais de construção, nomeadamente legos e peças de encaixe, que havia na sala de atividades.

Relativamente à socialização, as crianças estabeleciam relações com os pares. De um modo geral, o grupo apreciava os momentos em que eram contadas histórias e cantadas canções, participando com entusiasmo.

Algumas crianças necessitavam de auxílio na hora das refeições por terem dificuldade em pegar na colher, levá-la à boca e até mesmo em mastigar alimentos sólidos.

O grupo, em geral, acompanhava a educadora na contagem das crianças que estavam na sala em cada dia. Reconheciam-se nas fotografias e identificavam as outras crianças, reconheciam os animais que viam em imagens, imitavam os sons que estes produziam, conheciam as diferentes partes do corpo e identificavam alguns meios de transporte.

As crianças conheciam-se umas às outras e respondiam quando eram chamadas. No entanto, duas delas não identificavam as outras pelos nomes. De um modo geral, o grupo reconhecia os membros da sua família nas fotografias, nomeadamente os pais e os irmãos, no caso de terem, e sabiam os nomes desses familiares.

Durante o período da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche assistimos ao momento em que as crianças começaram a usar o bacio e a deixar de usar fraldas, passando a haver um momento na rotina diária que contemplava a ida ao bacio. Algumas crianças já não utilizavam a fralda durante o dia, pedindo para ir ao bacio. Contudo, a maioria ainda tinha fralda, utilizando o bacio apenas nos momentos destinados a tal.

Apresentamos, de seguida, a rotina diária do grupo.

Tabela 1 -Rotina diária da sala 1B

Acolhimento
Atividade orientada/livre
Almoço
Higiene e "Hora do Bacio"
Repouso
Higiene e "Hora do Bacio"
Lanche
Beber água
Higiene e "Hora do Bacio"
Brincadeira livre

O grupo era orientado por uma educadora e por duas assistentes operacionais.

Relativamente ao grau de participação das famílias, estas participavam quando solicitadas, mas apenas em festas, reuniões e atividades como contar histórias no mês do livro ou realizar decorações de Natal para expor na instituição.

1.4 Contexto educativo: Jardim de Infância

Os dados que a seguir se apresentam, tal como os relativos ao contexto da Creche, são resultado da observação que desenvolvemos em contexto de Jardim de Infância e da utilização dos instrumentos de recolha de dados que adaptámos a partir do Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: a ficha do estabelecimento educativo (Anexo 5), a ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo 6) e a ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 7).

1.4.1 Caracterização do estabelecimento educativo

No ano letivo 2017/2018 realizámos a componente de PES em contexto de Jardim de Infância numa Instituição Pública do Ministério da Educação, com valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizado numa área urbana na cidade de Portalegre.

O horário de funcionamento era das 8 horas e 30 minutos às 18 horas de segunda a sexta, sendo a duração da componente letiva de quatro horas e quarenta e cinco minutos (de manhã funcionava das 9 horas às 11 horas e 45 minutos e à tarde, das 14 horas às 16 horas). A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo funcionava de manhã das 8 horas e 30 minutos até às 9 horas e à tarde das 16 horas até às 17 horas e 30 minutos.

O horário de almoço do Jardim de Infância iniciava-se às 11 horas e 45 minutos. Este serviço era assegurado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

Embora estivessem inseridas nas instalações de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as salas do Jardim de Infância estavam localizadas num edifício à parte do primeiro. O Jardim de Infância era constituído por duas salas, dois sanitários para crianças, um sanitário para adultos e uma sala comum onde as crianças lanchavam. O almoço era servido num refeitório que também era utilizado pelas crianças do 1.º Ciclo em horário diferente.

Na escola onde estava inserido o Jardim de Infância havia um ginásio, um laboratório e uma biblioteca onde podiam ser requisitados livros e outros materiais didáticos. Todos estes espaços eram, por vezes, utilizados pelas crianças do Jardim de Infância.

Os equipamentos e as instalações eram suficientes para o número de crianças e apropriados às necessidades das mesmas, existindo também, neste estabelecimento educativo, acessos próprios para cadeiras de rodas. O Jardim de Infância possuía vários placares, dentro e fora da sala, onde eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças.

Apesar de a escola ter uma maior área exterior, o espaço onde as crianças do Jardim de Infância passavam os intervalos possuía uma área de 330m². O pavimento desse local continha cimento, terra e piso sintético. O espaço estava vedado com rede e muros de pedra em volta.

Na rua havia vários utensílios de exterior, locais de arrumação desses utensílios/brinquedos, uma caixa de areia e um parque infantil. O Jardim de Infância e a escola do 1.º Ciclo tinham ainda um animal de estimação, um gato.

Os grupos de crianças eram organizados de forma heterogénea no que às idades diz respeito.

Neste Jardim de Infância trabalhava uma assistente operacional em cada sala.

Como atividades extracurriculares, as crianças frequentavam a Expressão Musical, a Expressão Dramática e a Iniciação à Língua Inglesa.

Relativamente ao financiamento, havia uma comparticipação voluntária de 5€/mês por cada criança. Embora não monetariamente, a Câmara Municipal de Portalegre apoiava nas reparações e a Junta de Freguesia contribuía com produtos de limpeza.

1.4.2 Caracterização da sala

A sala onde decorreu a PES em Jardim de Infância foi a sala 0A, que possuía uma área de 51m².

Numa das paredes encontrava-se um armário onde eram guardados diversos materiais como cartolinas, papel de cenário, lã, entre outros. À volta da sala, por baixo das bancadas encostadas a algumas paredes, havia espaço para arrumação de materiais como tesouras, cartões, tintas, entre outros. Nas paredes estavam colocados placares de cortiça onde eram expostos os trabalhos efetuados pelas crianças.

A sala de atividades estava dividida em oito áreas distintas designadas por: área dos desenhos; área da garagem; área dos jogos; área da biblioteca; área da pintura; área da ciência; área da casinha e área do computador. As áreas estavam devidamente identificadas assim como o número máximo de crianças que podiam frequentar cada uma ao mesmo tempo.

Na área dos desenhos encontravam-se duas mesas e duas cadeiras e uma estante ao alcance das crianças que continha folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro. Neste local, além dos desenhos, realizavam-se recortes, colagens e as crianças escreviam/copiavam palavras em cadernos também disponíveis nesta área, identificados com os nomes das crianças a quem pertenciam. Aquando da realização de atividades como o recorte, a colagem, ou a escrita, a educadora auxiliava para que as aprendizagens fossem mais significativas. Este espaço permitia o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da motricidade fina.

A área da garagem continha um tapete, materiais de construção, modelos de diferentes meios de transporte e de animais que permitiam o desenvolvimento do jogo simbólico.

Na área dos jogos havia uma estante com jogos de mesa, peças de lego, peças de encaixe, entre outros, ao alcance das crianças. Havia também uma mesa redonda com cadeiras onde as crianças jogavam.

A área da biblioteca continha um tapete, pequenos sofás e almofadas onde as crianças se podiam sentar confortavelmente para manusearem e explorarem os diversos livros que estavam disponíveis na biblioteca, numa estante adequada ao seu tamanho e encostada à parede. A área da biblioteca era utilizada, por vezes, para a hora da história, que, regra geral, era dinamizada nas mesas que se encontravam ao centro da sala.

Na área da pintura existia um cavalete, pincéis, tintas, folhas de papel e aventais. As atividades que aí decorriam permitiam o desenvolvimento da criatividade e da motricidade fina.

A área da ciência era junto de uma janela da sala, numa bancada, e aí havia vários materiais relacionados com a ciência, entre os quais lupas, um jogo do sistema solar e livros de ciências com imagens.

Na área da casinha havia uma cozinha com mobiliário semelhante ao real e adequado ao tamanho das crianças, utensílios de cozinha, bonecas, camas e carrinhos para as bonecas, um roupeiro com roupas e acessórios que utilizavam para brincar e mobiliário de salão de cabeleireiro também adequado ao tamanho das crianças. Este espaço permitia a representação do real e o desenvolvimento do jogo simbólico.

A área do computador tinha, como o nome indica, um computador numa mesa adequada à altura das crianças e duas cadeiras, pois neste local, por norma, estavam no máximo duas crianças ao mesmo tempo. O computador era utilizado na sua maioria para a realização de jogos ou para se ouvir música, sendo também utilizado para pesquisas ou para o desenvolvimento de outras atividades.

A forma de organização da sala foi pensada tendo em conta, essencialmente, as necessidades e interesses do grupo de crianças. A sua disposição era flexível e dinâmica, pois podia ser reorganizada sempre que os interesses e competências das crianças determinassem. A organização da sala, parte do ambiente educativo, permitia bem-estar às crianças e envolvimento nas oportunidades de aprendizagem que as áreas proporcionam, alargando o seu conhecimento de forma integrada.

A meio da sala encontravam-se mesas, dispostas juntas, com um número de cadeiras adequado ao número de crianças e de adultos da sala, onde o grupo se reunia de manhã, durante a marcação de presenças e do estado do tempo, para a realização de atividades diversas, na hora da história e em momentos de diálogo e reflexão em grande grupo.

O mobiliário e os equipamentos estavam bem conservados e eram adequados às características das crianças que frequentavam a sala de atividades.

Relativamente ao aquecimento, existia na sala um ar condicionado.

Fora da sala, junto da porta, existiam cabides onde eram colocados os pertences das crianças e uma pequena estante na qual havia uma caixa com garrafas de água devidamente identificadas.

1.4.3 Caracterização do grupo

O grupo da sala onde realizámos a Prática e Intervenção Supervisionada em Jardim de Infância era composto por catorze crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de

idade. Nove dessas crianças eram do sexo masculino e as restantes cinco eram do sexo feminino.

Em relação às características do agregado familiar, dez crianças viviam com os pais e irmãos e uma criança vivia apenas com os pais, pois era filho único. Uma das crianças vivia apenas com a mãe e duas crianças viviam com a mãe e uma avó.

A nível de competências e desenvolvimento, o grupo era heterogéneo, havendo quatro crianças com necessidades educativas especiais, nomeadamente perturbações do espectro do autismo, a nível cognitivo e a nível físico e motor. O diagnóstico foi feito antes da sua entrada neste Jardim de Infância, por isso já vinham sinalizadas como tal.

Algumas crianças eram acompanhadas por psicomotricistas, terapeutas da fala, psicólogos e docentes especializados em educação especial.

Relativamente à autonomia, ao desenvolvimento motor, à linguagem e à socialização, a maior parte do grupo apresentava as competências esperadas de acordo com a sua faixa etária. Durante o almoço e os lanches da manhã e da tarde, as crianças mostravam-se autónomas, não necessitando de ajuda para ir buscar a lancheira, distribuir os lanches pelas várias crianças do grupo ou para comer. Uma das crianças com necessidades educativas especiais era auxiliada na hora das refeições por uma docente de educação especial. Esta criança não era autónoma, pois além da necessidade de auxílio nas refeições e na realização de outras atividades, também usava fralda. A nível da linguagem, produzia apenas palavras soltas, assim como outra das crianças do grupo que também tinha dificuldades a esse nível. As crianças eram bastante sociáveis, mantendo relações com os pares e mostrando preferências e atitudes de afeto para com os mesmos.

Quando se dividiam pelas várias áreas da sala, brincavam umas com as outras.

Durante os momentos de atividades ou de diálogo em grande grupo as crianças permaneciam atentas e participativas, exceto duas das crianças com necessidades educativas especiais, que mostravam desinteresse e dificuldade em participar nesses momentos.

De um modo geral, quase todas as crianças sabiam fazer contagens, reconheciam as cores, algumas conheciam os meses do ano, os dias da semana, os dias do mês e o ano em que se encontravam.

A rotina diária do grupo é apresentada de seguida.

Tabela 2 - Rotina diária da sala 0A

Acolhimento
Marcação de presenças e do estado do tempo
Atividade livre/orientada
Higiene
Lanche da manhã
Recreio
Atividade livre/orientada
Higiene
Almoço
Recreio
Higiene
Hora da história
Atividade livre/orientada
Higiene
Lanche da tarde

O grupo era orientado por uma educadora e por uma assistente operacional.

No que toca ao grau de participação das famílias, antes da nossa intervenção, estas participavam essencialmente em festas, reuniões e algumas envolviam-se em projetos quando convidadas a participar.

2. Ação em contexto

2.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos

2.1.1 Análise e discussão dos resultados das atividades desenvolvidas

No âmbito do projeto de Investigação-Ação (IA) desenvolvemos um conjunto de atividades que visavam incluir as famílias das crianças na gestão do currículo, através da sua participação em diferentes oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Apesar de considerarmos de igual modo a importância da participação das famílias na gestão do currículo quer na Creche quer no Jardim de Infância, na Creche apenas organizámos uma atividade, dado que a educadora cooperante não se mostrou disponível para que realizássemos mais atividades com a participação das famílias. Assim, começamos por apresentar e refletir essa atividade, sendo depois apresentadas as desenvolvidas na sala do Jardim de Infância.

A participação de todas as famílias aconteceu como resposta ao convite que fomos fazendo aos pais, com o acordo das educadoras cooperantes. As atividades eram pensadas por nós e apresentadas às educadoras cooperantes, que validavam as ideias. No Jardim de Infância, antes de planificarmos qualquer atividade, a educadora cooperante contribuía com sugestões para o enriquecimento das mesmas. Posteriormente fazíamos os convites aos familiares que viriam a estar presentes, no caso do Jardim de Infância, sendo que na Creche foi a educadora quem convidou a mãe. Por vezes a educadora do Jardim de Infância sugeria os familiares que poderiam ir realizar cada atividade e eles aceitavam as nossas propostas. Em certos casos, foram os familiares que organizaram as atividades que desenvolveram, depois de apresentarmos as ideias, com a nossa colaboração.

Atividade 1 – “História dos Três Porquinhos” – sala de Creche

No dia 16 de maio, no período da tarde, a mãe de uma das crianças do grupo da Creche, que antes tínhamos convidado, foi à sala de atividades contar uma história. Esta mãe era simultaneamente auxiliar de ação educativa na Creche, pelo que mostrou alguma autonomia na organização da atividade que se dispôs a realizar com o grupo.

Os objetivos que definimos para esta atividade foram os seguintes:

- Permitir que as famílias das crianças participem e se envolvam na organização do currículo da Creche;
- Proporcionar momentos de prazer para as crianças e respetivas famílias;
- Promover a socialização e interação entre a equipa educativa, as crianças e as famílias.

As crianças estavam sentadas no tapete e já lhes tinha sido comunicado que ia chegar uma pessoa para contar uma história, sem dizermos quem. Quando a mãe entrou, saudou o

grupo e começou a contar a história “Os Três Porquinhos”, utilizando um avental no qual colava as personagens à medida que iam aparecendo na história e movimentava-as de um lado para o outro, como se o avental fosse o cenário.



Figura 1 - Mãe a contar a história com um avental

Mostrou-se à vontade com as crianças, utilizou diferentes entoações, cantou canções no decorrer da história e sorriu constantemente, o que nos levou a crer que estava realmente empenhada e feliz pela sua colaboração nas atividades do grupo.

Durante a atividade fomos observando a atitude do grupo de crianças e concluímos que as crianças estavam visivelmente alegres e entusiasmadas com a presença da mãe e com a atividade que a mesma realizava para elas. As crianças, permaneceram sempre atentas à história, e revelaram entusiasmo e interesse pela mesma, mostrando-se muito à vontade com a mãe que, modo geral, já todas conheciam do contexto da Creche.

Também observámos que a mãe, pelo entusiasmo que demonstrou ao contar a história e pelo modo como pensou e desenvolveu a atividade, pareceu sentir-se bem e grata pelo convite que lhe havia sido feito.



Figura 2 - Mãe a contar a história e a interagir com as crianças

Como é referido por Oliveira (2016) é muito importante promover uma boa comunicação com os pais e é importante incentivá-los a participarem na educação dos filhos, cabendo à educadora promover oportunidades para que isso aconteça. A mesma autora salienta a importância desta relação e dos seus efeitos na otimização do bem-estar e do desenvolvimento da criança, recorrendo às palavras de Lopes (2012, p. 17) que afirma que “Se a escola é o

prolongamento do lar, não faz sentido que as famílias não sejam participantes ativos na creche e nas conquistas diárias dos filhos. O Educador tem o dever de encontrar estratégias para incluir a família” (Oliveira, 2016, p. 32).

É gratificante para os pais poderem participar nas atividades desenvolvidas na sala da Creche ou de Jardim de Infância que os filhos frequentam porque assim podem acompanhar de perto o seu processo educativo e até participar nele, mas neste caso também foi harmonioso para as crianças a presença desta mãe, pois além da felicidade e do interesse que demonstraram pela atividade que estava a ser desenvolvida, foi uma novidade para elas a presença de alguém que normalmente não costuma estar na sua sala a cooperar desta forma.

Teria sido muito importante ter contado com a participação de outros familiares de outras crianças (pais, mães ou outros), mas, apesar de o termos planeado no nosso projeto, tal não veio a acontecer, pela razão que antes expusemos.

Atividade 2 – “Uma história e a roda de canções” – sala do Jardim de Infância

No dia 30 de novembro, no período da tarde, os pais de uma das crianças do grupo deslocaram-se à nossa sala para contarem uma história e cantarem canções.

Para esta atividade definimos os seguintes objetivos:

- Cativar as crianças através da história;
- Manter proximidade entre as famílias, as crianças e a sala de atividades;
- Criar oportunidades de participação das famílias das crianças na construção e no desenvolvimento do currículo, através de atividades do Jardim de Infância;
- Desenvolver a comunicação entre as famílias, as crianças e outros parceiros educativos;
- Reforçar a relação entre o Jardim de Infância e a família.

As crianças sentaram-se no tapete quando os pais chegaram e estes ficaram em frente ao grupo, sentados em cadeiras. Antes deste momento já tínhamos explicado às crianças o que iria acontecer na parte da tarde, pelo que a mãe começou por dizer que ia contar uma história e mostrou o livro que iria utilizar, referindo o título do mesmo: “Um livro”. Percebemos que este era uma novidade para o grupo, o que pudemos confirmar quando a mãe perguntou se alguém já o conhecia e todos responderam que não.

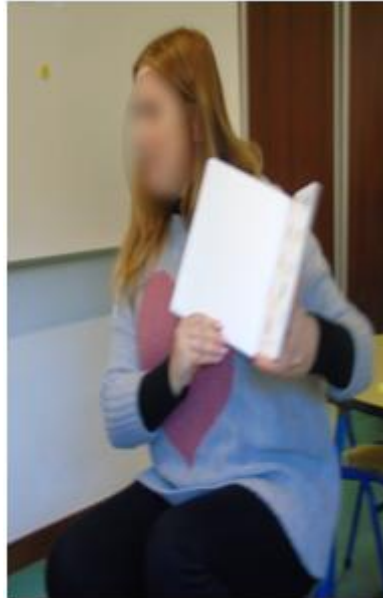


Figura 3 - Mãe a contar a história

As crianças estiveram sempre envolvidas e atentas, pois a história apelava à sua participação em vários momentos.

A mãe pediu às crianças que se aproximassem dela, uma de cada vez, para realizarem diferentes exercícios: tocar nos círculos coloridos, bater palmas, soprar, etc. Sempre que faziam o que era pedido, na página seguinte havia uma novidade: os círculos trocavam de lugar ou aumentavam de tamanho.



Figura 4 - Criança a tocar nos círculos coloridos

No início, as crianças permaneceram em silêncio com os olhos postos no livro à espera de saberem o que aconteceria a seguir. Com o avançar da história, embora permanecessem atentas, as gargalhadas foram uma constante por verem que em cada página acontecia algo de novo.

A mãe esteve sempre sorridente e muito à vontade com a história e com o grupo, porque conseguiu prender a atenção das crianças naquilo que estava a apresentar e foi possível interagir com todas, à medida que as ia chamando uma a uma.

Este momento proporcionou momentos de socialização e de divertimento. Como referem Dias e Neves (2012), além destas possibilidades, as histórias permitem às crianças *“enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico.”* (p.37)

Com esta atividade conseguimos cativar não só as crianças mas também os pais, porque ao mesmo tempo alertámo-los acerca de *“como é importante que eles leiam histórias aos filhos ou folheiem com eles um álbum de leitura infantil, levando-os a dizer o que imaginam que se vai passar na página seguinte quando ela for virada”* (Jolibert, 1984, p. 146).

Depois da história o pai disse às crianças que ia cantar com elas, referindo que algumas daquelas músicas eram da sua família, tendo sido inventadas por ele e pela mãe que tinha contado a história. Trouxe consigo uma guitarra e uma maraca em forma de ovo que a mãe utilizou para tocar enquanto cantavam as canções. Antes de começarem a cantar, os pais solicitaram ao filho que os ajudasse. A criança não hesitou e sentou-se entre eles, cantando todas as canções e apresentando-as antes de serem cantadas.



Figura 5 - Criança e os pais em interação

O restante grupo cantava, imitava as coreografias que a mãe e o filho faziam, batia palmas e esteve sempre envolvido.

Quase no fim da atividade o pai começou a cantar uma canção na qual o filho costuma tocar harmónica, mas a criança disse ter vergonha, dando muitas gargalhadas e referindo que não conseguia porque tinha muita vontade de rir. Por isso, antes de ir embora, o pai tocou um bocadinho para podermos ouvir.

No fim, a criança mostrou o “ovo” a todo o grupo, levando-o a cada um para que pudessem experimentar tocar enquanto o pai ia dando indicação de como utilizá-lo.

Antes da despedida tivemos ainda o privilégio de dançar. O pai pediu que nos levantássemos e formássemos duas rodas, uma dentro da outra. À medida que o pai cantava e tocava guitarra, a roda interior girava para um lado e a exterior girava para o lado oposto. Cada vez que ouvíamos a palavra “virou” tínhamos que inverter o lado para o qual estávamos a girar. Depois das rodas de mãos dadas repetimos o exercício com as mãos nos bolsos, na barriga e nas costas, seguindo as orientações do pai. As crianças estavam empenhadas nesta atividade

porque a presença dos pais e as atividades desenvolvidas com os mesmos foi algo diferente daquilo que estavam habituadas a fazer. Além disso, foi necessária muita atenção para responderem ao que o pai ia solicitando que fizessem.



Figura 6 - Dança de roda

Consideramos que as atividades que os pais desenvolveram resultaram positivamente, pois permitiram que todo o grupo se envolvesse e interagisse entre si e com os adultos presentes, reforçando, deste modo, a relação Jardim de Infância-família. As crianças ouviram a leitura de um novo livro e viveram um momento musical que os envolveu a todos.

Atividade 3 – “Ateliê de Natal”– sala do Jardim de Infância

No dia 11 de dezembro foram à nossa sala duas mães e uma avó para criarmos um “Ateliê de Natal”.

Definimos os seguintes objetivos educativos:

- Fomentar o diálogo, escutando sempre a criança;
- Valorizar a participação oral das crianças e deste modo incentivá-las a expressarem-se;
- Manter proximidade entre as famílias, as crianças e a sala de atividades;
- Promover a cooperação da família em atividades no Jardim de Infância;
- Alertar para a importância da participação das famílias em atividades desenvolvidas no Jardim de Infância;
- Incentivar a comunicação entre as famílias, as crianças e outros parceiros educativos;
- Despertar o interesse pelas tradições culturais;
- Estimular a realização de atividades que permitam desenvolver a motricidade fina da criança;
- Capacitar a criança para a utilização de técnicas como a dobragem, o recorte e a colagem.

A manhã foi marcada pela aproximação entre os adultos presentes na sala e as crianças. Tendo em conta a importância desta relação de proximidade, salientamos que *“Quando os adultos saúdam as crianças com prazer e respeito, as crianças, habitualmente,*

respondem em consonância” (Hohman & Weikart, 2004, p. 75). Originou-se assim um ambiente propício ao diálogo e à entreajuda desde o momento em que os familiares entraram na sala e começaram a interagir com o grupo. O facto de as crianças e os adultos já se conhecerem uns aos outros tornou mais fácil a aproximação e fez com que as crianças depositassem confiança em quem estava a participar e cooperar.

A atividade dividiu-se em vários momentos: primeiro o diálogo, quando as mães e a avó chegaram e se sentaram junto das crianças, no qual conversámos acerca do que iríamos fazer e dos materiais que iríamos utilizar. Notámos que uma das mães estava um pouco inibida, o que foi deixando de ser notório com o passar do tempo. Quando a outra mãe referiu que ia ajudar as crianças a fazer um presépio, algumas perguntaram o que era. Constatámos que essas crianças não sabiam e por isso mostrámos um que a mãe tinha trazido e que tinha sido feito por ela.

Mostrámos também as botas de Natal, de feltro, previamente elaboradas pela estagiária, bem como os materiais que viriam a ser utilizados para as enfeitarmos.



Figura 7 - Estagiária a mostrar os materiais

Durante a conversa em grupo, uma das mães e a avó, a pedido da educadora e da estagiária, partilharam connosco como era vivido o seu Natal quando eram mais novas.

De seguida dividimos o grupo em três subgrupos e organizámos as mesas para a criação do “Ateliê de Natal”: colocámos cinco cadeiras numa mesa redonda na qual estavam três crianças, a mãe que ajudou na elaboração dos presépios e uma estagiária.



Figura 8 - Mãe a auxiliar as crianças na elaboração de presépios

Numa outra mesa redonda foram colocadas cinco cadeiras onde se sentaram duas crianças, a mãe e a avó que auxiliaram na decoração das botas de Natal e uma estagiária.



Figura 9 - Mãe e avó a auxiliarem as crianças na elaboração das botas de Natal

Na sala havia ainda outra mesa que foi ocupada pelas restantes crianças do grupo, enquanto terminavam atividades de Natal iniciadas anteriormente sob orientação da educadora cooperante. Embora os lugares iniciais fossem estes, procurámos auxiliar em todos os espaços onde estavam a ser desenvolvidas atividades, por isso apenas a mãe e a avó tiveram lugares fixos.

Quando concluída uma das atividades, as crianças deslocavam-se para junto da mesa onde estava a ser desenvolvida a atividade que ainda não tinham realizado, a fim de conseguirmos que cada uma participasse em todas as atividades que constituíam o ateliê.

Depois da presença das mães e da avó, num momento em grande grupo, questionámos as crianças acerca das atividades que tinham sido desenvolvidas e das pessoas presentes na sala que as ajudaram a concretizá-las. Esta conversa fez-nos entender que depois do diálogo inicial e da realização das atividades, as crianças já tinham conhecimento acerca do que eram os presépios, pois além de referirem que uma das mães e a avó tinham vindo ajudar a fazer renas para colocar nas botas, disseram ainda que tinham feito:

- “O Jesus”;
- “A Maria, o José e o menino Jesus”;
- “O presépio!”

(Nota de campo da estagiária, 11 de dezembro de 2017)

Refletindo sobre a atividade:

As duas mães que foram convidadas a vir à nossa sala revelaram desde logo bastante entusiasmo e empenho na preparação das atividades. Uma delas disponibilizou-se de imediato para preparar os materiais e elaborar um presépio com caixas de ovos para trazer já feito e a outra mostrou-se disponível para ajudar no que fosse necessário, inclusive em contactar a sua sogra, a avó que esteve presente, para colaborar nas atividades.

A adesão por parte das famílias e a sua notória vontade de participar proporcionaram momentos de alegria na sala naquela manhã. Fazendo uma alusão a Hohmann e Weikart (2004), “Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essa

qualidade e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades.” (p. 75) Assim, salientamos a aproximação e as interações que foram constantes, assim como o diálogo, as trocas de carinho entre adultos e crianças e os sorrisos nos rostos de todos os participantes, que nos motivaram por percebermos que aquele momento estava a encantá-los.



Figura 10 - Troca de carinho entre avó e neta

Além destes aspetos que referimos anteriormente, a vontade que as crianças demonstraram em realizar as atividades e em serem ajudadas pelos adultos fez-nos perceber que a presença destes familiares incentivou a participação dos mais novos e que foi algo que lhes agradou. Ao terminarem uma das atividades, algumas crianças perguntaram aos vários adultos o que é que podiam fazer a seguir, ou pediam para fazer aquela que ainda não tinham realizado, o que nos leva a crer que o “Ateliê de Natal” despertou o seu interesse e manteve o grupo envolvido e empenhado.

Deste modo obtivemos um clima “(...) *de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos*” (Silva et al., 2016, p. 24).

Com a adesão das famílias, e através destas atividades, conseguimos aumentar a proximidade entre estes intervenientes e o Jardim de Infância. Deste modo respondemos aos objetivos propostos, porque além do que referimos anteriormente, também foi possível criar um ambiente propício à comunicação entre os adultos e as crianças e contribuir, simultaneamente, para o desenvolvimento e educação das mesmas, pois “(...) *chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo de dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças (...)*” (Rebelo, 1996, p. 83, citado por Baptista, 2013, p. 106).

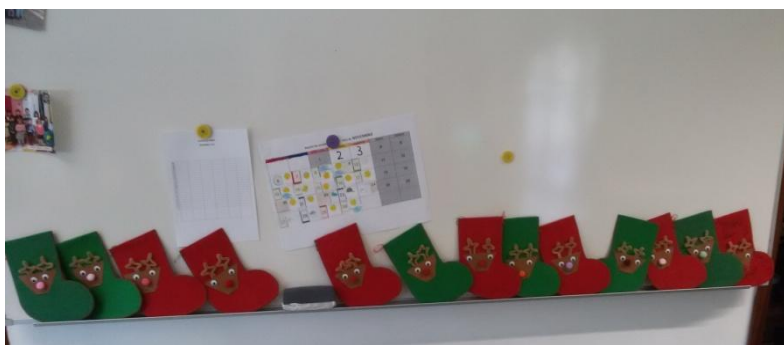


Figura 11 - Resultado final das botas de Natal



Figura 12 - Resultado final dos presépios feitos em caixas de ovos

Atividade 4 – “Adivinha” – sala do Jardim de Infância

No dia 14 de dezembro, num momento em grande grupo, apresentámos as adivinhas que as crianças tinham ilustrado e trazido para a sala, ensinadas pelos familiares.



Figura 13 - Apresentação e exploração das adivinhas em grupo

Os objetivos desta atividade eram:

- Manter proximidade com as famílias e senti-las incluídas nas vivências do Jardim de Infância;
- Reforçar a comunicação entre as famílias, as crianças e outros parceiros educativos.

Uns dias antes, também num momento de diálogo em grande grupo, havíamos solicitado às crianças que pedissem aos familiares para lhes ensinarem uma adivinha e que a ilustrassem e trouxessem para o Jardim de Infância. Como as crianças referiram que não sabiam o que eram adivinhas, aproveitámos para partilharmos algumas e para que elas tentassem responder. Além desta conversa foi entregue aos adultos responsáveis por cada criança uma folha de papel com o mesmo pedido por escrito.

À medida que mostrámos as ilustrações, uma de cada vez, as crianças identificaram a quem pertencia cada uma e todas as que tinham trazido reconheceram a sua.

Reparámos que apenas algumas crianças sabiam aquilo que estava escrito, pois ao pedirmos que mostrassem ao restante grupo o trabalho que tinham desenvolvido com as famílias, duas crianças não conseguiram apresentar a adivinha, referindo que não sabiam de cor, embora soubessem a resposta.

Enquanto cada uma apresentou ao grupo, conversámos acerca das ilustrações que estavam relacionadas com a adivinha que os pais tinham ensinado, tentando, através destas, chegar às respostas.



Figura 14 - Criança a apresentar a adivinha ao grupo

No fim houve uma criança que pediu para ensinar uma adivinha, que embora não tivesse pedido que alguém a registasse por escrito nem o tivesse feito através de uma ilustração, sabia de cor. Ensinou-a aos amigos e assim foi criado um momento de partilha entre esta criança e as restantes, que escutavam com atenção para adivinharem a resposta e para aprenderem aquela adivinha.

Com esta atividade foi possível criar um canal de comunicação entre o Jardim de Infância e a família e ao mesmo tempo conservar a tradição oral, pois os trabalhos que as crianças e respetivas famílias realizaram em casa foram levados para a sala e partilhados com todo o grupo.

Ao mostrarem aquilo que tinham aprendido com as famílias e as ilustrações que tinham elaborado, as crianças estavam orgulhosas, exibindo entre sorrisos os desenhos feitos e ensinando as adivinhas às outras.

No entanto, esta atividade teve pouca adesão por parte dos familiares, pois obtivemos resposta de apenas cinco famílias. Devido a esta situação, nem todas as crianças puderam apresentar uma adivinha ao restante grupo, o que não as impediu de participar nem de adivinhar as respostas às adivinhas que as outras crianças apresentaram. Interpretamos que, por não existência deste canal de comunicação em situações similares anteriores, os pais não corresponderam em maior número. Contudo, a solicitação dos pais para participarem nas atividades e desenvolvimento curricular da sala pode fazer-se através desta estratégia que, como diz Oliveira (2016) deve partir de um esforço e insistência da educadora para que a comunicação se desenvolva cada vez mais e de modo positivo e com o objetivo de “*dar e receber*” (p. 36).

Atividade 5 – “Bolo Rei” – sala do Jardim de Infância

No período da manhã do dia 3 de janeiro tivemos a colaboração do pai de duas crianças da sala na confeção de um bolo rei, uma vez que estávamos perto do Dia de Reis e havíamos conversado com o grupo sobre este dia: o que se celebra; quem eram estes reis e por que razão comemos bolo rei nesta altura do ano.

Esta atividade teve como objetivos educativos:

- Transmitir tradições culturais;
- Integrar as famílias nas atividades do Jardim de Infância;
- Promover interação e socialização entre o Jardim de Infância e as famílias;
- Criar um clima propício ao diálogo e à cooperação.

Antes da atividade em si, quando anunciámos que iríamos ter a presença daquele pai, questionámos o grupo acerca dos ingredientes que viríamos a utilizar. Mostrando desde logo bastante interesse nesta conversa, as crianças começaram por referir alguns ingredientes que são utilizados na maioria dos bolos, como a farinha e o açúcar. Posteriormente retirámos de dentro de um saco, um a um, os ingredientes que aquele bolo levava e as crianças identificaram-nos.

Obtivemos um momento de diálogo no qual houve interação entre as crianças e os adultos presentes, que nessa altura eram apenas a educadora cooperante e as estagiárias, havendo trocas de ideias. Colocámos questões acerca dos procedimentos necessários à confeção do bolo rei e respondemos àquelas que as crianças apresentaram.

O grupo esteve sempre envolvido e a partilhar ideias. As crianças identificaram os ingredientes que viríamos a utilizar e disseram se gostavam ou não de bolo rei. Algumas referiram que nunca tinham comido e por isso queriam provar aquele.

A atividade realizou-se no local onde as crianças lancham, que se situa ao lado da sala de atividades, e contou também com a presença das crianças da outra sala do Jardim de

Infância. Antes de começarmos preparámos o espaço, organizando e dispoendo as mesas de forma a que todas as crianças se pudessem sentar em volta, sem que isso prejudicasse o seu campo visual, bem como o do pai, de modo a poder observar todas as crianças, assim como a interação entre eles. O pai leu a receita que a estagiária tinha trazido para se familiarizar com a mesma, pois foi aquela que seguiram na confeção do bolo rei.

A mãe das duas crianças acompanhou o pai e colocou-se ao lado dele para que quando fosse concluída cada etapa da receita, ela pudesse ler a seguinte e assim o pai dava continuidade à atividade.



Figura 15 - Pai a amassar o bolo

As crianças participaram ativamente nesta atividade, pois após a introdução dos ingredientes numa taça grande pelo pai depois de referir as quantidades necessárias, mexeram a massa com uma colher de pau e uma das crianças mexeu a gema de um ovo com um garfo para posteriormente ser colocada no bolo rei antes de ir para o forno. Puderam ainda provar passas de uva, cheirar a manteiga e observá-la depois de derretida.



Figura 16 – Participação das crianças na confeção do bolo rei

No decorrer da atividade o pai interagiu com as crianças, falou em voz alta para que todos o ouvissem e observassem, referindo e mostrando aquilo que estava a fazer. A linguagem utilizada foi simples e clara, o que fez com que as crianças compreendessem o que acontecia em cada momento.



Figura 17 - Pai a preparar o bolo antes de o colocar no forno

Sentimos que o facto de não haver a participação ativa das crianças em determinados momentos da confeção do bolo e de ser apenas o pai a participar nesses instantes, fez com que o grupo se desinteressasse e focasse a sua atenção noutros acontecimentos, o que conseguimos superar pedindo a colaboração das crianças com mais regularidade.

No dia seguinte, antes do lanche da tarde, que foi quando comemos o bolo rei, algumas crianças estavam muito ansiosas por poderem ver o resultado final, perguntando várias vezes se já eram horas de irem lanchar. Embora só algumas quisessem comer, todas observaram o bolo e ficaram contentes por poderem ver aquilo que haviam feito, o que concluímos pelas suas expressões faciais e pela forma como chamavam as outras crianças para verem também como tinha ficado.



Figura 18 - Criança a provar o bolo rei

Esta atividade foi bem recebida tanto pelas crianças, que estiveram envolvidas e curiosas, como pelo pai que esteve presente, que sempre interagiu com o grupo na sua maioria e com os seus filhos em particular, mostrando-se à vontade com o que estava a fazer.

As duas crianças que tinham o pai a participar na atividade estiveram sempre muito entusiasmadas. Verificámos esse seu ânimo através das interações constantes com o pai e com a mãe, dos seus sorrisos e da vontade que mostraram em participar.

Esta atividade despertou o interesse das crianças porque apelou à sua participação ativa, quer aquando da enumeração de ingredientes que normalmente se utilizam em bolos para descobrirem quais os que eram necessários para fazer o bolo rei, quer quando olhavam atentas para o que o pai presente estava a exemplificar, para de seguida poderem elas reproduzir o que tinham visto. Desta forma, encarámos as crianças como agentes capazes de construir as suas próprias aprendizagens partindo das suas experiências e saberes, desenvolvendo assim inúmeras potencialidades. (Silva et al., 2016)

Também não ficámos indiferentes à expectativa que criaram em relação ao resultado final, que demonstraram ao pedirem para ver o bolo e quando o observaram antes de provarem, o que expõe a curiosidade natural de que as crianças são detentoras. Corroboramos a ideia que a criança *“Demonstra curiosidade e interesse pelo que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais”* (Silva et al., 2016, p. 87) e é partindo dessa mesma curiosidade que se constroem aprendizagens significativas.

Através das notas de campo que registámos foi possível perceber que as crianças entenderam o que tinha sido feito e relembrou, no dia seguinte, quem tinha participado nesta atividade e que ingredientes tinham sido utilizados:

- “Fizemos bolo rei”;
- “Com os pais do Rogélio”;
- “Canela; farinha; iogurte; ovos; açúcar...”;
- “Manteiga”;
- “Limão! Laranja!”

(Nota de campo da estagiária, 4 de janeiro de 2018)

Atividade 6 – “Lengalenga” – sala do Jardim de Infância

À semelhança da atividade em que as crianças ilustraram adivinhas com a ajuda dos seus familiares, voltámos a realizar uma outra, pedindo que representassem, ilustrando, lengalengas também ensinadas pelas famílias.

Definimos como objetivos para esta atividade:

- Manter proximidade com as famílias;
- Incluir as famílias das crianças nas vivências do Jardim de Infância.



Figura 19 - Criança a apresentar a lengalenga ensinada pela sua família

No dia 15 de janeiro quando mostrámos as ilustrações, cada criança identificou a sua dizendo aquilo que estava escrito na folha de papel e explicando os desenhos feitos por si. Todas sabiam de cor o que estava escrito, pelo que podemos afirmar que houve, de facto, um trabalho em equipa entre os adultos, que ensinaram, e as crianças, pois aprenderam as lengalengas e ilustraram as mesmas.

Nesta atividade complementámos o nosso trabalho com o das famílias através da correspondência que criámos, pois realizámos o pedido por escrito, enviámo-lo e as crianças trouxeram os trabalhos realizados com os seus familiares para a sala de atividades.

Cada criança apresentou o seu trabalho ao restante grupo e algumas referiram ter sido ajudadas pelos pais enquanto outras afirmaram ter tido a ajuda dos irmãos. Verificámos assim que esta atividade se alargou a mais familiares que não apenas os seus progenitores.

Constatámos ainda, no decorrer das apresentações das lengalengas ao grupo, que algumas destas eram conhecidas das crianças, o que fez com que este se tornasse num momento propício ao envolvimento de todos. Deste modo, cada vez que as crianças conheciam alguma daquelas lengalengas, diziam-na em conjunto.



Figura 20 - Crianças a reproduzirem as lengalengas em grupo

Consideramos que esta situação e o facto de as crianças poderem brincar com a musicalidade característica das lengalengas vieram a tornar-se aspetos positivos para o

desenvolvimento da atividade, pois por um lado tínhamos todo o grupo envolvido naquele momento e por outro, para as crianças que estavam a apresentar o seu trabalho, esta foi uma forma de se sentirem valorizadas, por apresentarem algo comum ao interesse de todos, bem como as suas famílias, que tinham cooperado na preparação de algo que as crianças viram ser bem recebido pelas outras.



Figura 21 - Crianças a brincarem com as palavras das lengalengas

Depois destas apresentações tentámos recordar algumas lengalengas que já eram conhecidas das crianças e que não tinham sido ilustradas por ninguém, para que quem não tinha trazido nenhuma de casa também pudesse participar ativamente.

Sentimos que o interesse por este tipo de atividades estendeu-se a mais famílias, pois embora se tenham envolvido cinco como aconteceu na atividade anterior, houve duas que participaram nesta atividade que não o tinham feito antes.

Insistir nesta estratégia de comunicação como meio de participação nas atividades e na gestão do currículo pode criar um hábito de maior disponibilidade, pois os pais poderão começar a compreender a importância desta participação “a partir da sua casa”, respondendo aos desafios da educadora e dos seus filhos. E, quem sabe, encontrar maior disponibilidade na sua gestão diária para participar nas atividades do Jardim de Infância. É necessária “*uma vontade «deliberada» e «tenaz» de criar e preservar as condições de uma colaboração efectiva.*” (Jolibert, 1984, p. 148)

Esta forma de diálogo e de participação pode estimular os pais a terem um papel mais ativo na vida do Jardim de Infância, ainda que essa participação “venha de casa” e não exige a sua presença na sala do Jardim de Infância, pois sabemos que o horário da atividade profissional dos pais coincide quase sempre com o horário das crianças e, por isso, impede-os de estarem presentes.

Atividade 7 – “Dia dedicado às famílias” – sala do Jardim de Infância

No dia 24 de janeiro promovemos um conjunto de atividades propícias à participação das famílias das crianças ao longo da manhã e da tarde. Os nossos principais objetivos eram:

- Incluir e envolver as famílias em atividades que fazem parte da rotina da sala de Jardim de Infância e noutras;
- Promover a interação e a cooperação entre as crianças e as famílias;

- Conhecer melhor a realidade de cada criança através do contacto com a família;
- Fortalecer a ligação entre as famílias e o Jardim de Infância;
- Valorizar as famílias;
- Averiguar a opinião das famílias relativamente ao desenvolvimento destas atividades e da sua participação.

Cada criança tinha levado para casa, anteriormente, um convite que ilustrou ao seu gosto com o intuito de convidar os seus familiares a estarem presentes. Uma vez que se destinavam às famílias e que isso tinha sido explicado ao grupo, algumas crianças representaram-nas nos seus desenhos.



Figura 22 - Ilustração dos convites para as famílias das crianças

Na parte da manhã as crianças tinham-se distribuído pelas várias áreas, o que fez com que os familiares, ao chegarem, se deslocassem até lá e se incluíssem nos jogos e nas brincadeiras por iniciativa própria.



Figura 23 - Mãe a realizar jogos com as crianças

Este comportamento mostrou que tanto as crianças como os adultos estavam à vontade e desinibidos. A casinha foi o local escolhido por excelência para essas interações. Assentimos que as relações sociais que se estabeleceram entre os adultos e as crianças foram relevantes porque contribuíram para a sua compreensão do mundo social (Carvalho, 2016 numa alusão a Hohmann & Weikart, 2011).



Figura 24 - Crianças e famílias em interação na área da casinha

De manhã, enquanto se brincava livremente nesta área, noutra local havia um pequeno grupo de crianças a realizar pinturas em papel de cenário com uma das mães presentes e posteriormente com outros pais. Havia outras que realizavam atividades com a educadora, nomeadamente máscaras de Carnaval em pasta de papel, uma criança ainda que escolheu elaborar uma máscara com a mãe para oferecer ao irmão que brincava com os carrinhos na garagem e outra que, depois de brincar com a sua família e com outras crianças, desafiou-as para irem fazer desenhos.



Figura 25 - Diversas atividades que foram realizadas durante a manhã com as crianças e as suas famílias

Durante o lanche da manhã e o intervalo os familiares acompanharam o grupo. As crianças, além de brincarem com as famílias no recreio, chamavam as outras com enormes sorrisos, apontando para os seus familiares, anunciando a sua presença, reação que confirma a alegria que sentiram ao vê-los envolvidas nestas atividades.



Figura 26 - Brincadeiras no recreio entre as crianças e as famílias

Pegaram nas mãos dos adultos e passearam pela sala para mostrarem as atividades que haviam desenvolvido no decorrer da semana, nomeadamente máscaras em pratos de papel para a realização de um desfile de máscaras cuja ideia surgiu da proposta de uma das mães.

Na parte da tarde, quando as famílias começaram a chegar, as crianças estavam sentadas à mesa e alguns adultos sentaram-se junto delas enquanto explicámos o que iríamos fazer. Cada criança foi buscar a máscara que tinha feito para si nos dias anteriores para mostrar a quem estava presente. Neste momento o grupo de crianças da outra sala também estava a participar na atividade e, uma vez que também tinha elaborado máscaras, formámos grupos conforme os animais que estavam representados nas máscaras das crianças e procedemos ao desfile. Tínhamos enfeitado a sala com balões e serpentinas para criarmos um ambiente festivo.



Figura 27 - Crianças e famílias

De seguida cada grupo de crianças, daqueles que tínhamos formado, desfilou perante os outros exibindo as máscaras criadas por si.

Posteriormente as crianças que tinham os familiares na sala ofereceram uma outra máscara, também feita por cada uma nos dias antecessores, a um dos seus familiares. Este foi um momento onde reinou a ternura e o carinho, que observámos na forma como as crianças e respetivas famílias se abraçaram e agradeceram, quer a presença dos adultos, quer aquelas ofertas. Uma vez que tinham também uma máscara, os familiares estavam prontos para desfilar.

Alguns procuraram os filhos ou os netos para o fazerem juntos, ao que as crianças responderam positivamente, havendo muitas gargalhadas durante esse momento.

Consideramos que esta reação das crianças foi uma demonstração da alegria que sentiram por verem que as suas famílias estavam realmente envolvidas e empenhadas nas atividades que tinham sido preparadas para este convívio entre “miúdos e graúdos”.



Figura 28 - Crianças e famílias a desfilarem com as suas máscaras

De seguida fomos para o espaço de recreio onde, com a ajuda dos familiares, dispusemos várias mesas a fim de desenvolvermos atividades diversas. Alguns deles ficaram sempre perto das suas crianças, outros deslocaram-se para junto de todas as mesas interagindo com todos.

Distribuímos massa de cor que algumas crianças tinham feito na parte da manhã. Exploraram a mesma, em família, criaram “animais de massa de cor” e “alimentos de massa de cor” que enfeitaram com sementes e folhas de árvore.

Noutras mesas havia crianças e familiares que “imprimiam” desenhos feitos por eles com digitinta, utilizando para isso espuma de barbear. Nos espaços onde as crianças desenvolveram esta atividade foi demonstrado muito interesse, tanto pelas crianças como pelos adultos, o que verificámos pela procura desta e pela forma como aguardaram ansiosamente que as folhas de papel mostrassem os desenhos que tinham feito sobre as mesas.



Figura 29 - Crianças e famílias a explorarem a massa de cor e a digitinta

Neste momento as famílias estavam envolvidas e a cooperarem, quer com as crianças, quer umas com as outras. Muitos dos adultos interagiram com as várias crianças que ali se encontravam, não se centrando apenas naquelas que tinham alguma ligação com eles, sendo assim facilitada a cooperação. Não pudemos deixar de reparar na facilidade com que duas das

mães, que já tinham estado presentes em atividades que realizámos anteriormente, conversaram e se integraram nas brincadeiras das crianças. Esta disponibilidade e abertura mostraram que as crianças e os adultos interagiram e procuraram as ajudas uns dos outros em vários momentos e pensamos que essa facilidade adveio das suas participações anteriores, que permitiram reforçar a comunicação entre eles.

Embora a presença dos familiares de quase todas as crianças e o facto de pessoas de diferentes níveis etários terem aceite o convite comprovem que este tipo de participação agradou a todos, o entusiasmo das crianças, o espanto que algumas mostraram quando viram chegar os seus familiares e a forma como se divertiram, também confirmam que naquele dia se gerou um ambiente de alegria e a boa disposição.

Recorrendo às notas de campo podemos verificar o quão excitadas estavam as crianças por verem as suas famílias e o quanto desejavam mostrar essa felicidade às outras:

- “Olhem quem veio para a sala comigo!”;
- “Estou contente porque tu estás cá!”

(Nota de campo da estagiária, 24 de janeiro de 2018)

As famílias responderam à felicidade das crianças com abraços, beijinhos, interagindo naturalmente com elas e envolvendo-se nas suas brincadeiras e experiências.

As opiniões dos familiares também nos levaram a acreditar que estas atividades desencadearam o interesse e a felicidade dos adultos que estiveram presentes e participaram nas atividades. Antes da chegada das famílias tínhamos preparado um livro onde pedíamos que deixassem as suas opiniões relativamente à forma como se sentiram no decorrer das atividades, o que pensavam em relação às mesmas e como pensavam que as crianças tinham reagido. Colocámos o livro junto da porta da sala e solicitámos aos vários familiares que escrevessem aquilo que pensavam ou sentiam.

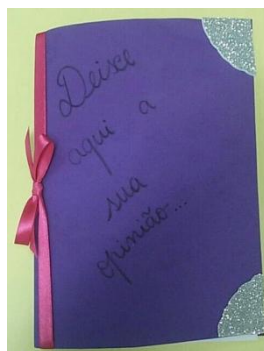


Figura 30 - Livro onde os familiares deixaram as suas opiniões relativamente às atividades propostas

Todas as opiniões mostraram satisfação, gratidão, entusiasmo e vontade de participar em mais atividades deste género. Apresentamos algumas de seguida:

- “Desde já obrigado pelo convite. Gostei muito de participar na vida escolar da minha filha. Acho muito importante. Muitos parabéns pela iniciativa, que se volte a repetir.”

- “Parabéns, gostamos de participar neste tipo de atividades e saber o que estão a fazer na escola. Podem voltar a repetir.”
- “Muito bom interagir com os nossos filhos e poder participar nas suas atividades e conseguirmos estar mais tempo perto deles.”

(Livro de recolha de opinião das famílias)

Alguns familiares agradeceram pessoalmente o convite que lhes fizemos, o que nos fez sentir à vontade porque o entendemos como uma prova de confiança e de gratidão das famílias para com quem lida diariamente com as crianças e contribui para o seu desenvolvimento, para a sua aprendizagem e para o seu bem-estar. Reforçámos assim a relação de confiança entre ambas as partes, o Jardim de Infância e a família. Se, por um lado, ficámos a conhecer melhor o meio familiar em que a criança se desenvolve, por outro, os pais ou outros familiares, além de poderem ter conhecimento acerca da vida escolar das crianças, puderam vivenciar essas experiências com elas.

Na mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que

Conhecer-se, conhecer as crianças do seu programa e conhecer as respectivas famílias prepara o caminho para a criação de relações positivas (...) é essencial que os adultos dos contextos de educação pré-escolar se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias. (p. 120)

Pensamos que foi gratificante poderem contribuir para o bem-estar de todas as crianças e acompanharem de perto as oportunidades de aprendizagem promovidas pelo Jardim de Infância.

Consideramos que este dia foi muito importante para as crianças porque, além de ter sido diferente dos habituais, as famílias estiveram envolvidas e assim conseguimos reunir e trazer para as suas vidas não só os familiares que tinham sido convidados a participar em atividades anteriores, mas todos quantos desejaram e puderam comparecer. Neste sentido, o convite chegou a todas as famílias e assim tiveram a certeza de que estávamos disponíveis e interessados em recebê-las, ao mesmo tempo que procurámos que se sentissem valorizadas e com vontade de participar. Face a esta afirmação, Hohmann e Weikart (2004) salientam que *“Para além das visitas às famílias, da participação na vida comunitária, e da observação diária de cada criança, os adultos podem igualmente “agarrar” as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola”* (p. 117).

Alguns familiares que não se deslocavam ao Jardim de Infância diariamente marcaram presença naquele dia, o que deixou as crianças empolgadas, assim como as próprias famílias e nós, que sentimos que esta iniciativa lhes interessou.

A adesão por parte das famílias foi notória, pois estiveram presentes pais, irmãos, tios, avós e bisavós de dez crianças . Conferimos também que alguns dos familiares que não tinham por hábito responder às atividades que solicitámos que desenvolvessem em casa, nomeadamente as adivinhas, as lengalengas e os trava-línguas, e que por isso não tínhamos tanto à vontade, neste dia quiseram comparecer.

Houve, de facto, uma comunicação e trabalho de equipa entre o Jardim de Infância e a família, pois nós solicitámos a sua presença através do convite que fizemos e enviámos para casa e os familiares responderam através da sua presença.

Atividade 8 – “Trava-línguas” – sala do Jardim de Infância

No dia 25 de janeiro explorámos trava-línguas que as crianças trouxeram de casa, que foram ensinados pelas famílias, juntamente com as ilustrações que haviam feito.

Tínhamos como objetivos:

- Criar correspondência entre o Jardim de Infância e as famílias;
- Solicitar a participação das famílias no ensino de trava-línguas;
- Criar um clima propício ao diálogo entre as crianças e à cooperação das famílias;
- Estimular o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência silábica.

Insistimos de novo na estratégia da correspondência de modo a conseguirmos manter proximidade entre as famílias e o Jardim de Infância.

Nas atividades deste tipo as famílias foram

...os nossos correspondentes privilegiados, os nossos colaboradores regulares, como destinatários dos escritos Inversamente, pedimos-lhes que, sempre que possam e isso não seja artificial, nos respondam por escrito, que ponham à nossa disposição toda a documentação escrita susceptível de nos interessar. (Jolibert, 1984, p. 146)

Anteriormente à realização desta atividade, quando anunciámos ao grupo que cada criança levaria para casa um pedido para que as famílias lhes ensinassem um trava-línguas, questionámo-las a fim de verificarmos se alguém conhecia ou se sabia o que era. Como concluímos que não, demos alguns exemplos que repetiram. Este acabou por ser um momento de boa disposição porque verificámos que alguns trava-línguas acabaram por não ser ditos corretamente. Face a este acontecimento, pensamos que o interesse em aprenderem alguns trava-línguas foi estimulado e aumentou, assim como a sua curiosidade.

Depois da elaboração das ilustrações pelas crianças, quando as mostrámos, identificaram as que tinham sido feitas por cada uma e pedimos ao restante grupo que tentasse adivinhar qual o trava-línguas, daqueles que já conheciam, representado em cada desenho.

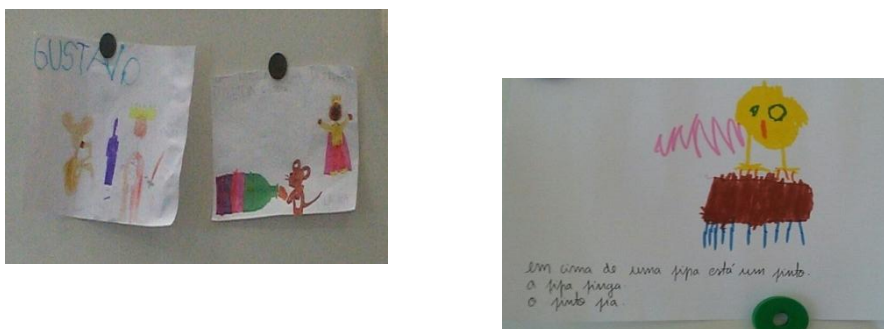


Figura 31 - Algumas das ilustrações feitas pelas crianças alusivas aos trava-línguas

Neste momento observámos que cada criança, ao apresentar o seu trabalho, esperava ansiosa pela tentativa das outras de adivinharem qual o trava-línguas que estava representado, ajudando-as até conseguirem alcançar a resposta certa. Aquelas que estavam a explorar as imagens e a tentar adivinhar estavam entusiasmadas com o desafio. Desta forma todas as crianças participaram; mesmo quem não tinha nenhum trabalho para apresentar interessou-se pela exploração dos trabalhos das outras crianças, que se envolveram igualmente por verem o seu trabalho valorizado, sendo este um motivo de orgulho expressado pelos sorrisos e pelos incentivos que faziam às outras para tentarem adivinhar.

De seguida as crianças apresentaram os seus trava-línguas, referindo se eram ou não os que as outras tinham associado às ilustrações. Na maioria, sabiam de cor os que haviam trazido de casa.



Figura 32 - Criança a apresentar o trava-línguas ensinado pela sua família

Posteriormente, e depois de dizermos em conjunto cada trava-línguas, pedimos que dividissem algumas das palavras que os constituíam em “bocadinhos” acompanhando com palmas. Conseguimos que as crianças identificassem as sílabas, ao mesmo tempo que registámos no quadro e dividimos cada palavra, também consoante as suas sílabas, para haver um apoio visual daquilo que estava a ser dito. Esta tarefa foi realizada sem dificuldades.



Figura 33 - Crianças a identificarem as sílabas com auxílio de palmas

Também realizámos uma brincadeira com o ritmo, repetindo os trava-línguas mais depressa, mais devagar, alto e baixinho. Criámos assim um clima propício à brincadeira e à aprendizagem em simultâneo. As crianças aprenderam pelo facto de estarmos a “brincar” com as palavras, pois conseguimos que a sua atenção se centrasse neste momento e verificámos que estavam atentas às palavras e à forma como as dividiam, fazendo-o cuidadosamente.

Tal como nas outras atividades que desenvolvemos através da correspondência entre o Jardim de Infância e a família, esta também teve pouca adesão, pois apenas quatro famílias é que responderam ao nosso pedido. As crianças que trouxeram trava-línguas foram quase todas as que trouxeram adivinhas e lengalengas à exceção de uma que apenas realizou esta atividade.

Globalmente consideramos que foi muito importante desenvolver as atividades que agora apresentámos e considerámos que todas elas contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, consideramos que a participação das famílias enriqueceu o currículo que fomos desenvolvendo com as crianças. Como refere Oliveira (2016), são oportunidades únicas que permitem que os pais valorizem o trabalho das educadoras e que participem da vida do Jardim de Infância, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem.

2.1.2 Análise e discussão dos questionários aos pais

Durante a PES em contexto de Creche e, posteriormente, de Jardim de Infância, distribuímos questionários aos pais/encarregados de educação. Tínhamos como propósito averiguar a opinião dos pais relativamente à participação e relação destes com a Creche ou com o Jardim de Infância e com as educadoras.

Na sala 1B, onde realizámos o estágio em contexto de Creche, distribuímos quinze questionários aos pais, pois embora o grupo fosse constituído por dezasseis crianças, duas delas eram irmãs. O mesmo aconteceu na sala 0A, onde realizámos o estágio em contexto de Jardim de Infância, na qual distribuímos treze questionários aos pais, pois embora o grupo fosse constituído por catorze crianças, duas delas eram irmãs. No entanto, tanto na Creche como no Jardim de Infância, foram-nos devolvidos apenas oito questionários preenchidos, obtendo um total de 16 respostas.

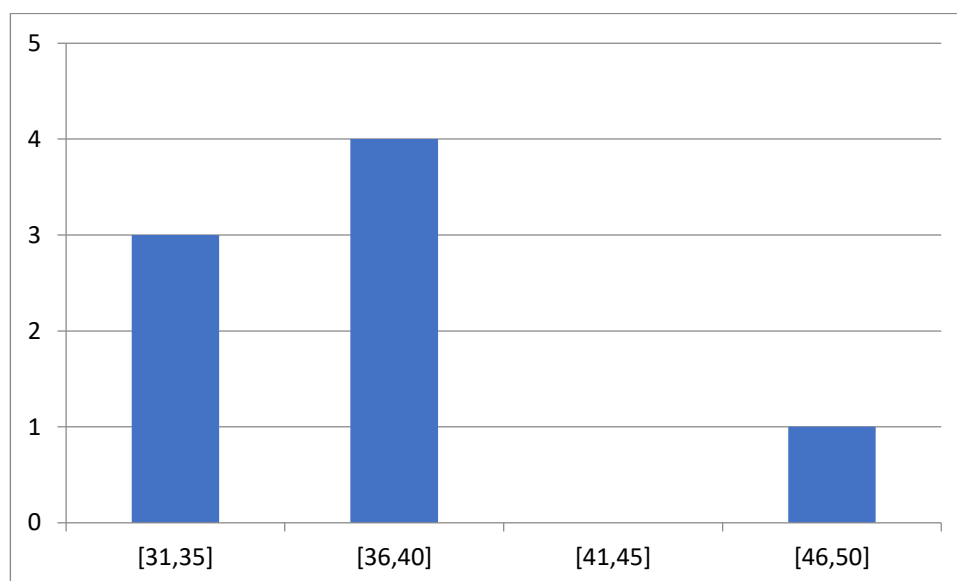
No tratamento dos dados, consideramos os questionários respondidos pelos pais das crianças da Creche com as seguintes codificações: Q1C, Q2C, Q3C, Q4C, Q5C, Q6C, Q7C e Q8C; aos questionários respondidos pelos pais das crianças do Jardim de Infância atribuímos as seguintes codificações: Q1JI, Q2JI, Q3JI, Q4JI, Q5JI, Q6JI, Q7JI e Q8JI.

2.1.2.1 Creche

Ao questionário responderam dois pais e seis mães, o que nos leva a crer que as mães têm uma maior predisposição para participarem em atividades promovidas pela Creche. Contudo, não podemos generalizar estes dados, pois dizem respeito a oito questionários apenas.

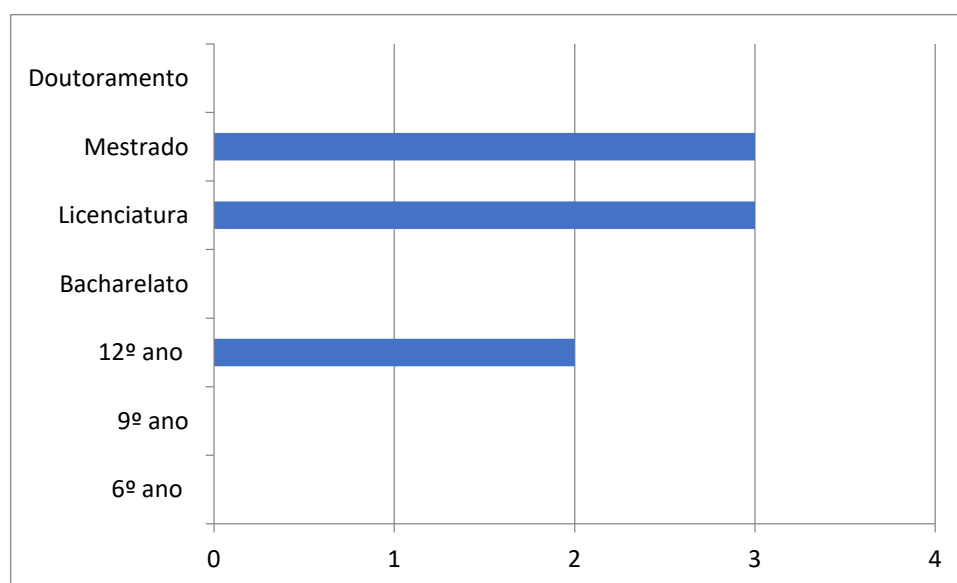
No que toca às idades dos inquiridos, os dados foram agrupados em intervalos de classes para facilitar a leitura.

Gráfico 1 - Idades dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche

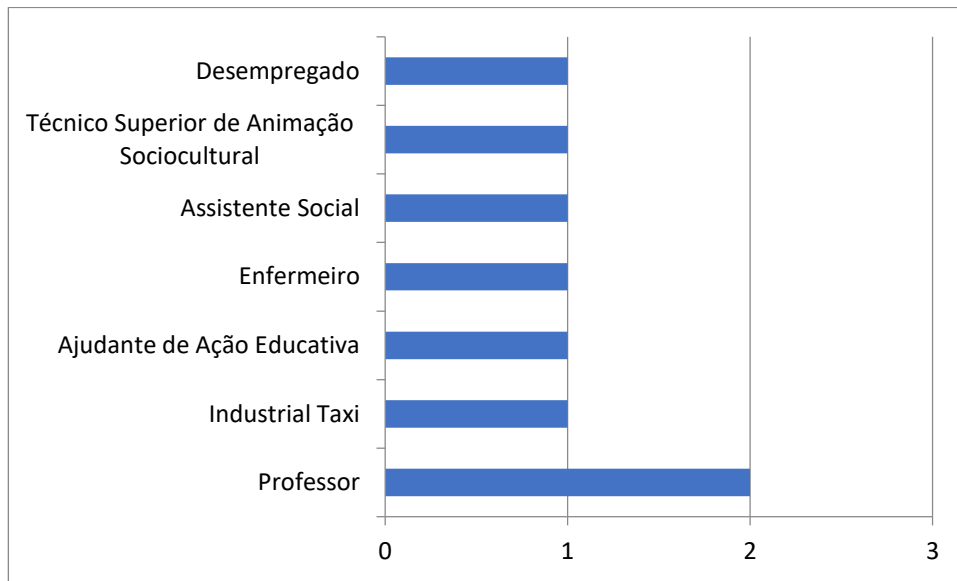


Relativamente às habilitações académicas, os dados estão traduzidos no Gráfico que se segue.

Gráfico 2 - Habilitações académicas dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche



Existem diversas profissões exercidas pelos pais. No entanto, a profissão de professor é a que se verifica em maior número, havendo dois pais a exercerem essa profissão, como podemos confirmar através do Gráfico n.º 3.

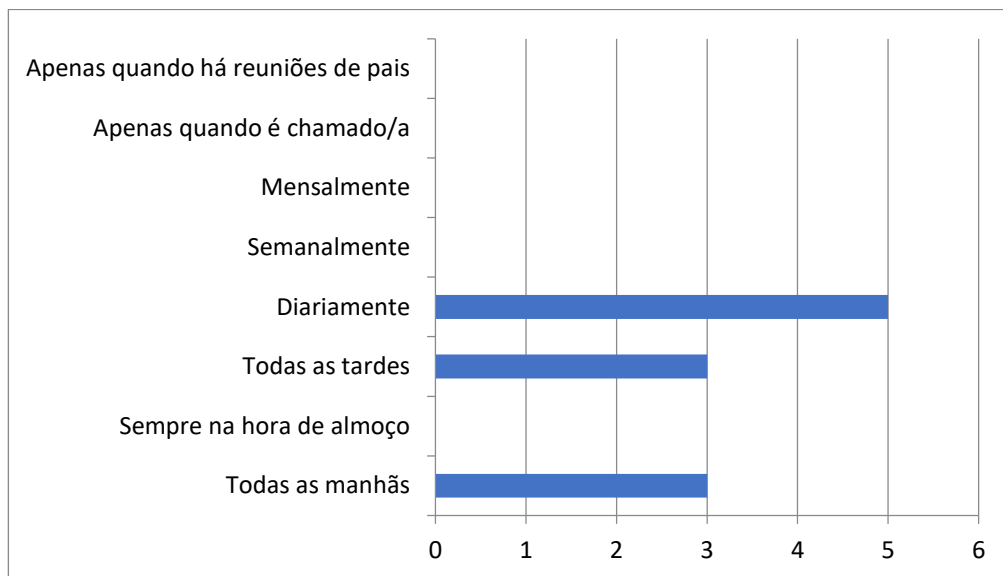
Gráfico 3 - Profissões dos inquiridos respeitantes ao contexto de Creche

Os pais e as mães que responderam ao questionário são progenitores de quatro crianças do sexo masculino e de quatro crianças do sexo feminino. Apenas um desses pais disse não ser encarregado de educação e os restantes sete são.

Seguindo a ordem pela qual dispusemos o questionário, passaremos a analisar os dados obtidos na Parte II, que tinha como objetivo conhecer a opinião dos pais relativamente à importância que dão à relação família - Creche.

À questão “Costuma deslocar-se à Creche que o/a seu/sua filho/a frequenta?” a totalidade (8) dos inquiridos respondeu que sim. Quando questionados acerca da regularidade com que se deslocam à Creche, verificámos que todos (8) o fazem diariamente. Embora a totalidade não tenha escolhido essa hipótese, os inquiridos que não a escolheram assinalaram outras como “todas as manhãs”, “todas as tardes” ou as duas em simultâneo, como podemos confirmar através dos dados do Gráfico n.º 4.

Gráfico 4 - Frequência com que os inquiridos se deslocam à Creche



Todos os inquiridos (8) consideram importante a participação das famílias das crianças nas atividades da Creche. Pensamos que esta opinião é uma mais-valia para os pais, para a instituição e para as crianças, como referimos no quadro teórico que antes apresentamos. Quando pedimos que justificassem as suas opiniões relativamente à importância da participação das famílias, o inquirido Q1C defendeu que *“A Creche faz parte integrante da vida da criança e é onde a mesma passa a maior parte do dia, a Creche e a família devem estar interligadas e em sintonia para o desenvolvimento e bem-estar da criança.”*

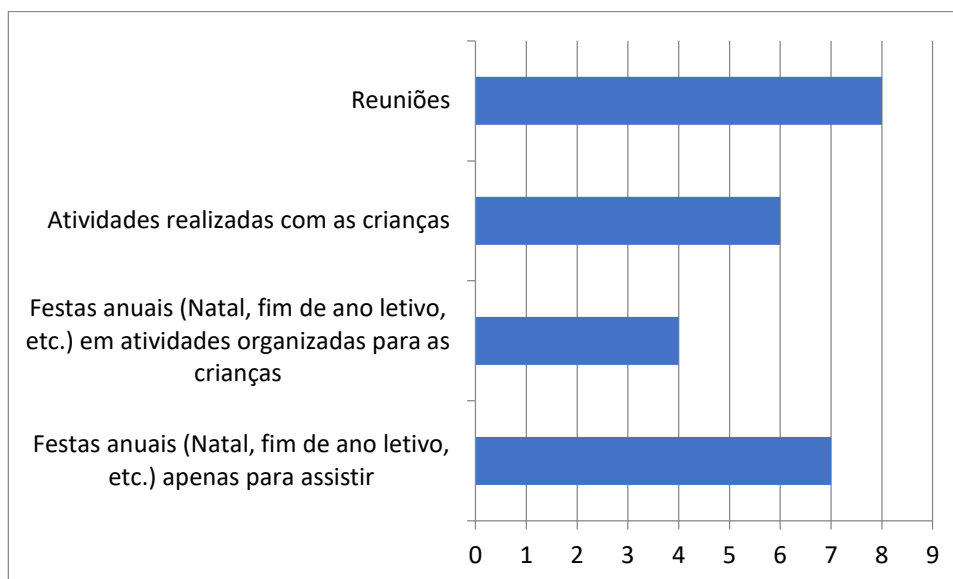
Relacionada com esta justificação, está a resposta do inquirido Q5C que entende que *“O acompanhamento/articulação é essencial uma vez que é onde ela (criança) passa grande parte do dia e faz a sua aprendizagem. Só conhecendo é que se pode complementar/continuar esse trabalho em casa.”*

O inquirido Q2C expôs que *“É importante acompanhar o seu desenvolvimento físico, motor e intelectual.”*

Quando questionados acerca do hábito que têm em participar em atividades promovidas pela Creche, todos os inquiridos (8) responderam que costumam participar. As respostas foram diversas quando enumeraram as atividades em que participam: verificámos que a totalidade (8) participa em reuniões e uma grande parte dos pais (7) mencionou a participação em festas anuais apenas para assistir. Dois dos inquiridos referiram que participam em festas anuais apenas para assistir, em atividades realizadas com as crianças e em reuniões. Também houve dois inquiridos que selecionaram as hipóteses “festas anuais (Natal, fim de ano letivo, etc.) apenas para assistir” e “reuniões” em simultâneo. Três dos inquiridos escolheram todas as hipóteses, afirmando que participam em festas anuais apenas para assistir, festas anuais em atividades organizadas para as crianças, atividades realizadas com as crianças e reuniões. Um outro inquirido selecionou as seguintes hipóteses em simultâneo: “festas anuais (Natal, fim de

ano letivo, etc.) em atividades organizadas para as crianças”, “atividades organizadas com as crianças” e “reuniões”.

Gráfico 5 - Atividades em que os inquiridos costumam participar



Como é possível confirmar, os inquiridos participam menos em atividades organizadas para as crianças, sendo apenas quatro pais a identificarem-se com esta hipótese. Também é possível constatar que seis desses pais têm por hábito participar em atividades realizadas com as crianças. Relacionando estas respostas com a pouca oportunidade que a educadora cooperante nos deu para realizar atividades desenvolvidas pelos pais, não sabemos se a disponibilidade dos pais se associa ou não ao pouco apelo da educadora para essa participação.

Em relação ao projeto curricular, quatro dos inquiridos responderam que têm por hábito participar na sua construção e os restantes quatro responderam que não têm esse hábito. Portanto, metade dos pais participa e a outra metade não se envolve na construção do projeto curricular. Dos quatro inquiridos que afirmaram participar, dois fazem-no em reuniões com a educadora e os outros dois referiram que a sua participação passa pelo fornecimento de materiais, informações e por procurarem agir de acordo com o projeto curricular, tendo, um destes, referido que o faz em datas definidas, o que pensamos referir-se às reuniões.

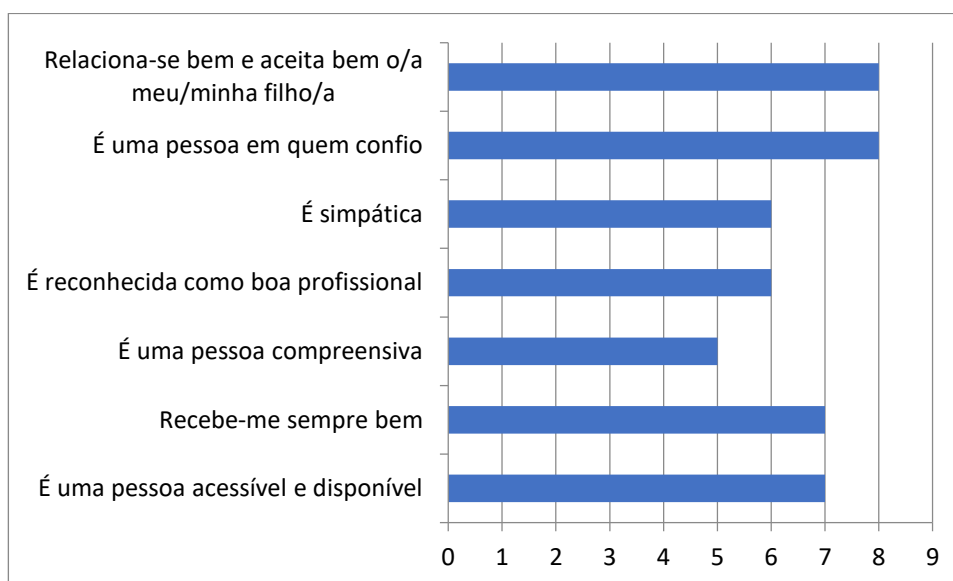
Embora quatro pais afirmassem que não têm por hábito participar na construção do projeto curricular da Creche, apenas dois justificaram essa não participação, expondo que o mesmo se deve ao facto de não haver solicitações para tal, o que de algum modo podemos cruzar com a menor disponibilidade da educadora para solicitar a presença dos pais nas atividades da sala.

Remetemos mais uma vez para Marques (2001), autor citado no quadro teórico, que se debruça sobre a participação dos pais na construção e desenvolvimento do projeto educativo, defendendo essa prática, que também consideramos fundamental e necessária, como nos dizem os estudos apresentados por Sarmiento (2016).

Três inquiridos responderam que gostariam de propor atividades para promover a relação Creche - família. No entanto, houve um desses que não sugeriu nenhuma. Relativamente a Q7C, este não especificou que atividade gostaria de ver desenvolvida, referindo apenas que *“Era importante realizar mais atividades que envolvessem a família.”* O inquirido Q8C propôs a realização de uma atividade por um pai ou por uma mãe uma vez por mês. Cinco inquiridos responderam que não gostariam de propor nenhuma atividade para promover essa relação. Dois deles não justificaram a sua resposta e os restantes três disseram, ou que não se lembravam de nenhuma atividade que pudesse ser desenvolvida, ou que já existiam diversas atividades nas quais tentavam sempre participar. Como se verifica, existe disponibilidade por parte dos pais para participar no quotidiano educativo-pedagógico da Creche, o que, em nosso entender, deveria ser totalmente rentabilizado pela instituição.

No que toca às informações acerca dos assuntos da Creche, a totalidade dos inquiridos (8) referiu ser informada. Desses oito, seis são informados pela educadora e os outros dois não referiram quem os costuma informar. De uma forma geral, os pais responderam que os assuntos de que eram informados se relacionavam com as atividades realizadas pelas crianças e com os seus comportamentos durante o tempo que passam na Creche.

Cinco inquiridos afirmam ter uma boa relação com a educadora por esta ser uma pessoa acessível e disponível, por receber bem os pais, por ser compreensiva, reconhecida como boa profissional, simpática, por ser uma pessoa em quem confiam e por se relacionar bem e aceitar bem as crianças. Um dos pais afirmou que essa relação se prende com o facto de a educadora ser acessível e disponível, reconhecida como boa profissional, por ser uma pessoa em quem confia e por se relacionar bem e aceitar bem o/a seu/sua filho/a. Um outro inquirido diz que a boa relação que mantém com a educadora se prende com o facto de esta ser acessível e disponível, por recebê-lo sempre bem, por ser simpática, por confiar nela e por ela se relacionar bem e aceitar bem o/a seu/sua filho/a. Houve ainda um pai que justificou essa relação com as hipóteses “recebe-me sempre bem”, “é uma pessoa em quem confio” e “relaciona-se bem e aceita bem o/a meu/minha filho/a”. No Gráfico n.º 6 podemos observar o número de inquiridos que se relaciona com cada hipótese.

Gráfico 6 - Motivos que conduzem a uma boa relação com a educadora

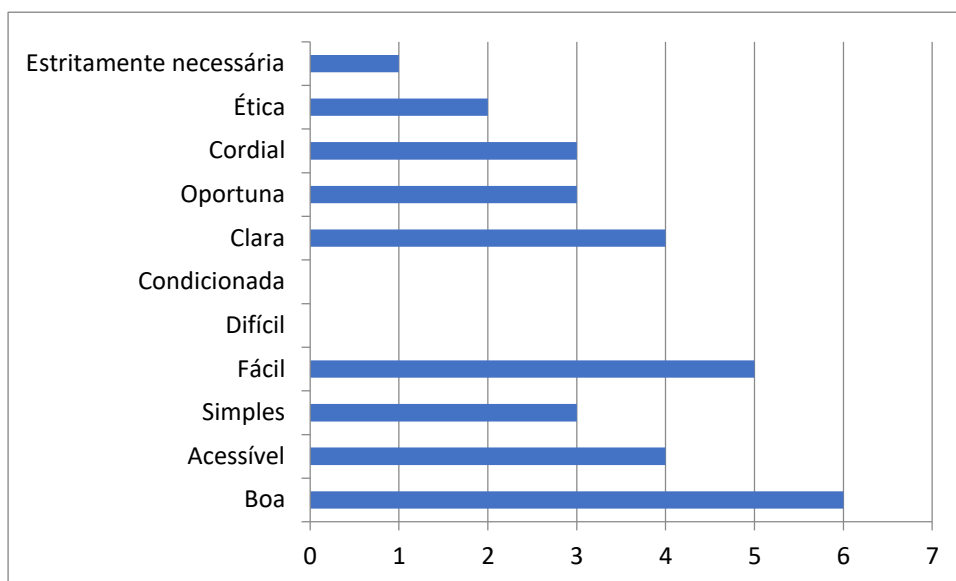
Podemos ainda averiguar que a totalidade (8) se identifica com as hipóteses “Relaciona-se bem e aceita bem o/a meu/minha filho/a” e “é uma pessoa em quem confio”.

Neste sentido, a partir dos dados recolhidos nos questionários, verificamos que há, de facto, uma boa relação entre estes pais e a educadora que pode facilitar a sua disponibilidade para receber as famílias em atividades que podem ser desenvolvidas na Creche, bem como a adesão dos familiares, o que promove a relação entre a família e a instituição educativa que as crianças frequentam. Contudo, e após a análise destes dados, temos alguma dificuldade em perceber porque é que a educadora não recebeu bem a nossa proposta para trazer os pais à sala com o objetivo de se envolverem nas atividades educativo-pedagógicas e assim participarem das oportunidades de aprendizagem das crianças.

No que concerne ao modo como os inquiridos caracterizam a sua comunicação com a educadora, o inquirido Q1C afirma que a mesma é boa, fácil e clara. O inquirido Q2C respondeu que é boa, acessível e oportuna. Já o inquirido Q3C afirma que esta é boa e clara, enquanto o inquirido Q4C escolheu as hipóteses “boa”, “acessível”, “fácil” e “clara” para caracterizar a comunicação com a educadora. O inquirido Q5C caracteriza-a como boa, acessível, simples, fácil, oportuna e cordial. O inquirido Q6C diz ter uma comunicação simples, cordial e ética com a educadora do/a seu/sua filho/a. O inquirido Q7C diz que a comunicação com a educadora é boa, acessível, simples, fácil, clara, oportuna, cordial, ética e estritamente necessária. O inquirido Q8C caracteriza essa comunicação como fácil.

Hipóteses como condicionada e difícil foram excluídas das escolhas dos pais, como podemos confirmar através do Gráfico n.º 7, onde damos conta do número de inquiridos que assinalou cada uma das hipóteses.

Gráfico 7 - Avaliação da comunicação estabelecida com a educadora



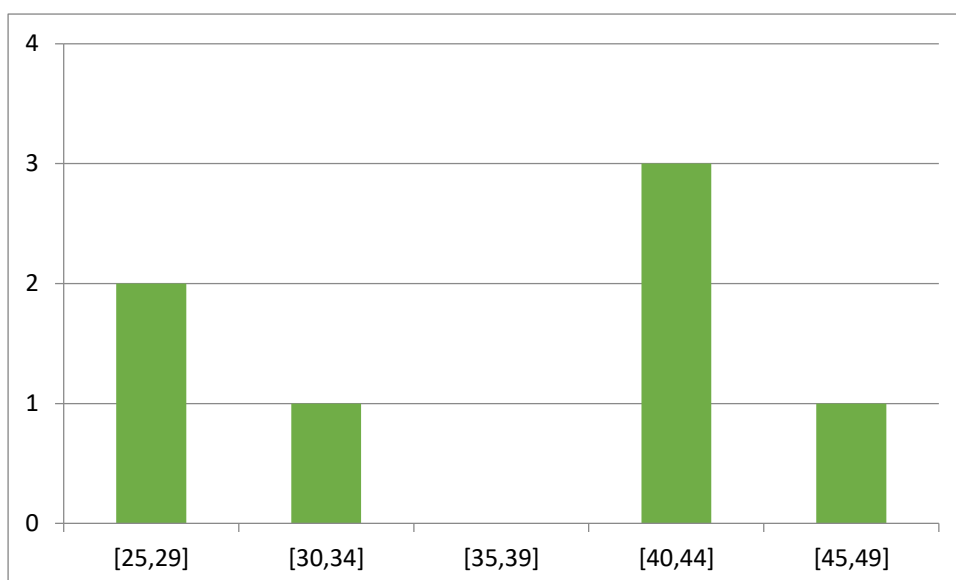
Segundo Portugal (1998), os pais tendem a relacionar-se melhor com os educadores dos filhos “(...) quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir. Obviamente, os pais relacionam-se mais positivamente com os educadores quando estes desenvolvem relações respeitosas e aceitantes” (p. 194).

2.1.2.2 Jardim de Infância

Tal como aconteceu com os questionários da Creche, também nestes houve seis mães e dois pais a responderem. Podemos afirmar que neste conjunto de respostas houve uma maior predisposição das mães para participarem.

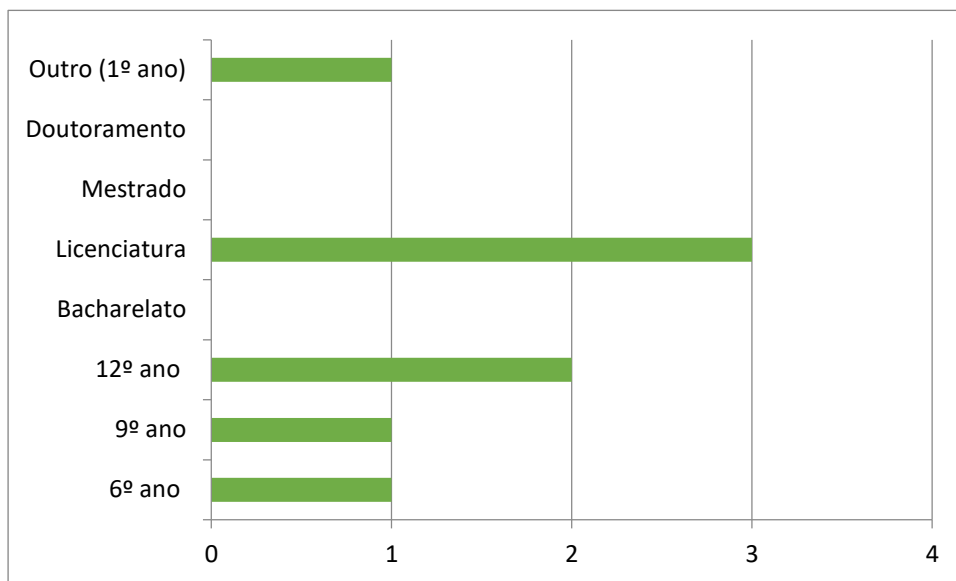
Relativamente às suas idades, também agrupámos os dados em intervalos de classes. Salientamos que um dos pais que respondeu ao questionário não deu informação relativamente à sua idade.

Gráfico 8 - Idade dos inquiridos respeitantes ao contexto de Jardim de Infância



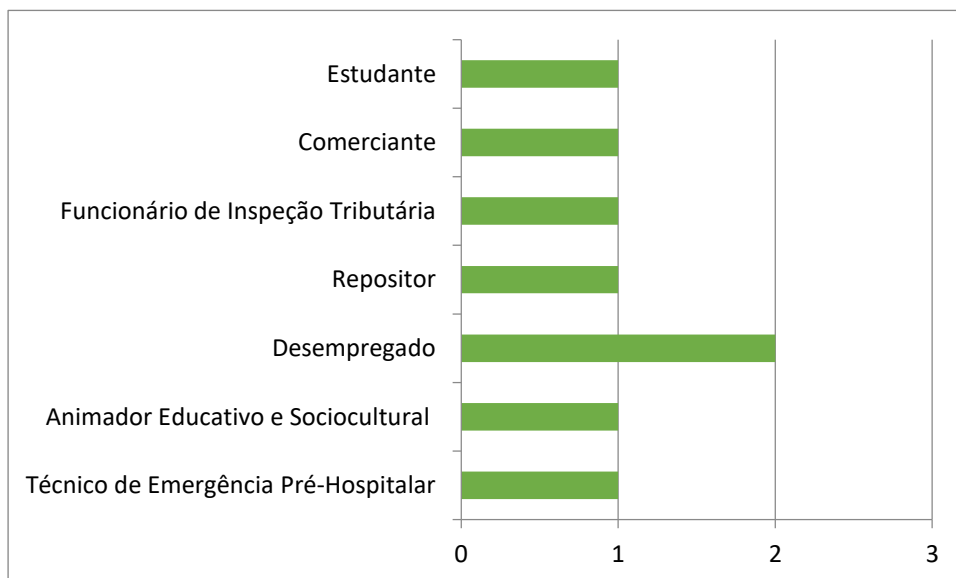
Quanto às habilitações académicas, os dados estão traduzidos no Gráfico n.º 9.

Gráfico 9 - Habilitações académicas dos inquiridos



As profissões destes inquiridos são muito variadas, como também podemos observar através do Gráfico n.º 10.

Gráfico 10 - Profissões atuais dos inquiridos



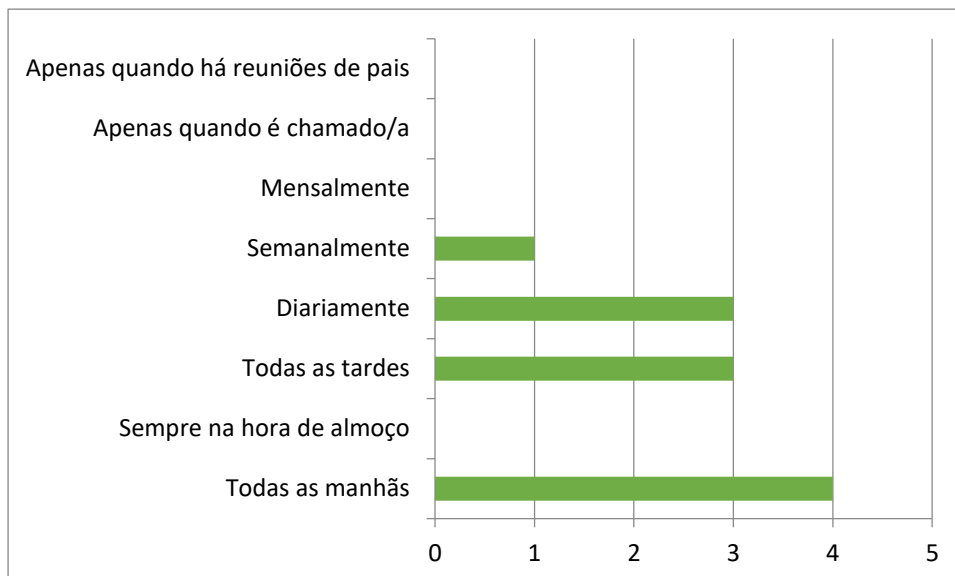
Os pais e as mães que responderam ao questionário são progenitores de cinco crianças do sexo masculino e de três crianças do sexo feminino. Todos são encarregados de educação dos seus filhos.

Analisando agora as opiniões dos pais acerca da importância da relação família - Jardim de Infância, a totalidade (8) dos inquiridos afirmou ter por hábito deslocar-se ao Jardim de Infância que os seus filhos frequentam. Quando questionados acerca da regularidade com que o fazem, verificámos que a maioria (7) o faz diariamente, enquanto um o faz semanalmente. As hipóteses “mensalmente”, “apenas quando é chamado” e “apenas quando há reuniões de pais”

foram excluídas das escolhas dos inquiridos, o que nos faz crer que estes pais estão presentes e acompanham a vida escolar das crianças.

No Gráfico que se segue podemos observar o número de inquiridos que escolheu cada uma das opções que apresentámos.

Gráfico 11 - Frequência com que os inquiridos se deslocam ao Jardim de Infância



A totalidade dos inquiridos (8) respondeu que a participação das famílias das crianças nas atividades do Jardim de Infância é importante. Tal como concluímos aquando da análise das respostas dos pais das crianças da Creche, consideramos importante esta resposta dos pais, pois deste modo, quando convidadas a participar, a sua resposta, à partida, será de aceitação.

Salientamos de seguida algumas das justificações dos encarregados de educação, relativas à questão anterior (Considera importante a participação das famílias das crianças nas atividades do Jardim de Infância?).

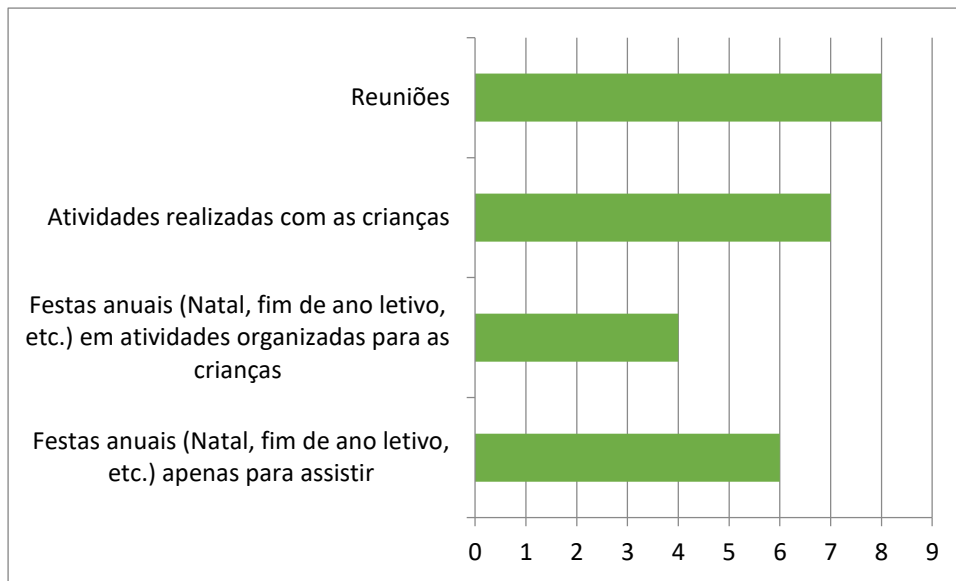
O inquirido Q1JI refere: *“Considero importante para que também possamos perceber em casa a dinâmica da escola e poder também da mesma forma estimular (...)”*

O inquirido Q2JI defende: *“Sendo o Jardim de Infância uma parte importante da vida social, afetiva e educativa do meu filho, considero importante que a família acompanhe e contribua, sempre que solicitado, para que esta vivência seja o mais feliz e integrada possível.”*

Já o inquirido Q5JI afirma que *“É uma ótima forma de integrar mais as famílias na vida escolar da criança. Acho que é muito benéfico para ambas as partes, mas sobretudo para a criança.”*

Partindo da opinião de Miranda (2002, p. 12), *“O interesse pelo quotidiano dos filhos, a compreensão dos seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias (...)”* podem estimular a presença e a participação dos pais na sua educação, pois assim, não só conhecem, como também participam no processo de aprendizagem das crianças.

Todos os inquiridos (8) referiram ter por hábito participar em atividades promovidas pelo Jardim de Infância. O Gráfico n.º 11 representa as atividades em que os pais dizem participar.

Gráfico 12 - Atividades em que os encarregados de educação costumam participar

Considerando o elevado número de inquiridos (7) que mencionou a hipótese “atividades realizadas com as crianças”, é possível cruzar este dado com a afluência de famílias que estiveram presentes nas atividades que organizámos. Segundo Miranda (2002, p. 13), a família é “o espaço natural de realização e de desenvolvimento da pessoa humana, o primeiro local de experiência de vida relacional, afectiva e de transmissão de valores ético - morais, sociais e culturais e, portanto, de educação.” De facto, quando convidadas, muitas das famílias estiveram presentes e participaram em atividades desenvolvidas com as crianças.

Quanto ao hábito de participação na construção do projeto curricular, há três encarregados de educação que costumam fazê-lo e os restantes cinco responderam que não têm esse hábito. Quando pedimos que justificassem as suas respostas, a maioria daqueles que não têm por hábito participar referiu que tal se deve ao facto de não ser solicitada a sua participação. Quanto aos que costumam participar na construção do projeto curricular, estes responderam que participam nas festas de Natal ou sempre que é solicitado pela educadora ou pela equipa da intervenção precoce. Dois dos inquiridos (um que tem por hábito participar e outro que não costuma contribuir para a construção do projeto curricular) não referiram em que momentos costumam participar nem por que razões não o fazem.

De acordo com a Lei n.º 5/97 (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar), cabe às famílias, nomeadamente aos pais e encarregados de educação, participar em atividades educativas de animação e de atendimento, pelo que é de esperar que participem na construção do projeto curricular e que sejam estimuladas a fazê-lo quer pelas instituições quer pelos/as educadores/as.

Quatro encarregados de educação responderam que gostariam de propor atividades para promover a relação entre o Jardim de Infância e a família e deram sugestões como: leituras de histórias, atividades desportivas, trabalhos manuais, atividades de culinária e carnaval em família. No entanto, um deles não propôs nenhuma atividade. Visto que entregámos os questionários durante a PES, algumas das sugestões dos encarregados de educação foram

baseadas em atividades que já tínhamos realizado à data da entrega dos questionários e realizámos outras depois de conhecermos as suas ideias.

Houve um encarregado de educação que não respondeu à questão “Gostaria de propor alguma atividade para promover a relação escola-família?” e três inquiridos que não quiseram propor nenhuma atividade. Um destes não justificou a sua resposta e os outros fundamentaram que o Jardim de Infância já prepara atividades em que os familiares podem participar, não havendo necessidade de proporem mais atividades desse género e também porque já existe uma boa relação entre o Jardim de Infância e as famílias.

Quanto às informações acerca dos assuntos do Jardim de Infância, todos os encarregados de educação as recebem, sendo a educadora e a assistente operacional a informá-los, segundo as respostas de alguns. Outros não fizeram referência à pessoa que os informa. Apenas três dos inquiridos referiram quais os assuntos de que são informados e esses relacionam-se essencialmente com o comportamento e as atitudes das crianças. Houve ainda um encarregado de educação que não especificou de que assuntos é informado, nem por quem.

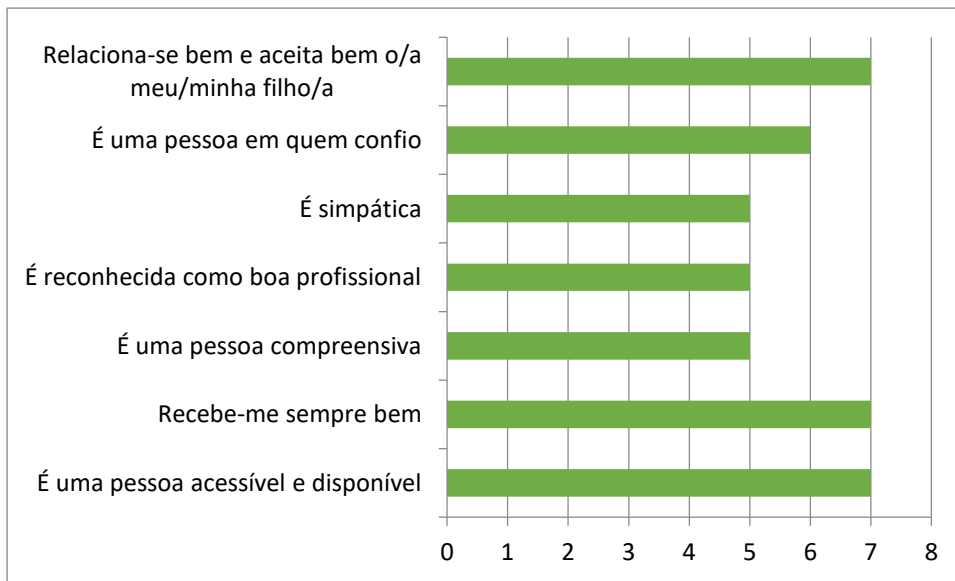
Todos os inquiridos (8) referiram ter uma boa relação com a educadora de infância dos seus filhos.

Houve cinco encarregados de educação que disseram que essa boa relação se deve ao facto de a educadora ser acessível e disponível, por recebê-los sempre bem, por ser compreensiva, por ser reconhecida como boa profissional, simpática, por confiarem nela e por ela se relacionar bem e aceitar bem as crianças. Um dos pais afirmou que a boa relação se deve ao facto de a educadora ser acessível e disponível e por ser uma pessoa em quem confia. Um outro encarregado de educação escolheu as hipóteses “é uma pessoa acessível e disponível”, “recebe-me sempre bem”, “é uma pessoa compreensiva”, “é uma pessoa em quem confio” e “relaciona-se bem e aceita bem o/a meu/minha filho/a”. Um dos encarregados de educação escolheu a seguinte opção: “recebe-me sempre bem”.

Mais uma vez concluímos que os pais opinam que a boa relação que mantêm com a educadora dos seus filhos beneficia a relação Jardim de Infância-família e dessa forma estão criadas as condições para que o Jardim de Infância chame os pais a participar na educação das crianças.

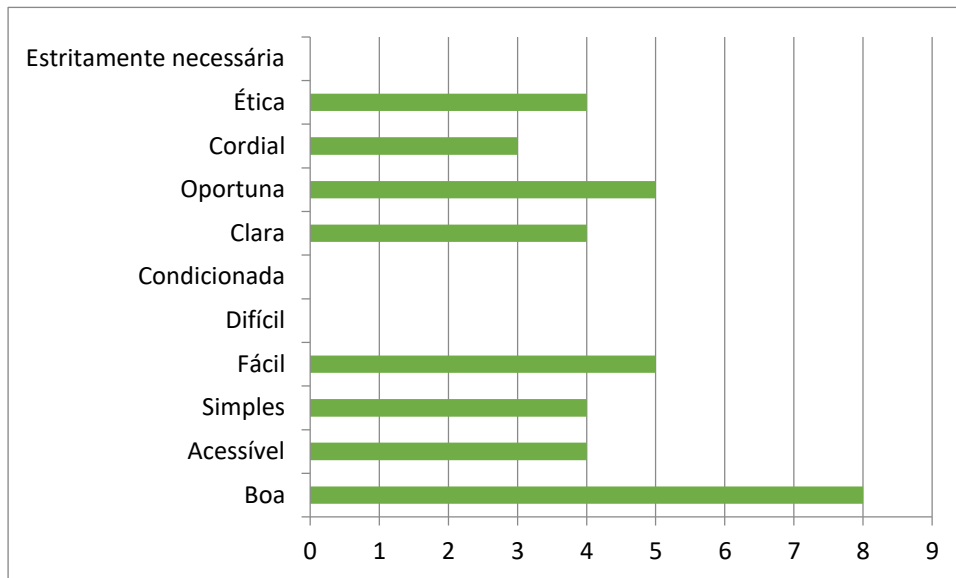
O Gráfico n.º 13 mostra as justificações dadas pelos inquiridos para manterem uma boa relação com a educadora.

Gráfico 13 - Motivos que levam à boa relação que mantêm com a educadora



Relativamente à comunicação entre a educadora e os pais, e perante as opções de resposta, as opiniões dos pais apresentam-se conforme o Gráfico n.º 14.

Gráfico 14 - Caracterização da comunicação com a educadora



Algumas opções como “difícil” e “condicionada” não fizeram parte da caracterização da comunicação com a educadora.

Podemos afirmar, a partir dos dados recolhidos, que a comunicação que se estabelece entre a educadora de infância e os encarregados de educação é positiva, havendo um esforço de comunicação entre ambas as partes.

No ponto de vista de Oliveira-Formosinho (2002), quanto maior for o interesse e a predisposição de ambas as partes para comunicarem, mais fácil se torna criar ou reforçar o interesse das famílias em envolverem-se na educação da criança, o que podemos comprovar com a participação dos pais ao longo do nosso estágio.

Em síntese, em ambos os casos, os pais mostraram-se disponíveis para a relação Creche-família/Jardim de Infância-família. Deram exemplos de como promovem essas relações e, nalguns casos, de que modo contribuem para a construção do currículo da Creche/do Jardim de Infância. Demonstraram também manter boas relações com as educadoras dos seus filhos.

2.1.3 Análise dos dados das entrevistas às educadoras

Como já referimos, as entrevistas aplicadas às educadoras cooperantes tiveram como objetivo conhecer as suas opiniões em relação à participação das famílias das crianças nas atividades da Creche e do Jardim de Infância.

Vamos designar as educadoras de infância por E1 e E2. A sua identificação completa-se no Quadro n.º 1.

Quadro 1 – Caracterização das educadoras de infância

Educadora	Habilitações académicas	Tempo de serviço	Tempo de serviço na instituição	Tipo de vínculo
Educadora E1	Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco	4 anos	2 anos	Contratada
Educadora E2	Licenciatura	35 anos	3 anos	Quadro de agrupamento

Quisemos saber quais as opiniões das educadoras relativamente aos principais objetivos da Creche/do Jardim de Infância na atualidade. Por isso, colocámos a seguinte questão: “Na sua opinião, quais os objetivos que a Creche/o Jardim de Infância deve ter na atualidade?”

Obtivemos as seguintes respostas:

E1: “(...) *O principal objetivo é o bem-estar das crianças. Tanto o bem-estar físico como o emocional, psicológico. Para mim o essencial é o bem-estar.*”

E2: “(...) *deve-se preocupar em estimular as crianças no sentido de torná-las cidadãos capazes, autónomos e pensantes.*”

Quanto às suas conceções, podemos afirmar que a educadora E1 relaciona os objetivos da Creche com o bem-estar das crianças enquanto a educadora E2 atribui ao Jardim de Infância a função de estimular as crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Pensamos que estas diferenças entre os objetivos que as educadoras assumem para a Creche e para o Jardim de Infância têm a ver, eventualmente, com as diferentes faixas etárias das crianças nos dois contextos, com as suas convicções educativas, parecendo ser atribuído à Creche um papel mais de cuidar e ao Jardim de Infância, embora nele também se cuide, é destacada a função de estimular. Apesar de concordarmos com a função dos cuidados na Creche, pensamos que a função da Creche não se pode esgotar nos cuidados e argumentamos que a função educativa também aí deve estar presente, pois como diz Merali (2018)

A investigação educacional e, mais recentemente, estudos desenvolvidos pelas ciências do cérebro referem a relevância de cuidados sensíveis, mesmo antes do nascimento e nos primeiros dois meses de vida, e de programas de educação de qualidade na

promoção do bem estar de crianças e suas famílias, a par com a equidade de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. (p. 5)

De seguida apresentamos as respostas das educadoras cooperantes quando questionadas acerca da importância da relação com as famílias na organização do projeto curricular.

A educadora E1 afirma que lhe atribui *“Muita importância. O projeto (...) visa sempre incluir as famílias, embora não sejam chamadas muitas vezes a participar, mas tentamos ao máximo incluí-las em várias atividades que fazemos.”*

Relativamente à mesma questão, a educadora E2 clarifica: *“Não tem sido, ao longo do tempo, uma grande preocupação no projeto curricular. Depois no dia a dia a relação vai-se criando. Não tenho ideia... Talvez tenha sido este último em que isso talvez se espelhe mais. Porque as minhas intenções, embora trabalhe com as famílias, se calhar não tanto quanto poderia ou deveria, acho que é uma coisa que tem fluído e, portanto, nunca senti necessidade de escrever a não ser este ano. Este ano porquê? Porque eu estive muitos anos noutras escolas e a relação que existe aqui nesta escola, neste Jardim de Infância, com as famílias, é uma relação mais difícil. Embora tenha menos crianças, há mais dificuldade em os pais aderirem ou em os pais participarem em coisas que nós pedimos ou muitas vezes até numa partilha entre a escola e a casa. E este ano eu pus um bocadinho a tónica e o enfoque também na relação com as famílias, embora continue a não ser uma dimensão muito fácil.”*

Analisando as respostas das educadoras, concluímos que as famílias nem sempre têm uma participação tão acentuada na organização do projeto curricular quanto era de esperar, embora ambas as educadoras expressem a sua vontade de aumentar essa participação e de contar com a presença dos familiares das crianças em vários momentos.

Quando questionadas acerca da forma como divulgam o projeto curricular de cada ano letivo junto dos pais, as educadoras defenderam:

E1: *“Em reuniões.”*

E2: *“Portanto, eu falo sobre o meu projeto curricular, as minhas intenções de trabalho ao longo do ano na primeira reunião que faço em setembro. Depois habitualmente no final do ano fazemos um balanço da situação e isto no fundo vem informar naquilo que é o meu projeto curricular.”*

Podemos verificar que as duas educadoras referiram fazê-lo em reuniões.

Quando apresentámos a questão “De que forma promove o envolvimento das famílias com a Creche/o Jardim de Infância?”, as educadoras responderam:

E1: *“Chamo-as à Creche sempre que temos alguma atividade com a família ou alguma atividade que se justifique a sua participação.”*

E2: *“Através da participação em atividades, projetos da sala, através de uma coisa que nós chamamos “para casa”. (...)”*

Podemos interpretar que as famílias são chamadas e respondem aos pedidos das educadoras, contribuindo para o processo educativo das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2004), *“Para a equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de*

apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência.” (p.136)

Relativamente à participação que os pais/encarregados de educação tiveram no projeto curricular da Creche/do Jardim de Infância, a educadora E1 referiu: *“Não tiveram participação.”* e a educadora E2 também disse que *“Não tiveram.”*

As duas educadoras referiram que os pais/encarregados de educação não participaram no projeto curricular da Creche/do jardim de Infância, o que contraria a opinião de Marques (2001), quando afirma que *“Os programas educativos adequados têm uma forte componente de aproximação e envolvimento das famílias, tanto no processo educativo em casa como na vida da escola”* (p. 19). Corroborando esta ideia, pensamos que é importante que os pais/encarregados de educação participem no projeto curricular, contribuindo para o seu próprio interesse e envolvimento, ao mesmo tempo que criam laços de aproximação com a Creche/o Jardim de Infância.

Quisemos saber se os pais participavam na vida da Creche/do Jardim de Infância regularmente, ao que a educadora E1 respondeu: *“Não tanto quanto nós gostaríamos.”*

Já a educadora E2 referiu: *“Mais ou menos. A regularidade não é uma assiduidade.”*

Tanto a educadora E1 como a educadora E2 indicam que a participação dos pais deverá ser mais regular e para que tal aconteça é necessário que haja comunicação e uma boa relação entre as educadoras de infância e os pais/encarregados de educação, o que podemos confirmar através das respostas dos últimos aos questionários, nos quais grande parte afirmou estabelecer uma boa comunicação e relação com as educadoras.

A educadora E1 referiu que os pais/encarregados de educação *“Participam sempre só quando são chamados. Nunca eles propõem qualquer atividade ou qualquer coisa que gostassem de ver realizada.”*

A educadora E2 disse que as famílias participam *“Em coisas que nós perguntamos aqui na sala e eles trazem informação, nas festas... A participação das famílias é neste tipo de eventos, mas são coisas pontuais, não é uma coisa exaustiva.”*

Através destas respostas podemos concluir que, embora os pais respondam positivamente quando são chamados ou quando lhes é solicitada alguma informação/colaboração, pode nunca acontecer serem os próprios a sugerirem participar. Os pais, por temerem ser mal interpretados pelos educadores, têm algum receio de participar e de sugerir atividades (Magalhães, 2007).

Quanto às vantagens e desvantagens que encontra na participação dos familiares, a educadora E1 afirma que *“A vantagem é que eles ficam a inteirar-se de realmente o que é que é a vida na Creche e o que é que os filhos fazem na Creche. As desvantagens são o facto de as crianças da família que estiver a participar nesse dia ficarem um bocadinho agitadas e o que às vezes vem a destabilizar um bocadinho o grupo.”*

A educadora E2 realça: *“Eu encaro como vantagens a participação (...) Desvantagens eu não vejo muitas. Eu gostaria que fosse uma coisa mais aberta. Não totalmente, a toda a hora,*

mas não vejo desvantagens. Tirando casos pontuais de crianças que por vezes não sabem corresponder ao limite.”

Ambas destacam vantagens na participação dos pais nas atividades da Creche/do Jardim de Infância, o que quer dizer que as duas educadoras encaram a relação com os pais como sendo vantajosa.

No que toca às desvantagens enumeradas, as duas educadoras basearam-se nos comportamentos ou atitudes das crianças perante a presença das famílias.

O contacto com os adultos acaba por se tornar uma forma de educação para a cidadania e de transmissão de valores em que os familiares contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, obedecendo a regras e transmitindo-as às crianças. As OCEPE também expressam esta ideia, referindo que *“Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais”* (Silva et al., 2016, p. 28).

“Na sua opinião, considera que a participação dos pais/encarregados de educação é sempre positiva? Ou não? Porquê?” Esta foi a questão que colocámos de seguida e para a qual obtivemos as seguintes respostas:

E1: *“É sempre positiva. (...) Porque assim ficam mais inteirados de realmente o que é que nós fazemos na Creche, quais são os objetivos da Creche, embora explicados aquando da apresentação do projeto de sala, mas nas vivências sempre se percebe melhor o que se faz. No entanto, e não é culpa dos pais, quando são chamados a participar, centram-se principalmente na sua criança, não é? O que às vezes gera alguns contratempos.”*

E2: *“Não, eu acho que é sempre positiva. Se os pais também tiverem uma atitude de quando vêm à escola, não se centrem só no seu filho e nas coisas que os seus filhos fazem, mas também possam alargar o conhecimento e o saber às outras crianças e às vezes tem a ver com cada pai. Há pais que vêm à escola e centram-se no seu filho e centram-se nas graças do seu filho e, por vezes, não é proveitoso. Há outras que também têm a ver com a forma como os pais se relacionam com as crianças. Nem sempre fazem da melhor forma.”*

Ainda que se faça referência, em ambos os discursos, a atitudes menos positivas dos pais aquando da sua participação, as opiniões das educadoras assemelham-se no que toca ao modo como encaram essa participação e ambas a consideram positiva. De facto, os pais/encarregados de educação, além de serem os principais responsáveis pela educação dos seus filhos, devem participar no seu percurso pedagógico, enriquecendo-o (Silva et al., 2016). Deste modo, essa sua contribuição é encarada como algo positivo e vantajoso.

Relativamente a quem costuma tomar a iniciativa, a educadora E1 diz ser *“A instituição.”* A educadora E2 alega: *“Nós, a escola.”*

As respostas são unânimes. Em ambos os casos podemos reparar que não são os pais quem toma iniciativa para participar nas atividades da Creche/do Jardim de Infância, mas a própria Creche ou Jardim de Infância, como já tínhamos referido. Realmente, durante a PES não houve pais ou outros familiares que sugerissem ir realizar atividades com as crianças. Contudo, quando convidados a participar, a disponibilidade foi imediata.

As duas educadoras dizem que ainda há pais ou outros responsáveis pelas crianças que não se deslocam à Creche/ao Jardim de Infância. A educadora E1 acredita que isso acontece *“(...) Porque infelizmente há muitos encarregados de educação que ainda encaram tanto a Creche como o Pré-Escolar um lugar onde deixar os filhos e não como uma instituição de ensino. E então penso que será por aí que não estão muito disponíveis para...”*

A educadora E2 diz que o facto de alguns pais não se deslocarem ao Jardim de Infância *“(...) tem a ver com o trabalho. Eu acho que aqui, neste caso, os pais não vêm, sinceramente, por dois motivos: um porque trabalham, outro porque não têm vontade de participar. Não têm mesmo vontade.”*

Esta última afirmação leva-nos a crer que alguns pais ainda não estão alertados para a importância da participação das famílias no processo educativo das crianças, e, por isso, há que chamá-los mais e incentivá-los, utilizando várias estratégias que os levem a criar interesse e a envolverem-se nas atividades. A questão de o horário de trabalho dos pais coincidir com o horário da instituição educativa também nos parece ser uma realidade.

Quando questionadas acerca do que poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou outros familiares, as educadoras afirmam:

E1: *“Podíamos chamá-los mais vezes à Creche, fazer mais reuniões, sensibilizá-los nesse sentido.”*

E2: *“Se calhar eu tenho que chamá-los mais vezes para virem, para participar. Se calhar é também a minha disponibilidade para os chamar. Há coisas que são do interesse que se os pais quiserem participar, melhor. Aqui o único contra é, depois, como são muitos meninos, participarão sempre os mesmos e isso também causa aqui algum constrangimento. No meu caso, eu posso insistir mais para que venham. Chamá-los cá. Se calhar se os chamar noutras horas também é bom mas depois isso implica estar até mais tarde e eu não posso ficar cá sozinha, têm que ficar as auxiliares também. E nem sempre estão disponíveis para isso.”*

Concluimos que as duas educadoras sugerem chamar os pais mais vezes à Creche/ao Jardim de Infância como forma de aumentar a sua participação. Estas afirmações levam-nos a crer que ambas assumem que a relação com as famílias faz parte da sua prática profissional, ideia que evocámos no quadro teórico, defendida por Simões (2009), embora não pareçam desenvolver as estratégias necessárias para que os pais participem mais da vida das crianças na Creche ou no Jardim de Infância.

Esta relação de proximidade entre os vários intervenientes do processo educativo *“tem de ser sincera e respeitadora de ambas as partes. Deverá ser de cooperação e parceria.”* (Simões, 2009, p. 41)

Quanto às reuniões de pais, a educadora E1 atribui-lhes *“Muita importância porque aí conseguimos explicar e expor o que pretendemos fazer ao longo do ano com as crianças embora, como já tinha referido anteriormente, os pais desvalorizem um bocadinho e a Creche seja mais para prestação de cuidados.”*

A educadora E2 defende: *“No início eu acho que são importantes para eu dar a conhecer-me, muitas vezes, e para dar a conhecer aquilo que eu penso desenvolver. Nem*

sempre ou muitas vezes não coincide com a apresentação do projeto curricular porque o projeto curricular no nosso caso é apresentado em novembro. Mas há já uma série de intenções que eu tenho em trabalhar e, portanto, acho que é importante nessa altura. É importante também para os pais sentirem o que é que vai ser feito e em que medida é que eles podem participar. Eu também falo nisso sempre no início do ano. Depois, no final do ano, também considero que seja importante no sentido em que nós poderemos fazer um balanço do que foi desenvolvido, um balanço coletivo, sempre. Acho que as reuniões de pais intermédias também servem para isso, mas aqui há possibilidade de conversarmos até coisas que não têm só a ver com a sala mas que tem a ver com outras organizações, por exemplo da escola, de atividades extracurriculares e é bom ouvir a voz de todos.”

No âmbito da relação das famílias com a Creche/o Jardim de Infância, a educadora E1 afirma atribuir às reuniões de pais *“Muita importância porque (...) é ali, nas reuniões de pais que por vezes surgem assuntos que há um pai que pensa que só ele é que tem aquela situação, mas depois ao falarmos entre todos, verificamos que afinal não, que aquilo é uma situação comum a muitos.”*

Na opinião da educadora E2, esta pensa *“(...) que elas são importantes no âmbito da relação. (...) É assim, as famílias são fundamentais e eu acho que é importante nós podermos perceber muitas vezes algumas coisas que estão a acontecer às crianças. E pode-se perceber até, das famílias, alguma dificuldade que têm e até, muitas vezes, alguma dificuldade de as próprias tentarem resolver alguns problemas das crianças. Eu acho que é por aí.”*

Desta forma a educadora dá *“aos pais a possibilidade de exprimirem as suas próprias preocupações”* (Villas-Boas, 2000, p. 14) e assim é reforçada a relação com os encarregados de educação, pois, no fundo, há uma partilha e uma escuta que contribuem para a construção ou o reforço da relação entre o Jardim de Infância, neste caso, e a família.

Como podemos verificar, as duas educadoras não consideram que as reuniões de pais devem ser realizadas apenas no início e no fim de cada ano letivo.

E1: *“Não. Eu acho que deveriam ser feitas com mais regularidade.”*

E2: *“Não, não. Até porque eu, se sentir que alguma coisa não está a correr bem, eu chamo cá os pais seja em que altura for. Sobretudo não se devem chamar para apontar as coisas menos boas. Devem-se chamar quando nós começamos a sentir que alguma coisa não está bem (...)”*

Nesse sentido, Matos (2012, p. 50) refere que *“Estes espaços, alimentados com regularidade, permitem um maior conhecimento de cada criança, da sua história pessoal e familiar, e não devem apenas ser agendados quando existem problemas ou queixas.”*

Por último, demos espaço às educadoras cooperantes para acrescentarem algo que considerassem pertinente. Face a isto, a educadora E1 adiantou: *“Como fui referindo, é que os pais não encaram ainda isto muito como (...) um estabelecimento de ensino, é mais um lugar onde deixar as crianças, embora esteja também a mudar um bocadinho, os pais já começam a ter outra perceção do que é que é a Creche. No entanto, para eles, ainda é mais um lugar onde*

deixar as crianças. E deixá-las de manhã e só vi-las buscar no “finalzinho” do dia, depois de ter a vida em casa organizada.”

A educadora E2 completou as suas afirmações dizendo: *“A única coisa que eu quero acrescentar é que ainda tenho muito que caminhar nesta perspectiva. Mas eu tenho consciência que as famílias são muito importantes e eu, como família, também gostava de ser chamada à escola. E eu tenho também esse cuidado aqui, no meu trabalho do dia a dia, tenho o cuidado de não chamar as famílias para as massacrar. Gosto de chamar para conversarmos. Não só nessas alturas.”*

Em suma, tendo em conta as respostas destas educadoras, é muito importante que os pais/familiares das crianças sejam encorajados a participar e a envolverem-se nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância.

Quando há interesse por parte dos pais/encarregados de educação, o seu envolvimento ocorre de forma mais natural, o que contribui para a formação de uma boa relação com a educadora e depende dela. Da proximidade entre a Creche e a família ou o Jardim de Infância e a família, resultam a colaboração e o mútuo auxílio.

No caso da Creche e do Jardim de Infância em questão, é notória a necessidade de envolver as famílias de modo mais ativo, embora estas tenham participado e aderido às nossas propostas durante a PES.

Quanto às opiniões das educadoras, de uma forma geral, estas estão dispostas a incluir mais as famílias nas atividades que desenvolvem, reconhecendo a importância desta relação de parceria no trabalho para o desenvolvimento e para o processo de aprendizagem das crianças.

2.1.4 Análise dos dados das entrevistas aos pais e à avó que participaram nas atividades

Considerámos importante entrevistar familiares que participaram nas atividades que desenvolvemos nas salas de Creche e de Jardim de Infância de forma a compreendermos melhor as suas conceções e a avaliação que fizeram dessa participação e da participação das crianças. Além destes aspetos, quisemos também ficar a conhecer a importância que atribuem à relação Creche-família/Jardim de Infância-família. As entrevistas foram sendo realizadas depois das atividades em que cada um destes familiares participou.

Selecionámos seis pais que designámos por P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e uma avó que designámos por A.

Em primeiro lugar quisemos saber se já alguma vez tinham participado em atividades na Creche/no Jardim de Infância.

P1: *“Não.”*

P2: *“Sim.”*

P3: *“Sim, sim. Já.”*

P4: *“Sim.”*

P5: *“Já.”*

P6: *“Não”*

A: *“Não.”*

As respostas dos pais e da avó não foram unânimes, pois uns disseram que já tinham participado em atividades na Creche/no Jardim de Infância, enquanto outros referiram que nunca tinham participado. Alguns destes testemunhos confirmam as opiniões das educadoras ao salientarem que os pais não participam com regularidade na vida de Creche/do Jardim de Infância.

Quando questionados acerca das atividades em que já tinham participado, os pais e a avó responderam:

P2: *“Realizei uma peça de teatro que eles foram assistir.”*

P3: *“Hum... Foi logo no início que o G. veio para cá, acho que foi o ano passado, fui convidado pela C., a educadora, para vir apresentar umas músicas infantis e cantá-las.”*

P4: *“Por norma é a hora do conto, vínhamos contar, este tipo de atividades a nível de ginástica, dos dias das mães, dos pais, pronto. Mais ou menos dentro disso.”*

P5: *“Teatros (...) Atividades de grupo com os pais todos... e atividades... manuais, vá, também. E já fiz também pinturas faciais com os meninos.”*

Pudemos verificar que as atividades em que os pais mais tinham participado foram as peças de teatro. Contudo, foram ainda enumeradas outras como contar histórias e cantar canções.

De seguida perguntámos aos pais e à avó quais as atividades que tinham vindo desenvolver, ao que responderam:

P1: *“A atividade foi contar uma história.”*

P2: *“Contar histórias e a “Roda de Canções”.”*

P3: *“Eu vim cantar... músicas infantis. (Risos)”*

P4: *“Vim fazer uma caixinha de presépio.”*

P5: *“O sapatinho de Natal (risos).”*

P6: *“Fazer um bolo.”*

A: *“Fizemos a bota de Natal.”*

As atividades que referiram foram aquelas que apresentámos e refletimos no relatório. Salientamos mais uma vez que, no caso de algumas destas, foram os participantes adultos que deram sugestões relacionadas com os recursos a utilizar ou até mesmo em relação ao desenvolvimento das próprias atividades, tendo sido, nalguns casos, preparadas por eles próprios. Neste sentido, importa sublinhar que é importante que haja *“um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas”* (Silva et al., 2016, p. 19).

No seguimento da entrevista e daquilo que referimos anteriormente, colocámos a seguinte questão: *“Pensou sozinho(a) no desenvolvimento da atividade ou em colaboração com a educadora, estagiária ou outra(s) pessoa(s)?”*, à qual os familiares responderam:

P1: *“Foi a educadora que me propôs ir contar uma história.”*

P2: *“Em colaboração com a estagiária.”*

P3: *“É sempre em colaboração com a minha mulher. Sempre.”*

P4: *“Com a estagiária.”*

P5: *“Em colaboração.”*

P6: *“Com a colaboração da educadora e da estagiária.”*

A: *“Em colaboração com a estagiária.”*

Face às respostas obtidas, podemos destacar os vários familiares que enumeraram a nossa colaboração e a das educadoras na preparação das atividades e assim relembrar a importância da escuta das opiniões e sugestões dos familiares.

Seguidamente quisemos saber como se sentiram os pais e a avó no decorrer das atividades e eles deram as suas opiniões:

P1: *“Um bocadinho nervosa. (Risos). Mas pronto, depois correu bem.”*

P2: *“Senti-me bem... sim.”*

P3: *“Nós sentimo-nos um pouco à vontade porque nós já trabalhamos com miúdos há mais tempo, até porque nós já tínhamos... há alguns tempos tínhamos feito atividades com miúdos desta idade e mesmo com “teenagers”, portanto, à vontade.”*

P4: *“Bem, foi giro!”*

P5: *“Bem! Já tinha saudades de lidar com a pequenada (risos).”*

P6: *“Senti-me feliz de estar a ensinar a fazer o bolo aos miúdos. Pronto, eles aprenderam como é que se faz e para eles saberem que não é só as mulheres que cozinham e que os homens também cozinham.”*

A: *“Muito contente!”*

Como podemos verificar pelas opiniões dos participantes, as atividades foram bem sucedidas, pois todos se sentiram bem e entusiasmados. Além de o terem relatado nas entrevistas, também o pudemos constatar no decorrer das atividades pela forma como interagiram e comunicaram com o grupo. A participação dos familiares não é apenas positiva para eles, mas também para as crianças, pois elas *“podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil”* (Post e Hohmann, 2003, p. 352).

A participação/adesão das crianças aconteceu, segundo os entrevistados:

“Dentro da normalidade para a idade delas. Acho que correu bem.” (P1)

“Acho que correu bem, estavam muito contentes.” (A). Esta ideia foi corroborada por outros pais que afirmaram que as crianças *“(...) ficaram entusiasmadas, gostaram da atividade (...) Acho que poderíamos desenvolver outro tipo de coisas com mais tempo e que elas interagissem mais, preparar outro tipo de materiais também que elas pudessem manusear e experimentar.”* (P2)

“Acho que elas estavam coladas a nós e estavam (...) foi muito giro. Estavam unidas e por acaso estavam curiosas e participaram, sim (...)” P3

Portanto, a adesão foi *“Boa. Foi uma participação boa. Eles gostaram, viu-se mesmo que eles gostaram.”* (P6)

A propósito da participação das crianças, quisemos saber como é que os pais e a avó perceberam a participação dos seus filhos e neta, em particular. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: *“Normal, igual às outras. Com muita atenção todos eles, mas pronto, igual às outras crianças.”*

P2: *“(Risos) O G. andava muito entusiasmado lá em casa e tudo. Aqui teve um pouco de vergonha, (risos) não cantou nem participou da forma se calhar como nós esperávamos, mas estava todo entusiasmado e satisfeito.”*

P3: *“(...) Ele sente-se com os trunfos na mão, mas... eu sinto que o G. ao mesmo tempo que participa deixa também uma margem de manobra aos outros para poderem ter contacto connosco. Se bem que já houve alturas, não nesta, em que ele participou até demais, mas pronto. Sim, a participação dele foi gira (...).”*

P4: *“Ah, excelente! (Risos) Foi sim senhora, foi logo a primeira. Quis ser logo com a mãe a primeira a fazer.”*

P5: *“Estava histérica! (a sorrir) Vibrava! (risos) Ela adora (risos).”*

P6: *“Eles gostam muito destas coisas. Muito bom porque eles adoram. E lá em casa também fazem. (A sorrir)”*

A: *“Estava radiante!”*

Como podemos confirmar através destes relatos, a presença dos familiares não interferiu na dinâmica dos grupos, pelo que as atividades puderam ser desenvolvidas como planeado.

Quanto ao que os filhos ou a neta de cada entrevistado mais gostaram e porquê, foi: *“Talvez a minha presença a contar a história. Por ser eu, a mãe.” (P1)*

“Dos pais terem vindo à escola. Porque ele sentiu orgulho de apresentarmos o que costumamos fazer em casa e acho que foi uma possibilidade de ele apresentar um bocadinho mais quem ele é... a individualidade dele.” (P2)

Na mesma linha de pensamento, o P3 disse que *“Ele gosta que a mãe e o pai venham fazer atividades destas aqui à sala dele. Até porque ele depois logo lá em casa comenta e fala sobre isso. Porque acho que é importante até para o crescimento dele saber que os pais têm um acompanhamento de proximidade, basicamente é isso.”*

Já o P4 afirmou que o que a sua filha mais gostou foi *“De a mãe cá estar! Porque ela gosta muito da mãe. E porque gosta de envolver a mãe nestas coisas da escola.”*

Quanto ao P5, este sentiu que aquilo que a sua filha mais apreciou foi *“A presença da mãe e da avó. Sobre tudo isso. Acho que a I. neste momento está a precisar assim desses miminhos. (...) E então acho que aconchegou assim um bocadinho o coração o facto de a avó e de a mãe estarem presentes perante os colegas, perante os amigos. Até porque ela não sabia. Foi surpresa, mesmo, para ela. Não, ela não sabia. Foi muito bom.”*

O P6 pensa que os seus filhos gostaram *“De tudo. Eles gostam dessas atividades, eles gostam de fazer tudo. Porque eles são crianças curiosas. Eles gostam de aprender, eles gostam de ajudar. Gostam de aprender coisas novas. E depois têm aquela curiosidade de ver como é que se faz e gostam de participar e de ajudar. Eles gostam muito de ajudar.”*

A avó concluiu: *“Ela diz que gostou de tudo mas penso que acima de tudo, estar a mãe e a avó na escola foi o principal. Estar a mãe e a avó foi o principal.”*

No que concerne à participação dos pais/avós nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância, os entrevistados dão a sua opinião:

P1: *“Acho que era bom eles participarem pelo menos assim uma vez por mês. Pronto, a educadora propor uma atividade e os pais participarem. Pronto, a gente sabe que nós, pais, não temos muito tempo disponível para isso, mas uma vez por outra acho que até era bom os pais participarem.”*

P2: *“Acho que é muito importante, acho que é importante os pais fazerem parte do dia a dia das crianças, perceberem como é que tudo funciona, quem é que são os colegas pequenos deles, como é que a educadora funciona, como é a dinâmica, o dia a dia da escola. Ajudar também quando há algum problema. (...). Sempre que for necessário, eu acho que é muito importante acompanhá-los.”*

P3: *“Eu acho muito importante os pais virem cá. Os pais dos miúdos, até para os pais verem os pais dos outros miúdos e cada família é uma família, não é? É extremamente importante. Os miúdos sentem-se sempre apoiados quando os pais vão.... Basicamente nesta altura do infantário, Pré-Escolar, antes de irem para a escola aprender e começar a ter, embora já tenham regras, comecem a ter aquelas avaliações. Mas acho que é extremamente importante os pais virem à escola.”*

Quanto a P4, este diz: *“Acho que é positivo. Acho que todos nós nos devemos envolver neste tipo de atividades com eles porque eles acabam por gostar muito.”*

P5 considera: *“Adoro! Acho que é muito bom para eles e para os pais também para estarem dentro do contexto em que os filhos estão. Acho que é bom, acho que é espetacular mesmo.”*

Quanto ao P6, este diz: *“Penso bem. Penso que é uma coisa boa para as crianças.”*

A avó afirma: *“Acho muito bem, sempre vamos “meter o bedelho.” (Risos)”*

A importância da participação dos pais/encarregados de educação/outros familiares é evidente nos discursos dos pais e da avó.

Os entrevistados atribuíram um grande valor a este tipo de atividades, pois consideram que as crianças se desenvolvem com as mesmas e constroem aprendizagens.

Segundo P1, *“(…) Eles aprendem com aquilo que ouvem e nós próprios (...) As crianças com os pais se calhar sentem-se um bocadinho mais à vontade, dispersam um bocadinho mais e se calhar ali tudo em conjunto eles podem absorver outras coisas, digo eu. Pronto, e ficar mais felizes também, não é?”*

Já o P2 afirma: *“Eu acho que sim, acho que todas as vivências que eles aqui têm os enriquecem muito e vão tornando também a personalidade deles e a aprendizagem e é essa dinâmica que eles depois também levam para o Primeiro Ciclo e para a vida e que os vai tornando diferentes uns dos outros, são as vivências que eles vão tendo. E aqui na escola essa parte é muito importante... pode-os fazer gostar da escola ou não.”*

Também P3 considera que *“Elas aprendem sempre (...) Elas aprendem com qualquer coisa. Aprendem o bom e o mau. (Risos) O que interessa é a gente lhe dar o melhor que pode e*

a família vir à escola é sempre bom. Nesse aspeto, a minha opinião é sempre positiva (...). Só assim é que a gente consegue fazer com que (...) o nosso mundo seja melhor.”

Na opinião de P6, este diz: *“Acho uma coisa boa. Acho que é bom para as crianças e eles também se desenvolvem muito tendo cá os pais. Os que estão cá têm cá os pais, pronto, e os outros motivam-se também muito uns aos outros.”*

Além das aprendizagens, com o envolvimento parental, as relações de confiança entre os pais e os educadores podem ser fortalecidas, tal como o respeito entre ambos, aumentando de igual modo a capacidade de proporcionar cuidados às crianças. (Post & Hohmann, 2000)

Em suma, os pais e a avó mostraram-se conscientes em relação à importância da sua participação nas atividades desenvolvidas e nos efeitos que a boa relação provoca na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Destacamos também a disponibilidade que espelharam para colaborar na construção do currículo.

2.2 Reflexão Geral da Prática de Ensino Supervisionada

2.2.1 Creche

A PES decorreu ao longo dos diferentes semestres do curso, iniciando pela observação e cooperação no contexto educativo (semestre 1) e finalizando com a intervenção supervisionada em Creche (semestre 2) e em Jardim de Infância (semestre 3).

No que respeita ao tema central do nosso projeto, o trabalho com as famílias baseou-se numa modalidade colaborativa em que privilegiámos a sua participação e o seu envolvimento. O trabalho foi organizado com as educadoras cooperantes e com os pais ou outros familiares que participaram. Para além das atividades que já mencionámos e que se integraram no projeto de investigação desenvolvido, realizámos outras, quer na Creche quer no Jardim de Infância e que agora, de modo global, passaremos a refletir.

Portugal (1998, p. 196) refere que na Creche *“Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações.”* Entre os vários princípios em que a Creche se deve basear, destacamos: a observação; a aprendizagem ativa; as interações entre as crianças e entre as crianças e os adultos; os horários e as rotinas adaptados às crianças; o ambiente educativo que deve ser acolhedor e estar organizado e as oportunidades de aprendizagem propostas pelos/as educadores/as.

É neste contexto que se prestam determinados cuidados e que as crianças devem ser estimuladas para alcançarem novas aprendizagens. Por esse motivo, as observações dos/as educadores/as são imprescindíveis, pois permitem que haja interação entre as crianças e os adultos que levam às planificações tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. As rotinas também devem resultar dessas observações. Durante a PES pudemos vivenciar momentos de higiene, alimentação e repouso, bem como da organização da sala de atividades, o que respeitámos sempre e seguimos nas nossas ações.

À chegada de cada criança, algo que nos marcou pela aproximação e o estabelecimento de boas relações, foi a receção da educadora, que se deslocou sempre até junto dos pais ou

outros familiares que deixavam a criança na Creche para os receber, acolhendo a criança na sala. Nesta linha de pensamento, Post e Hohmann (2003) referem que

Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em quem poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar. (p. 210)

As rotinas na sala de atividades onde realizámos o estágio eram organizadas pela educadora, respeitando a seguinte sequência: acolhimento (que era feito no tapete e contemplava a marcação de presenças, a hora da história e as canções); atividades orientadas; almoço; higiene; repouso; higiene; lanche; higiene; atividades livres/orientadas. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) alegam que as rotinas diárias destinadas às crianças são *“segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem nas actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem.”* (p. 224)

O brincar também fazia parte da rotina deste grupo de crianças e é de realçar a sua importância uma vez que a brincadeira

é a atividade natural da criança que revela a sua forma holística de aprender. (...) ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades. (Silva et al., 2016, pp. 10-11)

Através do brincar são adquiridos conceitos e comportamentos significativos. Durante a prática verificámos que a educadora cooperante valorizava a brincadeira, incentivando as interações nesses momentos e dando tempo e espaço para que as mesmas ocorressem. Além disso, por vezes, a educadora também participava nas brincadeiras, interagindo, desse modo, com as crianças.

A organização das rotinas, do espaço, dos materiais e das relações estabelecidas neste contexto era assegurada pela educadora e durante a PES procurámos sempre respeitá-la e segui-la como forma de, durante toda a nossa prática, gerarmos um ambiente acolhedor, que proporcionasse o conforto e o bem-estar das crianças e que fosse propício ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2004), *“Organiza-se o espaço de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem-estar.”* (p.162)

A sala de atividades estava dividida por áreas que respondiam aos interesses e necessidades do grupo. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2004) alegam que a definição das mesmas faz *“aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças. Como as áreas de interesse se encontram diariamente acessíveis às crianças, elas sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar”* (p. 165).

No decorrer de toda a nossa prática tivemos em conta a observação do grupo e das suas rotinas, mas também dos seus interesses e das suas necessidades. Neste sentido, importa refletir acerca das atividades mais significativas que propusemos durante a PES.

Além da participação da mãe de uma das crianças do grupo, que foi à sala de atividades contar uma história (atividade desenvolvida no âmbito do nosso projeto), proporcionámos outras oportunidades de aprendizagem que integravam o desenvolvimento da destreza motora; a exploração de texturas diversas; atividades de autorretrato e de reconhecimento de outras pessoas através de fotografias; atividades que implicavam a pintura com tintas e dobragens; atividades de estímulos sensoriais e histórias contadas recorrendo a diferentes estratégias e recursos (livros, dedoches, imagens dos livros, imagens em A3, utilização de uma aranha feita em lã que foi a personagem de uma história, utilização de adereços para dramatizar uma história e assumir os papéis das suas personagens).

As histórias, que foram constantes na nossa prática, são uma forma de interação entre o adulto-mediador e as crianças. Ainda que nem sempre tenha sido utilizado o livro para a dinamização deste momento, pretendemos encontrar formas de levar cada criança a envolver-se, pois

mesmo não compreendendo na plenitude os sentidos implícitos do discurso verbal e o simbolismo das ilustrações, facilmente se deixará deslumbrar pelas sonoridades, pelos ritmos melódicos, pelas combinações lexicais inusitadas, pela metaforização do real, isto é, pelas virtualidades e potencialidades do discurso literário, como diria Aguiar e Silva, e pela riqueza expressiva e simbólica das imagens. (Mendes, 2013, p. 37)

De um modo geral, procurámos responder aos interesses e necessidades do grupo através das oportunidades de aprendizagem que desenvolvemos e das estratégias e recursos utilizados.

É de salientar que houve uma articulação maioritária entre a nossa ação e o projeto curricular, que nos foi apresentado pela educadora.

No decorrer de toda a prática trabalhámos no sentido de estimular a participação das crianças, o desejo de explorar, de desenvolver a destreza motora, a sensibilidade sensorial e desenvolver atividades ricas em aprendizagens significativas.

Em suma, toda a nossa intervenção nos proporcionou momentos marcantes na nossa vida académica e no nosso futuro profissional através das experiências que vivenciámos e da interação com o grupo de crianças. Houve alguns momentos em que sentíamos mais dificuldades que, com a ajuda e cooperação da educadora e com a nossa reflexão, tentámos ultrapassar, utilizando estratégias adequadas. Ao longo de toda a PES em Creche proporcionámos e vivenciámos experiências que, tanto para as crianças como para nós, permitiram consolidar conhecimentos e adquirir novas aprendizagens.

2.2.2 Jardim de Infância

Não podemos deixar de refletir acerca da PES em contexto de Jardim de Infância, pois essa prática contribuiu bastante para o nosso crescimento profissional, uma vez que foi onde

entreviámos durante um período de tempo mais alargado e ininterrupto e nos fez melhorar a prática pedagógica.

Este percurso foi de extrema importância para a consolidação de conhecimentos adquiridos anteriormente e para a criação de laços afetivos com o grupo de crianças, o que permitiu o desenvolvimento da confiança e do respeito entre ambas as partes.

Durante o período de observação, que ocorreu essencialmente durante a primeira semana, e antes de desenvolvermos alguma atividade, procurámos compreender o modo de organização do estabelecimento educativo. As OCEPE realçam que este

deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham (...) O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa. (Silva et al., 2016, p. 23)

A organização do ambiente educativo da sala de atividades também foi tida em conta, pois tornou-se necessário compreendermos como ocorriam as interações do grupo, os recursos disponíveis e a forma como estavam organizados. O/a educador/a deve refletir acerca das oportunidades que o ambiente educativo da sala de atividades proporciona e avaliar o modo como contribuem para o desenvolvimento das crianças, fazendo ajustes sempre que seja necessário, pois a organização desse espaço, do grupo e do tempo, são o suporte para o desenvolvimento curricular, uma vez que as escolhas do grupo e aquilo que aprendem são influenciadas pelas interações, pelos materiais disponíveis, assim como pela distribuição e utilização do tempo (Silva et al., 2016).

No decorrer da intervenção não nos limitámos a utilizar o espaço da sala de atividades, pois recorremos ao espaço exterior para o desenvolvimento de atividades como a exploração de massa de cores e digitinta, por exemplo. Esta opção permitiu o contacto com outro tipo de materiais igualmente educativos, principalmente aquando da exploração da massa de cor e das produções que obtivemos com a mesma, em que recorremos ao uso de elementos da natureza.

É de realçar que ao longo da prática pedagógica tentámos sempre conversar com a educadora cooperante a fim de conciliarmos o nosso trabalho com o dela, e que se complementassem, o que só foi possível graças à colaboração e entajuda. Procurámos ainda refletir sempre acerca das nossas ações.

Apoiámos as crianças e incentivámo-las nas suas descobertas, transmitindo-lhes segurança e confiança e fizemo-las sentir valorizadas e portadoras de saber. Estimulámos a procura de respostas às questões que foram surgindo, consolidando o que a criança já sabia com o conhecimento que estava a desenvolver a partir de cada oportunidade de aprendizagem. Deste modo, procurámos orientar o grupo no sentido de o fazer evoluir. Em concordância com Hohmann e Weikart (2004), afirmamos que *“(...) os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...) dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem”* (p. 27).

Quanto à organização das atividades desenvolvidas, preocupámo-nos em responder às suas necessidades e interesses, ainda que esses fossem muito diversificados.

De modo a conseguirmos que as crianças tivessem uma aprendizagem global e significativa, tentámos articular as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Aquelas que explorámos no decorrer da prática foram: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação (que engloba o domínio da educação física, o domínio da educação artística, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

A Área da Formação Pessoal e Social, visto que é transversal a todas as outras áreas, esteve presente em toda a prática. Associa-se ao modo como

as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária. (Silva et al., 2016, p. 33)

Deste modo, procurámos, no decorrer das atividades, promover aprendizagens como: a construção da autonomia; a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; assumir responsabilidades tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; a cooperação no processo de aprendizagem; o respeito pelo outro e pelas suas opiniões e a participação e colaboração nas atividades implementadas.

A Área da Expressão e Comunicação divide-se em diferentes domínios que tentámos ter presentes por considerarmos serem de extrema importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que se refere ao domínio da educação física, desenvolvemos tarefas noutra espaço que não a sala de atividades. Promovemos oportunidades de aprendizagem no ginásio que permitiram a cooperação entre as crianças em situações de jogo seguindo as orientações que eram dadas; o domínio de movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, como correr e saltar a pés juntos ou num só pé; o domínio da coordenação corporal e momentos de relaxamento.

O domínio da educação artística contempla subdomínios e alguns deles estiveram presentes durante a prática. Deste modo, estimulámos a expressão da criatividade através das produções das crianças. Assim, *“Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios”* (Silva et al., 2016, p. 27).

No que toca ao subdomínio das artes visuais, recorremos a várias técnicas de pintura e dobragens e à exploração de diversos materiais como: papel de diferentes texturas, tintas de cores diferentes, lápis de diferentes tipos e materiais de uso recorrente e reutilizáveis (lãs, botões, tecidos, aparas de lápis, massas, missangas e elementos da natureza). Dentro destes, destacamos as explorações e produções em que as crianças utilizaram a massa de cor, na qual cada uma teve oportunidade de criar figuras recorrendo também aos elementos da natureza disponíveis no espaço exterior, atividade que já abordámos anteriormente. Relativamente à utilização desses materiais que permitem a criação através da imaginação, as autoras das OCEPE referem que *“A multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças,*

incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 49).

Quanto ao subdomínio do jogo dramático/teatro, além de proporcionarmos momentos de histórias em que o grupo pôde apreciar diversas formas de as contar através do uso de recursos como as *matrioskas*, por exemplo, ou a apresentação de histórias dramatizadas e cantadas utilizando adereços do cotidiano, demos muita importância ao jogo dramático que vivenciámos durante as brincadeiras livres/orientadas, nas quais as crianças desempenhavam diferentes papéis em situações imaginárias. Seguindo a mesma linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) sublinham que *“Cada criança inventa formas únicas de fazer – de - conta e de construir símbolos, a um ritmo e de uma forma que para ela faz sentido”* (p. 478).

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita teve grande relevância durante a nossa prática, pois em todas as atividades, quer antes, durante ou depois da sua realização, houve momentos de diálogo. Preocupámo-nos sempre em escutar cada criança e atender à sua contribuição para o grupo. Sob este ponto de vista, Sim-Sim (1998) afirma: *“Para que cada criança possa crescer, deverá ser-lhe proporcionada a oportunidade de se expressar individualmente, de manifestar opiniões próprias e defendê-las.”* (p. 35)

Além dos diálogos que assumiram uma importância tão grande em toda a prática pedagógica, aprendemos e explorámos adivinhas, lengalengas e trava-línguas ensinados pelas famílias das crianças e até dividimos determinadas palavras presentes nestes últimos a fim de identificarmos o número de sílabas presentes nas mesmas (consciência fonológica). A exploração de livros, a descodificação das suas imagens e as leituras e contos de histórias foram constantes e recorremos, para isso, a diversos materiais.

No que ao domínio da matemática diz respeito, podemos afirmar que este esteve todos os dias presente nas vivências das crianças, pois a contagem, nomeadamente na marcação de presenças através de uma tabela de dupla entrada, fazia parte da sua rotina diária. Nesta sala de Jardim de Infância também era comum o registo dos dias que faltavam para um determinado acontecimento, para o qual as crianças também recorriam à contagem. Outra prática comum associada a este domínio era o registo de cada dia num calendário.

As atividades que propusemos deram oportunidade de construção de noções matemáticas. Tendo presente que *“O desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança”* (Silva et al., 2016, p. 33), a partir de uma história que contámos com *matrioskas* em que se evidenciavam os graus de parentesco entre as personagens, as crianças foram convidadas a ordenar as bonecas da maior para a menor e vice-versa, reforçando assim os conceitos “grande”, “pequeno”, “o maior” e “o mais pequeno” e adquirindo novos conceitos como “maior do que” e “mais pequeno do que”.

Esta atividade despertou a curiosidade das crianças e a sua ambição de investigar, formular hipóteses, pensar e raciocinar, resolver problemas e comunicar resultados.

Quanto à Área do Conhecimento do Mundo, esta *“é uma área em que a sensibilização às diversas ciências é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de*

procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6).

Nesse sentido, procurámos proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas que respondessem aos interesses e necessidades do grupo de crianças.

Incluída nesta área, desenvolvemos uma atividade na qual cada criança, através de fotografias trazidas de casa, identificou os seus familiares e os seus graus de parentesco, construindo posteriormente a sua árvore genealógica. Neste contexto, esta foi a atividade que originou as outras que se relacionam com o tema central do nosso estudo: a participação das famílias na construção e desenvolvimento do currículo na Creche e no Jardim de Infância.

Além das áreas de conteúdo, o brincar esteve sempre presente nas nossas ações. Disponibilizámos vários momentos para as brincadeiras, inclusive quando percebíamos que determinada atividade deixava as crianças mais cansadas, dando-lhes oportunidade de brincar e terminarem a atividade em momentos posteriores.

Ao longo do estágio, e através das atividades, foi nosso objetivo criar um ambiente facilitador do desenvolvimento das competências das crianças e impulsionador de aprendizagens.

Este contexto de estágio foi muito importante, pois os ensinamentos que dele retirámos contribuíram de modo positivo para o nosso futuro enquanto educadoras, nomeadamente o modo como planeámos e organizámos todas as atividades, a forma como identificámos as preferências das crianças e as tivemos em conta, e as interações e as relações de proximidade que criámos com cada criança e com o grupo, que foi melhorando ao longo da PES e fez com que o seu interesse e envolvimento fossem maiores.

Salientamos o papel da educadora cooperante, que desde o primeiro dia que nos acolheu na sua sala se mostrou disponível para nos auxiliar. Todo o seu apoio foi incondicional, pois ajudou-nos a pensar naquilo que seria melhor fazer tendo em conta as necessidades e os gostos do grupo de crianças e sugeriu alterações sempre que pensou serem pertinentes. Orientou-nos durante o decorrer das atividades dando o seu valioso contributo e ajudou-nos a refletir depois das intervenções, realçando os aspetos positivos em cada uma e identificando aquelas que deviam ser melhoradas em intervenções futuras, auxiliando-nos a ajustá-las e adequá-las. Tal como referem as OCEPE, “(...) *as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo*” (Silva et al., 2016, p. 28) e a contribuição da educadora cooperante fez com que esse processo fosse harmonioso, pois estivemos sempre em consonância e só assim pudemos desempenhar de forma correta as nossas funções no processo educativo das crianças.

Importa ainda sublinhar o papel fundamental que o grupo de crianças teve durante o estágio. Procurámos sempre envolver todas as crianças e responder às suas necessidades e aos seus interesses, o que não era possível sem escutá-las. Tentámos questioná-las e dar-lhes tempo para refletirem e encontrarem respostas, sem que fossem dadas por nós. Estas influenciaram as nossas intenções e o caminho a seguir para alcançar determinados objetivos,

pois procurámos responder às suas preferências, o que por vezes só era possível traçando novos caminhos.

Durante a PES esteve sempre presente a segurança das crianças e o afeto. Não esquecemos o tempo para a brincadeira e socialização, como já referimos, que faz parte das experiências significativas que devemos assegurar. Cumprindo estes objetivos, as crianças sentem-se envolvidas e expressam as suas ideias e pensamentos, o que facilita a nossa ação por conhecermos os seus interesses e necessidades e nos faz agir consoante os mesmos.

Considerações finais

Terminada esta etapa, consideramos importante refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos, que foi onde concretizámos na ação as aprendizagens teóricas realizadas ao longo do nosso percurso académico. É de salientar a forma como esta experiência contribuiu de modo positivo para o nosso futuro pessoal e profissional, pois possibilitou a consolidação de conhecimentos e permitiu adquirir novos conhecimentos e aprendizagens.

Procurámos sempre melhorar a nossa prática, tendo em conta o conhecimento que detínhamos e que fomos construindo em relação às crianças dos dois grupos com que trabalhámos, pois são elas que nos transmitem as maiores aprendizagens e nos permitem vivenciar grande parte das experiências nesses contextos. Por isso, e pelo facto de procurarmos sempre trabalhar no sentido da promoção do seu desenvolvimento global e da sua aprendizagem, foram elas o nosso principal foco em todos os momentos.

Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), a criança deve ser vista *“como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida”* (p. 82).

Por isso, os profissionais devem ter em conta que *“a participação afectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza”* (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 85).

Neste sentido, optámos sempre por criar um ambiente que transmitisse conforto e segurança a todas as crianças e que fosse simultaneamente desafiante e estimulante, possibilitando assim a aprendizagem ativa e a contribuição de todas e de cada uma para o grupo. Aliado a esses aspetos, procurámos facilitar e estimular a participação das suas famílias. A criação dessas oportunidades promove uma *“maior aproximação das famílias à escola, envolvendo os pais de diferentes formas. Cabe à escola proporcionar uma diversidade de modalidades de envolvimento parental na escola”* (Correia & Santos, 2009, p. 11).

As famílias assumem um importante papel nas vidas das crianças. O seu envolvimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças *“proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática”* (Davies et al., 1989, p. 37).

O/a educador/a *“(…) beneficia com esta experiência, porque fica a conhecer melhor a criança e a sua família”* (Correia & Santos, 2009, p. 13), atuando de acordo com os seus interesses e necessidades.

Em relação ao trabalho educativo que é desenvolvido, com a participação das famílias, há um enriquecimento para os familiares, pois descobrem características formativas e conhecem aspetos do desenvolvimento infantil, enriquecendo a própria ação educativa que desenvolvem nas suas casas (Zabalza, 1998).

Contudo, o requisito básico para o envolvimento das famílias é a comunicação.

Quando a escola e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o Educador/ Professor e com a escola, as interações entre a escola e a família aumentam, os pais percebem a escola e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da escola e a acção dos Educadores/ Professores, acompanham melhor os progressos da criança. (Correia & Santos, 2009, p. 12)

Torna-se, assim, mais fácil estabelecerem-se objetivos comuns, uma vez que a comunicação não deve constar apenas em os pais escutarem os/as educadores/as, mas acontecer também o contrário. *“É importante que os contributos dos pais, das famílias, das comunidades, sejam tidos em conta”* (Correia & Santos, 2009, p. 13).

Podemos afirmar que *“(...) A comunicação é um veículo privilegiado na interação entre indivíduos. Sem comunicação não existe relação”* (Esteves, 2012, p. 35). Por isso, em cada atividade desenvolvida, procurámos escutar as opiniões e sugestões dos familiares que nelas participaram, tendo esses aspetos em conta. As interações que ocorrem nesse tipo de atividades dependem de todos os intervenientes e, por isso, afirmamos que os *“(...) esforços para se promover uma interação família-escola-comunidade reconhecem que a tarefa de educar e socializar alunos requer coordenação entre as diversas instituições”* (Spodek, 2002, p. 776).

No decorrer dos estágios, através das conversas com as educadoras e com os próprios familiares das crianças, tentámos conhecê-los um pouco melhor e conhecer as suas potencialidades para, posteriormente, desenvolvermos atividades adequadas e dirigidas às necessidades e interesses das crianças e das suas famílias, convidando-as a participar.

Procurámos chegar a todas, criando oportunidades para que participassem na educação das crianças, dirigindo algumas das atividades a determinados familiares, mas quisemos sempre que todos se sentissem integrados e valorizados, pelo que, na última atividade que desenvolvemos em contexto de Jardim de Infância, estendemos o convite às famílias de todas as crianças. Desta participação resultaram as suas opiniões, que mostraram agrado e vontade de participar mais.

Sentimos que, com a nossa prática, e principalmente em contexto de Jardim de Infância, que foi onde implementámos a maior parte das atividades apresentadas neste relatório, a participação e o envolvimento dos familiares contribuíram de modo positivo para a construção do currículo e conseqüente desenvolvimento global e saudável das crianças. As famílias mostraram-se sempre à vontade para exporem as suas ideias e na realização das atividades, o que fez com que as experiências que proporcionámos às crianças e às suas famílias fossem realmente ricas e carregadas de significado. Por outro lado, com a adesão e envolvimento dos familiares, pudemos transmitir confiança e senti-la da sua parte, o que tornou o diálogo uma constante e permitiu que nos auxiliássemos mutuamente para juntos alcançarmos os resultados pretendidos.

Recuperando os objetivos do estudo, que enunciámos na introdução deste relatório, através dos resultados apresentados e refletidos ao longo deste trabalho, podemos afirmar que foram alcançados. Devido à nossa intervenção, principalmente em contexto de Jardim de Infância, os familiares tornaram-se mais recetivos a participar da vida do Jardim de Infância,

disponibilizando-se para o fazer e contribuindo com sugestões para o desenvolvimento das atividades. Neste sentido, podemos afirmar que a nossa prática reforçou a relação que existia entre o Jardim de Infância e as famílias daquelas crianças e, com a criação de oportunidades para que participassem nas atividades, o seu envolvimento foi notório.

Em ambos os contextos sentimo-nos acolhidas e totalmente inseridas. Sempre fomos respeitadas e as nossas ideias foram escutadas. Importa realçar a cooperação das educadoras, principalmente a educadora cooperante do contexto de Jardim de Infância, que manifestou interesse no nosso trabalho e “abraçou” as nossas ideias, contribuindo com as suas sugestões, que foram tão úteis para nós, e espelhou o seu agrado e satisfação com os resultados das atividades. O seu auxílio foi o impulsionador de grande parte das aprendizagens que trouxemos, bem como dos novos conhecimentos que possuímos, tendo sido o mesmo que nos abriu um leque mais vasto de experiências que nos fazem querer melhorar cada vez mais e aperfeiçoar o nosso trabalho e o empenho enquanto profissionais.

Através dos questionários a que os encarregados de educação responderam e das entrevistas às educadoras de infância e aos familiares que participaram nas atividades desenvolvidas, podemos tirar conclusões relevantes para a nossa investigação: os dados dos questionários permitem concluir que os encarregados de educação conhecem a importância da participação das famílias na vida da Creche e do Jardim de Infância e que têm por hábito participar em diversas atividades propostas pelos contextos. Alguns dos inquiridos propuseram atividades que gostariam de ver realizadas, facto que nos leva a crer que há, realmente, interesse em participarem. Estes questionários também nos permitiram planear e ajustar algumas das atividades desenvolvidas.

Pelas entrevistas às educadoras é possível concluir que ambas estão dispostas a receber as famílias das crianças para o desenvolvimento de diversas atividades e mostraram o seu interesse em que esta prática se tornasse mais assídua, referindo que, com uma boa relação com as famílias e com a sua participação, os resultados são sempre positivos. Estas entrevistas foram uma das estratégias que nos permitiram responder a algumas das questões orientadoras.

As entrevistas que fizemos depois da participação de alguns familiares nas atividades permitem concluir que é hábito participarem em atividades organizadas pela Creche ou pelo Jardim de Infância, pois a maioria disse que já o tinha feito antes. Além disso, referiram a nossa colaboração e a das educadoras na preparação das atividades, o que significa que há uma boa relação e comunicação entre os intervenientes. Os familiares mostraram-se satisfeitos relativamente ao resultado final das atividades, referindo a importância da participação das famílias em atividades da Creche e do Jardim de Infância.

Esperamos que este hábito de chamar os pais ou outros familiares se mantenha, assim como a cooperação das famílias, mostrando, deste modo, uma continuidade do trabalho que desenvolvemos durante a prática.

Por último, consideramos que, desde o início da PES, evoluímos, aprendemos e desenvolvemos capacidades e competências. Sentimos que é de extrema importância escutar a criança e dar-lhe tempo e espaço para explorar o que está à sua volta e exprimir essas descobertas. O nosso constante questionamento também contribuiu para que as crianças construíssem conhecimentos e chegassem a conclusões relativas às questões com que se depararam, sem nunca anteciparmos as respostas, mas antes encorajando a procura das mesmas.

Relativamente à abordagem metodológica que foi implementada neste estudo, a investigação-ação, esta assumiu grande importância ao longo do nosso trabalho, pois permitiu-nos desenvolver uma prática fundamental para o envolvimento das famílias na Creche e no Jardim de Infância, utilizando estratégias adequadas, o que também foi possível graças ao contributo das educadoras, por conhecerem as famílias e as suas potencialidades. Esta metodologia contribuiu simultaneamente para a melhoria da nossa prática educativa, pois, assim, assumimos o papel de investigadores e durante os estágios fomos refletindo e ajustando essa prática aos grupos de crianças, criando ambientes educativos adequados aos mesmos. Reconhecemos que, tanto em contexto de Creche, como em contexto de Jardim de Infância, as crianças com quem vivenciámos todas as experiências, as suas famílias e os profissionais que nos apoiaram sempre que foi necessário, deixaram em nós a “semente” para aquilo que seremos em tempos futuros. Só com o contributo de cada um deles pudemos alcançar sucesso nas estratégias pedagógicas que utilizámos. Todas essas vivências serão, com certeza, as que levaremos connosco futuramente e que nos moldarão, refletindo em nós a verdadeira essência do que é ser educador/a de infância.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. (2012) - *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Castelo Branco: Instituto Politécnico: Escola Superior de Educação. Consultado em <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>, 11 de abril de 2018.
- Abreu, I., Sequeira, A., & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Lisboa: *Inovação*, 10, 7-19.
- Baptista, M. (2013) *Os Pais e a Família no Jardim de Infância: Uma Parceria na Construção e Desenvolvimento do Currículo*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico: Escola Superior de Educação. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ADulo.pdf, 25 de Outubro de 2017.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*: Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho & Campos (2001). Olhares europeus sobre a educação Perspectivar educação. *Revista para educadores*. Porto, 7, 58.
- Carvalho, C. (2016). *O Desenvolvimento Social e Emocional: perceber a criança por inteiro*. (Relatório Final para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Coimbra: Instituto Politécnico: Escola Superior de Educação. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17315/1/CATIA_CARVALHO.pdf, 6 de fevereiro de 2018.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha, Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.
- Correia, I., & Santos, H. (2009). Dinâmicas formativas com pais/famílias de crianças nos primeiros anos de idade. A atitude dos pais face aos contextos educativos e à escolaridade. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 87. Maio/Agosto 2009, 10-13.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, D.; Bessa, F.; Ferreira, M.; & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura, Volume XIII; n.º 2, 355-379.

- Davies, D. (dir.); Fernandes, J.; Soares, J.; Lourenço, L.; Costa, L.; Vilas-Boas, M.; Vilhena, M.; Oliveira, M.; Dias, M.; Silva, P.; Marques, R.; & Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal - realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In Silva, C., Martins, M., & Cavalcanti, J. (Org.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, (pp.37-41).
- Esteves, S. (2012). Relação escola - família: comunicação de afetos. Lisboa: APEI. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, Setembro/Dezembro 2012, 35-39.
- Esteves, S. (2012). Relação escola - família: comunicação de afetos. Lisboa: APEI. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, Setembro/Dezembro 2012, 35-39.
- Gimeno, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos. A importância da criatividade. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 88, Setembro/Dezembro 2009, 41-46.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar*. (Tese de Doutoramento para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Consultado em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3788/1/Tese%2c%20Am%C3%A9lia%20de%20Jesus%20Gandum%20March%C3%A3o.pdf>, 20 de outubro de 2017.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (1988). *A Escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Porto: ASA.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. Lisboa, APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 97, Setembro 2012, 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, T. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar). Portalegre: Instituto Politécnico: Escola Superior de Educação. Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12300/1/RELAT%C3%93RIO%20_Final_T%C3%A2nia_Medeiros.pdf, 25 de outubro de 2017.
- Mendes, T. (2013). Amor como em casa: o lugar da família (e) dos afetos na Literatura Infantil contemporânea. *Revista Aprender* N.º 33, 35-40.

- Merali, K. (2018). "Nota de apresentação". Em Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2018). *"Modelos pedagógicos para a educação em Creche"*. (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Eduser: revista de educação, 66-83.
- Miranda, M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 62. Abril/Maio/Junho 2002, 12-13.
- Oliveira, M. (2016). "A comunicação creche-famílias como base da colaboração educativa". Em Sarmiento, T. (Coord.). (2016). *"Juntos... pela criança na creche"*. (pp. 29-56). Braga, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, CNIS.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 81-93.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (Coord.). (2016). *Juntos... pela criança na creche"* (pp. 29-56). Braga, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, CNIS.
- Silva, E. (2002). Editorial. *Apaixonem-se!...* Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 62, Abril/Maio/Junho 2002, 3.
- Silva, I. (coord.); Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Simões, A. (2009). A colaboração Jardim de infância, família e comunidade? Lisboa: APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, 86. Janeiro, Abril 2009, 41-42.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Spodek, B. (org). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: reuniões de pais*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Referências Legislativas

- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré-escolar.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.
- Portaria n.º 262/2011 de 31 de Agosto: Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches.

ANEXOS

Anexo 1

“Ficha do estabelecimento educativo – Contexto de Creche”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009¹)

Nome da Creche/do Jardim de Infância:

Nome da instituição/agrupamento:

Morada:

Código postal:

Telefone:

E-mail:

Nome do (a) coordenador (a):

Data:

1. Tipo de instituição: (Por favor assinale o correspondente.)

a) () PÚBLICO

b) () PRIVADO (com ou sem fins lucrativos)

A1 () Ministério da Educação

B1 () IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 () Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 () Particular e Cooperativo

A3 () Outros _____

B3 () Outros _____

2. Tipo de instalações onde funciona:

a) () Construção de raiz

b) () Edifício adaptado

c) () Edifício integrado em escola do 1º Ciclo d) () E.B.I. (Escola Básica integrada)

3. São os únicos locatários: Sim ()

Não ()

c) Se não, diga quem são os outros: _____

¹Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

CRIANÇAS

4. Número de crianças com as idades abaixo indicadas que frequentam a Creche/o Jardim de Infância:

- a) () 0 anos b) () 1 ano c) () 2 anos d) () 3 anos

5. Número total de crianças inscritas nesta data:

6. Número de crianças que existem em lista de espera:

7. Número de crianças que frequentam realmente:

8. Número de salas de atividades que existem na Creche/no Jardim de Infância:

9. Lotação máxima de cada sala:

10. Os grupos de crianças estão organizados em:

Grupos heterogéneos: ()

Grupos homogéneos: ()

11. Horário da instituição:

a) Hora de abertura: Hora de encerramento:

b) Duração da componente letiva:

c) Duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo:

d) Horário de almoço:

e) Quem presta esse serviço:

PESSOAL

12. Organograma da instituição:

13. Horários das pessoas que trabalham na Creche/no Jardim de Infância:

a) Mensalidade única (diga o montante):

b) Comparticipação por Capitação

Mínima: Máxima: Média/mensal_____

c) Contribuição Voluntária (Refira a média mensal):

19. Outras fontes de financiamento:

a) Autarquias () montantes

b) Projetos () montantes

c) Outros () montantes

COMUNIDADE LOCAL

20. Localização Geográfica da Instituição:

a) Área urbana ()

b) Área suburbana ()

c) Área rural ()

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam a Creche que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

22. Existem crianças com Necessidades Educativas Especiais:

Sim ()

Não ()

a) Percentagem dessas crianças:

b) Tipo de necessidades educativas que essas crianças apresentam:

c) Técnicos que fizeram a avaliação/diagnóstico:

23. Percentagem de crianças cuja língua materna não é o português:

24. Proveniência desses pais:

25. Percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas:

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo): _____

Anexo 2

“Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças – Contexto de Creche”

Anexo 3

“Ficha do espaço educativo da sala de atividades – Contexto de Creche”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009³)

Sala:

Espaço interior

1. Dimensões do espaço em m²:

2. Áreas em que está organizada e designações:

3 .a) Organização do espaço/sala: “Planta da Sala”

b) Explique o motivo de dar esta disposição à sua sala?

4. Quais os elementos que dispõe:

a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança ()

³Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

b) Vestiários ()

c) Acessos próprios para cadeira de rodas ()

d) Placares/Expositores ()

5. Acesso a outros materiais ou equipamentos na instituição? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças

b) Dormitório/s

c) Cozinha

d) Sala para movimentos/ginásio

e) Refeitório

f) Sala para educadores e casa de banho para adultos

g) Sala destinada aos pais e à comunidade escolar

h) Secretaria

i) Sala de atividades de apoio à família/Prolongamentos

k) Biblioteca

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? Sim () Não ()

Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? ()

Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta

Descoberta

4. Que tipo de pavimento e vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas) ()

b) Arrecadação exterior ()

c) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços ()

d) Jardim e/ou horta ()

e) Caixa de areia ()

f) Animais domésticos ()

g) Tanque de água ()

h) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.) ()

i) Outros?

Quais? _____

Considera os materiais suficientes? a) Sim () b) Não ()

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo () b) Velho () c) Usado mas em bom estado ()

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim () b) Não ()

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

Anexo 4

“Ficha do(a) educador(a) de infância – Contexto de Creche”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁴)

Nome:

1. Habilitações:

a) Habilitações académicas/profissionais:

Bacharelato

Licenciatura Na área de _____

Complemento Formação

DESE Na área de _____

Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2.a) Anos de serviço:

b) Anos de serviço neste estabelecimento:

c) Experiência de trabalho com crianças com NEE (explique detalhadamente):

d) Formação para trabalhar com crianças com NEE:

⁴Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Administração e gestão de escolas			
Observação, planeamento avaliação			
Documentação pedagógica			
Teoria e métodos de investigação			
Projeto educativo			
Atividades lúdicas/Jogos			
Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais			
Crianças em risco			
Educação para a saúde			
Educação multicultural/Igualdade de oportunidades			
Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento			
Sociologia da educação			
Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares			
Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
Organização do grupo			
Trabalho com pais			
Articulação com o 1º Ciclo			
Novas tecnologias (computadores)			
Outro(s) _____ _____			

11. Áreas curriculares

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
Formação pessoal e social			
Expressão motora			
Expressão dramática			
Expressão plástica			
Expressão musical			
Linguagem oral e abordagem à escrita			
Matemática			
Conhecimento do mundo			
Outra(s): _____			

12. Número de horas por dia que trabalha diretamente com crianças:

13. Está estabelecida uma componente não letiva no seu horário:

Sim ()

Não ()

14. Comentários que tem a acrescentar:

Anexo 5

“Ficha do estabelecimento educativo – Contexto de Jardim de Infância”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁵)

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA.....

.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

.....

MORADA

.....

CÓDIGO POSTAL TELEFONE.....

E-MAIL

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO

ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o Jardim de Infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 Ministério da Educação

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 Particular e Cooperativo

A3 Outros _____

B3 Outros _____

⁵ Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º Ciclo

d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim

b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

1. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

2. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

3. Quantas crianças existem em lista de espera?

4. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

5. Quantas salas de actividades existem no Jardim de Infância?

6. Qual a lotação máxima de cada sala?

7. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogêneos

Grupos homogêneos

8. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura____:___ Hora de encerramento____:___

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das____horas às____horas Tarde das____horas às____horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das____horas às____horas Tarde das____horas às____horas

d) Qual é o horário do almoço?_____

e) Quem presta esse serviço?_____

PESSOAL

9. Organograma do estabelecimento

10. Horários das pessoas que trabalham no Jardim de Infância

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	Observações

16. Existe pessoal de apoio?

SIM NÃO

a) educador de apoio?

b) outros técnicos?

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Participação por capitação

Mínima _____ Máxima _____ Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal) _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

COMUNIDADE LOCAL

15. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) Área urbana b)Área suburbana c) Área rural

16. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o Jardim de Infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos:

17. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

18. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

19. Qual a proveniência desses pais? _____

20. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

Anexo 6

“Ficha do Nível Socioeconómico das famílias das crianças – Contexto de Jardim de Infância”

Anexo 7

“Ficha do espaço educativo da sala de atividades – Contexto de Jardim de Infância”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁷)

FICHA DO ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DE ATIVIDADES

(A preencher por cada uma das salas)

SALA.....

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m2

2. Áreas em que está organizada e designação.

⁷ Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

3 a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a) Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança

b) Vestiários

c) Acessos próprios para cadeira de rodas

d) Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações

a) sanitários para crianças

b) lavanderia

c) dormitório(s)

d) cozinha

e) sala para movimento/ginásio

f) refeitório

g) sala de professores e casa de banho para adultos

h) sala destinada aos pais (e à comunidade)

i) secretaria

j) sala de atividades de apoio à família/prolongamentos

k) biblioteca/ludoteca/centro de recursos

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior?

a) Sim

b) Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

a) Utensílios de exterior (pás, bolas)

f) Arrecadação exterior

b) Estrutura para trepar/escorrega/
baloços

g) Jardim e/ou horta

c) Caixa de areia

h) Animais domésticos

d) Tanque de água

i) Outros?

Quais? _____

e) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

6. Considera os materiais suficientes?

a) Sim

b) Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) Novo

b) Velho

c) Usado mas em bom estado

Observações:

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) Sim

b) Não

Observações:

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Anexo 8

“Ficha do(a) educador(a) de infância – Contexto de Jardim de Infância”

(Adaptado do Projeto Desenvolvimento a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009⁸)

NOME DO ESTABELECIMENTO.....

.....

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO.....

MORADA.....

.....

CÓDIGO POSTALTELEFONE

E-MAIL

ELEMENTO DE APOIO DQP DATA

NOME.....

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

Bacharelato

Licenciatura

Complemento Formação Na área de _____

DESE Na área de _____
Curso de especialização

Mestrado Na área de _____

Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente)

c) Outra formação/habilitações certificadas

⁸ Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo

2 a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes setores:

a) Voluntariado

anos

f) ATL

anos

b) Ensino Particular e Cooperativo

anos

g) Hospital

anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância

anos

h) Ludotecas

anos

d) IPSS – Jardim de Infância

anos

i) Bibliotecas

anos

e) Creche

anos

j) Outros. Quais? _____

anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

Setor Privado anos Setor Público anos Setor Solidário anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação

b) menos satisfação

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	frequentou	existe na sua zona	gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Documentação pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Teoria e métodos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Projeto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Atividades lúdicas/Jogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| g) Escola inclusiva/Necessidades educativas especiais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Crianças em risco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Educação para a saúde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Teorias da aprendizagem/Psicologia do desenvolvimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Sociologia da educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Desenvolvimento curricular/Modelos curriculares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Organização do grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) Trabalho com pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| q) Articulação com o 1º Ciclo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Novas tecnologias (computadores) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Outros _____

11.Áreas Curriculares

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Expressão Motora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Expressão Dramática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Expressão Plástica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Expressão Musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Linguagem oral e abordagem à escrita | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Conhecimento do mundo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

j) Outras _____

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma
componente não letiva

a) Sim b) Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

Anexo 9

“Questionário destinado aos pais da Creche”

Questionário

Este questionário⁹ faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, sob a orientação científica da Professora Doutora Amélia Marchão.

O objetivo desta investigação centra-se na compreensão da relação que existe entre a escola e a família no contexto da Creche e de que forma essa relação influencia a gestão do currículo.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade sobre a sua identidade.

⁹ Este questionário foi adaptado a partir dos questionários construídos por Baptista, M. (2013) e Medeiros, T. (2015)

I – Identificação

1. Identificação:

Masculino

Feminino

1.1 Idade: _____

1.2 Identificação académica e profissional:

6.º ano	9.º ano	12.º ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Outro: _____ Qual?						

1.2.1 Profissão atual: _____

2. Tem na Creche criança(s) do sexo:

Masculino

Feminino

3. É encarregado/a de educação da(s) criança(s) que frequenta(m) a Creche?

Sim

Não

II – Importância da relação Família - Creche

1. Costuma deslocar-se à Creche que o/a seu/sua filho/a frequenta?

Sim

Não

1.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique com que regularidade costuma fazê-lo:

	Assinale com um x
Todas as manhãs	
Sempre na hora de almoço	
Todas as tardes	
Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	
Apenas quando é chamado/a	
Apenas quando há reuniões de pais	

2. Considera importante a participação das famílias das crianças nas atividades da Creche?

Sim Não

2.1 Justifique a sua resposta:

3. Tem por hábito participar nas atividades promovidas pela Creche?

Sim Não

3.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique em que atividades participa:

	Assinale com um x
Festas anuais (Natal, fim de ano letivo, etc.) apenas para assistir	
Festas anuais (Natal, fim de ano letivo, etc.) em atividades organizadas para as crianças	
Atividades realizadas com as crianças	
Reuniões	

Outros. Quais: _____

3.2 No caso da resposta ser negativa indique a opção com a qual mais se identifica:

	Assinale com um x
Não participa na atividade porque não tem disponibilidade	
Não participa porque não dá muita importância às atividades propostas pela Creche	
Não participa nem procura saber do que se trata	

Outro motivo. Qual? _____

4. Costuma participar na construção do projeto curricular da Creche que o/a seu/sua filho/a frequenta?

Sim

Não

4.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique em que momento e como: _____

4.2 No caso da resposta ser negativa, indique a(s) razão(ões): _____

5. Gostaria de propor alguma atividade para promover a relação escola-família?

Sim Não

5.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique o que gostaria de propor: _____

5.2 No caso da resposta ser negativa, indique a(s) razão(ões): _____

III – Relação com a educadora

1. Costuma ser informado/a acerca de assuntos da Creche?

Sim Não

1.1 No caso da resposta ser positiva, indique por quem e de que assuntos o/a informam: _____

2. Tem uma boa relação com a educadora do/a seu/sua filho/a?

Sim Não

2.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique o porquê:

	Assinale com um x
É uma pessoa acessível e disponível	
Recebe-me sempre bem	

É uma pessoa compreensiva	
É reconhecida como boa profissional	
É simpática	
É uma pessoa em quem confio	
Relaciona-se bem e aceita bem o/a meu/minha filho/a	

Outro motivo. Qual? _____

3. Como caracteriza a comunicação que estabelece com a educadora?

	Assinale com um x
Boa	
Acessível	
Simples	
Fácil	
Difícil	
Condicionada	
Clara	
Oportuna	
Cordial	
Ética	
Estritamente necessária	
Outra. Qual? _____	

Obrigada pela sua participação!

Anexo 10

“Questionário destinado aos pais do Jardim de Infância”

Questionário

Este questionário¹⁰ faz parte de um trabalho de investigação que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, sob a orientação científica da Professora Doutora Amélia Marchão.

O objetivo desta investigação centra-se na compreensão da relação que existe entre a escola e a família no contexto da Educação Pré-Escolar e de que forma essa relação influencia a gestão do currículo.

A sua colaboração é extremamente importante para o desenvolvimento deste estudo, pelo que, desde já, agradecemos a sua disponibilidade e participação, garantindo o anonimato e a confidencialidade sobre a sua identidade.

¹⁰ Este questionário foi adaptado a partir dos questionários construídos por Baptista, M. (2013) e Medeiros, T. (2015)

I – Identificação

3. Identificação do sexo:

Masculino

Feminino

1.3 Idade: _____

1.4 Identificação académica e profissional:

6.º ano	9.º ano	12.º ano	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
Outro: _____ Qual?						

1.4.1 Profissão atual: _____

4. Tem no Jardim de Infância criança(s) do sexo:

Masculino

Feminino

4. É encarregado/a de educação da(s) criança(s) que frequenta(m) o Jardim de Infância?

Sim

Não

II – Importância da relação Família – Jardim de Infância

2. Costuma deslocar-se ao Jardim de Infância que o/a seu/sua filho/a frequenta?

Sim

Não

2.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique com que regularidade costuma fazê-lo:

	Assinale com um x
Todas as manhãs	
Sempre na hora de almoço	
Todas as tardes	
Diariamente	
Semanalmente	
Mensalmente	
Apenas quando é chamado/a	
Apenas quando há reuniões de pais	

2. Considera importante a participação das famílias das crianças nas atividades do Jardim de Infância?

Sim Não

4.1 Justifique a sua resposta:

3. Tem por hábito participar nas atividades promovidas pelo Jardim de Infância?

Sim Não

3.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique em que atividades participa:

	Assinale com um x
Festas anuais (Natal, fim de ano letivo, etc.) apenas para assistir	
Festas anuais (Natal, fim de ano letivo, etc.) em atividades organizadas para as crianças	
Atividades realizadas com as crianças	
Reuniões	

Outros. Quais: _____

3.2 No caso da resposta ser negativa indique a opção com a qual mais se identifica:

	Assinale com um x
Não participa na atividade porque não tem disponibilidade	
Não participa porque não dá muita importância às atividades propostas pelo Jardim de Infância	
Não participa nem procura saber do que se trata	

Outro motivo. Qual? _____

4. Costuma participar na construção do projeto curricular do Jardim de Infância que o/a seu/sua filho/a frequenta?

Sim

Não

4.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique em que momento e como: _____

4.2 No caso da resposta ser negativa, indique a(s) razão(ões): _____

5. Gostaria de propor alguma atividade para promover a relação escola-família?

Sim Não

5.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique o que gostaria de propor: _____

5.2 No caso da resposta ser negativa, indique a(s) razão(ões): _____

III – Relação com a educadora

2. Costuma ser informado/a acerca de assuntos do Jardim de Infância?

Sim Não

2.1 No caso da resposta ser positiva, indique por quem e de que assuntos o/a informam: _____

2. Tem uma boa relação com a educadora do/a seu/sua filho/a?

Sim Não

2.1 No caso da resposta ser afirmativa, indique o porquê:

	Assinale com um x
É uma pessoa acessível e disponível	
Recebe-me sempre bem	

É uma pessoa compreensiva	
É reconhecida como boa profissional	
É simpática	
É uma pessoa em quem confio	
Relaciona-se bem e aceita bem o/a meu/minha filho/a	

Outro motivo. Qual? _____

3. Como caracteriza a comunicação que estabelece com a educadora?

	Assinale com um x
Boa	
Acessível	
Simples	
Fácil	
Difícil	
Condicionada	
Clara	
Oportuna	
Cordial	
Ética	
Estritamente necessária	
Outra. Qual? _____	

Obrigada pela sua participação!

Anexo 11

“Guião de entrevista às educadoras de infância (cooperantes)”

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS COOPERANTES

Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
<p>Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar às entrevistadas o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; Pedir às entrevistadas a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação; Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho; Requer autorização para registar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).</p>	<p>Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão das entrevistadas</p>
<p>Identificação da educadora</p>	<p>Identificar profissional e academicamente as Educadoras de Infância.</p>	<p>1. Quais são as suas habilitações académicas? 2. Quanto tempo tem de serviço? 3. E nesta Creche/neste Agrupamento/Jardim de Infância? 4. Qual o tipo de vínculo que tem com esta Creche/este Agrupamento/Jardim de Infância?</p>	
<p>Conhecer a conceção das educadoras sobre o papel da Creche/do Jardim de Infância</p>	<p>Compreender a importância que as educadoras atribuem à Creche/ao Jardim de Infância; Conhecer atividades que são implementadas nesta Creche/ neste Jardim de Infância para promover a relação escola-família; Compreender de que forma os pais participam na educação Pré-Escolar dos filhos.</p>	<p>5. Na sua opinião, quais os objetivos que a Creche/o Jardim de Infância deve ter na atualidade? 6. Quando organiza o seu projeto curricular, que importância atribui à relação com as famílias? 7. Como divulga o projeto curricular de cada ano letivo junto dos pais? 8. De que forma promove o envolvimento das famílias com a Creche/o Jardim de Infância? 9. Que participação tiveram os pais/encarregados de educação no projeto curricular da Creche/do Jardim de Infância? 10. Os pais participam com regularidade na vida da Creche/do Jardim de Infância? 11. De que forma ou em que situações participam? 12. Que vantagens ou desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação? 13. Na sua opinião, considera que a participação dos pais/encarregados de educação é sempre positiva? Ou não? Porquê? 14. Geralmente, quem toma a iniciativa? 15. Existem pais ou outros responsáveis pelas</p>	

		crianças que não se deslocam à Creche/ao Jardim de Infância? Sabe porquê? 16. O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou dos familiares?	
Reuniões de pais	Perceber de que forma se realizam as reuniões de pais.	17. Que importância atribui às reuniões de pais no início/final do ano letivo? 18. Que importância lhe atribui no âmbito da relação das famílias com a Creche/o Jardim de Infância? 19. Na sua opinião, considera que as reuniões devem ser realizadas só nestes momentos?	
Finalização da entrevista	Recolher informações complementares; Conclusão da entrevista; Agradecimento pela participação.	20. Há alguma coisa que queira acrescentar às considerações que apresentou? Obrigada pela sua disponibilidade.	Todas as reações não-verbais e as conotações linguísticas serão registadas, neste bloco e nos anteriores.

Anexo 12

“Guião de entrevista aos familiares que participaram nas atividades”

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS E AVÓ PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Blocos	Objetivos	Questões	Obs.
<p>Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar aos entrevistados o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo; Pedir aos(às) entrevistados (as) a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação; Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho; Requer autorização para registar a entrevista através de áudio (permissão para gravar a entrevista).</p>	<p>Entrevista semi-estruturada, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados</p>
<p>Interação entre pais e Creche/Jardim de Infância (organização, estruturação e desenvolvimento da atividade)</p>	<p>Identificar atividades em que os pais tenham participado; Compreender como se sentem os pais e avós ao participar nestas atividades; Avaliar a participação das crianças na atividade.</p>	<p>1. Já alguma vez tinha participado em atividades na Creche/no Jardim de Infância? 2. Em que atividades já participou? 3. Qual a atividade que veio desenvolver na sala do(a) seu(sua) filho(a)/neto(a)? 4. Pensou sozinho (a) no desenvolvimento da atividade ou em colaboração com a educadora, estagiária ou outra(s) pessoa(s)? 5. Como se sentiu no decorrer da atividade? 6. Como é que avalia a participação/adesão das crianças à atividade que desenvolveu? 7. E do(a) seu(sua) filho(a)/neto(a) em particular? O que acha que o(a) seu(sua) filho(a)/neto(a) mais gostou nesta atividade? Porquê?</p>	
<p>Importância da participação dos pais/da avó nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância</p>	<p>Conhecer a importância que os pais e a avó atribuem à relação escola-família.</p>	<p>8. O que pensa sobre a participação dos pais/avós nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância? 9. Com este tipo de atividades, além de se promover a relação escola-família, também se constroem aprendizagens nas crianças. Qual é a sua opinião?</p>	

Finalização da entrevista	Conclusão da entrevista; Agradecimento pela participação.	Obrigada pela sua disponibilidade para participar nesta atividade.	
---------------------------	--	--	--

Anexo 13

“Transcrição das entrevistas às educadoras”

Quais são as suas habilitações académicas?	
E1	Sou licenciada em Educação de Infância e tenho o Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco.
E2	Licenciatura.

Quanto tempo tem de serviço?	
E1	Quatro.
E2	35 anos.

E nesta Creche/neste Agrupamento/Jardim de Infância?	
E1	Nesta Creche... dois.
E2	Três.

Qual o tipo de vínculo que tem com esta Creche/este Agrupamento/Jardim de Infância?	
E1	Sou contratada.
E2	Quadro de agrupamento.

Na sua opinião, quais os objetivos que a Creche/o Jardim de Infância deve ter na atualidade?	
E1	Na atualidade... O principal objetivo é o bem-estar das crianças. Tanto o bem-estar físico como o emocional, psicológico. Para mim o essencial é o bem-estar.
E2	Hum... Portanto, deve-se preocupar em estimular as crianças no sentido de torná-las cidadãos capazes, autónomos e pensantes.

Quando organiza o seu projeto curricular, que importância atribui à relação com as famílias?	
E1	Muita importância. O projeto tem sempre... visa sempre incluir as famílias, embora não sejam chamadas muitas vezes a participar, mas tentamos ao máximo incluí-las em várias atividades que fazemos.
E2	Não tem sido, ao longo do tempo, uma grande preocupação no projeto curricular. Depois no dia a dia a relação vai-se criando. Não tenho ideia... Talvez tenha sido

	<p>este último em que isso talvez se espelhe mais. Porque as minhas intenções, embora trabalhe com as famílias, se calhar não tanto quanto poderia ou deveria, acho que é uma coisa que tem fluido e portanto nunca senti necessidade de escrever a não ser este ano. Este ano porquê? Porque eu estive muitos anos noutras escolas e a relação que existe aqui nesta escola, neste Jardim de Infância, com as famílias, é uma relação mais difícil. Embora tenha menos crianças, há mais dificuldade em os pais aderirem ou em os pais participarem em coisas que nós pedimos ou muitas vezes até numa partilha entre a escola e a casa. E este ano eu pus um bocadinho a tónica e o enfoque também na relação com as famílias, embora continue a não ser uma dimensão muito fácil.</p>
--	--

Como divulga o projeto curricular de cada ano letivo junto dos pais?	
E1	Em reuniões.
E2	Portanto, eu falo sobre o meu projeto curricular, as minhas intenções de trabalho ao longo do ano na primeira reunião que faço em setembro. Depois habitualmente no final do ano fazemos um balance da situação e isto no fundo vem informar naquilo que é o meu projeto curricular.

De que forma promove o envolvimento das famílias com a Creche/o Jardim de Infância?	
E1	Chamo-as à Creche sempre que temos alguma atividade com a família ou alguma atividade que se justifique a sua participação.
E2	Através da participação em atividades, projetos da sala, através de uma coisa que nós chamamos "para casa". Por exemplo, se queremos saber uma resposta ou uma pergunta formulada aqui pelas crianças, pedimos a colaboração mais até às vezes em troca de materiais, em troca de informação escrita. Às vezes também acontece em troca de outro tipo de suporte. Já houve pais que mandaram vídeos a propósito do estudo dos animais do Pólo Norte. Sobretudo isso...

Que participação tiveram os pais/encarregados de educação no projeto curricular da Creche/do Jardim de Infância?	
E1	Não tiveram participação.
E2	Não tiveram.

Os pais participam com regularidade na vida da Creche/do Jardim de Infância?	
E1	Não tanto quanto nós gostaríamos.
E2	Mais ou menos. A regularidade não é uma assiduidade.

De que forma ou em que situações participam?	
E1	Participam sempre só quando são chamados. Nunca eles propõem qualquer atividade ou qualquer coisa que gostassem de ver realizada.
E2	Em coisas que nós perguntamos aqui na sala e eles trazem informação, nas festas... A participação das famílias é neste tipo de eventos mas são coisas pontuais, não é uma coisa exaustiva.

Que vantagens ou desvantagens encontra na participação dos pais/encarregados de educação?	
E1	A vantagem é que eles ficam a inteirar-se de realmente o que é que é a vida na Creche e o que é que os filhos fazem na Creche. As desvantagens são o facto de as crianças da família que estiver a participar nesse dia ficarem um bocadinho agitadas e o que às vezes vem a destabilizar um bocadinho o grupo.
E2	Eu encaro como vantagens a participação. Encaro como vantagens no trabalho do Jardim de Infância. Em alguns casos poderão nem sempre ser vantajosos, não é? Há algumas crianças que se tiverem aqui os pais as atitudes são outras, são diferentes. A forma de estar é diferente e por vezes não é muito fácil modelar, não é? Ou orientar o comportamento das crianças quando os pais estão. E pronto, vejo vantagens. Desvantagens eu não vejo muitas. Eu gostaria que fosse uma coisa mais aberta. Não totalmente, a toda a hora, mas não vejo desvantagens. Tirando casos pontuais de crianças que por vezes não sabem corresponder ao limite.

Na sua opinião, considera que a participação dos pais/encarregados de educação é sempre positiva? Ou não? Porquê?	
E1	É sempre positiva. Hum... (Hesitou) Porque assim ficam mais inteirados de realmente o que é que nós fazemos na Creche, quais são os objetivos da Creche, embora explicados aquando da apresentação do projeto de sala, mas nas vivências sempre se percebe melhor o que se faz. No entanto, e não é culpa dos pais, quando são chamados a participar, centram-se principalmente na sua criança, não

	é? O que às vezes gera alguns contratempos.
E2	Não, eu acho que é sempre positiva. Se os pais também tiverem uma atitude de quando vêm à escola, não se centrarem só no seu filho e nas coisas que os seus filhos fazem mas também possam alargar o conhecimento e o saber às outras crianças e às vezes tem a ver com cada pai. Há pais que vêm à escola e centram-se no seu filho e centram-se nas graças do seu filho e, por vezes, não é proveitoso. Há outras que também têm a ver com a forma como os pais se relacionam com as crianças. Nem sempre fazem da melhor forma.

Geralmente, quem toma a iniciativa?	
E1	A instituição.
E2	Nós, a escola.

Existem pais ou outros responsáveis pelas crianças que não se deslocam à Creche/ao Jardim de Infância? Sabe porquê?	
E1	Há. Porque infelizmente há muitos encarregados de educação que ainda encaram tanto a Creche como o Pré-Escolar um lugar onde deixar os filho e não como uma instituição de ensino. E então penso que será por aí que não estão muito disponíveis para...
E2	Existem. Por vários condicionalismos. Uns é porque trabalham outros é porque se esquecem, também verbalizam isso, porque se esquecem. Mas sobretudo acho que tem a ver com o trabalho. Eu acho que aqui, neste caso, os pais não vêm, sinceramente, por dois motivos: um porque trabalham, outro porque não têm vontade de participar. Não têm mesmo vontade.

O que deveria ou poderia ser feito para aumentar a participação dos pais ou dos familiares?	
E1	Podíamos chamá-los mais vezes à Creche, fazer mais reuniões, sensibilizá-los nesse sentido.
E2	Se calhar eu tenho que chamá-los mais vezes para virem, para participar. Se calhar é também a minha disponibilidade para os chamar. Há coisas que são do interesse que se os pais quiserem participar, melhor. Aqui o único contra é, depois, como são muitos meninos, participarão sempre os mesmos e isso também causa aqui algum constrangimento. No meu caso, eu posso insistir mais para que venham. Chamá-los cá. Se calhar se os chamar noutros horários também é bom mas depois isso

	implica estar até mais tarde e eu não posso ficar cá sozinha, têm que ficar as auxiliares também. E nem sempre estão disponíveis para isso.
--	---

Que importância atribui às reuniões de pais no início/final do ano letivo?	
E1	Muita importância porque aí conseguimos explicar e expor o que pretendemos fazer ao longo do ano com as crianças embora, como já tinha referido anteriormente, os pais desvalorizem um bocadinho e a Creche seja mais para prestação de cuidados.
E2	Eu acho que elas têm funções diferentes, não é? Têm! No início eu acho que são importantes para eu dar a conhecer-me, muitas vezes, e para dar a conhecer aquilo que eu penso desenvolver. Nem sempre ou muitas vezes não coincide com a apresentação do projeto curricular porque o projeto curricular no nosso caso é apresentado em novembro. Mas há já uma série de intenções que eu tenho em trabalhar e, portanto, acho que é importante nessa altura. É importante também para os pais sentirem o que é que vai ser feito e em que medida é que eles podem participar. Eu também falo nisso sempre no início do ano. Depois, no final do ano, também considero que seja importante no sentido em que nós poderemos fazer um balance do que foi desenvolvido, um balance coletivo, sempre. Acho que as reuniões de pais intermédias também servem para isso mas aqui há possibilidade de conversarmos até coisas que não têm só a ver com a sala mas que tem a ver com outras organizações, por exemplo da escola, de atividades extracurriculares e é bom ouvir a voz de todos.

Que importância lhe atribui no âmbito da relação das famílias com a Creche/o Jardim de Infância?	
E1	Muita importância porque é no momento... embora eu todos os dias fale um bocadinho com cada pai quando vem buscar as crianças, mas é ali, nas reuniões de pais que por vezes surgem assuntos que há um pai que pensa que só ele é que tem aquela situação mas depois ao falarmos entre todos, verificamos que afinal não, que aquilo é uma situação comum a muitos.
E2	Eu continuo a achar que elas são importantes no âmbito da relação. Pronto, eu acho que, por exemplo, quando eu cheguei aqui ninguém me conhecia e eu também não conhecia ninguém, não é? E acho que foi um bom momento para nos começarmos a entender, para nos conhecermos, para explicar como é que eu organizava a sala... Ninguém nunca tinha andado neste Jardim de Infância, portanto, também era uma novidade, o espaço, portanto, houve aqui uma série de coisas que foram mais-valias. Eu acho que é importante. É assim, as famílias são

	fundamentais e eu acho que é importante nós podermos perceber muitas vezes algumas coisas que estão a acontecer às crianças. E pode-se perceber até, das famílias, alguma dificuldade que têm e até, muitas vezes, alguma dificuldade das próprias tentarem resolver alguns problemas das crianças. Eu acho que é por aí.
--	---

Na sua opinião, considera que as reuniões devem ser realizadas só nestes momentos?	
E1	Não. Eu acho que deveriam ser feitas com mais regularidade.
E2	Não, não. Até porque eu, se sentir que alguma coisa não está a correr bem, eu chamo cá os pais seja em que altura for. Sobretudo não se devem chamar para apontar as coisas menos boas. Devem-se chamar quando nós começamos a sentir que alguma coisa não está bem. Mas se calhar quando chamamos devemos também dar pistas já para... como técnicas devemos também tentar dar pistas.

Há alguma coisa que queira acrescentar às considerações que apresentou?	
E1	Não, acho que basicamente é isso. Como fui referindo, é que os pais não encaram ainda isto muito como uma... um estabelecimento de ensino, é mais um lugar onde deixar as crianças, embora esteja também a mudar um bocadinho, os pais já começam a ter outra perceção do que é que é a Creche. No entanto, para eles, ainda é mais um lugar onde deixar as crianças. E deixá-las de manhã e só vi-las buscar no "finalzinho" do dia, depois de ter a vida em casa organizada.
E2	A única coisa que eu quero acrescentar é que ainda tenho muito que caminhar nesta perspetiva. Mas eu tenho consciência que as famílias são muito importantes e eu, como família, também gostava de ser chamada à escola. E eu tenho também esse cuidado aqui, no meu trabalho do dia a dia, tenho o cuidado de não chamar as famílias para as massacrar. Gosto de chamar para conversarmos. Não só nessas alturas.

Anexo 14

“Transcrição das entrevistas aos pais e avó que participaram nas atividades”

Já alguma vez tinha participado em atividades na Creche/no Jardim de Infância?	
P1	Não.
P2	Sim.
P3	Sim, sim. Já.
P4	Sim.
P5	Já.
P6	Não.
A	Não.

Em que atividades já participou?	
P1	
P2	Realizei uma peça de teatro que eles foram assistir.
P3	Hum... Foi logo no início que o G. veio para cá, acho que foi o ano passado, fui convidado pela C., a educadora, para vir apresentar umas músicas infantis e cantá-las.
P4	Por norma é a hora do conto, vínhamos contar, este tipo de atividades a nível de ginástica, dos dias das mães, dos pais, pronto. Mais ou menos dentro disso.
P5	Teatros... deixa-me lá lembrar. Teatros, entrevistas. Ai, entrevistas! Atividades de grupo com os pais todos... e atividades... manuais, vá, também. E já fiz também pinturas faciais com os meninos.
P6	
A	

Qual a atividade que veio desenvolver na sala do(a) seu(sua) filho(a)/neto(a)?	
P1	A atividade foi contar uma história.
P2	Contar histórias e a "Roda de Canções".
P3	Eu vim cantar... músicas infantis. (Risos)
P4	Vim fazer uma caixinha de presépio.
P5	O sapatinho de Natal (risos).
P6	Fazer um bolo.
A	Fizemos a bota de Natal.

Pensou sozinho(a) no desenvolvimento da atividade ou em colaboração com a educadora, estagiária ou outra(s) pessoa(s)?	
P1	Foi a educadora que me propôs ir contar uma história.
P2	Em colaboração com a estagiária.
P3	É sempre em colaboração com a minha mulher. Sempre.

P4	Com a estagiária.
P5	Em colaboração.
P6	Com a colaboração da educadora e da estagiária.
A	Em colaboração com a estagiária.

Como se sentiu no decorrer da atividade?	
P1	Um bocadinho nervosa. (Risos) Mas pronto, depois correu bem.
P2	Senti-me bem... sim.
P3	Nós sentimo-nos um pouco à vontade porque nós já trabalhamos com miúdos há mais tempo, até porque nós já tínhamos... há alguns tempos tínhamos feito atividades com miúdos desta idade e mesmo com "teenagers", portanto, à vontade.
P4	Bem, foi giro!
P5	Bem! Já tinha saudades de lidar com a pequenada (risos).
P6	Senti-me feliz de estar a ensinar a fazer o bolo aos miúdos. Pronto, eles aprenderam como é que se faz e para eles saberem que não é só as mulheres que cozinham e que os homens também cozinham.
A	Muito contente!

Como é que avalia a participação/adesão das crianças à atividade que desenvolveu?	
P1	Dentro da normalidade para a idade delas. Acho que correu bem.
P2	(Sorriu) Acho que elas ficaram entusiasmadas, gostaram da atividade... Acho que poderíamos desenvolver outro tipo de coisas com mais tempo e que elas interagissem mais, preparar outro tipo de materiais também que elas pudessem manusear e experimentar.
P3	Acho que elas estavam coladas a nós e estavam... foi muito giro. Estavam unidas e por acaso estavam curiosas e participaram, sim. Embora as músicas infantis que nós tenhamos não sejam o que eles ouvem todos os dias em casa.
P4	Bem, acho que eles estavam entusiasmados mas acho que era um bocadinho complexo se calhar para a faixa etária que tem a sala. Os mais velhinhos colaboraram melhor, os mais pequeninos não entenderam bem o que é que era o propósito do projeto.
P5	Muito boa apesar de... das circunstâncias, de algumas terem... estarem limitadas, não é? Mas muito bem!
P6	Boa. Foi uma participação boa. Eles gostaram, viu-se mesmo que eles gostaram.
A	Acho que correu bem, estavam muito contentes.

E do(a) seu(sua) filho(a)/neto(a) em particular?	
P1	Normal, igual às outras. Com muita atenção todos eles mas pronto, igual às outras crianças.
P2	(Risos) O G. andava muito entusiasmado lá em casa e tudo. Aqui teve um pouco de vergonha, (risos) não cantou nem participou da forma se calhar como nós esperávamos mas estava todo entusiasmado e satisfeito.
P3	Ele fica sempre um pouco... Como é que eu hei-de dizer? Ele sente-se com os

	trunfos na mão mas... eu sinto que o G. ao mesmo tempo que participa deixa também uma margem de manobra aos outros para poderem ter contacto connosco. Se bem que já houve alturas, não nesta, em que ele participou até demais, mas pronto. Sim, a participação dele foi gira. Vi que ele depois estava... quando veio para o pé de nós e quando lhe passei a harmónica ele ficou envergonhado. Mas se calhar foi porque, como vos conhece tão bem, e aos miúdos, aos colegas dele, conhece-os tão bem, foi uma quebra rápida. A culpa foi minha, se calhar eu devia ter posto a harmónica aqui em cima da mesa e ser ele a explorar. Foi logo um ato muito rápido.
P4	Ah, excelente! (Risos) Foi sim senhora, foi logo a primeira. Quis ser logo com a mãe a primeira a fazer.
P5	Estava histérica! (a sorrir) Vibrava! (risos) Ela adora (risos).
P6	Eles gostam muito destas coisas. Muito bom porque eles adoram. E lá em casa também fazem. (A sorrir)
A	Estava radiante!

O que acha que o(a) seu(sua) filho(a)/neto(a) mais gostou nesta atividade? Porquê?	
P1	Talvez a minha presença a contar a história. Por ser eu, a mãe.
P2	Dos pais terem vindo à escola. Porque ele sentiu orgulho de apresentarmos o que costumamos fazer em casa e acho que foi uma possibilidade de ele apresentar um bocadinho mais quem ele é... a individualidade dele.
P3	Ele gosta que a mãe e o pai venham fazer atividades destas aqui à sala dele. Até porque ele depois logo lá em casa comenta e fala sobre isso. Porque acho que é importante até para o crescimento dele saber que os pais têm um acompanhamento de proximidade, basicamente é isso.
P4	De a mãe cá estar! Porque ela gosta muito da mãe. E porque gosta de envolver a mãe nestas coisas da escola.
P5	A presença da mãe e da avó. Sobretudo isso. Acho que a I. neste momento está a precisar assim desses miminhos. Está a passar por uma fase menos boa com os ciúmes da mana. (a expressão facial mudou e com os olhos em lágrimas) E então acho que aconchegou assim um bocadinho o coração o facto de a avó e da mãe estarem presentes perante os colegas, perante os amigos. Até porque ela não sabia. Foi surpresa, mesmo, para ela. Não, ela não sabia. Foi muito bom.
P6	De tudo. Eles gostam dessas atividades, eles gostam de fazer tudo. Porque eles são crianças curiosas. Eles gostam de aprender, eles gostam de ajudar. Gostam de aprender coisas novas. E depois têm aquela curiosidade de ver como é que se faz e gostam de participar e de ajudar. Eles gostam muito de ajudar.
A	Ela diz que gostou de tudo mas penso que acima de tudo, estar a mãe e a avó na escola foi o principal. Estar a mãe e a avó foi o principal.

O que pensa sobre a participação dos pais/avós nas atividades desenvolvidas na Creche/no Jardim de Infância?	
P1	Acho que era bom eles participarem pelo menos assim uma vez por mês. Pronto, a educadora propor uma atividade e os pais participarem. Pronto, a gente sabe que nós, pais, não temos muito tempo disponível para isso, mas uma vez por outra acho que até era bom os pais participarem.
P2	Acho que é muito importante, acho que é importante os pais fazerem parte do dia a dia das crianças, perceberem como é que tudo funciona, quem é que são os colegas pequenos deles, como é que a educadora funciona, como é a dinâmica, o dia a dia da escola. Ajudar também quando há algum problema. Eu sou a

	representante dos pais da sala do G., tenho também esse papel e esse cuidado, já intervim várias vezes, já marquei reuniões na Câmara, etc. Sempre que for necessário, eu acho que é muito importante acompanhá-los.
P3	Eu acho muito importante os pais virem cá. Os pais dos miúdos, até para os pais verem os pais dos outros miúdos e cada família é uma família, não é? É extremamente importante. Os miúdos sentem-se sempre apoiados quando os pais vão... Basicamente nesta altura do infantário, Pré-Escolar, antes de irem para a escola aprender e começar a ter, embora já tenham regras, comecem a ter aquelas avaliações. Mas acho que é extremamente importante os pais virem à escola.
P4	Acho que é positivo. Acho que todos nós nos devemos envolver neste tipo de atividades com eles porque eles acabam por gostar muito.
P5	Adoro! Acho que é muito bom para eles e para os pais também para estarem dentro do contexto em que os filhos estão. Acho que é bom, acho que é espetacular mesmo.
P6	Penso bem. Penso que é uma coisa boa para as crianças.
A	Acho muito bem, sempre vamos "meter o bedelho". (Risos)

Com este tipo de atividades, além de se promover a relação escola - família, também se constroem aprendizagens nas crianças. Qual é a sua opinião?

P1	A aprendizagem, pronto. Não sei explicar muito bem... Eles aprendem com aquilo que ouvem e nós próprios, não sei. A atividade feita em conjunto com a educadora e a família, não é? As crianças com os pais se calhar sentem-se um bocadinho mais à vontade, dispersam um bocadinho mais e se calhar ali tudo em conjunto eles podem absorver outras coisas, digo eu. Pronto, e ficar mais felizes também, não é? Acho eu. Deve ser isso, não sei. Pronto, é mais ou menos isso.
P2	Eu acho que sim, acho que todas as vivências que eles aqui têm os enriquecem muito e vão tornando também a personalidade deles e a aprendizagem e é essa dinâmica que eles depois também levam para o Primeiro Ciclo e para a vida e que os vai tornando diferentes uns dos outros, são as vivências que eles vão tendo. E aqui na escola essa parte é muito importante... pode-os fazer gostar da escola ou não.
P3	Elas aprendem sempre... eles... é uma esponja, não é? Elas aprendem com qualquer coisa. Aprendem o bom e o mau. (Risos) O que interessa é a gente lhes dar o melhor que pode e a família vir à escola é sempre bom. Nesse aspeto, a minha opinião é sempre positiva. Como é que constroem a aprendizagem deles é... é sempre como eu estava a dizer, são uma esponja. Tudo o que a gente lhes tem para dar, que seja o melhor possível e que eles aprendam, que vão ter muito tempo para isso (risos). Aprendam a abrir a porta do mal que lá está fora o mais tarde possível. Só assim é que a gente consegue fazer com que eles... eles vão ser o futuro, não é? E que o nosso mundo seja melhor.
P4	Eu acho que sim porque todos nós temos maneiras diferentes de fazer as coisas. Hum... Desses pequenos detalhes que nós podemos achar que não sejam importantes, acabam por ser importantes. Hum...Mais...(Pensativa) Mais não sei. (Risos)
P5	Acho que sim. Acho que faz muito, muito bem este tipo de atividades. E acabam por... Eu notei na I., por exemplo. Ela tem uma... Como é que disse? Com a minha sogra? Ela tem um postura completamente diferente aqui e acho que... não sei, só vocês o poderão dizer. Que eu não... lido com a minha filha em casa, lido com a minha filha na escola, não é? Mas... acho que ela própria deve querer mostrar a quem está presente que está ali de corpo e alma e que está ali para aprender e... eu acho que sim. Mas... melhor que isso só vocês poderão dizer, não é? Porque eu não estou cá.

P6	Acho uma coisa boa. Acho que é bom para as crianças e eles também se desenvolvem muito tendo cá os pais. Os que estão cá têm cá os pais, pronto, e os outros motivam-se também muito uns aos outros.
A	Concordo com tudo isso.