



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Promoção da Participação das Famílias
no Jardim de Infância**

Joana Salgado Alves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadores:

Professora Doutora Mónica Pereira

Professor Doutor Pedro Patacho

Abril, 2017

Odivelas



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Promoção da Participação das Famílias
no Jardim de Infância**

Joana Salgado Alves

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadores:

Professora Doutora Mónica Pereira

Professor Doutor Pedro Patacho

Abril, 2017

Odivelas

Agradecimentos

Aos meus pais porque sem eles esta aventura nem teria começado. Ensinaram-me muito do que sei hoje e caminharam sempre a meu lado, contribuindo em tudo o que estava ao seu alcance.

Aos meus avós e ao meu tio pelo carinho e dedicação.

Ao meu namorado pelo amor, carinho e tranquilidade.

Às melhores amigas de sempre e para sempre.

Aos meus amigos de longa data e às amigas que criei neste curso.

À professora Mónica Pereira pelo apoio, incentivo e paciência nestes últimos tempos.

Ao professor Pedro Patacho por me ajudar a crescer e a ser melhor profissional.

Aos restantes professores do ISCE que contribuíram para o meu crescimento.

À Educadora Cooperante, Isabel Rodrigues, que me permitiu sair da minha zona de conforto e assim crescer enquanto profissional. A toda a equipa educativa, às crianças que deram vida a esta investigação, que me fizeram sorrir todos os dias e ter a certeza que é este o meu caminho. E às suas famílias que me acolheram e contribuíram para a minha aprendizagem.

“Tu tornas-te eternamente responsável por aquilo que cativas”

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

Este Relatório Final tem como objetivo investigar a participação das famílias no jardim de infância, por ser um tema que interessa particularmente ao investigador uma vez que valoriza o vínculo familiar e reconhece a importância do desenvolvimento de uma relação ativa entre a escola e a família.

Este segue uma abordagem de investigação sobre a própria prática uma vez que a estagiária é ao mesmo tempo investigadora do contexto educativo em que exerce a sua prática. A investigação é também qualitativa no sentido em que no âmbito dos objetivos formulados recorreu-se essencialmente a dados dessa natureza.

Com esta investigação procurou-se compreender como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família, perceber como percebem as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância e conhecer os constrangimentos que se colocam na participação das famílias, recorrendo a autores de referência e analisando os dados recolhidos durante a intervenção. Para participar na investigação foram selecionadas quatro crianças da sala, a educadora cooperante e os pais dessas quatro crianças.

Este trabalho apresenta o percurso realizado durante o estágio em jardim de infância e reflete sobre as diferentes atividades que decorreram no período de intervenção, mobilizando as diferentes estratégias definidas no plano de ação.

A análise dos dados da investigação permite concluir que a parceria entre a escola e a família é estruturante para o desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita que esta se sinta mais segura e confiante, sendo para tal fundamental que os intervenientes estabeleçam uma relação de mútua colaboração, devendo o educador adaptar as suas intervenções tendo em conta cada contexto, respeitando as diferenças e escutando os contributos que as famílias possam oferecer. As famílias demonstram ter gosto em participar na vida educativa das suas crianças, estando abertas e sentindo-se bem acolhidas sempre que têm essa oportunidade. Contudo, existem constrangimentos que por vezes dificultam a participação das famílias no jardim de infância, nomeadamente encarregados de educação que por razões diversas conhecem pouco a educadora, levando a que seja difícil estabelecer uma relação de plena confiança.

Palavras-Chave

Relação escola-família; Participação das famílias; Crianças.

Abstract

This Final Report aims to investigate the participation of families in kindergarten, as it is a topic that particularly interests the researcher once that values the family bond and recognizes the importance of developing an active relationship between the school and the family.

This follows an approach to research on the practice itself once the trainee is at the same time a researcher of educational context in which she practices. Research is also qualitatively in the sense that in the scope of the formulated objectives resorted mainly to such data.

This research aimed to understand how the educator can contribute to the development of the school-family relationship, to realize how the families perceive the opportunities of participation in kindergarten and to know the constraints that stands on the participation of families, using referenced authors and analyzing the data collected during the intervention. To participate in the research were selected four children from the room, the cooperating educator and the parents of these four children.

This work presents the journey undertaken during the kindergarten stage and reflects on the different activities that have taken place during the intervention period, mobilizing the different strategies defined in the action plan.

The analysis of the research data allows us to conclude that the partnership between the school and the family is the backbone for the child's development, since it enables the child to feel more secure and confident, being for such a fundamental that the actors establish a relationship of mutual collaboration and the educator must adapt their interventions taking into account each context, respecting differences and listening to the contributions that families can offer.

The families show a willingness to participate in the life of education of their children, being receptive and feeling welcomed whenever they have the opportunity. However, there are constraints that sometimes hinder the participation of families in kindergarten, particularly those guardians who for various reasons have little knowledge of the educator, making it difficult to establish a relationship of full confidence.

Key words

School-family relationship; Participation of families; Children.

Acrónimos ou Siglas

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

JI - Jardim de infância

NEE - Necessidades Educativas Especiais

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Índice

Introdução.....	2
Enquadramento Teórico.....	6
A Educação Pré-Escolar.....	6
As Famílias.....	8
A Relação Escola-Família.....	9
Participação das Famílias no Jardim de Infância.....	11
Caraterização do Contexto Educativo.....	16
Caraterização da Instituição.....	16
Caraterização do Grupo.....	18
Caraterização do Ambiente Educativo.....	26
Metodologia.....	33
Participantes.....	36
Recolha de Dados.....	37
Análise dos Dados Recolhidos.....	40
Plano de Ação.....	42
Planificação em Teia.....	44
Implementação do Plano de Ação.....	47
Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos.....	72
Resumo.....	76
Conclusões.....	79
Referências.....	86

Índice de Quadros

Quadro 1 – Rotina diária	29
--------------------------------	----

Índice de Figuras

Figura 1 – Anos de nascimento	18
Figura 2 – Género das crianças	18
Figura 3 – Tempo de frequência na escola	19
Figura 4 – Número de horas de sono	19
Figura 5 – Composição do agregado familiar	21
Figura 6 – Número de irmãos.....	22
Figura 7 – Género dos irmãos	22
Figura 8 - Idade das irmãs	22
Figura 9 - Idade dos irmãos	23
Figura 10 - Idade das mães	23
Figura 11 - Idade dos pais.....	23
Figura 12 - Habilitações literárias das mães.....	24
Figura 13 - Habilitações literárias dos pais	24
Figura 14 – Profissão das mães	25
Figura 15 – Profissão dos pais.....	25
Figura 16 – Planta da sala	26
Figura 17 – Planificação em teia.....	46
Figura 18 – Criança a dividir as sementes pelos copos	48
Figura 19 - Sementes divididas pelos copos	49
Figura 20 - Criança a colocar terra num copo	49
Figura 21 - Copos identificados	49
Figura 22 – Criança a registar a sua observação.....	50
Figura 23 e Figura 24 – Crianças a decorarem o saco do projeto “Ler com a Família”	52
Figura 25 – Saco do projeto “Ler com a Família”	53
Figura 26 – Registo da leitura elaborado pelo João e o seu pai.....	53
Figura 27 - Registo das capas dos livros lidos no projeto "Ler com a Família"	54
Figura 28 – Assinatura da Maria antes e depois da conversa sobre a orientação da escrita	57
Figura 29 – Maria apresenta a sua produção ao avô.....	58
Figura 30 – Elaboração da contracapa do livro criado pelas crianças.....	60
Figura 31 – Ilustração da capa do livro criado pelas crianças	60

Figura 32 - Capa do livro “O Livro da Nossa Família”	61
Figura 33 – Parte interna do produto “O Livro da Nossa Família”	62
Figura 34 – Contracapa do livro “O Livro da Nossa Família”	62
Figura 35 – Pequeno grupo escreve publicação no blog	65
Figura 36 - Elaboração de uma decoração de Natal.....	67
Figura 37 – Elaboração de uma decoração de Natal	67
Figura 38 - Decoração de Natal	68
Figura 39 - Decoração de Natal feita pelas crianças e pelas famílias	68
Figura 40 e 41 – Projeto “Quinta feiras da Família”	69

Índice de Anexos

Anexo A - Ficha Individual da Criança

Anexo B - Carta de apresentação

Anexo C – Guião do inquérito por questionário inicial aos pais

Anexo D – Planificações

Anexo E – Mensagem sobre o projeto “Ler com a Família”

Anexo F – Registo da leitura do projeto “Ler com a Família”

Anexo G – Cartão do projeto “Ler com a Família”

Anexo H – Guião do inquérito por entrevista à educadora

Anexo I – Guião do inquérito por questionário final aos pais

Anexo J - Guião do inquérito por entrevista às crianças

Anexo K – Organização dos dados recolhidos

Introdução

Introdução

O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada III do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A prática decorreu num contexto de jardim de infância, e consistiu em intervir numa sala com crianças de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, numa instituição pública no concelho de Odivelas. Este estágio permitiu planificar a intervenção tendo em conta os dados recolhidos durante o período de observação, problematizar e investigar, estabelecer relações de confiança com as crianças, famílias e cooperantes, refletindo sobre a intervenção e a investigação desenvolvida.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) as famílias e a instituição escolar “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p. 28). Pretendeu-se construir uma relação de confiança com as famílias e perceber como envolvê-las nos projetos de sala ou da instituição, uma vez que esta ligação de proximidade tem resultados positivos para as crianças (Silva, 2003). Deste modo pareceu fundamental investigar sobre a participação das famílias no jardim de infância, dado que é um tema que interessa particularmente ao investigador, uma vez que valoriza o vínculo familiar dando importância ao desenvolvimento de uma relação entre a escola e a família, possibilitando às famílias identificarem, comunicarem e “contribuir[em] para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 29), procurando descobrir de que forma o educador pode contribuir para esta participação e identificar eventuais constrangimentos.

Por participação entende-se “negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre as práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade” (Bondioli & Savio, 2013, p. 23).

Assim, no plano de ação predomina a área de Formação Pessoal e Social, uma vez que esta se relaciona “com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Neste contexto, foi valorizada a metodologia de trabalho por projeto, em que as crianças são investigadoras e trabalham em pequenos grupos (Vasconcelos, 2012) e seguiu-se uma pedagogia de participação e cooperação entre pares e, conseqüentemente, uma partilha de conhecimentos. Segundo Katz e Chard (1989) citado por Vasconcelos (1998) “a pedagogia de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação dos saberes e das

competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (p. 133), no trabalho por projeto a criança tem voz e é “escutada” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 72).

A investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002) seguiu uma abordagem qualitativa, isto porque procurou-se compreender o fenómeno sob a perspetiva dos participantes. Para o efeito, definiram-se as seguintes questões: Como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família? Como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância? E que constrangimentos se colocam na participação das famílias?

A partir destas questões foram definidos os seguintes objetivos de investigação: compreender como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família; perceber como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância; e conhecer os constrangimentos que se colocam na participação das famílias.

Com vista a dar resposta às questões investigativas, desenhou-se o plano de ação, tendo em conta a idade, os interesses e as propostas feitas pelas crianças, bem como as sugestões feitas pelas famílias. Para o desenvolvimento do plano de ação definiram-se como principais estratégias: promover atividades/projetos para que as crianças conheçam as suas famílias; criar oportunidades de contato e comunicação com as famílias e entre as crianças, os profissionais e as famílias; fomentar momentos de partilha e de participação das famílias; e promover momentos do interesse das crianças para aquisição de conhecimentos.

A comunicação com as crianças foi considerada determinante, tendo em conta que as suas opiniões e sugestões eram escutadas e tidas em conta no processo de planificação, uma vez que nesta faixa etária as “crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim, 2008, p. 27).

O Relatório Final organiza-se em sete capítulos distintos. O primeiro capítulo apresenta um enquadramento teórico sobre o tema de investigação, procurando ter em conta as teorias que refletem o quadro de referência do trabalho sobre a educação pré-escolar, relativamente ao conceito de família, a relação escola-família e a participação das famílias no jardim de infância.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde decorreu a prática, nomeadamente o meio, a instituição e o clima

educativo da mesma, o que nos remete para a organização da sala, interações e rotinas.

No terceiro capítulo enuncia-se a metodologia da investigação, onde são explicitados o tipo de estudo - investigação sobre a própria prática - a problemática, as questões da investigação, os objetivos, os participantes e os procedimentos de recolha de dados.

No quarto capítulo apresenta-se e justifica-se o plano de ação e as estratégias utilizadas. Explicitam-se ainda as atividades e os projetos desenvolvidos, tendo em conta o tema da investigação, refletindo sobre a prática pedagógica.

No quinto capítulo expõem-se e discutam-se os resultados obtidos, fazendo inferências e tentando responder às questões investigativas.

No sexto capítulo responde-se às questões de investigação e reflete-se sobre as aprendizagens desenvolvidas, as potencialidades e as limitações do período de intervenção.

No final apresentam-se as referências utilizadas no corpo do trabalho e os anexos referenciados ao longo do Relatório Final.

Enquadramento Teórico

Enquadramento Teórico

A Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem como objetivo “favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (DEB/ME, 1997, p. 18), através de uma pedagogia que assegure a igualdade de oportunidades, ou seja, potencie o desenvolvimento de todas as crianças e permita que cada uma delas se torne um ser da sociedade. Para que isto seja possível é necessário proporcionar à criança situações do quotidiano, bem como novas experiências.

Nos últimos anos a educação pré-escolar em Portugal tem vindo a evoluir e, neste sentido, tem também vindo a ser mais valorizada, uma vez que “não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 4).

A criança desenvolve-se através de “oportunidades de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8) que lhe são criadas através das ligações que esta estabelece com os outros, sejam estes adultos ou crianças. Assim, importa que exista um “clima relacional em que cuidar e educar [estejam] intimamente interligado[s]” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8). Ao relacionar-se com outras pessoas, a criança sente-se satisfeita e desejada, experienciando uma sensação de “bem-estar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

As aprendizagens das crianças podem ocorrer em diferentes momentos, de uma forma espontânea. No entanto, no jardim de infância existe uma “intencionalidade educativa [que ocorre] através (...) de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8). O ambiente educativo deve ser “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23), sendo fundamental que o educador reflita sobre as oportunidades que o mesmo deve oferecer.

A criança aprende através das suas interações, dando-lhe a oportunidade de ser “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9), devendo ser valorizados os seus conhecimentos e capacidades, bem como as suas vivências, tornando-a num ser único. Quando diferentes crianças se relacionam entrelaçam-se e aprendem umas com as outras.

O educador tem o importante papel de “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (DEB/ME, 1997, p. 15). Post e Hohmann (2011) confirmam a importância do papel do educador afirmando que

“o educador desempenha um papel fundamental na vida da criança” (p. 64), pois é este que permite que as crianças realizem aprendizagens significativas, a partir da promoção de um ambiente facilitador. No entanto, ao mesmo tempo que deve contribuir para o desenvolvimento de crianças “independentes e curiosas”, o educador deve fomentar uma forte relação emocional, através da comunicação, da atenção e do respeito pela individualidade de cada um (Post & Hohmann, 2011), procurando escutar “as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9).

A educação pré-escolar assenta numa pedagogia “organizada e estruturada” sendo importante que o educador planifique o seu trabalho e “avale o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança” (DEB/ME, 1997, p. 18). O educador deve construir um currículo baseado nas características individuais do grupo, sendo necessário procurar conhecer cada criança bem como o seu contexto familiar.

A aprendizagem da criança é feita num todo, pelo que o educador deve planificar momentos que integrem “diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11), promovendo uma formação para a vida. Importa que esta inclua propostas feitas pelas crianças e pelas famílias, bem como situações inesperadas, fruto dos momentos do dia a dia, que podem enriquecer a sua formação.

As diferentes áreas de conteúdo são consideradas como sendo “âmbitos de saber” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31), onde se podem desenvolver diferentes aprendizagens “não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31). Assim, a criança tem a oportunidade de fazer “aprendizagens com sentido” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31), tendo a capacidade de aplicar esses saberes em outras ocasiões.

O educador deve procurar comunicar com as “crianças, outros profissionais e pais/famílias” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 19) considerando os contributos destes atores e envolvendo-os no planeamento e no processo educativo. Os momentos que a criança vivencia no jardim de infância são regularmente recontados em casa, o que permite criar uma ligação entre as famílias e a escola, levando a que os familiares tenham cada vez mais interesse em saber o que acontece na escola e em participar no processo de aprendizagem.

As Famílias

Até há poucos anos o termo utilizado para referir as famílias das crianças era *pais*. No entanto, este termo “é intrinsecamente heterogéneo” (Silva, 2003, p. 78), isto é, refere-se a todos os pais, não considerando diferenças de género, classes sociais, etnias, entre outras possíveis categorias. Assim, atualmente questiona-se qual o termo mais indicado, “pais ou famílias” (Silva, 2003, p. 81), uma vez que o primeiro refere-se aos progenitores, sendo considerado um termo mais biológico, enquanto que *família* é considerado como “um termo mais inclusivo” (Silva, 2003, p. 81) pois abrange diversas pessoas e situações.

Segundo Alarcão (2002), família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (p.39). Costa (2015) afirma que este conceito inclui “situações de paternidade biológica (...) [e] situações resultantes de novos matrimónios, adopções e diferentes arranjos familiares não convencionais” (p. 19). Perrenoud (2001) acrescenta ainda que “a família é um grupo no qual se encontra pelo menos um adulto responsável pela educação e pela escolaridade da criança” (p.59).

As famílias podem ser grandes, pequenas, numerosas, nucleares, com um elemento de casal ou dois, podendo viver na mesma casa ou não, levando a que se tenham tornado num conceito polissémico, resultado “da diversidade das suas estruturas, formas de organização e representações” (Leandro, 2001, p. 39). Tornamos família através do “nascimento, adopção, casamento ou por desejo mútuo de apoio” (Costa, 2015, p. 20).

Existem diferentes tipos de relação familiar, sendo a família nuclear é aquela em que “dois adultos vivem juntos num mesmo agregado com os seus filhos biológicos ou adoptados” (Giddens, 2010, p. 175). No entanto, esta está inserida num conceito mais amplo, a família extensa que pode ser “definida como um grupo de três ou mais gerações que vivem na mesma habitação ou muito próximas umas das outras” (Giddens, 2010, p. 175). Nas sociedades modernas contemporâneas que resultaram dos processos de industrialização aconteceu um fenómeno de individualização, pelo que, no contexto das alterações sociais que tiveram lugar, o conceito de família extensa diminuiu de importância. Porém, como refere Giddens (2010), a própria família nuclear também sofreu alterações e deu lugar a novas formas de organização familiar.

Nos últimos anos o conceito de família tem sofrido variadas alterações na conceção clássica da sua estrutura, levando a que atualmente se considerem

diferentes tipos de famílias. Como consequência do crescente número de divórcios surgem as famílias monoparentais, que são compostas pela mãe ou pelo pai e respetivos filhos. Considera-se que uma família é recomposta quando “pelo menos um dos adultos tem filhos de um dos matrimónios anteriores” (Giddens, 2010, p. 185). A coabitação tem-se tornado cada vez mais popular, sendo definida como uma relação de longa duração em que dois adultos vivem juntos e assim criam os seus filhos. Mais recentemente muitos “homens e mulheres homossexuais mantêm relacionamentos estáveis como casais” (Giddens, 2010, p. 194), alargando-se também a este contexto o conceito de família.

A família é o primeiro ambiente de socialização, que transmite valores, atitudes, saberes e costumes, permitindo à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Miranda (2002) subscreve esta visão quando refere que a família é “o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade” (p. 11), e por quem são prestados os “primeiros cuidados, o afeto” (Magalhães, 2007, p. 44), ocorrendo assim as “experiências mais precoces” (Portugal, 1998, p. 123) das interações das crianças.

A Relação Escola-Família

Costa (2015) defende que a família é a origem “do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças (...) [assim] o meio onde a criança se desenvolve vai influenciar as suas vivências, a sua forma de olhar o mundo, neste caso a escola” (p. 20).

Para Rego (2003) a instituição escolar e a família têm funções sociais e educacionais comuns, pois contribuem na formação das crianças, que são importantes cidadãos da sociedade. Honig (1982) afirma que a família é o ingrediente indispensável para que a criança crie uma boa relação com a escola e com a aprendizagem. Como se sabe, o jardim de infância é dos primeiros contextos culturais, a seguir à família, onde a criança é inserida e integrada. É fundamental criar um ambiente suficientemente rico e estimulante para que cada uma das crianças crie, desde muito cedo, esta boa relação com a escola, o que só é possível através da família, o espaço social que melhor conhece a criança (Ferreira, 2004).

Os educadores e pais desempenham muitas funções semelhantes. No entanto, é importante que o façam sem “se sobreporem ou (...) se contradizerem” (Musitu, 2003, p.150), mas complementando-se.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) defendem que haja uma relação entre a família e a escola uma vez que estes são “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (p. 28). Esta relação deve ser fomentada através da comunicação, podendo ser feita através de “trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), criando-se “um relacionamento positivo com as famílias a fim de desenvolver com elas um processo de troca, discussão, confronto em relação a tudo que diz respeito à criança” (Bondioli & Mantovani, 1995, p. 327).

Bronfenbrenner (2011) refere que a frequência da criança numa escola contribui para o seu desenvolvimento, sendo fundamental que a escola e a família cooperem neste processo, principalmente no plano educativo, dialogando, negociando e refletindo em conjunto, formando uma parceria, conceito que tem vindo a destacar-se no campo da relação escola-família. Assim, as famílias devem ter a oportunidade de se envolverem e participarem no processo educativo das crianças, levando à existência de múltiplas influências, contribuindo para um ambiente de diversidade (Davies, 2008).

Henderson, Mapp, Johnson e Davies (1986) referem que a parceria entre a escola, a família e a comunidade é fundamental no sentido em que a multiplicidade poderá trazer vantagens para a educação. Estes autores defendem que é necessário construir relações, promover aprendizagens, respeitar as diferenças, promover o apoio às crianças por parte das famílias e a existência de um poder partilhado entre educadores e famílias nos processos de decisão.

Epstein (2011), depois de mais de duas décadas de investigação, confirma que a vida das crianças desenrola-se em três esferas fundamentais que se sobrepõem: a família, a escola e a comunidade. Isto requer a criação e manutenção de uma parceria entre estas esferas de influência na vida das crianças. Baseada numa relação relevante e significativa entre todos aqueles que em cada uma delas estão envolvidos no cuidado e no apoio às crianças. Esta parceria contribuirá para o melhoramento do ambiente e do trabalho educativo, das relações entre as referidas esferas, criando condições para que as famílias acompanhem o processo educativo das crianças, permitindo que os educadores realizem um trabalho significativo e de qualidade, possibilitando que as crianças sejam mais bem sucedidas. As parcerias tendem a ser mais integradoras em regimes de monodocência, enfraquecendo ao longo dos ciclos de ensino. Contudo, sabe-se que praticamente todas as famílias se interessam e preocupam com as suas crianças, sendo visível que todas as crianças gostam que os seus familiares estejam disponíveis para colaborar com a escola.

A investigação demonstra que as famílias esperam que os educadores sejam comunicativos e simultaneamente sociáveis, considerando desejável e enriquecedor estabelecer uma relação próxima com eles. Todas as famílias valorizam as oportunidades de se envolverem e participarem mais na vida escolar dos seus educandos (Epstein, 2011; Patacho, 2015).

A escola deve “conjuguar estratégias para aprofundar a relação com as famílias” (Costa, 2015, p. 111) atenuando as desigualdades existentes entre as famílias, nomeadamente socioeconómicas, criando condições favoráveis à sua participação, tendo em consideração que as famílias “não são usuárias de um serviço (...) [devendo ser] protagonistas e partícipes” (Bondioli & Savio, 2013, p. 27) compartilhando a tarefa de “pensar a educação” (Bondioli & Savio, 2013, p. 28) com os educadores.

Participação das Famílias no Jardim de Infância

De acordo com Bondioli e Mantovani (1995) “a participação das famílias constitui (...) uma parte imprescindível do projeto educacional, pois os três sujeitos da educação – a criança, os educadores, a família – são considerados inseparáveis em sua integração” (p. 327).

Participação é entendida como uma “negociação e compartilhamento de intenções, ideias, aspirações, como sinergia de ações, como reflexão coletiva sobre as práticas postas em ação, como construção compartilhada de uma identidade” (Bondioli & Savio, 2013, p. 23), é um “compromisso entre pessoas (...) ligada a precisos momentos de uma escola ou de um contexto educativo e a participantes concretos” (Bondioli & Savio, 2013, p. 41). Na participação importa que exista uma “definição dos papéis dos participantes” (Bondioli & Savio, 2013, p. 41) existindo uma flexibilidade de negociação e uma valorização das capacidades, competências, motivações e interesses dos participantes.

A participação em educação não é feita unicamente pela associação ou estabelecendo ligações para proceder em uniformidade, devendo existir “condições para uma reflexão (...) sobre as experiências comuns” (Bondioli & Savio, 2013, p. 42) compreendendo como e porquê se participa.

A educação enriquece-se “na troca e através da troca” (Bondioli & Savio, 2013, p. 40), valorizando a partilha e a diversidade. Às famílias é-lhes reconhecida a função não apenas de complementar a escola, mas da existência de “continuidade” (Bondioli & Savio, 2013, p. 27). Importa que o educador procure conhecer as “necessidades e

as expetativas educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), ouvindo os seus comentários e propostas, definindo metas e objetivos conjuntos, contribuindo para a “elaboração de projetos e processos formativos” (Bondioli & Savio, 2013, p. 27).

Importa que os processos de decisão passem pelas famílias, pelo pessoal docente e não docente e, se possível, também pelas crianças, existindo assim um poder compartilhado.

Ao colaborarem e participarem na vida das instituições escolares as famílias têm o direito de “receber e fornecer informações e de exprimir o seu parecer” (Bondioli & Savio, 2013, p. 29), sendo encaradas como parceiras, onde a relação entre estas e o educador é “de tipo não hierárquico” (Bondioli & Savio, 2013, p. 31) existido tomadas de decisão conjunta.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) o educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (p. 22). A participação das famílias proporciona à criança uma melhor adaptação, o que contribui para o seu desenvolvimento (Rocha, 2006).

Importa que as famílias se sintam desejadas, úteis, e seguras que a sua participação trará muitas vantagens para o desenvolvimento da criança (Rocha, 2006). Como refere Sarmiento e Marques (2006), “a relação escola-família é uma realidade existente em todas as escolas, ainda que a sua efectivação em termos de envolvimento ou colaboração só se verifique numa pequena percentagem dos mesmos” (p. 61). Vasconcelos (1997) sugere que é através do “diálogo e da comunicação” (p. 205) que se pode criar e desenvolver essa participação, pois estas duas competências são “a base para qualquer trabalho” (p. 205).

As chamadas reuniões de pais são uma forma de participação por parte das famílias, onde se deve refletir “sobre o que fazer e para que fazer” (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p. 290), tendo consciência dos papéis e das competências de cada participante (Bondioli & Savio, 2013). A existência de um representante e de um vice-representante das famílias em cada grupo constitui também uma oportunidade para alargar a participação das famílias e fomentar a proximidade e a interação entre elas (Patacho, 2015). É importante que a escola e os educadores promovam e desenvolvam esta relação, pois segundo Davies (2003) este esforço irá contribuir para que a criança tenha um melhor desempenho, trazendo também benefícios para os familiares, através do “aumento dos sentimentos de auto-estima e aumento da eficiência e motivação” (p. 39).

A escola deve proporcionar condições para que as famílias participem, comunicando, colaborando na tomada de decisões, celebrando eventos que representem e respeitem todas as tradições e culturas existentes no grupo (Torres Santomé, 2011), e vivenciando situações relacionadas com o dia a dia escolar a partir de apresentações, leituras, teatros, entre outras atividades. É necessário que o ambiente seja acolhedor, de forma a que as famílias se sintam integradas e com vontade de interagir e participar. Só desta forma é possível que compreendam os objetivos das escolas e dos educadores, apoiando nas estratégias definidas para atingir esses mesmos objetivos (Davies, 2003). Existem diversas estratégias que permitem a participação das famílias no meio escolar, desde familiares que têm disponibilidade para vir ao jardim de infância contar uma história, falar da sua profissão, acompanhar uma visita de estudo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), até outras formas de participação que devem ser encontradas pelos educadores para ir ao encontro dos familiares que não podem vir à sala.

A investigação demonstra que as famílias valorizam a relação entre a escola e a família, no entanto estas sentem que o educador tem o poder de facilitar ou complicar a comunicação entre os participantes, dificultando ou estimulando a participação das famílias. (Zaoura & Aubrey, 2011). Costa (2015) refere que mesmo existindo comunicação, alguns educadores tendem a usar e abusar de vocabulário complexo afastado dos padrões de valor cultural de algumas famílias. Sá (2004) verificou que quando as iniciativas partem da escola (o que acontece na maior parte dos casos) são pouco refletidas em conjunto com as famílias e, por isso, estas últimas tendem a seguir apenas o que lhes é pedido. Isto significa que é necessário fomentar a iniciativa de participação entre as famílias. É também importante considerar que algumas famílias sentem-se desvalorizadas quando certas solicitações lhes são dirigidas, porque ou são demasiado simples ou pouco decisórias. Além disso há famílias que inclusive sentem um desencorajamento à participação por parte das instituições escolares. Existem também casos em que certos educadores asseguram que não se sentem preparados para trabalhar em colaboração com as famílias, por razões que devem ser identificadas individualmente, de forma a serem encontradas soluções que permitam, sempre e logo que possível, ultrapassar esses constrangimentos.

Porém, a investigação também demonstra que existem famílias alheadas da necessidade de participar na vida educativa da criança. As experiências pessoais passadas podem estar na origem deste alheamento. Podem não compreender a importância da sua participação. Outras famílias podem pretender apenas ter

conversas individualizadas e focalizadas com a única finalidade de obter informação. Sampaio (1996) acrescenta que em geral as famílias demonstram pouca disponibilidade para participarem na vida escolar das crianças, pois estão demasiado ocupadas com as suas obrigações profissionais.

Cabe à escola e ao educador procurar uma aproximação com as famílias de forma a quebrar possíveis inibições e a sensação que possam ter de desagrado ou insatisfação perante a comunidade escolar, de modo a conseguir a sua colaboração mais ativa e deste modo permitir a sua participação no processo educativo.

Caraterização do Contexto Educativo

Caraterização do Contexto Educativo

Caraterização da Instituição

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) para a educação da criança não só importa a família e a instituição educativa, como também as condições culturais e sociais do seu quotidiano. Assim, torna-se indispensável uma caraterização não apenas da instituição, mas também como do seu meio envolvente.

A Escola localiza-se no distrito de Lisboa, no concelho de Odivelas. Segundo dados da Câmara Municipal de Odivelas, o concelho tem cerca de 144.549 habitantes (segundo os censos de 2011) e ocupa uma área de 26,4 km².

A página da Câmara Municipal de Odivelas na internet refere que este é um dos mais recentes concelhos em Portugal, e encontra-se dividido em quatro freguesias. Trata-se de uma população relativamente equilibrada com um coeficiente de desenvolvimento médio.

O meio envolvente da Escola é predominantemente rodeado de prédios e comércio local. Nas proximidades podemos encontrar a Biblioteca Municipal e o Mosteiro de S. Dinis (edifício histórico do século XIII).

Para a caraterização da instituição realizou-se uma consulta documental ao Projeto Educativo e ao Projeto Curricular de Grupo.

A escola é uma instituição da rede pública, que pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 4 de Odivelas. A instituição contempla as valências de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

O jardim de infância (JI) começa o seu horário letivo às 9h e termina às 15h15, fazendo uma interrupção para almoço das 12h às 13h15. O período de componente não letiva é da responsabilidade de uma empresa das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), gerida pela associação de pais.

O espaço físico que a escola possui é composto por r/c e 1.º piso. Ao entrarmos encontramos um longo corredor. Logo no início estão as três salas de pré-escolar, bem como a casa de banho que estas crianças devem utilizar. Depois existem outras casas de banho usadas pelas crianças do 1.º ciclo do ensino básico, a sala dos professores e da direção. No final deparamo-nos com o refeitório. As salas do 1.º ciclo do ensino básico são no 1.º andar, bem como a biblioteca da escola.

No exterior existe um ginásio utilizado por todas as crianças e dois recreios. Este apresenta boas condições de conservação e possui um acesso para crianças

com deficiências motoras, sendo composto por uma área lúdica com um escorrega e alguns brinquedos que se encontram ao alcance das crianças.

A escola estabelece relações com diversos parceiros do concelho de Odivelas, nomeadamente, a Biblioteca Municipal e o Centro de Saúde.

No que respeita aos recursos humanos, o jardim de infância está provido de três educadoras, três assistentes operacionais e uma professora de educação especial, que apoia todas as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) de todos os jardins de infância do concelho.

Este ano letivo, o pré-escolar tem 72 crianças distribuídas por três salas de atividades, designadas por salas A, B e C, organizadas por idades. Esta última integra duas crianças com NEE.

Caraterização do Grupo

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

(DEB/ME, 1997, p. 25)

Foi feita uma pesquisa sobre alguns dados das crianças, assim como uma observação direcionada ao grupo, a fim de poder caraterizá-las.

Esta caraterização partiu da análise e tratamento dos dados recolhidos durante a observação e de um questionário respondido pelos pais das crianças (Anexo A - Ficha Individual da Criança), com o intuito de conhecer melhor cada criança e as suas necessidades. Das vinte e cinco fichas individuais entregues aos pais, apenas vinte e três foram respondidas.

O grupo da sala A é composto por vinte e cinco crianças, vinte crianças nasceram no ano de 2011 e cinco nasceram no ano de 2012 (Figura 1), logo têm idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. Existem onze crianças do género feminino e catorze do género masculino (Figura 2). Mais de metade do grupo – vinte e três crianças - têm nacionalidade portuguesa, uma criança tem nacionalidade moçambicana e outra é guineense. Não existem crianças com necessidades educativas especiais, no entanto duas crianças sofrem de asma, uma menina sofre de oclusão ocular e um menino tem problemas na fala, sendo acompanhado por um especialista.



Figura 1 – Anos de nascimento

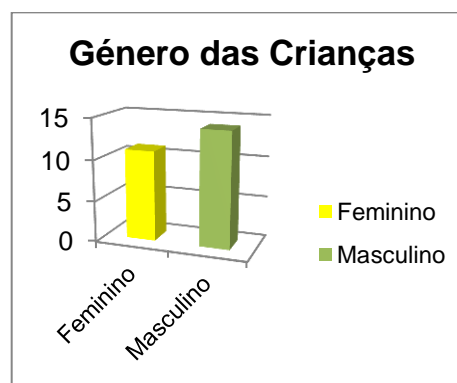


Figura 2 – Género das crianças

Para três crianças este é o primeiro ano que frequentam a escola. Nove crianças frequentam a escola há um ano, três crianças começaram o seu percurso

escolar há dois anos, uma criança há três anos, duas crianças há três anos e meio e cinco crianças há quatro anos e meio, tal como se pode verificar na Figura 3.

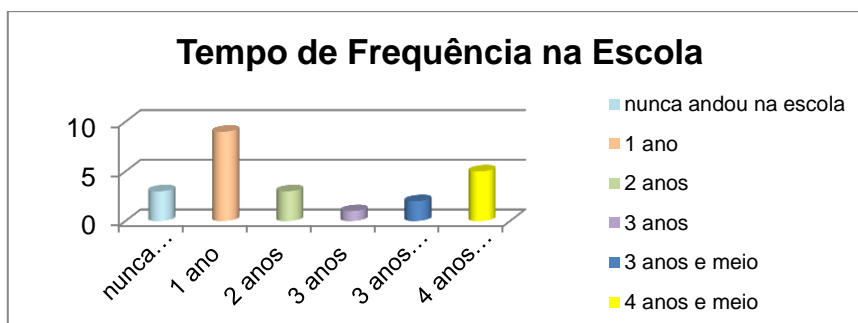


Figura 3 – Tempo de frequência na escola

Relativamente ao número de horas de sono, podemos verificar em 23 questionários, que o grupo dorme as horas recomendadas para a sua faixa etária, uma vez que as horas de sono vão desde as 9h30 até às 11h30, ver Figura 4.

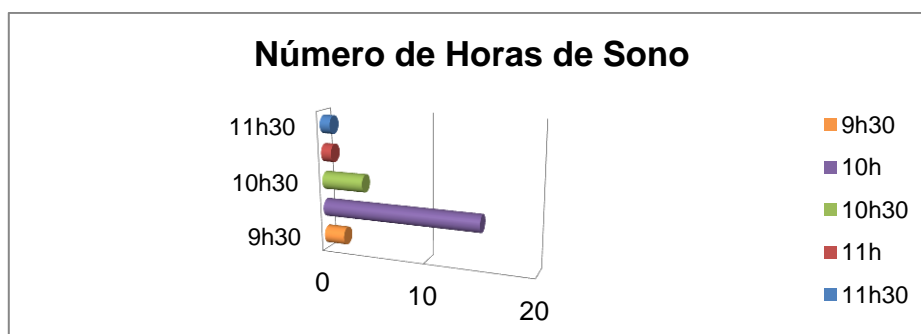


Figura 4 – Número de horas de sono

Caracterização do grupo de crianças

Este é um grupo muito heterogéneo, pois as crianças têm experiências educativas muito distintas uma vez que, como já foi anteriormente referido, algumas nunca frequentaram uma escola e outras já iniciaram o seu percurso escolar há alguns anos, sendo possível observar que estas já têm rotinas interiorizadas.

É o primeiro ano que este grupo está junto, assim estão ainda a aprender a saber trabalhar em conjunto, nomeadamente com a Educadora.

Grande parte do grupo é muito ativo, curioso e comunicativo, características comuns desta idade, demonstram afeto e compreensão nas várias situações. É importante também referir que sendo um grupo heterogéneo, possuem níveis de desenvolvimento distintos, daí que existam crianças mais desenvolvidas a nível

cognitivo, motor e linguístico, que outras. Cada criança tem características próprias que a distinguem de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento que deve ser respeitado tanto pelos colegas como pela equipa pedagógica. É na diversidade que reside a qualidade. Há crianças muito interessadas e participativas, embora algumas dispersem ou perdem o interesse com facilidade, sobretudo quando não são o centro das atenções.

São crianças que fazem questão de estar com os amigos nas atividades que mais apreciam e que procuram os adultos com frequência, para partilharem experiências e sentimentos que vivem ou simplesmente para observar o que fazem.

Observam com interesse e fazem perguntas sobre o que acontece ao seu redor, interessam-se pela origem das coisas. As amizades são cada vez mais importantes e as opiniões e atitudes dos amigos têm influência sobre as suas.

Gostam de assumir responsabilidades pois sentem-se capazes de fazer sozinhos, sendo mais autónomos. Este é um grupo que ainda está a aprender a trabalhar em equipa.

Relativamente ao desenho dedicam-se em evidenciar os pormenores, utilizando muitas cores, no entanto só um pequeno grupo mostra mais curiosidade em experimentar a pintura por sua iniciativa. Ao nível da linguagem oral, algumas crianças gostam de relatar acontecimentos da sua vida familiar, de casa e dos passeios de fim de semana, sendo possível observar linguagens muito distintas, uma vez que algumas crianças têm um discurso muito simples e outras apresentam já um discurso mais complexo. Utilizam a linguagem oral como um verdadeiro meio de comunicação. Falam para expressar os seus pensamentos, interesses e sentimentos, com relatos cada vez mais claros. Estão ainda a aprender a esperar pela sua vez para falar.

Começam a interessar-se pelas letras e pela sua utilização, seis crianças conseguem escrever o seu nome sem recorrer a ajudas, a grande maioria do grupo necessita de ver o seu cartão para copiar o nome e quatro crianças não conseguem ainda copiar o nome, embora o reconheçam.

“As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 574).

A maior parte das crianças procura ser “útil” ao adulto, querendo sempre ajudar. Nas relações de pares, é evidente que já têm as suas referências em termos de amizades. No recreio brincam tanto em grupo como a pares, consoante os jogos e

as brincadeiras que fazem, mas é visível que os grupos ou os pares são constituídos muitas vezes pelas mesmas crianças.

Na alimentação são autónomas, comendo com faca e garfo, necessitam de aperfeiçoar a regra de comer de boca fechada e só falar com a boca vazia, comem de tudo, contudo, ao longo do estágio foi possível observar o gosto em comunicar à hora da refeição.

Constituição do agregado familiar

Segundo Ferreira (2004), a criança constrói os seus “modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir” (p. 74) segundo o que lhes é transmitido no seu contexto familiar. Assim, é importante proceder a uma avaliação da origem sociofamiliar do grupo.

Na generalidade, estas crianças pertencem a agregados familiares compostos por pai, mãe e filhos. Ao analisarmos a Figura 5 verificamos que três crianças vivem numa família monoparental, uma vive só com a mãe e duas vivem com a mãe e irmãos. Duas crianças vivem com os pais e vinte crianças vivem com os pais e os irmãos.

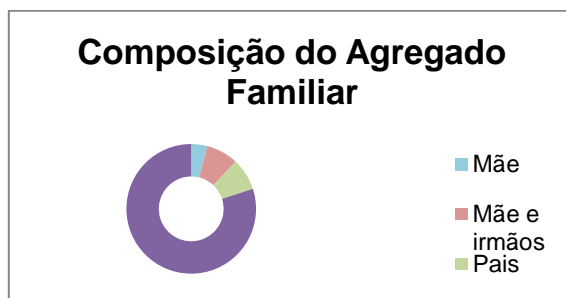


Figura 5 – Composição do agregado familiar

A partir da leitura da Figura 6, podemos constatar que duas crianças são filhos únicos, dezassete crianças têm um irmão, três têm dois irmãos e uma criança tem três irmãos, outra tem quatro e por fim outra criança tem cinco irmãos.

Importa referir que quinze crianças têm os irmãos a frequentar a instituição.

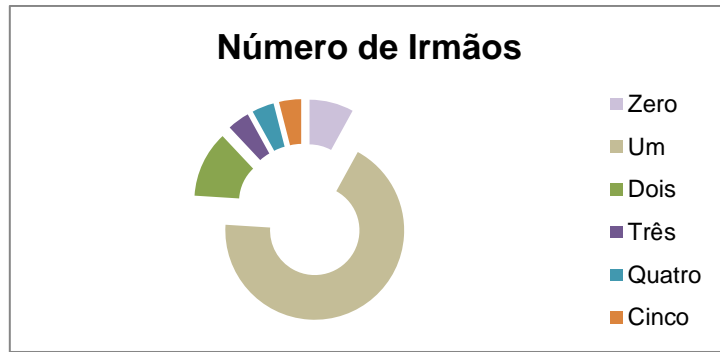


Figura 6 – Número de irmãos

Relativamente ao género dos irmãos, podemos verificar na Figura 7, que dezanove são do sexo masculino e dezasseis são do sexo feminino.

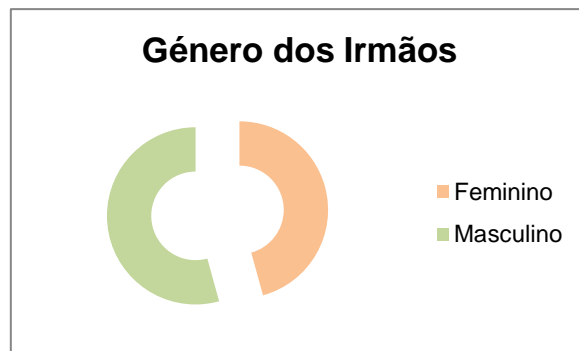


Figura 7 – Género dos irmãos

Na Figura 8 verifica-se que a idade das irmãs é bastante díspar, existindo irmãs com idades compreendidas entre os dois e os trinta e quatro anos de idade. Em relação à Figura 9, a idade dos irmãos é menos variável que a das irmãs, no entanto existem irmãos com idades compreendidas entre um e dezassete anos.

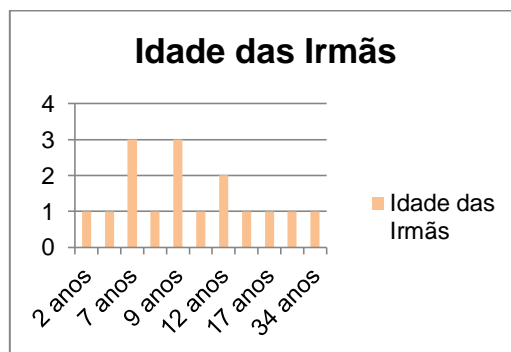


Figura 8 - Idade das irmãs

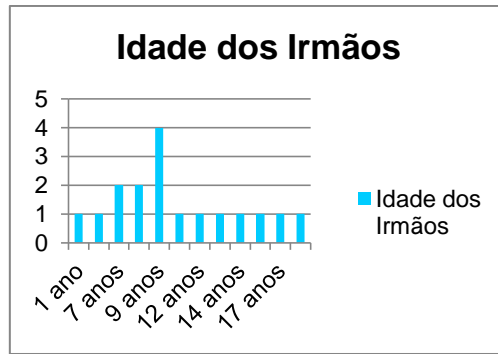


Figura 9 - Idade dos irmãos

Relativamente aos progenitores das crianças podemos afirmar que vinte e dois pais e mães têm nacionalidade portuguesa, um casal é angolano, outro é moçambicano e existem ainda um casal guineense.

Através da análise da Figura 10, concluímos que as idades das mães estão compreendidas entre os 30 e os 46 anos, sendo a média de 36 anos e a moda de 39 anos. A idade dos pais está compreendida entre os 32 e os 66 anos, tendo uma média de 40 anos e uma moda de 41 anos, Figura 11.

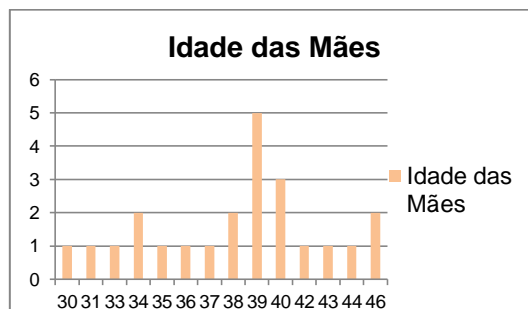


Figura 10 - Idade das mães

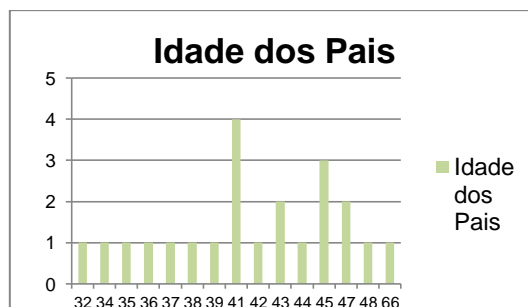


Figura 11 - Idade dos pais

No que diz respeito às habilitações literárias das mães, das informações obtidas podemos observar, na Figura 12, que três concluíram o 3.º ciclo do ensino básico, oito têm entre o 10.º e o 12.º ano, onze mães têm uma licenciatura e uma tem um mestrado. Quanto às habilitações literárias dos pais, dois concluíram o nono ano, onze concluíram o ensino secundário, sete têm uma licenciatura e um tem o grau de mestre – Figura 13.

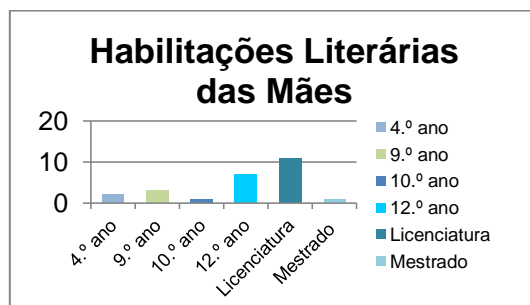


Figura 12 - Habilitações literárias das mães

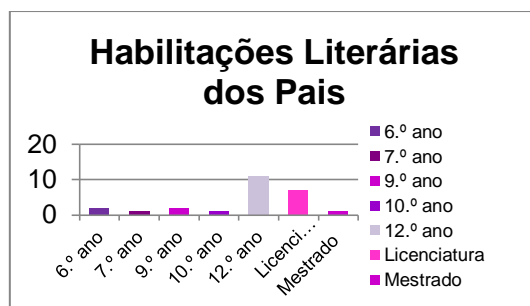


Figura 13 - Habilitações literárias dos pais

Relativamente à profissão, quer as mães quer os pais apresentam profissões muito diversificadas, ligadas principalmente ao setor terciário, como se pode observar através da análise das Figuras 14 e 15. Existem três pais e mães que estão desempregados, não tendo assim respondido quais são as suas profissões.

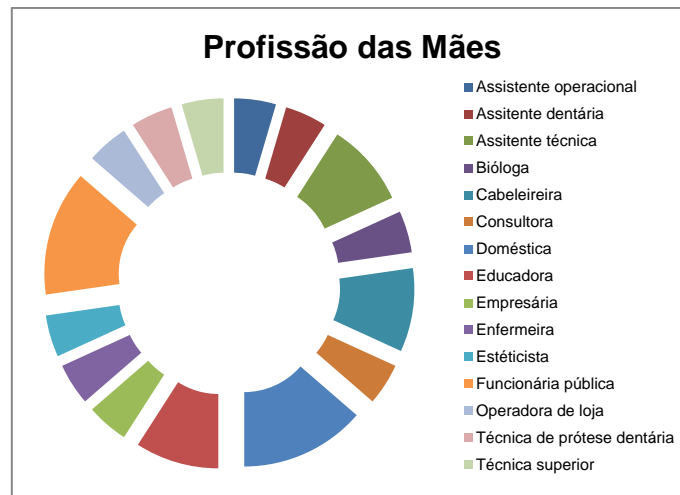


Figura 14 – Profissão das mães

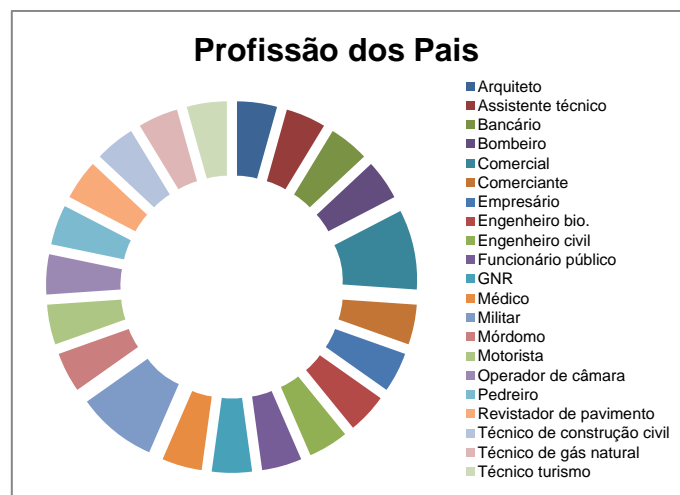


Figura 15 – Profissão dos pais

Deste modo, é de destacar o número significativo de pais licenciados e com o ensino secundário. Cruzando este dado com algumas das profissões que são referidas, parece que estamos perante "famílias equilibradas" (Caniço, Bairrada, Rodríguez & Carvalho, 2010, p. 169), em que os elementos se mostram unidos e os pais estão conscientes do seu papel, têm entre os 30 e os 40 anos e com alguma segurança em termos de emprego.

Caraterização do Ambiente Educativo

Forneiro (2008) defende um conjunto de quatro dimensões que devem ser tidas em conta pelos educadores na organização de um ambiente de aprendizagem. Essas dimensões são: a dimensão física, que se relaciona com a distribuição e organização dos móveis na sala; a dimensão funcional que se refere ao que é utilizado em cada um dos espaços da sala; a dimensão temporal, que se relaciona com a organização do tempo; e a dimensão relacional que se refere às relações existentes na sala.

Dimensão Física e Funcional

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

(Zabalza, 1998, p. 232)

A sala é o espaço onde as crianças passam a maior parte do tempo, pelo que este deve ser “bem pensado” (Post & Hohmann, 2011, p.101), de forma a que as crianças se sintam seguras e assim se possam desenvolver fisicamente, ao nível da comunicação, das competências cognitivas e interações sociais. Na instituição a sala é identificada como “Sala A”. Para uma melhor compreensão da organização dos espaços, apresenta-se de seguida a planta da sala, Figura 16, onde decorreu a intervenção educativa:

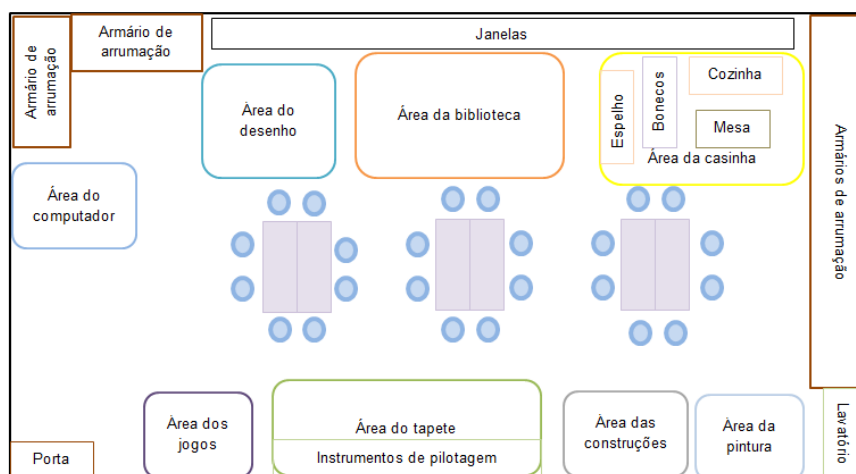


Figura 16 – Planta da sala

A sala é ampla, arejada e muito bem iluminada por luz natural, pois tem muitas janelas. Existe espaço suficiente para ocorrerem várias atividades em simultâneo.

A sala encontra-se organizada em áreas de interesse. Existe a área do desenho, da biblioteca, da casinha, da pintura, das construções, do tapete e dos jogos. Todas estas áreas dispõem de regras que são do conhecimento das crianças, inclusive o número de crianças que pode estar por área, de modo a existir um bom ambiente de desenvolvimento. De salientar que existe um computador na sala, utilizado pela educadora e também pelas crianças, na presença de um adulto.

Barbosa e Horn (2001) consideram que é fundamental entendermos que “uma organização adequada dos espaços e materiais disponíveis na sala de aula será fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social das crianças” (p. 76), esta é uma das razões pelo qual se dá tanta importância à organização do espaço e dos materiais e se faz uma caraterização destes ambientes.

Os materiais presentes na sala encontram-se em muito bom estado de conservação, existem muitos brinquedos, permitindo que várias crianças brinquem ao mesmo tempo, e assim façam as suas descobertas. As áreas de maior interesse para as crianças desta sala são: a área do desenho, do tapete, da biblioteca e a da casinha.

A área do desenho tem ao seu dispor uma mesa, várias cadeiras e um armário com vários materiais, nomeadamente folhas brancas, canetas, lápis de cor, lápis de grafite, afias, borrachas e os cartões com os nomes das crianças.

A área da biblioteca é constituída por diferentes suportes de escrita, tais como livros, revistas, dicionários, e tem uma mesa com quatro cadeiras, para as crianças se poderem sentar e se sentirem confortáveis.

A área da casinha tem uma cozinha, uma mesa, quatro bancos, alimentos de plástico, alguns bonecos, cama para os bonecos, e muitos outros acessórios. Este espaço facilita as interações em pequeno grupo, contribuindo para o desenvolvimento das competências sociais e a criatividade de cada criança. Nesta área existe uma caixa com diferentes tipos de roupa, como por exemplo vestidos, camisolas, lenços, camisas e gravatas, bem como variados acessórios - sapatos altos, carteiras e colares.

Na área da pintura as crianças têm à sua disposição um cavalete, tintas, pinceis, aventais para proteção das roupas e água corrente, para fácil manutenção e limpeza.

A área das construções detém uma bancada de carpinteiro, ferramentas e materiais de construção.

A área do tapete possui um tapete onde as crianças fazem jogos e podem brincar com os objetos da garagem. Esta é também uma área onde se realizam momentos em grande grupo, nomeadamente para apresentações, representações e conversas. Nas paredes que delimitam este espaço estão colados alguns instrumentos de regulação, tais como o mapa de presenças, o mapa de tarefas e o calendário, instrumentos que as crianças utilizam diariamente.

A área dedicada aos jogos tem diversas opções, tais como puzzles, materiais manipuláveis, jogos, blocos lógicos, (etc).

Na área do computador existe uma secretária com uma cadeira, um computador com ligação à internet e duas colunas.

A área das mesas é constituída por seis mesas, acompanhadas por vinte e quatro cadeiras. Neste espaço realizam-se diferentes atividades. No entanto, quando se realizam as reuniões ou se apresentam novidades a disposição desta área modifica-se, passando a estar em semicírculo.

Qualquer uma destas áreas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos (Ferreira, 2004) – mobiliário, materiais e diferentes objetos – que permitem às crianças perceberem exatamente o que existe e o que se pode fazer em cada espaço. Podemos afirmar que existe uma forte demarcação física, pois os elementos presentes são usados fixamente, nomeadamente o tapete e os móveis que são grandes e pesados, dificultando a sua movimentação, no entanto existem móveis que não têm muita altura, o que possibilita às crianças e aos adultos uma boa visualização de toda a área da sala e permite uma boa comunicação.

Instrumentos de Regulação na Sala

Na sala A existe um mapa de presenças. O seu registo é feito diariamente, durante o momento do acolhimento. Este instrumento serve para que as crianças possam identificar quem está presente e quem falta. O mapa de presenças permite-lhes ainda reconhecer o seu nome, bem como o das restantes crianças, contar quantas crianças estão na sala e quantas faltam, e assim desenvolver o seu sentido de pertença a um grupo.

Na sala há um calendário preenchido diariamente por uma criança, responsável por esta tarefa.

O mapa de tarefas está dividido em oito colunas, onde estão especificadas as tarefas e o nome dos seus responsáveis. Este mapa permite às crianças saberem quais são as suas funções, este é modificado e avaliado semanalmente.

Folque (2006) afirma que “todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (p. 9).

Dimensão Temporal

Uma rotina é educativa porque “é intencional e planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (DEB/ME,1997, p. 40).

O tempo diário do grupo de crianças está organizado por diferentes momentos e tendo em conta as suas necessidades básicas e de exploração. Este tempo está dividido em diferentes momentos – rotinas – que respeitam horas concretas, nomeadamente:

Quadro 1 – Rotina diária

Horas	Rotina
9h – 9h30	Reunião da manhã Arrumação da sala
9h30 – 10h30	Trabalho em projetos/Atividades livres
10h30 – 11h	Higiene Fruta
11h – 11h30	Recreio
11h30 – 12h	Trabalho em projetos/Atividades livres
12h – 13h15	Higiene Almoço Recreio
13h15 – 15h15	Trabalho em projetos/Atividades livres

Importa referir que toda a rotina é suficientemente flexível e adaptável às necessidades do momento e às necessidades de cada criança.

No momento do acolhimento, a educadora senta-se com as crianças nas mesas da sala, que estão organizadas para a realização da reunião da manhã, onde se partilham vivências e novidades, planeia-se o dia e fazem-se os registos nos instrumentos de regulação existentes na sala, tais como mapa de presenças e calendário.

No momento de trabalho em projetos ou de atividades livres as crianças podem organizar-se em grande ou pequenos grupos, desenvolvendo projetos do seu interesse ou atividades que lhes sejam propostas onde realizem, a título de exemplo, colagens, pinturas ou desenhos livres. Também neste momento as crianças podem explorar as várias áreas existentes na sala, onde podem brincar, ler livros ou fazer alguns puzzles ou jogos.

O momento de higiene destina-se aos cuidados de higiene das crianças, como lavar as mãos, a boca e à realização de necessidades fisiológicas.

As refeições (almoço e lanche) são feitas no refeitório, num ambiente tranquilo. Este tempo é da responsabilidade das monitoras das AAAF, não estando a educadora presente.

À quarta feira, os grupos do jardim de infância, às 11h, têm capoeira, lecionada por um professor especializado. A capoeira é uma expressão cultural brasileira que mistura arte marcial, desporto, cultura popular e música, sendo de destacar a sua grande musicalidade, tendo obtido da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) em 2014 o título de Património Cultural Imaterial da Humanidade.

Dimensão Relacional

As crianças necessitam de muita atenção, carinho da parte do adulto, assim como de reconforto nos momentos de angústia e dificuldades. Tal como referido por Brazelton e Greenspan (2009) “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias, acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (p. 29). Do mesmo modo, o adulto que estabelece com uma criança uma relação afetiva, de proximidade e confiança, conseguirá mais facilmente compreender e dar resposta às necessidades

desse pequeno ser. Com este grupo, pôde-se observar uma interação muito próxima com as crianças. Os adultos que interagem diariamente com estas têm o cuidado de proporcionar momentos calorosos através do toque, do diálogo, de brincadeiras, do olhar, do sorriso. Muitas destas crianças passam grande parte do seu dia na escola, pois os pais trabalham deixando-as bem cedo e indo buscá-las já perto das 18h. Para cada momento há uma interação diferente, tendo em conta a situação, o que permite e transmite à criança uma sensação de bem-estar.

Na sala A existe uma educadora e uma auxiliar para as vinte e cinco crianças. As interações observadas neste grupo foram muito positivas, na medida em que os adultos respondem às iniciativas e interações das crianças, sempre que estas solicitam. Foi possível observar que os adultos interagem com estas de uma forma muito atenciosa e afetiva.

As interações entre crianças verificam-se com frequência. Durante a prática foi possível observar as suas brincadeiras, as suas conversas, partilha de jogos e de materiais. É raro ver-se alguma criança a brincar sozinha.

Também entre os adultos, nomeadamente entre a educadora e a auxiliar, sentiu-se que havia uma relação de cooperação e entreajuda, apesar de estarem a trabalhar em conjunto há pouco tempo, uma vez que a auxiliar só está nesta sala a tempo inteiro há cerca de um mês, nos meses anteriores teve de apoiar todas as salas do jardim de infância por falta de auxiliares para ali destacadas.

Entre os adultos da sala e as famílias foi possível perceber que existe uma boa relação, existindo confiança entre todos, uma boa comunicação e, sempre que é pedido, as famílias participam e demonstram estar disponíveis para possíveis propostas que venham a surgir.

Metodologia

Metodologia

A formação inicial é o princípio da construção do futuro profissional. Portanto, importa que ao longo da sua formação o futuro docente construa as suas intenções, bem como os seus princípios orientadores da prática, sendo que a investigação também contribui para a “construção da profissionalidade docente” (Santos & Patacho, 2016, p. 2). A investigação na formação inicial permite a “articulação entre a teoria e a prática” (Santos & Patacho, 2016, p. 2) por um investigador que é igualmente um profissional em formação que se depara com problemas e desafios no contexto de estágio. A natureza investigativa do Relatório Final evidencia-se através de um processo intencional de recolha e análise de dados e ainda de interpretação crítica dos dados recolhidos, com vista a melhor compreender os problemas emergentes da prática. Desta forma é possível afirmar que a elaboração de um Relatório Final de cariz investigativo permite construir aprendizagens à medida que nos desenvolvermos enquanto profissionais.

Investigar é “estar objetivamente e profundamente envolvido e interessado na experiência dos que dela fazem parte” (Duque & Pereira, 2013, p. 37), compreender o contexto e as suas vivências. Tendo em conta o tipo de investigação reportado neste relatório, dir-se-ia ainda que se trata também de estar objetivamente e profundamente envolvido e interessado numa experiência da qual o próprio investigador faz parte, ou seja, uma experiência de reflexão sobre a própria prática.

Pretende-se que com a reflexão o investigador avalie melhor tudo aquilo que se tem desenvolvido, no sentido de melhorar a prática. Como refere Ponte (2008) “não se concebe que alguém faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo” (p. 8). Um professor/educador que investiga deve refletir sobre a sua prática, de forma a definir qual será o seu problema de investigação, tendo como “ponto de partida problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (Ponte, 2008, p. 11).

Durante a Prática de Ensino Supervisionada III, que se iniciou no dia vinte e cinco de outubro e ocorreu de terça a sexta feira, durante onze semanas, decidiu-se investigar sobre a participação das famílias no jardim de infância, dando origem ao tema central do presente Relatório Final. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) dão especial realce à importância da criação de uma relação entre a escola e família, uma vez que “a educação pré-escolar” complementa a “ação educativa da família”, pelo que é importante “assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias” (p. 22). É essencial que as famílias sejam

ouvidas, uma vez que são as “responsáveis pela educação dos filhos/as” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2006, p. 16), podendo participar ativamente na vida escolar das suas crianças enriquecendo “o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2006, p. 16).

Este é um tema particularmente interessante, já que se considera importante a existência de uma relação de parceria entre a escola e a família, que se “centra na criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2006, p. 28), onde o educador comunica com os familiares, toma consciência das vivências das crianças no meio familiar e valoriza os contributos que lhe forem transmitidos, envolvendo-os no desenvolvimento dos projetos que existem na sala. Assim, pretende-se compreender como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família, perceber como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância e conhecer os constrangimentos que se colocam na participação das famílias.

Deste modo, para melhor compreender este tema sob investigação, definiram-se questões que foram sendo repensadas ao longo do tempo, com o intuito de serem o mais objetivas possível e de se adaptarem ao aprofundamento da investigação, uma vez que o investigador deve ser o mais objetivo na formulação das suas questões de pesquisa (Ponte, 2008), tarefa difícil para o investigador, já que não obstante as questões de investigação possam evoluir com o tempo, importa que estas resumam o fundamental (Stake, 2009). Deste modo, as questões de investigação resultam de se querer compreender com maior profundidade o que está subjacente ao envolvimento e à participação das famílias no jardim de infância. Enquanto educador deve-se compreender a importância de se estabelecer uma relação com as famílias, mas é a forma como será possível fazê-lo que levou à formulação da primeira questão de investigação:

- Como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família?

Para o desenvolvimento desta relação, também será importante compreender como as famílias percebem a relevância da sua participação, surgindo a necessidade de definir a segunda questão:

- Como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância?

No entanto, constatou-se que essas participações nem sempre ocorrem, descobrir qual será a razão para que isso suceda levou a conceber a terceira, e última, questão:

- Que constrangimentos se colocam na participação das famílias?

Uma vez que uma investigação serve para “resolver problemas e para alargar conhecimentos” (Bell, 1997, p. 14) definiram-se para a investigação os seguintes objetivos:

- Compreender como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família.

- Perceber como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância.

- Conhecer os constrangimentos que se colocam na participação das famílias.

Tratando-se de um trabalho que surge no âmbito da formação inicial, em que a estagiária é ao mesmo tempo investigadora do contexto educativo em que exerce a sua prática, segue-se uma abordagem de investigação sobre a própria prática (Ponte, 2002). O investigador deve aprofundar um tema em que encontra um problema e pretende resolvê-lo ou quando tem como objetivo aprofundar o seu conhecimento. Na investigação sobre a própria prática o investigador constrói o seu conhecimento, tornando-se assim “uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2008, p.3). Este tipo de investigação envolve quatro momentos “(i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas” (Ponte, 2002, p. 12). O investigador é um sujeito participante da investigação, participando na implementação do plano de ação, na avaliação e formação de conclusões “utilizando um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática” (Ponte, 2008, p. 25).

A investigação é também qualitativa no sentido em que no âmbito dos objetivos formulados recorreu-se essencialmente a dados/evidências de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa caracteriza-se por utilizar como fonte direta de dados o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal de recolha. Esta é uma investigação descritiva, de índole interpretativa, em que o investigador se interessa sobretudo pelos processos experienciados em contexto, procurando construir uma interpretação dos fenómenos estudados a partir de uma análise intuitiva dos dados ou evidências recolhidas.

Segundo Duque e Pereira (2013) a investigação serve para transformar, para dar respostas. Investigar a própria prática serve para refletir sobre determinado assunto, sobre problemas que surjam na ação e na forma como podemos resolver esses problemas. Apesar de deste tipo de investigação poder ter menos qualidade metodológica, possui uma elevada ligação com a realidade prática, é inovadora e verdadeira.

A investigação sobre a própria prática é analisada tendo em conta alguns critérios de qualidade, nomeadamente, o “vínculo com a prática [que se refere a] um problema ou situação prática vivida pelos actores” (Ponte, 2002, p. 18), a “autenticidade [onde a investigação deve exprimir] um ponto de vista próprio dos respectivos actores e a sua articulação com o contexto social, político e cultural” (Ponte, 2002, p. 18), a “novidade [que] contém algum elemento novo, na formulação das questões, na metodologia usada, ou na interpretação que faz dos resultados” (Ponte, 2002, p. 18), a “qualidade metodológica [que deve conter] de forma explícita, questões e procedimentos de recolha de dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida” (Ponte, 2002, p. 18) e por fim, a “qualidade dialógica [que] é pública e foi discutida por actores próximos e afastados da equipa” (Ponte, 2002, p. 18). Quando uma investigação obedece aos vários critérios de qualidade torna-se merecedora de “interesse da comunidade académica” (Ponte, 2002, p. 19). Esta pode ser relevante, não apenas pelas descobertas que se fazem, mas pela curiosidade que desperta.

Participantes

A investigação realizou-se numa instituição da rede pública, localizada em Odivelas, numa sala de educação pré-escolar, com um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos.

Os participantes da investigação selecionados para a recolha de dados com maior profundidade foram quatro crianças da sala, a educadora cooperante e os pais dessas quatro crianças. Os critérios usados para a escolha das crianças foi a igualdade de idade e a existência de participantes dos dois sexos. Assim, a investigação foi feita tendo em conta duas crianças do sexo feminino e duas crianças do sexo masculino, todas com cinco anos.

Importa referir que apesar de terem sido escolhidas quatro crianças e respetivas famílias como participantes, todas as propostas de trabalho foram feitas ao

grupo e a todas as famílias da sala, através dos inquéritos por questionário e das atividades desenvolvidas durante a intervenção, que se encontram apresentadas no plano de ação.

A educadora é uma mulher com 59 anos que após a sua formação inicial fez um mestrado em Ciências de Educação. Desempenhou funções enquanto Educadora de Infância, trabalhou na formação inicial e na formação contínua de professores, e no Ministério de Educação enquanto técnica pedagógica.

A família do João é composta por quatro elementos. O João tem cinco anos e tem uma irmã com nove anos, os pais, ambos de 39 anos, têm ambos o 12.º ano de escolaridade e estão empregados, sendo ambos especialistas adjuntos na polícia judiciária. O João é uma criança responsável, brincalhona, concentrada e imaginativa.

A família da Maria tem um agregado familiar de quatro elementos. A Maria tem cinco anos e vive com os pais e um irmão. O pai tem 37 anos, a mãe tem 34 e o irmão é ainda bebé, tendo um ano. O pai tem o 12.º ano e é militar, a mãe tem um mestrado em Ciências da Educação e exerce a profissão de educadora de infância, estando ambos empregados. A Maria é expressiva, sensível, meiga e divertida.

A família da Sara é composta por cinco elementos. A Sara tem cinco anos, tem dois irmãos, um tem nove e o outro tem doze anos. O pai tem 44 anos, é licenciado e trabalha como engenheiro civil no estrangeiro, só vindo esporadicamente a Portugal durante o ano. A mãe tem 44 anos é licenciada e exerce a profissão de enfermeira. A Sara é criativa, brincalhona e tem espírito de liderança.

Na casa da família do Simão vivem quatro pessoas. O Simão tem cinco anos, uma irmã com oito, o pai com 36 e a mãe com 34 anos. Ambos os progenitores estão empregados, o pai tem um mestrado e é militar e a mãe tem o 12.º ano de escolaridade e é cabeleireira. O Simão é falador, teimoso, sociável e atento.

Recolha de Dados

A recolha de dados é um procedimento fundamental para a investigação. Os dados que são recolhidos no trabalho de campo e posteriormente analisados permitem ao investigador tirar conclusões e possivelmente dar resposta às questões de investigação.

Segundo Ponte (2008) as formas “mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos” (p. 14), contudo importa recolher dados ajustados aos objetivos da investigação. Sousa (2005)

defende que se devem recolher diferentes tipos de dados com o intuito de que “se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84).

Foram recolhidas informações através da observação, redigindo notas de campo, realizando entrevistas e questionários, que posteriormente foram devidamente analisados.

Observação

A observação feita durante a Prática de Ensino Supervisionada III teve duas fases, uma primeira em que o investigador esteve mais afastado, tentando desenvolver relações e esperando a aceitação por parte dos participantes, e uma segunda fase em que este participa na ação, intervindo na prática desenvolvida.

A observação feita foi regular e rigorosa, dando origem a algumas notas de campo produzidas com o intuito de o investigador não se esquecer do que presenciou. Para Serva e Jaime (1995) a observação participante é “um processo de coleta de dados” (p. 25), onde o investigador se envolve ativamente, fazendo parte integrante do processo de investigação (Cervo & Bervian, 2002). A observação feita foi completa, pois existia uma implicação constante por parte do investigador nas atividades desenvolvidas. Concluiu-se igualmente que este tipo de recolha de dados foi importante e necessário, no sentido de conhecer e compreender melhor o contexto de investigação, as crianças, as suas famílias e toda a equipa pedagógica.

Notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são relatos escritos do que o investigador ouviu, viu ou experienciou. Estas podem ter um carácter descritivo e ainda reflexivo. As descrições podem passar pelo espaço físico, pelos participantes da investigação, por diálogos ou por momentos vivenciados. O registo escrito, que foi feito diariamente, culminou em reflexões semanais que permitiram repensar a prática e proceder aos reajustamentos que se mostrassem necessários, para dessa forma desenvolver aprendizagens “favorecendo a tomada de consciência do professor sobre o seu processo de evolução e sobre os seus modelos de referência” (Porlán & Martín, 1997, p. 23). Os registos fotográficos possibilitam que haja um registo das várias observações que foram sendo feitas, evidenciando a evolução das crianças.

Inquérito por entrevistas

As entrevistas foram utilizadas para “recolher dados descritivos”, permitindo ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Segundo Bell (1993) “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade [conseguindo-se] explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (p. 118). Durante a investigação realizou-se uma entrevista à educadora cooperante e às quatro crianças referidas anteriormente como participantes da investigação. As entrevistas são do tipo semiestruturado, sendo necessária a elaboração de um guião para cada uma, podendo no entanto introduzir-se novas questões durante a entrevista pois esta tinha um carácter flexível. No caso das crianças este tipo de entrevista permitiu que, na análise, se pudessem comparar dados. Aquando da elaboração dos guiões procurou-se formular perguntas que estivessem ligadas ao tema de investigação e, por consequência, às questões de investigação, com linguagem adequada a cada entrevistado, de forma a que estes entendessem as perguntas, não suscitando possíveis dúvidas ou constrangimentos. Teve-se o cuidado de não fazer perguntas cuja resposta pudesse ser sim ou não, uma vez que se pretendiam obter informações mais detalhadas.

Durante a realização das entrevistas o investigador procurou estar atento, ouvindo cuidadosamente o que era dito, não tecendo comentários ou opiniões que pudessem influenciar o entrevistado. Estas foram gravadas, tendo havido o cuidado de pedir autorização a cada entrevistado para a gravação, antes da realização da mesma, e posteriormente foram transcritas. A transcrição foi feita pelo investigador, ouvindo e redigindo o que estava a ser dito, e no final voltando a ouvir a gravação comparando com a transcrição.

Inquérito por questionário

Realizaram-se dois questionários dirigidos aos pais, um entregue no início do estágio com o intuito de conhecer as expectativas e as opiniões dos inquiridos sobre a participação das famílias no JI, e o outro no período final da intervenção, para se ter conhecimento da avaliação que os encarregados de educação fizeram ao período de intervenção. Quando se elaboraram os questionários existiu uma preocupação em que estes fossem rigorosos, contendo perguntas de resposta aberta e que não induzissem a determinadas respostas, utilizando uma linguagem simples, para que fosse de fácil compreensão para todos os envolvidos. Foram entregues em papel, com indicação da

data desejável para entrega das respostas, tendo tido o cuidado de explicar com clareza o objetivo da realização de cada um dos documentos e pedindo que as respostas fossem as mais sinceras possíveis.

Análise dos Dados Recolhidos

Foi depois necessário procurar regularidades nos vários documentos de forma a classificar os dados recolhidos e assim criar “categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). As categorias estão relacionadas com as questões e objetivos de investigação, e foram surgindo durante a análise de modo a organizar o trabalho de investigação. Todos os documentos foram lidos e analisados cuidadosamente para “decidir a que código pertencem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 234). Posteriormente elaborou-se um resumo de todas as respostas recebidas e dissecadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a técnica supramencionada permitirá uma análise e interpretação de dados criteriosa e rigorosa levando à produção de conclusões. Sendo importante que exista um distanciamento temporal entre a intervenção e a análise de dados de modo a que as ilações feitas sejam sinceras e sem influências.

Plano de Ação

Plano de Ação

No dia vinte e cinco de outubro de 2016 iniciou-se a Prática de Ensino Supervisionada III. Esta ocorreu de terça a sexta feira, durante doze semanas.

Durante as duas primeiras semanas, o período de observação, houve a oportunidade de observar participativamente com o intuito de conhecer melhor as crianças que formam este grupo, de forma a descobrir potencialidades e fragilidades do grupo para uma intervenção planeada e com objetivos definidos, que desse resposta às necessidades individuais de cada criança e ao tema de investigação - a participação das famílias no jardim de infância. Tentou-se descobrir o mais possível sobre cada criança, para saber quais os conhecimentos já adquiridos anteriormente por cada uma delas, quais os seus interesses e as motivações, para que a intervenção não fosse imposta, mas que a partir dos objetivos definidos se pudessem desenvolver atividades que interessassem às crianças, envolvendo-as no seu processo de aprendizagem. Procuraram-se ainda recolher informações sobre “os contextos de vida das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 14) uma vez que este conhecimento é fundamental para a delineação do plano de ação.

Nenhuma decisão foi posta em prática sem antes falar e planear os momentos e as atividades com a educadora cooperante, uma vez que este foi um princípio que já se tinha definido para a prática - dar continuidade ao trabalho que já vinha a ser desenvolvido pela educadora. Ideia que no entender do investigador é essencial, pois não podemos esquecer que estas crianças já estão habituadas à presença da educadora e da assistente operacional, porém não estão familiarizadas com a sua presença, tendo ainda a fragilidade do estágio não ser todos os dias úteis da semana. A decisão de dar continuidade ao trabalho anterior foi um fator que contribuiu positivamente para facilitar a integração do investigador na sala.

Procuraram-se ainda planificar as atividades com as crianças, uma vez que estas têm o “direito de ser ouvida nas decisões” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16), esperando que estas se pudessem envolver nas atividades e desenvolver a sua capacidade de tomada de decisão. As famílias foram informadas do estágio que se iria realizar, através de uma carta de apresentação (Anexo B), e questionadas sobre as suas expectativas e interesses de participação num inquérito por questionário (Anexo C) que lhes foi enviado no início do estágio, uma vez que os pais devem ter a “oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento (...) da prática educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16).

A metodologia do trabalho por projeto orientou a prática educativa do estagiário, uma vez que esta é a metodologia que orienta a prática da educadora cooperante. Esta metodologia define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3), ou seja, é com base nos problemas que surgem as questões que darão origem aos projetos. Um dos grandes objetivos da metodologia de trabalho por projeto é descobrir, no sentido de poder responder às perguntas que as crianças forem formulando. Segundo Vasconcelos (1998) a metodologia de trabalho por projeto “pressupõe que uma criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (p. 133), promovendo aprendizagens significativas nas crianças, uma vez que “um projecto confronta-se com “verdadeiros” problemas, diferentes dos meros exercícios escolares, mas problemas para resolver e obstáculos que o grupo deve superar para atingir os seus fins” (Perrenoud, 2001, p. 112). Ao incluirmos o trabalho por projeto no currículo estamos a promover “o desenvolvimento intelectual das crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 3) através de momentos do seu quotidiano.

Para o desenvolvimento das atividades e dos projetos foi necessário mobilizar algumas estratégias, nomeadamente:

- promover atividades/projetos para que as crianças conheçam as suas famílias;
- criar oportunidades de contato e comunicação com as famílias e entre as crianças, os profissionais e as famílias;
- fomentar momentos de partilha e de participação das famílias;
- promover momentos do interesse das crianças para aquisição de conhecimentos.

Assim, para a promoção da participação das famílias no jardim de infância desenvolveram-se alguns projetos constituídos por diferentes atividades. O primeiro projeto surgiu logo nas primeiras semanas de estágio e foi denominado “Germinação das sementes do avô do Dinis”, que possibilitou que as crianças experimentassem a experiência da germinação a partir de uma oferta de diversas sementes feita pelo avô de uma criança. Em seguida as crianças desenvolveram o projeto “Ler com a Família” onde semanalmente, à vez, cada criança vivencia um momento de leitura em casa com a sua família e posteriormente apresenta esse momento e a obra lida ao grupo, criando-se um ambiente de comunicação. Posteriormente o grupo concebeu o seu registo da família, tendo cada criança produzido a sua árvore genealógica, possibilitando que estes conhecessem melhor a relação entre os vários membros da

família e compreendendo como esta pode ficar representada. Depois de construídos os vários registos e de apresentados à comunidade escolar, o grupo sugeriu criar-se “O Livro da Nossa Família” feito com as produções das crianças.

Uma vez que alguns pais referiram no início da intervenção, através das respostas ao questionário inicial, não estarem a par dos trabalhos realizados pelas crianças no seu dia a dia no jardim de infância, criámos uma página na internet “*Blog de grupo*”, onde as crianças têm possibilidade de apresentar o que têm realizado por descrições da sua autoria e também por imagens. Com a aproximação da época natalícia o grupo fez uma “Decoração de Natal das crianças e da família” onde todos tiveram a oportunidade de participar. Por fim, mas não menos relevante, propusemos às famílias um novo projeto, as “Quintas feiras da Família” onde um familiar vem à sala desenvolver uma atividade à sua escolha, partilhando momentos enriquecedores para as crianças.

Para a implementação do plano de ação foram utilizados diversos recursos, nomeadamente humanos e físicos. Os recursos humanos foram o grupo de crianças, as famílias, a educadora cooperante, a assistente operacional e a estagiária. Os recursos materiais foram fundamentais no desenvolvimento do plano de ação, um telemóvel com máquina fotográfica e gravador de voz, livros, computador, entre outros materiais existentes na sala.

Planificação em Teia

O presente plano de ação pretendeu desenvolver projetos integradores e globalizantes, envolvendo várias áreas de conteúdo, com o intuito que as aprendizagens fossem significativas e articuladas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador deve planear a ação tendo em conta as “diferentes áreas de conteúdo” (p. 17) tentando “dar resposta a todas as crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17), devendo existir uma articulação entre os diversos domínios.

A Figura 17, apresentada a seguir, representa a planificação em teia dos projetos desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada III com o intuito de promover a participação das famílias no jardim de infância.

Foram definidas estratégias que fomentassem uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família. Deste modo, as atividades apresentadas na planificação em teia relacionam-se com as várias áreas e domínios, a Formação Pessoal e Social, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Matemática e o

Conhecimento do Mundo, conforme representado pelas bolas coloridas, cuja chave se encontra na legenda ao fundo da página. No entanto na Figura 17, pelo número de bolas existentes, podemos verificar que as áreas evidenciadas neste projeto são a área de Formação Pessoal e Social e a área de Expressão e Comunicação.

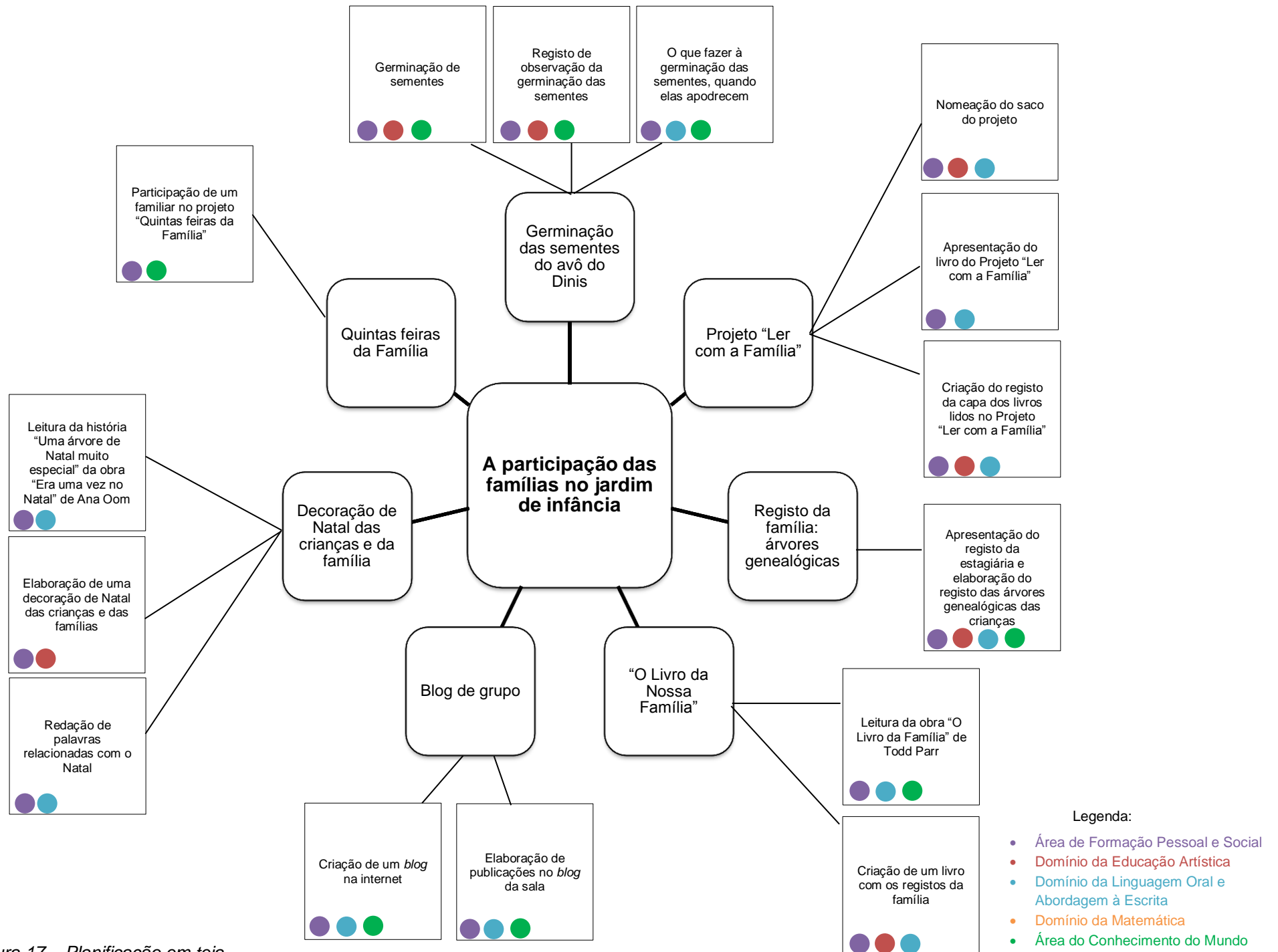


Figura 17 – Planificação em teia

Implementação do Plano de Ação

As atividades que foram desenvolvidas durante a prática foram planeadas em conjunto com a educadora cooperante, tendo em conta o interesse e as motivações das crianças e a faixa etária do grupo, com o intuito de ir ao encontro da problemática emergente.

Importou que as atividades fossem “desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (DEB/ME, 1997, p. 26), levando a que o investigador se questionasse e repensasse sobre os vários projetos e tal foi possível através das várias reflexões realizadas durante a fase de intervenção, com o distanciamento necessário, para que as mesmas fossem rigorosas e procurando as posições que alguns autores defendem.

Na primeira semana da Prática de Ensino Supervisionada III houve a preocupação em conhecer a educadora cooperante, falar de forma a perceber as dinâmicas da sala, a sua maneira de trabalhar, partilhou-se com a mesma o tema de investigação, apresentando-lhe algumas das ideias que já se tinha sobre o que se poderia desenvolver durante o estágio, pedindo-lhe sugestões e estratégias. Pôde-se ainda compreender os comportamentos das crianças e as suas rotinas. Este período de observação é fundamental para que se consigam perceber as potencialidades e as fragilidades de cada criança, de forma que se possa planear a intervenção integrando estratégias de trabalho que valorizam as potencialidades das crianças e que contribuam para a diminuição das suas dificuldades.

Em seguida apresenta-se cada um dos projetos/atividades:

Germinação das sementes do avô do Dinis

Atividades desenvolvidas:

- Germinação de sementes
- Registo de observação da germinação das sementes
- O que fazer à germinação das sementes, quando elas apodrecem

(ver planificações no Anexo D1)

Objetivos a desenvolver:

- Despertar a curiosidade pelo que nos rodeia;
- Experimentar;
- Aprender a “observar”;
- Desenvolver a capacidade de registo;
- Desenvolver uma atitude crítica;
- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família.

Descrição e Reflexão:

O avô do Dinis, que tem na sua casa uma pequena horta, veio a Lisboa e trouxe umas sementes que havia prometido anteriormente. Arranjou sementes de melancia, melão e abóbora. Decidimos – a estagiária, a educadora e as crianças – que iríamos desenvolver uma atividade de germinação de sementes. Para a realização da atividade foi necessário formar três grupos, cada um ficaria responsável por um tipo de semente.

A estagiária sentou-se numa mesa com cada grupo e deu-lhes as sementes para que estes lhes pudessem tocar. Entregou-lhes um saco com terra, copos de plástico transparente e uma colher. Em cada grupo formaram-se pequenos subgrupos que ficaram responsáveis por um copo, tendo que no futuro cuidar, regar, observar e registar a evolução da germinação. Como as sementes eram bastantes foi pedido às crianças que dividissem igualmente o número de sementes por cada copo.

Estagiária: Quantas sementes têm aqui em cima da mesa?

O Rafael aponta para cada semente, contando-as, e diz: São 12.

Em seguida mostro três copos de plástico e peço para colocarem o mesmo número de sementes por copo.

O grupo coloca semente a semente perto dos copos, conseguindo desta forma resolver o meu desafio. Colocaram quatro sementes perto de cada copo.

(Este momento pode ser observado nas Figuras 18 e 19).

(Extraído do diário de bordo, 9 de novembro de 2016)



Figura 18 – Criança a dividir as sementes pelos copos

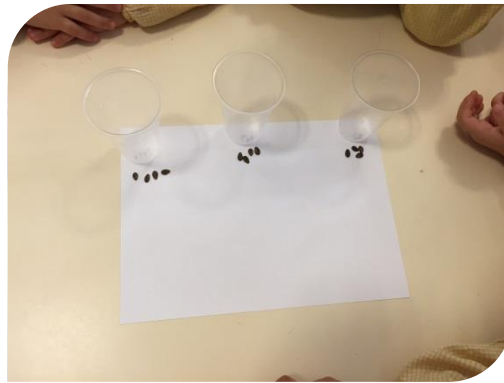


Figura 19 - Sementes divididas pelos copos

Cada grupo colocou terra no seu copo, depois as sementes e mais terra, tal como pode ser observado na Figura 20 e, em seguida, identificaram-se os copos (Figura 21).



Figura 20 - Criança a colocar terra num copo



Figura 21 - Copos identificados

No final, propôs-se que todos os grupos registassem o que tinham feito (Figura 22), para que mais tarde pudessem consultar, caso quisessem repetir a atividade. Uma vez que ficou combinado que cada grupo ia regar e observar a evolução da sua germinação, sugeriu-se registar a observação semanalmente, para que se pudessem comparar as evoluções.

É importante que as crianças aprendam a registar, pois permite-lhes compreender melhor o que fizeram e ainda organizar e estruturar o seu conhecimento.

Teria sido formidável se o avô do Dinis tivesse participado também nesta atividade, certamente teria dado contributos riquíssimos e contado situações vividas, ligadas à sua horta, no entanto tal não foi possível.

Esta atividade tinha como principais objetivos, experimentar; aprender a observar assim como desenvolver a capacidade de registo. Todos estes objetivos estão relacionados com a área de Conhecimento do Mundo, no entanto foi possível desenvolver um conteúdo matemático de uma forma integrada – recorrer à divisão para resolver um problema. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que as áreas de conteúdo devem ser “abordadas de forma integrada e globalizante” (p. 31). A estagiária considera que é muito mais enriquecedor trabalhar desta forma, aproveitar momentos em que se podem desenvolver situações relacionadas com várias áreas de conteúdo em vez de ser necessário criar atividades para cada uma das áreas.

A partir das observações que foram feitas, dos comentários que se foram ouvindo e ainda dos registos que foram feitos, conclui-se que os objetivos foram atingidos com sucesso, isto sobretudo porque as crianças puderam experimentar e ainda fazer um registo da atividade que foram realizando.

Depois de algumas semanas de observação, o que havia crescido começou a apodrecer. As crianças começavam a ficar pouco interessadas e era notório que nada mais com interesse iria aparecer. Em conjunto com a educadora cooperante foi decidido conversar com as crianças sobre o que tinha acontecido, as possíveis razões e tomar-se uma decisão sobre o que se iria fazer aos copos.

A estagiária perguntou às crianças o que tinham observado nos copos da germinação durante todo o período de apreciação e com o desenrolar da conversa recordaram como se desenrolou o processo desde o início até àquele momento, e concluiu-se que uma das causas para o apodrecimento da terra e das sementes era o início do inverno, que é caracterizado pelo frio, baixas temperaturas e pela ausência de sol. Uma das crianças sugeriu que se dedicassem a um novo processo de germinação de sementes no início da primavera.



Figura 22 – Criança a registar a sua observação

Projeto “Ler com a Família”

Atividades desenvolvidas:

- Nomeação do saco do projeto
 - Apresentação do livro do Projeto “Ler com a Família”
 - Criação do registo da capa dos livros lidos no Projeto “Ler com a Família”
- (ver planificações no Anexo D2)

Objetivos a desenvolver:

- Despertar a curiosidade pelo que foi feito durante o fim de semana;
- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Promover o reconto oral;
- Desenvolver o respeito pelo outro;
- Promover a capacidade de audição;
- Promover a compreensão de que a leitura é uma atividade prazerosa;
- Estabelecer relações pessoais na leitura com a família.

Descrição e Reflexão:

Observa-se que as crianças têm muito gosto pela leitura e, principalmente, valorizam que se leiam os seus livros. A estagiária pensou que poderia ser interessante criar um projeto de leitura, que envolvesse as famílias. A cada sexta feira uma criança poderia levar um livro de um amigo para ler em casa com a família e depois, na terça feira seguinte, traria um livro para emprestar e o livro que tinha levado, e poderia apresentar a sua leitura. Propôs-se a ideia às crianças, para ver as suas reações, e na procura de sugestões que melhorassem a ideia do projeto, uma vez que é fundamental que estas se envolvam em todo o processo de aprendizagem, participando na tomada de decisões e fazendo propostas, contribuindo para a sua “formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Decidimos que todo o grupo iria participar, individualmente cada criança levaria para casa um livro emprestado por um amigo da sala. Para que não houvesse confusão sobre quem levaria o livro, as crianças decidiram seguir a ordem da lista de nomes das presenças, assim todos poderiam ter noção de quem levaria o livro e de quanto tempo faltava para chegar à sua vez. Combinámos que seria importante ter um saco para se poder levar o livro.

Um pequeno grupo voluntariou-se e esteve a decorar o saco do projeto. Em conversa o grupo achou que deviam batizar o saco, foram várias as sugestões, até que conseguiram chegar a duas propostas finais. Uma vez que este era um projeto de todo o grupo, acharam que todos deveriam ajudar na decisão de nomear o saco. Assim apresentaram as duas propostas ao grupo e cada criança votou na sua preferência. O nome *Livros com a Família* teve dois votos e o título *Ler com a Família* conseguiu vinte e três votos, tornando-se assim a escolha da grande maioria.

Importa que as crianças participem nestas tomadas de decisão, seja a partir do diálogo seja através de votações pois permite à criança participar na vida do grupo “o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33).

Depois de se ter decidido o nome do saco, e por consequência do projeto, o pequeno grupo teve total liberdade para fazer a decoração (Figuras 23 e 24).



Figura 23 e Figura 24 – Crianças a decorarem o saco do projeto “Ler com a Família”

Com o desenvolvimento desta atividade, foi possível: promover a comunicação oral; desenvolver uma atitude crítica; promover uma atitude democrática; e desenvolver a capacidade expressiva – desenho. As crianças evidenciaram que gostaram de participar e ao batizarem e decorarem o saco que levariam para casa, permitiu-lhes que se envolvessem no projeto pois fazem parte do seu desenvolvimento.

Para que os pais não tivessem dúvidas sobre o projeto “Ler com a Família” receberam uma mensagem (Anexo E) onde se explicava como tudo se iria processar, o que seria necessário e qual a sua importância no desenrolar deste projeto.

O João foi o primeiro a levar o saco de “Ler com a Família” (Figura 25) com o livro “Leonardo, o monstro terrível”, uma folha de registo da leitura (Anexo F) e um cartão (Anexo G) com algumas indicações pois não nos podemos esquecer que muitas crianças só iriam levar o saco alguns meses após o início da atividade e muitos pais, possivelmente, não se iriam lembrar das indicações dadas no recado enviado no início do projeto. Este cartão evitava assim possíveis confusões ou constrangimentos.



Figura 25 – Saco do projeto “Ler com a Família”

Na terça feira o João contou a todo o grupo que gostou de ter a oportunidade de vivenciar um momento de leitura com a sua família e que lhe leram o livro duas vezes. Logo na sexta feira à tarde, quando levou o saco, em casa dos avós, o avô leu o livro para ele, para a irmã e a avó, e depois estiveram todos a falar sobre o mesmo. Depois, durante o fim de semana, o pai aproveitou um momento em que todos (João, irmã, pai e mãe) estavam na sala de sua casa para terem um momento de leitura em família. Foi muito melhor que o esperado, pois acabou por juntar a família num ótimo momento de leitura, mostrando que no fundo os livros podem unir pessoas.

O João recontou a história do livro “Leonardo, o monstro terrível” a todo o grupo, mostrando as ilustrações e utilizando-as para o guiar na sua comunicação. Depois mostrou o registo que fez com a ajuda do pai e explicou que desenhou um monstro com muitos dentes, como se pode ver na Figura 26, pois esta tinha sido a sua parte favorita.

Registo da Leitura
 Nome: João Henriques Data: 13/11/2016
 Título do livro: Leonardo, O Monstro Terrível
 Autor(a): Mo Willems
 Ilustrador(a): Mo Willems
 Editora: Oufon Alagoas
 Quem leu contigo? Avó e Pai
 Onde leram o livro? Na sala de casa da Avó e avó da irmã do Pai
 Gostaste do livro? Sim Não
 Desenha uma parte da história à tua escolha:
 (Drawing of an orange monster with many black teeth)

Figura 26 – Registo da leitura elaborado pelo João e o seu pai

Por fim, o João mostrou ao grupo o livro que escolheu emprestar à criança seguinte, da ordem da lista dos nomes das presenças, o Miguel.

A estagiária teve a oportunidade de encontrar o pai do João, quando este o veio trazer à escola, e este confidenciou-lhe que todos gostaram muito da atividade do fim de semana. Foi importante perceber que a atividade tinha sido bem recebida não só pelas crianças mas também pelas famílias, pois sem elas o projeto não poderia desenvolver-se.

Este projeto tem vários objetivos, todos estes podendo ser desenvolvidos em momentos diferentes. Pretendia-se que as crianças, conseguissem recontar oralmente

o livro que levaram para casa; compreendessem que a leitura é uma atividade prazerosa, e só vivendo diferentes momentos de leitura é que podem senti-la dessa forma; ao lerem com a família estão a estabelecer uma relação pessoal entre os seus e a leitura; esperando-se ainda que desenvolvam a sua capacidade de comunicação ao apresentarem a todo o grupo o que lhe leram no fim de semana; consigam aumentar a capacidade de audição, respeitando o outro, não só à criança quando lhe é contada a história, bem como a todas as outras quando escutam com atenção o colega que apresenta o livro que lhe leram.

Com este projeto é esperado que as crianças possam aprender a saber ouvir, prestando “atenção ao que o interlocutor diz” pois “saber escutar” é fundamental para o desenvolvimento da capacidade comunicativa da criança, bem como para a sua aprendizagem (Sim-Sim, 2008, p. 37). E ainda é expectável que as crianças aprendam a saber expressar-se oralmente, quando apresentam o livro e o registo ao grupo está, assim, a ser criada uma “oportunidade comunicativa” onde a criança se expressa tendo em conta o público que a está a ouvir e partilha com todos um momento que para esta teve significado (Sim-Sim, 2008, p. 37).

Para que todos se recordassem dos livros já apresentados criou-se um registo (Figura 27). A criança recorta uma imagem ilustrativa da capa do livro que leu com a família e cola-a no registo, depois assina e coloca a data. Assim, uma criança que só empreste um livro alguns meses mais tarde tem a oportunidade de observar no registo das capas dos livros que obras já foram emprestadas por outros colegas.



Figura 27 - Registo das capas dos livros lidos no projeto "Ler com a Família"

Registo da família: árvores genealógicas

Atividades desenvolvidas:

- Apresentação do registo da estagiária e elaboração do registo das árvores genealógicas das crianças
 - Elaboração do registo das árvores genealógicas
- (ver planificações no Anexo D3)

Objetivos a desenvolver:

- Promover a identificação dos elementos da família;
- Promover a representação da família;
- Proporcionar momentos para identificar e nomear graus de parentesco;
- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família;
- Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas.

Descrição e Reflexão:

O João foi passar o fim de semana ao Porto e quando regressou esteve a contar ao grupo onde tinha estado e o que tinha visitado; durante a conversa, houve um diálogo entre a educadora e o João que suscitou o interesse da investigadora:

“Educadora: Foste ao Porto com quem?
João: Com a minha família.
Educadora: Com a tua família toda?
João: Sim!
Educadora: Então conta lá com quem foste?
João: Fui com a mãe, o pai, a mana e eu.
Educadora: E isso é a tua família toda?
João: sim.
Educadora: Ou é com quem vives?
João: Sim.
Educadora: E não tens mais família? Avós?
João: Ah sim, mas os avós não são da minha família.
Educadora: Ah não?
Sara: São sim, e os tios e os primos.
Educadora: João, lá porque eles não vivem contigo não quer dizer que eles não são da tua família.”
(Extraído do diário de bordo, 2 de novembro de 2016)

A estagiária registou esta conversa e foi para casa pensar se existiriam mais crianças a fazerem confusão entre as pessoas com quem vivem e os restantes familiares. Achou por bem propor à educadora criar com cada criança um registo da família – uma árvore genealógica. No dia seguinte a educadora cooperante tinha

estado a pensar exatamente no mesmo diálogo, estavam em sintonia, o que é ótimo para todos, inclusivamente para as crianças, que beneficiam com a sintonia e a partilha existente entre os adultos. A educadora achava que seria importante fazer-se algum trabalho que desfizesse a confusão que o João estava a fazer.

A par com um projeto que se estava a desenvolver, a estagiária teve a oportunidade de ler na sala o livro “O meu avô” de Manuela Bacelar. Tendo em conta a conversa do João, que não incluía os avós na família, aproveitou o momento e questionou o grupo “O avô é da nossa família?”. Uma das crianças rapidamente respondeu que “sim”, depois perguntou-lhe se tinha avós e como se chamavam. Este foi respondendo às questões, outras crianças ficaram também com vontade de intervir, o tema interessava-lhes, pois na verdade estavam a falar da família, uma referência na vida das crianças (Formosinho, 2013).

A estagiária decidiu propor às crianças na reunião de sexta feira, onde se planificam algumas das atividades que se desenvolverão na semana seguinte, a criação de um registo da família. Foi-lhes explicado que iam fazer desenhos de alguns membros das suas famílias e que depois construiriam um registo com essas produções, para mais tarde o poderem expor.

Em pequenos grupos as crianças começaram por se desenhar a si mesmos, caso tivessem dúvidas, poderiam ir ver-se ao espelho para se identificarem e reconhecerem assim algumas das suas características pessoais. Posteriormente desenharam os irmãos, os pais, os tios e os avós. Este trabalho como foi feito em pequenos grupos permitiu conhecer melhor cada criança e estabelecer uma melhor relação de confiança com cada uma delas. Pôde-se ainda fazer um trabalho diferenciado uma vez que as crianças “aprendem melhor quando o [educador] toma em consideração as características próprias de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 20), tendo-se em conta a necessidade de cada criança.

Por exemplo, a estagiária apercebeu-se que a Maria assinou o seu registo em espelho, escrevendo-o da direita para a esquerda. Uma vez que já tinha observado em outros registos que a Maria não o costuma fazer e parece ter noção da orientação da escrita, perguntou-lhe porque o tinha feito. A Maria explicou-lhe que tinha assinado daquela forma porque estava a escrever no canto inferior esquerdo. A estagiária aproveitou o momento para lhe explicar que a escrita é sempre feita na mesma ordem, independentemente do sítio em que é feita, “da esquerda para a direita”. Pegou na mão da criança e fingiu que escreviam para perceber a orientação da escrita. Depois também consultaram alguns livros para confirmar as afirmações. No final a Maria quis

repetir a sua assinatura, como se pode observar na Figura 28, fazendo-a desta vez na orientação correta. Mata (2008) afirma que a criança pode perceber a “orientação da escrita” e mesmo assim mudá-la quando sente “necessidade face a determinados constrangimentos” (p. 37), tal como aconteceu nesta situação com a Maria.



*Figura 28 – Assinatura da Maria
 antes e depois da conversa sobre
 a orientação da escrita*

Com outra criança existiu a oportunidade de abordar conceitos matemáticos, tal como se pode observar no diálogo transcrito em seguida:

“Estagiária: Matilde o teu irmão está colado onde em relação a ti?
 Matilde: Ele está ao meu lado.
 Estagiária: E a tua mãe?
 Matilde: (silêncio).
 Estagiária: Está ao teu lado?
 Matilde: Não.
 Estagiária: Boa, então onde está?
 Matilde: (silêncio).
 Estagiária: Está abaixo de ti?
 Matilde: Não.
 Estagiária: Está acima de ti. É a tua mãe. Então e onde vai ficar a tua avó materna?
 Matilde: Acima da minha mãe.”
 (Extraído do diário de bordo, 23 de novembro de 2016)

Procurou-se a partir de um trabalho realizado por esta criança abordar estes conceitos que pareciam ainda estar um pouco confusos, uma vez que “a construção de noções matemáticas, em particular o que se designa por pensamento espacial, fundamenta-se (...) tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 79).

O Vasco, por exemplo, contou os membros que representou da sua família. Com a Diana pôde-se conversar sobre os vários membros da sua família e assim compreender melhor o seu contexto. O Gonçalo escreveu pela primeira vez o seu nome sem ser necessário ajudá-lo, foi buscar o seu cartão, pegou no lápis e copiou, anteriormente era necessário apoiá-lo a pegar no lápis. Ficou muito sorridente e a estagiária fez questão de reconhecer o seu esforço, ajudando-o assim a ter “confiança na sua capacidade” (Folque, 2014, p. 95), pois o reforço positivo terá consequências,

nomeadamente no aumento da motivação da criança, uma vez que “a aprendizagem é uma associação entre um estímulo e uma resposta resultante das consequências de um acto” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 226).

Através deste projeto pôde-se abordar diferentes conceitos das várias áreas de conteúdo, comprovando que não é necessário criar uma atividade para se desenvolver cada área, podendo existir um trabalho interdisciplinar que permitirá à criança fazer novas aprendizagens através de projetos do seu interesse.

As crianças sugeriram expor os registos no corredor para que assim toda a gente tivesse acesso e pudesse, a qualquer hora, ver as produções que estes tinham feito. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) a apresentação dos trabalhos “dá sentido social imediato às aprendizagens e (...) ajuda a estruturar o conhecimento” (p. 77).

A Maria fez questão de apresentar a sua produção ao avô, como se pode ver na Figura 29. Este esteve a ver atentamente os seus desenhos e no final disse-lhe que tinha gostado muito do seu trabalho. Este reconhecimento é essencial, a criança sente uma satisfação enorme por perceber que um familiar gostou do trabalho que realizou e que há reconhecimento no seu esforço e empenho. A autoestima da criança tende também a aumentar quando o adulto reconhece o trabalho feito, valorizando-o e encorajando-a a continuar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



Figura 29 – Maria apresenta a sua produção ao avô

“O Livro da Nossa Família”

Atividades desenvolvidas:

- Leitura da obra “O Livro da Família” de Todd Parr
 - Criação de um livro com os registos da família
- (ver planificações no Anexo D4)

Objetivos a desenvolver:

- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família;
- Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas;
- Promover o diálogo sobre os diferentes componentes do livro; capa, contracapa, páginas.

Descrição e Reflexão:

A estagiária começou por ler para as crianças a obra “O Livro da Família” de Todd Parr com o intuito de promover o diálogo sobre a família e sobre diferentes tipos de famílias. Depois de lida a história, as crianças conversaram sobre as suas famílias fazendo alusão aos diferentes tipos de famílias apresentados no livro, fazendo referência aos registos das famílias elaborados por eles anteriormente. Uma das crianças sugeriu fazer-se um livro com todos os registos e assim criar-se o nosso livro da família. Pareceu ser uma boa proposta e um educador deve “estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15), pois o “processo de aprendizagem” deve “ser concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15). Assim, um pequeno grupo voluntariou-se para produzir o novo livro e começou por analisar outros livros para ver que elementos seriam necessário criar. Decidiram que em primeiro lugar iam construir a contra capa, definindo que os nomes de todas as crianças deveriam aparecer neste elemento. Foram chamando todos os colegas para escreverem os nomes individualmente num papel e depois colaram os mesmos numa cartolina (Figura 30), com as dimensões dos registos das famílias.



Figura 30 – Elaboração da contracapa do livro criado pelas crianças

Começaram então a pensar como iam ilustrar a capa. Depois de várias ideias que foram tendo definiram o título – O Livro da Nossa Família-, sendo escolhido pelo pequeno grupo que estava a elaborar a capa do mesmo. Em seguida, determinaram as ilustrações que iam fazer, decidindo que deviam ter em conta o tema do livro, tal como tinham observado nas pesquisas que haviam feito, e por isso iriam desenhar várias famílias, de diferentes tipos, tal como o livro que lhes havia sido apresentado de Todd Parr (Figura 31).



Figura 31 – Ilustração da capa do livro criado pelas crianças

Para a produção do título do livro, na capa, a maior parte das crianças da sala quis participar, decidiram contornar as letras que tinham expostas nos armários da sala e que até então tinham tido pouca utilidade, uma vez que as crianças não sabiam o que poderiam fazer com elas. O educador deve deixar a criança descobrir para que servem os materiais mas pode contribuir para essa descoberta, uma vez que os materiais são recursos para “as crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15). O trabalho em parceria, entre os diferentes pares, permite uma “construção de aprendizagem na experiência contínua e

interativa” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15) e é “um caminho, para a autonomia, [e] para a participação” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 50).

Depois de terminada a produção de grupo “O Livro da Nossa Família” (ver Figuras 32, 33 e 34), algumas das crianças que participaram na sua criação propuseram apresentar ao restante grupo o seu livro. Explicaram como fizeram e o porquê de o terem feito, apresentaram as suas ilustrações, explicando quem as tinha feito e que materiais tinham usado, disseram ainda que desenharam famílias, porque viram noutros livros que as ilustrações estão relacionadas com o tema do livro, tal como aconteceu com esta criação.



Figura 32 - Capa do livro “O Livro da Nossa Família”



Figura 33 – Parte interna do produto “O Livro da Nossa Família”



Figura 34 – Contracapa do livro “O Livro da Nossa Família”

Blog de grupo

Atividades desenvolvidas:

- Criação de um *blog* na internet
 - Elaboração de publicações no *blog* da sala
- (ver planificações no Anexo D5)

Objetivos a desenvolver:

- Promover momentos de adquirir a capacidade de escolha e de tomada de decisões;
- Desenvolver o estabelecimento de relação entre a mensagem oral e a escrita;
- Promover situações para se identificar a função da escrita;
- Promover a utilização do computador;
- Despertar a curiosidade para uma das funções do computador;
- Estabelecer um circuito de comunicação com a família;
- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família.

Descrição e Reflexão:

Com o intuito de dar resposta a um constrangimento que os pais referiram sentir, nas respostas ao questionário inicial, e uma vez que alguns afirmaram não ter acesso aos trabalhos feitos no dia a dia pelas crianças, pareceu interessante criar um *blog* na internet, dado que poderia de alguma forma contornar esta situação e ainda ser utilizado como um instrumento de trabalho – o computador - que envolve as crianças, pois genericamente todos gostam de o utilizar. A estagiária propôs a ideia à educadora e às crianças, explicando-lhes o que era um *blog* e que este permitia que as famílias, mesmo estando longe e não vindo à escola, pudessem ver o que andam a fazer na sala, nomeadamente o avô do Dinis que vive fora de Lisboa, ou o pai da Sara que trabalha fora de Portugal, procurando dar exemplos de familiares que não estão em Lisboa e que todo o grupo tem conhecimento, para que todos pudessem compreender o intuito da criação do *blog*.

Todos pareceram ficar entusiasmados com a ideia. Depois de construída a página na internet, com o *link* www.asalaa.blogs.sapo.pt, o João e a Maria foram os primeiros a demonstrar interesse em produzir a primeira publicação. Sentaram-se junto à estagiária e conversaram sobre o que poderiam escrever para publicar no *blog*.

As crianças decidiram escrever sobre o que tinham feito desde que tinha começado o ano letivo. Enquanto as crianças dialogavam e iam dizendo o que queriam escrever, a estagiária ia registando as suas ideias. Depois de tudo redigido, foi-lhes dito que agora eram eles que iriam escrever o texto no computador. Sentaram-se junto ao computador e copiaram as frases do papel. Entreajudaram-se e divertiram-se, podia ver-se nos seus rostos os seus sorrisos, por estarem a fazer uma atividade que era uma novidade. Mata (2008) refere que a entreajuda contribui para o desenvolvimento da criança uma vez que a “colaboração dos outros é importante” principalmente “nas explorações que a criança vai fazendo” (p. 15).

Outras crianças demonstraram o seu interesse em criar novas publicações.

Um novo grupo se formou, as crianças decidiram o tema da publicação, em conjunto com a estagiária criaram o texto para redigir e posteriormente o grupo sentou-se junto ao computador e copiou as palavras, entreajudando-se pois enquanto algumas crianças nunca escreveram num computador outras estão familiarizadas com o teclado, explicando-lhes onde estão as letras. Cada um individualmente tem a possibilidade de escrever no computador, pois é uma das tarefas que mais apreciam. Talvez, por isso, sentiu-se que as crianças estavam cada vez mais envolvidas no projeto do *blog* e interessadas em participar, dando sugestões para futuras publicações.

Foi notório que as crianças se mostravam cada vez mais autónomas a desenvolver esta atividade e que se entreajudavam cada vez mais, tal como pode ser observado na Figura 35. Por exemplo, a Sara e outra criança apontavam para as letras do teclado dizendo ao colega, “agora é a letra “a” que está aqui”, uma vez que este não está familiarizado com o teclado do computador. Confirmando esta perspetiva, Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2012) afirma que a autonomia conquista-se “pela ligação com os pares” (p. 83), assim, importa que o educador desenvolva atividades onde as crianças possam colaborar no desenvolvimento do próximo.

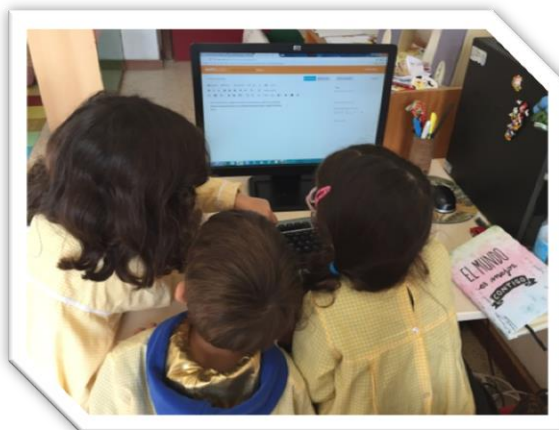


Figura 35 – Pequeno grupo escreve publicação no blog

Este projeto despertou a curiosidade de muitas crianças, interessava perceber se também as famílias ficariam entusiasmadas, e se participariam, escrevendo comentários no *blog*. Uma vez que já se tinham criado algumas publicações, pareceu oportuno enviar uma mensagem aos pais para que todos tivessem conhecimento do *link* desta nova plataforma de comunicação; neste pedia-se que os pais participassem no mesmo, fazendo comentários, questionando e dando sugestões. A ideia do *blog* é gerar comunicação, onde as crianças se apercebem que aquilo que escrevem é lido e valorizado pelos leitores, contribuindo para a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2008) e para a construção do seu “projecto pessoal de leitor”, uma vez que este é a “interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, (...) dar sentido à aprendizagem da leitura e da escrita” (Mata, 2008, p. 16).

A mãe de uma criança procurou a estagiária para lhe dar os parabéns pelo projeto do *blog*. “Está maravilhoso, é fantástico, assim a minha irmã, que está em Londres, pode ver os trabalhos que ele anda a fazer”. Sentiu-se que esta mãe gostou realmente do projeto e que os objetivos, estabelecer um circuito de comunicação com a família e uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família, estavam a ser alcançados. As famílias começavam a compreender o sentido do *blog* e a acompanhar os trabalhos que iam sendo desenvolvidos na sala. Outros familiares demonstraram pessoalmente estar a visitar a página do *blog* e que estavam a gostar do que podiam observar. Também no *blog* começaram a surgir os primeiros comentários, o circuito de comunicação principiava. Para que as crianças tivessem conhecimento dos mesmos, nas reuniões da manhã liam-se os comentários que já existiam e as crianças sugeriam o que queriam responder.

Decoração de Natal das crianças e da família

Atividades desenvolvidas:

- Leitura da história “Uma árvore de Natal muito especial” da obra “Era uma vez no Natal” de Ana Oom
 - Elaboração de uma decoração de Natal das crianças e das famílias
 - Redação de palavras relacionadas com o Natal
- (ver planificações no Anexo D6)

Objetivos a desenvolver:

- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família;
- Promover o desenvolvimento de capacidades expressivas;
- Desenvolver a comunicação oral;
- Desenvolver a comunicação escrita;
- Promover situações de escrita.

Descrição e Reflexão:

Leu-se para as crianças a história “Uma árvore de Natal muito especial” da obra “Era uma vez no Natal”, de Ana Oom, com o intuito de conversar com o grupo sobre a elaboração de uma decoração de Natal, uma vez que esta época festiva se aproximava. Depois de lida a história e de as crianças a recontarem, conversou-se sobre a decoração que se pretendiam produzir, chegando-se à conclusão que seria interessante criar uma árvore de Natal. Assim, tal como a da história, também esta seria uma árvore muito especial, pois queriam-se ainda envolver as famílias, pedindo-lhes que depois deixassem junto à decoração uma mensagem de Natal. Decidiu-se, em conjunto, fazer uma árvore de Natal com a pintura das mãos de cada criança da sala e depois de pronta expô-la no corredor, onde todos pudessem apreciá-la.

Enquanto a estagiária pintava a mão de cada criança (ver Figura 36) foi perguntando o que estavam a sentir, uns diziam que a tinta estava fria, outros diziam que o pincel fazia cócegas e riam-se, todos demonstravam estar contentes por fazerem esta atividade, que para muitos era uma novidade.



Figura 36 - Elaboração de uma decoração de Natal

Depois de criada a árvore de Natal (Figura 37), conversou-se sobre palavras que estivessem relacionadas com esta época natalícia, surgiram ideias como, por exemplo, luzes, presentes, divertido. O grupo propôs escrever as palavras em papéis, tal como pode ser observado na Figura 38, para decorar a sua produção. Pareceu uma ideia muito interessante pois demonstrava que o grupo se estava a envolver na atividade, sugerindo novas ideias que contribuíam para o melhoramento do seu trabalho.



Figura 37 – Elaboração de uma decoração de Natal



Figura 38 - Decoração de Natal

Pouco tempo depois de se ter exposto a decoração de Natal no corredor, junto à porta de entrada da sala, o irmão de uma das crianças da sala que frequenta o 4.º ano na instituição, pediu se o podiam ajudar a escrever a sua mensagem de Natal. Inicialmente existia algum receio, pois não se sabia como os familiares iam aderir a esta atividade. Porém a proposta começava a surtir efeito, começavam assim a surgir as primeiras mensagens de Natal, tal como pode ser observado na Figura 39.



Figura 39 - Decoração de Natal feita pelas crianças e pelas famílias

Quintas feiras da Família

Atividades desenvolvidas:

- Participação de um familiar no projeto “Quintas feiras da Família”
(ver planificações no Anexo D7)

Objetivos a desenvolver:

- Estabelecer uma relação pessoal entre a criança, a escola e a família;
- Promover situações de participação da família;
- Envolver as famílias nas atividades do jardim de infância.

Descrição e Reflexão:

Com as “Quintas feiras da Família” pretendeu-se promover momentos, na escola, dinamizados por familiares das crianças. Este projeto só começou no mês de janeiro.

A mãe da Sara foi a primeira participante, é enfermeira e por isso propôs falar um pouco da sua profissão e ensinar a fazer gomas saudáveis. Começou por explicar o que fazem os enfermeiros e depois, como alguém que conhece bem as crianças, afirmou “vocês não me querem ouvir, querem é experimentar” e assim que o disse começou a apresentar vários objetos usados no dia a dia de um hospital e a entregar às crianças para que elas pudessem experimentar, as Figuras 40 e 41 exemplificam esse momento. As crianças estavam muito entusiasmadas, nem conseguiam ficar sentadas nos seus lugares e tinham toda a razão, eram muitas novidades para um momento só. Depois ensinou o grupo a fazer gomas saudáveis, exemplificando os procedimentos da receita.



Figura 40 e 41 – Projeto “Quinta feiras da Família”

Foi uma tarde “maravilhosa”, “fantástica”, “a repetir”, estas foram algumas das expressões usadas pelas crianças ao final do dia, o que demonstrava o sucesso da participação da mãe da Sara no projeto “Quintas feiras da Família” que tinha como objetivos, promover situações de participação e de envolvimento das famílias nas atividades do jardim de infância, uma vez que “a participação destes diferentes intervenientes [pais/família] e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17).

A irmã do Miguel veio na semana seguinte ensinar a fazer pizzas. Todas as crianças tiveram a oportunidade de amassar e de esticar a massa, e em seguida colocaram os ingredientes. Todas as crianças gostaram desta experiência, a maior parte afirmou nunca ter feito pizza nem sequer amassado e esticado a massa, nem mesmo quando as mães fazem bolos ou cozinhados. Enquanto se confeccionava a pizza a irmã do Miguel confidenciou que no dia anterior experimentaram fazer uma pizza em casa, para ver se a receita resultava, e como o pai do Miguel já trabalhou numa pizaria também ajudou a fazer a pizza, o que até então nunca tinha acontecido, este nunca tinha feito pizza em casa, nem sozinho nem com a família.

As famílias envolvem-se nos projetos em que participam, não só no contexto escolar, como ainda no ambiente habitacional. As crianças sentem este envolvimento e divertem-se, bem como os familiares que também se divertem e têm a oportunidade de vivenciar novos momentos.

No final do período de intervenção outros familiares começavam a combinar os seus contributos, estando já as semanas seguintes reservadas com as propostas de diversos familiares.

Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos

Apresentação e Discussão dos Resultados Obtidos

Apresentam-se agora os resultados da análise dos dados recolhidos durante o período de intervenção, o que será relevante para a formação de conclusões. Estes resultados emergem de um processo de triangulação metodológica de dados provenientes da observação, da entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo H), do questionário inicial e ao questionário final às famílias (Anexo I) e da entrevista às crianças (Anexo J). A codificação dos dados recolhidos e o processo de triangulação metodológica permitiram a sua organização em “categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221) (Anexo K).

No plano de ação apresentado anteriormente verifica-se por parte da estagiária e da educadora uma preocupação em promover atividades/projetos onde as crianças tivessem a oportunidade de conhecer melhor as suas famílias e ainda fomentar momentos de partilha e de participação por parte dos familiares deste grupo de crianças.

O desenvolvimento do plano de ação permitiu promover momentos do interesse das crianças para aquisição de conhecimentos por parte das mesmas, bem como da estagiária, permitindo a existência de variados momentos de partilha. Na intervenção existiram projetos desenvolvidos pelas crianças para apresentação às famílias, assim como projetos dinamizados também com as famílias, como é o caso do “*Blog* de grupo”, onde os familiares tinham a oportunidade de ver o que as crianças tinham realizado na sala, bem como fazer comentários, perguntas ou sugestões, utilizando a mesma plataforma virtual; o projeto de decoração de Natal onde as crianças construíram uma árvore de Natal e as famílias participaram com os seus desejos; no final do período de intervenção houve ainda a oportunidade de dar início ao novo projeto as “Quintas feiras da Família” com o intuito de promover momentos, na sala, dinamizados por familiares das crianças, podendo ser a mãe, o pai, irmãos, tios ou mesmo avós. Esses momentos podem passar por contar histórias, ensinar poesias, dialogar sobre as profissões, atividades de culinária, músicas, jogos, entre outros, o que preferiam e se sintam mais à vontade para desenvolver.

Tendo em conta as questões de investigação já apresentadas anteriormente, procurou-se a participação dos vários intervenientes para formar conclusões, permitindo que estas sejam o mais precisas possível em relação ao contexto educativo.

Ao analisar verificou-se que as famílias têm diferentes expectativas sobre a educação dos filhos. Enquanto uns apenas pretendem que estes sejam felizes e que

brinquem no jardim de infância, outros pretendem que ganhem gosto por aprender, havendo ainda outros pais que demonstram de forma mais expansiva querer que os filhos cresçam com amor e felicidade. No entanto, todos estão de acordo ao considerarem que a escola é “um pilar fundamental de educação”, como refere o pai do João no seu questionário inicial, ou como indica a mãe da Sara na sua resposta ao mesmo questionário “é o primeiro contacto e o mais importante que têm com [a educação]”. Por outro lado, a afirmação do pai do Simão “a escola, juntamente com a família (...) [é] um dos pilares da socialização primária das crianças” (questionário inicial), revela que o jardim de infância é também visto como um importante espaço para o desenvolvimento das relações sociais das crianças. De acordo com a educadora entrevistada “não é possível trabalhar com crianças (...) sem haver um diálogo permanente com as famílias”. Neste sentido, a relação entre os dois “sistemas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28) - jardim de infância/família - é entendida como uma necessidade no trabalho direto com as crianças. Por outro lado, o JI é também entendido como um espaço não só das crianças, mas também das famílias “é o seu lugar, até porque os pais, os tios e os avós também lá têm lugar” (entrevista à educadora).

Como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família?

Uma vez que a escola e as famílias são “coeducadores da mesma criança” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28) importa que o educador procure desenvolver diferentes estratégias de forma a promover esta relação, nomeadamente através de conversas formais e informais com as famílias, procurando conhecer melhor a dinâmica da família e obter informações diversificadas sobre a criança, procurando compreender “a visão que os pais têm das crianças” (entrevista à educadora). Importa que o educador esteja disponível para colaborar com as famílias, esclarecendo que atualmente o papel da escola é “diferente daquilo a que estavam habituados” (entrevista à educadora), demonstrando ter interesse em saber as “necessidades e expectativas educativas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28) das famílias, bem como as suas opiniões e sugestões. Com base na informação analisada, destaca-se a disponibilidade dos educadores, bem como o uso que fazem da comunicação com os pais como aspetos fundamentais para o estabelecimento de boas relações.

A comunicação com as famílias é um importante veículo para o estabelecimento de relações de confiança, sendo para isto necessário que ocorra muitas vezes, em diversos momentos e não somente em situações problemáticas; é importante que os pais se sintam tranquilos quando são chamados à escola e que vejam estas solicitações como oportunidades. A participação dos pais e o interesse sobre o que os seus filhos fazem no JI advém da compreensão que fazem sobre o que é feito, bem como da abertura e receptividade que sentem para colaborar. Os pais dão valor quando são escutados, como se pode comprovar pelos comentários de parabéns que alguns deixaram registados no final do questionário inicial (diário de bordo, 10 de novembro de 2016). A implementação do relacionamento com as famílias numa base de comunicação, confiança e segurança será certamente fundamental para assegurar que as famílias participem na vida educativa das suas crianças.

Como percecionam as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância?

As famílias percecionam a participação no JI como “uma forma de haver equilíbrio entre as aprendizagens de ambos os ambientes educativos (casa/escola)” (resposta da mãe da Maria ao questionário inicial) e assim, também, “dar continuidade e complementar” o que se faz em cada contexto (referido pela mãe da Sara na resposta ao questionário inicial), demonstrando aos filhos o quanto valorizam a escola e o que ele aprende na mesma (resposta do pai do Simão ao mesmo questionário inicial). Assim, importa que o trabalho desenvolvido pelo educador e pela família seja feito em parceria, de forma a que as crianças sintam essa união.

Os pais referem que participam sempre que solicitados, o que demonstra que não o fazem por iniciativa própria, talvez por não se sentirem suficientemente à vontade para o fazer. Segundo o pai do João, a mãe da Maria e a mãe da Sara, nas respostas ao questionário inicial, fazem questão de estarem presente sempre que lhes é pedido, e também avaliam as propostas de participação como “iniciativas válidas” (resposta da mãe da Maria ao questionário final), “extremamente adequadas e interessantes” (resposta do pai do João ao questionário final), pois aproximam “os pais com a escola e com as atividades em que os educandos participam” (resposta da mãe da Maria ao questionário final) e onde existe “envolvimento da criança” (resposta do pai do João ao questionário final). A partir destas afirmações verifica-se que os pais das crianças respondem positivamente quando lhes é dada oportunidade de participarem nas atividades/projetos desenvolvidos em sala ou no seio familiar. Esse

enriquecimento do trabalho conjunto tenderá a ser aglutinador para que outros pais se envolvam igualmente nas oportunidades de participação.

A mãe da Maria refere na sua resposta ao questionário final que gostou de participar no projeto “Ler com a Família” e na decoração da árvore de Natal, uma vez que achou uma boa forma de “incluir a família nas atividades da escola”. A mãe da Sara também do gostou de participar no projeto “Ler com a Família” pois proporcionou-lhes “um bom momento em família” (respostas ao questionário final), tendo referido igualmente que adorou ir à sala e partilhar informações sobre a sua profissão no âmbito do projeto “Quintas feiras da Família”. A mãe da Sara refere ainda ter sentido que durante a intervenção “foi tudo abrangido, tempo com família, participação ativa na escola e oportunidade de conhecer as atividades da sala com o blog”. Também as crianças referiram ter gostado de “receber as famílias na sala” (diário de bordo, 27 de janeiro de 2017) e de “ler em casa com a família” (diário de bordo, 27 de janeiro de 2017). Este conjunto de opiniões positivas por parte das famílias, mas também por parte das crianças, reforça a convicção de que a participação ativa dos vários intervenientes no processo educativo é por todos valorizada e encerra um conjunto de benefícios e oportunidades adequados a um desenvolvimento mais equilibrado das crianças.

Em suma, os pais evidenciam a sua satisfação pela variedade dos projetos desenvolvidos pela escola e sentem-se valorizados e motivados por lhes ser dada oportunidade em participar nas diferentes atividades, o que possibilita que se envolvam no processo educativo das suas crianças, demonstrando aos filhos que valorizam as suas vivências e aprendizagens ocorridas no contexto escolar. A interatividade motivada pelos projetos desenvolvidos em conjunto pelas crianças e pelos pais, quer estes ocorram na escola ou no seio familiar, proporcionam a ambos momentos relevantes que normalmente não ocorrem de forma espontânea.

Que constrangimentos se colocam na participação das famílias?

Foram apontados alguns constrangimentos que se colocam na participação dos pais, levando a que esta não seja tão regular. Conhecer as famílias é importante pois permite ao educador antecipar dificuldades e adaptar situações que lhes possibilitem uma maior participação no diálogo e na vivência com o jardim de infância, ultrapassando inibições e embaraços que muitas vezes existem mas que se desconhecem. Por vezes, segundo a educadora, há pais que esta não tem a oportunidade de ver no dia a dia, pois os horários dos seus empregos são mais

alargados e exigentes, levando a que quem recebe e entrega as crianças no jardim de infância não é a mesma pessoa que se ocupa delas durante o dia. Este constrangimento é também reconhecido pelas crianças que referem muitas vezes não saberem se os pais têm tempo para participar nas atividades devido à sua responsabilidade profissional que pode impedir que se desloquem à escola durante o dia. Importa que as famílias compreendam o valor da sua participação, que percebam a “importância de estarem mais presentes” (entrevista à educadora). Da mesma forma as “vivências que as pessoas trazem e a representação que têm da escola” (entrevista à educadora) leva a que tenham determinadas atitudes de desconfiança e de afastamento motivado por práticas antigas vividas pelos próprios ou resultantes da experiência educacional de filhos mais velhos. Muitas vezes os pais não partilham com o educador, por sua própria iniciativa, informações importantes sobre a criança, achando que não é relevante referir as conquistas da mesma, apresentando apenas os problemas ou dificuldades. Cabe ao educador alterar esse tipo de perceção por sensibilização ativa através do diálogo verbal ou das informações escritas partilhadas com as famílias.

Resumo

Depois de analisados os dados conclui-se que a parceria existente entre a escola e a família é estruturante para o desenvolvimento da criança.

Importa que o jardim de infância e os familiares das crianças se unam através de um relacionamento ativo, com o intuito de criar um ambiente facilitador que permita à criança aprender através de atividades e projetos direcionados à sua idade e à sua realidade.

Para a criação de uma relação entre o educador e as famílias é necessário que o primeiro adapte as suas atitudes consoante cada uma das famílias, pois cada pessoa tem a sua individualidade e as suas experiências de vida. Importa que o educador encare as famílias como aliados no desenvolvimento da sua função diária, escutando os seus contributos, informando-os do que ocorre na escola, não apenas sobre o seu filho mas sobre os vários acontecimentos da sala e dando espaço para que estes se sintam seguros e motivados em participar.

As famílias sentem quando existe oportunidade de participação, e fazem-no sempre que é solicitada, demonstrando na maior parte das vezes que gostam de o fazer, pois esses momentos são diferentes dos que costumam vivenciar. Quando vão à sala das crianças sentem que também estas têm gosto em recebê-las, e aprendem

com as suas partilhas. E quando os projetos são desenvolvidos em casa apreciam colaborar ativamente porque lhes permite conhecer melhor os gostos das crianças e partilhar o seu empenho nas atividades.

No entanto, é igualmente notório que existem constrangimentos que dificultam a participação das famílias no JI, nomeadamente encarregados de educação que não conhecem, ou conhecem muito mal, a educadora, alguns que não procuram conversar com a mesma de modo a partilhar informações sobre os seus educandos e outros que não procuram compreender a perspetiva pedagógica da escola e as suas intenções curriculares. Outra dificuldade muito frequente à participação dos pais é motivada pelo seus horários profissionais serem coincidentes com a atividade letiva do jardim de infância.

Conclusões

Conclusões

Avaliar e refletir sobre o trabalho que se desenvolve é indispensável para que o educador possa analisar as suas práticas e aperfeiçoar o seu desempenho, melhorando os resultados obtidos e crescendo enquanto profissional. Num contexto pedagógico em que as práticas dos profissionais assumem uma função predominante no que diz respeito ao crescimento e desenvolvimento de seres humanos, é “necessária uma atitude de permanente reflexão sobre as práticas que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam” (Morgado, 2001, p. 22). Neste sentido, “a reflexão poderá constituir-se como um instrumento privilegiado de regulação e avaliação do trabalho desenvolvido, facilitando a introdução, quando justificada, de mecanismos de ajustamento” (Morgado, 2001, p. 25) e adequação de metodologias ou estratégias de intervenção.

Esta investigação permitiu compreender que o trabalho desenvolvido pela escola e pelas famílias terá mais benefícios se for feito em parceria, pois permitirá que a criança se sinta mais segura e confiante, dado que esta apercebe-se que os seus pilares de socialização estão unidos e trabalham em cooperação, o que contribui para o aumento da auto estima da criança.

O educador deve planear estratégias diversificadas que permitam que todos participem, nomeadamente através de colaborações que devem variar tendo em conta o contexto e as famílias. A participação das famílias pode depender “daquilo que se está a viver e daquilo que é pertinente e mais adequado” (entrevista à educadora) podendo passar por “contarem histórias, falarem da sua profissão” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28), bem como “fazerem atividades de expressão plástica, (...) virem brincar, (...) fazer jogos” (entrevista à educadora); em resumo, os familiares podem contribuir ativamente desenvolvendo uma atividade que seja adequada à vivência do jardim de infância e em que se sintam à vontade, tendo noção que o educador estará sempre presente para qualquer apoio que seja necessário.

As questões de investigação definidas no início do estágio permitiram que a intervenção fosse feita com um intuito definido, desenvolvido através de diferentes estratégias. Procurou-se compreender “Como pode o educador contribuir para o desenvolvimento da relação escola-família?” “Como percebem as famílias as oportunidades de participação no jardim de infância?” E “Que constrangimentos se colocam na participação das famílias?”, com o intuito de promover a participação das famílias no jardim de infância.

Assim, com esta investigação pôde-se compreender que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da relação entre este e a família, devendo esta assentar em valores como a comunicação, a confiança, a partilha, o respeito e a colaboração, tendo consideração pela individualidade de cada pessoa/família.

As famílias têm gosto em participar no processo educativo das suas crianças e fizeram-no sempre que foi solicitado. Recentemente a escola procurou que existisse uma partilha de poder com as famílias, de forma a que estas colaborem de uma forma mais ativa, no entanto é notório que as famílias têm pouco sentido de iniciativa, deixando-se levar pelas propostas feitas pela escola. As famílias sentem-se úteis e desejadas, principalmente pelas crianças, que as recebem envolvendo-as de uma forma muito entusiasta, partilhando com o investigador o gosto em participar em atividades desenvolvidas em casa bem como, quando possível, em atividades desenvolvidas na sala, contactando com as várias crianças do grupo.

Existem alguns constrangimentos que dificultam a participação das famílias, sendo estes gerados na escola ou nas famílias. Segundo alguns autores, em alguns contextos os educadores dificultam a comunicação com as famílias, por diversas razões, nomeadamente não tendo disponibilidade para receber os familiares das crianças ou ainda dialogando com vocabulário próprio da profissão, o que também poderá trazer entraves. As iniciativas que partem da escola são pouco refletidas em conjunto com as famílias, afastando-as no processo de planificação e decisão. É também referido por alguns investigadores que existem famílias que também aparentam pouco interesse em participar no processo educativo da criança, devido a algumas razões, tais como experiências pessoais pouco motivadoras em relação à escola ou ainda devido ao alargado horário das obrigações profissionais, não permitindo que estejam tão presentes quanto pretenderiam. Também os participantes da investigação referiram a dificuldade de conciliação de horários para poderem estar presentes na escola dentro do período letivo.

As leituras que foram feitas e as informações recolhidas no contexto educativo foram bastante significativas, permitindo que se compreendesse melhor este tema da participação das famílias, enriquecendo o investigador a nível pessoal e profissional.

Considera-se que a prática profissional é um aspeto imprescindível para todo o profissional em formação, na medida em que é através da prática que se pode perceber a concretização dos conhecimentos teóricos que foram adquirindo sobre a sua área ao longo dos anos. Segundo prevê o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, o educador “promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua

prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”, saberes esses adquiridos ao longo da sua formação. Mais uma vez, quando nos referimos à área da Pedagogia, a aplicação dos conhecimentos adquire uma importância maior, pois só na prática é possível experimentar, vivenciar e comprovar as teorias construídas ao longo da história. Para além disso, a multiplicidade de metodologias existentes e praticadas no “mundo” da Pedagogia só é compreendida quando estas são observadas e vividas, aplicadas a um grupo de crianças com necessidades e interesses reais.

Durante a intervenção pedagógica foi possível observar o contexto; integrar a equipa educativa; aplicar a metodologia de trabalho e, o aspeto que se considerou mais importante, experimentar, vivenciar e participar num contexto real. Este aspeto implica admitir que a educação não pode ser construída para as crianças, mas sim com as crianças, num meio em que estas “desempenham um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...) [encarando-as] como sujeito e não como objecto do processo educativo” (DEB/ME, 1997, p. 19). Durante a intervenção o investigador pôde construir várias aprendizagens, nomeadamente ao relacionar-se com a metodologia de trabalho por projeto, que muito o fascinava, mas que pouco tinha contactado, uma vez que esta é “a rutura com a pedagogia tradicional” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 55) e “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender (...) aos interesses (...) e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 49). Esta metodologia permite que as crianças sejam mais autónomas e participativas, onde “compartilham experiências” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 63), num processo de cooperação entre pares. O educador deve ser mediador, refletindo sobre a ação.

Integrar uma equipa educativa e poder participar no trabalho desenvolvido pelos profissionais responsáveis pela educação de um grupo de crianças, foi um aspeto de grande relevância para a formação da estagiária. Durante todas as semanas de estágio, toda a equipa educativa foi excepcional, colaborou em tudo o que foi proposto, orientando quando a imaginação falhava, e recebendo a estagiária de braços abertos numa equipa que já estava formada. Integrar um grupo de profissionais a este nível permite a partilha de experiências que enriquecem o percurso de profissionais em formação, como é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) “o grupo proporciona o contexto imediato de interacção social e relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do

processo educativo” (p. 35). Pode-se afirmar que foram desenvolvidas muitas aprendizagens com a educadora cooperante durante toda prática educativa, uma vez que esta é uma pessoa com muita experiência profissional e muito assertiva, com conhecimentos e capacidades mais que suficientes para contribuir para o crescimento a pessoal e profissional da investigadora.

O trabalho em equipa deve ser, também, realizado com as famílias das crianças como forma de conseguir uma maior aproximação da escola ao contexto da criança e, assim, tentar adequar as práticas realizadas. Este trabalho cooperativo é de extrema importância, na medida em que “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (DEB/ME, 1997, p. 45). Uma vez que esta parceria deve ser fomentada, levou a que o investigador se interessasse mais por compreender esta problemática, surgindo assim o tema da investigação: a participação das famílias no jardim de infância. Procurou-se estabelecer estratégias no plano de ação que convergissem para uma participação mais ativa e, sempre que possível, que gerasse um envolvimento familiar, dado que este procedimento é um importante contributo para o desenvolvimento das crianças. Desenvolveram-se atividades/projetos em que as crianças poderiam conhecer melhor as suas famílias, criaram-se oportunidades para comunicação e contato entre o grupo, as famílias e a equipa educativa, fomentaram-se momentos de partilha e de participação dos familiares das crianças, sempre com o intuito de promover momentos de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos. Segundo Hohmann & Weikart (2011) “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (p. 98). Assim, pensa-se ter conseguido desenvolver atividades adequadas para este grupo, respeitando os interesses das crianças e as suas sugestões, adaptando sempre que necessário as estratégias que se tinham delineado tendo em conta o tema da investigação.

Existem várias formas de o educador desenvolver uma relação entre a escola e as famílias, nomeadamente a partir da comunicação e da dinamização de atividades que as envolvam, quer como espetadores de apresentações que possam ser feitas, quer de uma forma participativa, promovendo atividades e convidando os familiares a partilharem ideias e vivências na sala ou mesmo em casa. Foi visível na avaliação feita pelas crianças às diferentes atividades desenvolvidas que também para elas é fundamental esta participação das famílias, dado que dos vários projetos dinamizados

durante o estágio a sua preferência foi para uma das atividades em que a família participou, as “Quintas feiras da Família”. Durante a intervenção houve ainda o cuidado de tentar introduzir as sugestões feitas pelos pais nos inquéritos por questionário, nomeadamente através do *blog* que se criou na internet, uma vez que alguns pais referiam que não conseguiam acompanhar os trabalhos das crianças e através desta ferramenta, gerida por todo o grupo, tornou-se possível que as famílias pudessem visualizar alguns dos projetos desenvolvidas no dia a dia.

A relação construída com as crianças intervenientes na prática profissional, os laços afetivos criados e as experiências espontâneas vividas com estas, foram o aspeto predominante, na medida em que permitiu realizar atividades adequadas às necessidades das crianças, respeitando os seus interesses. As “interacções com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que (...) precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohman, 2011, p. 12). A estagiária sente que conseguiu encontrar um equilíbrio entre a relação de cumplicidade que estabeleceu com as crianças e o respeito e liderança que também é necessário, para que o dia possa decorrer de uma forma positiva. Segundo Freire (1996) “é necessário um equilíbrio entre autoridade e liberdade para que se assegure o respeito entre ambas” (p. 122).

Embora todos os aspetos positivos mencionados, existiram algumas fragilidades que serviram para refletir e aprender. Contactar com a metodologia de trabalho por projeto permitiu escutar as crianças e orientar a prática para os seus interesses e sugestões. No entanto, o educador deve planificar a ação tendo em conta as perguntas das crianças e foi complicado incitar o questionamento, não que a estagiária não se interessasse pelas suas dúvidas ou inquietações, mas por vezes não sabia quando ou como o devia fazer. Contudo, se só fizermos aquilo que sabemos nunca conseguiremos ser melhores, por isso esta foi experimentando e melhorando, tendo consciência que poderia aperfeiçoar a prática neste domínio.

No entender da estagiária, esta pensa ter realizado um bom trabalho, fazendo esta consideração tendo em conta as reflexões que foi produzindo durante o período de intervenção, bem como a partir das conversas que foi tendo com a educadora cooperante. Durante a intervenção a estagiária não quis que as crianças fizessem apenas as atividades, queria que se envolvessem nas mesmas, que participassem ativamente, e que assim se sentissem motivadas para as desenvolverem, de forma a permitir-lhes adquirir aprendizagens diversificadas, ativas, integradas e significativas, o

que lhe parece ter sido conseguido tendo em conta a visível satisfação com a intervenção por parte das crianças, da equipa educativa e das famílias.

“Atrás de cada criança que acredita em si mesma, está uma família que
acreditou primeiro”

Mathew L. Jacobson

Referências

Referências

- Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação infantil: para que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed Editora S.A..
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia de pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1995). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2013). *Participação e qualidade em educação da infância. Percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos*. Paraná: Editora UFPR.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Canço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família: plano de cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cervo, A. & Bervian, P. (2002). *Metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Costa, H. (2015). *Relação família-escola: um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. Santo Tirso: De facto editores.
- Davies, D., (2003) A Colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva americana. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Orgs.), *Pais e Escola parceria para o sucesso* (pp. 71-94). Porto: ISET.

- Davies, D. (2008). School-family-community partnerships in the United States. In M. Miguéns (Dir.), *Escola/família/comunidade* (pp. 33-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.
- DEB/ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duque, B., & Pereira, M. (2013). Investigar em educação: dois olhares em construção. *Revista Interações*, 9, 31-43.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (Org.). (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Espanha: Escuela Universitaria de Santiago de Compostela.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Henderson, A.; Mapp, K.; Johnson, A. & Davies, D. (2007). Beyond the bake sale. *The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Honig, A. (1982). Parent involvement in early childhood education. In B. Spodek (Org.), *Handbook of research in early childhood education*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, M. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Mata, M. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, M. M. (2002, Abril). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, 11-15.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa. Editorial Presença.
- Musitu, G., (2003). A bidirecionalidade das relações família/escola. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Orgs.), *Pais e escola parceria para o sucesso* (pp. 141-174). Porto: ISET.
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp. 62-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Patacho, P. (2015). *Educação escolar e participação das famílias num contexto de descentralização e autonomia das instituições escolares*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Coruña. Acedido em: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15921>
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. PNA, 2(4), 153-180.
- Porlán, R., & Martín, J. (1997). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula* (5ª ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes.
- Rocha, H. (2006). *O envolvimento parental e a relação escola-família*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sampaio, D. (1996). *Inventem-se novos Pais* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, L., & Patacho, P. (2016). *O relatório e a sua dimensão investigativa*. Documento de trabalho não publicado apresentado no Seminário A Investigação na Construção da Profissionalidade Docente, que teve lugar no Instituto de Educação da Universidade Lisboa, dias 17 e 18 de Junho de 2016.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Serva, M., & Jaime, P. (1995). Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. *São Paulo: Revista de Administração de Empresas*, 35, 64-79.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância - Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: DGIDC.

- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troia de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster... In L. Katz, J. Ruivo, M. I. Silva, & T. Vasconcelos. *Qualidade e projeto em educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa, Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). *Trabalho de projeto em educação de infância: limites e possibilidades* (pp. 41-48). Porto: Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Zaoura, A. & Aubrey, C. (2011). Home-School relationships in primary schools parents perspectives. *International journal about parents in education*, 2, 12-24.

Anexos
