



**POLITECNICO
SETÚBAL**

SARA MAIA PASSUCO

**A IMPORTÂNCIA DO
TRABALHO E RELAÇÃO
COM AS FAMÍLIAS EM
CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

Relatório de projeto de investigação do
Mestrado em Educação Pré-escolar

ORIENTADORA:

Professora Especialista Maria Manuela
de Sousa Matos

dezembro de 2024

SARA MAIA PASSUCO

**A IMPORTÂNCIA DO
TRABALHO E RELAÇÃO
COM AS FAMÍLIAS EM
CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

JÚRI:

Presidente: Professora Doutora Maria
Teresa Elvas de Matos, Escola Superior
de Educação, Instituto Politécnico de
Setúbal

Orientadora: Professora Doutora Maria
Manuela de Sousa Matos, Escola Superior
de Educação, Instituto Politécnico de
Setúbal

Vogal: Professora Doutora Sofia Gago da
Silva Corrêa Figueira, Escola Superior de
Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Agradecimentos

A concretização deste projeto tem um grande significado para mim, pois representa a finalização de um capítulo muito importante na minha vida. A licenciatura e o mestrado fizeram parte deste trajeto, e não seria possível terminá-lo sem esta parte final, que tem um peso muito significativo. Ainda que me sinta agradecida a muitas pessoas, pela força que me deram para chegar até aqui, é certo de que o mérito e o empenho para a finalização do mesmo só foi possível graças a mim. Não foi um caminho fácil, e ao longo deste percurso cresci muito com as aprendizagens que retirei dos percalços pessoais com os quais me tive de deparar. Com a crença de que nada na vida acontece por acaso, compreendo, por vários motivos, o porquê de só acontecer agora.

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais, os verdadeiros responsáveis pela minha existência. As memórias felizes da minha infância, fazem-me em muitos momentos voltar atrás, quando vejo o olhar das várias crianças com as quais me cruzei ao longo da minha vida. O meu irmão, pelo significado tão importante que tem na minha vida, de quem eu guardo tantas memórias da nossa infância, a quem muitas vezes, na brincadeira, chamo de filho, pelo carinho enorme que sinto por ele e pela responsabilidade que transporto como se fosse, também, sua mãe. És o melhor presente que a mãe e o pai me podiam ter dado, amo-te muito.

Aos meus avós maternos, tão presentes na minha vida, por toda a felicidade que os faço sentir em cada vitória. Aos meus avós paternos, avó sei que também ficas feliz por chegar até aqui, e a ti avô já não estás fisicamente comigo, mas consigo ver o teu sorriso de felicidade como se estivesses presente. À minha família que sempre me incentivou a correr atrás do meu sonho, conscientes das minhas capacidades, que por vezes duvidei... obrigada por tudo!

Aos meus amigos, madrinhas e padrinhos de curso... ficam as memórias de tantas horas na biblioteca a estudar, das praxes, das noites académicas, ainda que poucas, das apresentações de trabalhos, das aulas produtivas e tão significantes para este caminho. À minha educadora de infância que tanto influenciou a minha decisão de seguir as suas pegadas, nesta tão bonita profissão que é ser educadora de infância.

À professora Manuela Matos, por todas as experiências e conhecimentos partilhados, enquanto docente. E pela sua orientação neste caminho, que não foi fácil, mas que foi também possível graças ao seu apoio constante. Por todas as vezes que me

contactou por chamadas, mensagens, emails e não ter desistido de mim. Pela sua disponibilidade, mesmo cheia de trabalho e durante as suas férias.

À professora Sofia Figueira, pela sua persistência em insistir na importância de terminar esta parte do meu percurso universitário, por me ter contactado também com o objetivo de me “resgatar”, para chegar até aqui.

A todas os/as professores/as e educadoras com quem me cruzei neste caminho. Às crianças, o melhor do mundo, por fazerem tudo valer a pena.

Resumo

A importância do trabalho com as famílias é dos maiores desafios que um/a educador/a pode enfrentar na sua profissão. Daí ser motivo para investigar este tema e acima de tudo evidenciar a importância da relação entre escola-família, no sentido de contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A realização deste relatório permitiu aprofundar e reconhecer o papel dos profissionais e das famílias nos dois contextos, e do trabalho contínuo que é preciso ter, cuidadoso e atento, para que esta relação funcione.

Este documento descreve, entre outros aspectos, a importância de saber ouvir e conhecer as famílias, com base numa relação de confiança; a colaboração e cooperação ao longo deste caminho; as fragilidades e dificuldades que o profissional pode encontrar, com as famílias, e quais as estratégias para apoiá-las. Naturalmente que as famílias quando se sentem integradas e acolhidas nos contextos educativos, são capazes de participar de forma ativa na vida das crianças, e de sentirem que as parcerias estabelecidas têm muitos benefícios para todos.

Os estágios realizados em creche e jardim de infância tornam este relatório mais completo, pela partilha das observações e intervenções por mim desenvolvidas, enquanto estagiária. O estudo realizado teve por base uma metodologia de investigação qualitativa, sustentada nos princípios da investigação-ação, que utilizou diferentes procedimentos de recolha de informação que possibilitaram a contextualização, desenvolvimento e conclusão do trabalho.

Palavras-chave: creche; jardim de infância; famílias; relação; participação.

Abstract

The importance of working with families is one of the biggest challenges that an educator can face in their profession. Hence it is a reason to investigate this theme and, above all, to highlight the importance of the relationship between school and family, in order to contribute positively to the development and learning of children. The production of this report allowed us to deepen and recognize the role of professionals and families in both contexts, and the continuous work, which must be done, careful and attentive, for this relationship to work.

This document describes, among other aspects, the importance of knowing how to listen and get to know families, based on a relationship of trust; collaboration and cooperation along this path; the weaknesses and difficulties that the professional may encounter with the families, and what are the strategies to support them. Naturally, when families feel integrated and welcomed in educational contexts, they are able to actively participate in the lives of children, and to feel that the partnerships established have many benefits for everyone.

The internships carried out in nursery and kindergarten make this report more complete, by sharing the observations and interventions developed by me, as an intern in the contexts. The study was based on a qualitative research methodology, based on the principles of action research, which used different procedures for collecting information that enabled the contextualization, development and conclusion of the work.

Keywords: school; families; relation; collaboration; participation

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I – Quadro teórico de referência	11
1. A(s) família(s) como primeiro espaço educativo	12
2. A relação escola família em creche e jardim de infância	14
2.1 A participação das famílias como um vínculo na relação escola-família	16
3. O educador de infância e a construção do currículo	19
3.1 A relevância da função do educador na relação escola-família	22
3.2 Agir e comunicar com todas as famílias	24
Capítulo II – Metodologia de Estudo.....	27
1. Investigação Qualitativa.....	27
2. Investigação-ação	29
3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação.....	30
3.1 Observação.....	31
3.2 Notas de campo	31
3.3 Inquérito por questionário.....	32
3.4 Registos em suporte digital – fotografias e vídeos.....	33
3.5 Tratamento e análise de informação	33
Capítulo III - Caracterização dos contextos educativos.....	35
1. Instituição X – valência de creche.....	36
1.1 Espaço físico e infraestruturas.....	36
1.2 Organização dos espaços e materiais.....	37
1.3 Equipa Pedagógica.....	39

1.4 Caracterização do grupo de crianças.....	40
1.5 Rotinas e individualização dos cuidados.....	41
1.6 Relação e comunicação com as famílias.....	42
2. Instituição Y – valência de jardim de infância.....	43
2.1 Espaço físico e infraestruturas.....	43
2.2 Organização dos espaços e materiais.....	44
2.3 Equipa pedagógica.....	46
2.4 Caracterização do grupo de crianças.....	47
2.5 Relação e comunicação com as famílias.....	48
Capítulo IV – Apresentação e interpretação das intervenções	49
1. Intervenção em contexto de creche.....	49
1.1 Acolher (bem) as crianças e as famílias.....	49
2. Práticas formalizadas e formais no contexto de creche	53
2.1 Datas comemorativas: quem quer vir festejar connosco?.....	53
3. Intervenção em jardim de infância.....	57
3.1 Acolher (bem) as crianças e as famílias.....	57
3.2 Práticas formalizadas e formais no contexto de jardim de infância.....	63
4. Inquéritos às famílias e educadoras – vamos ouvi-las!	71
4.1 O que disseram as famílias?	71
4.2 Questionário às educadoras: o que pensam sobre o trabalho com as famílias?.....	75
Capítulo V – Considerações finais	78
Referências Bibliográficas.....	83

Apêndices:	87
Apêndice 1 – Questionário realizado às famílias.....	87
Apêndice 2 – Síntese das respostas aos questionários – análise de conteúdo.....	88
Apêndice 3 – Respostas das educadoras ao questionário	92

Índice de figuras

Figura 1 – <i>Registo feito pelos pais na reunião</i>	57
Figura 2 – <i>Prenda do dia do Pai</i>	66
Figura 3 – <i>Prenda do dia do Pai pintura</i>	66
Figura 4 – <i>Registo feito à criança sobre a prenda do dia do Pai</i>	66
Figura 5 – <i>Ingredientes para a pizza</i>	68
Figura 6 – <i>Pizza pronta para almoçar</i>	68
Figura 7 – <i>Livro das famílias</i>	69
Figura 8 – <i>Ilustração do livro das famílias</i>	69

Introdução

A realização do projeto de investigação com o tema “A importância do trabalho e relação com as famílias em creche e jardim de infância”, concretizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Setúbal, e corresponde à finalização deste ciclo de estudos. O desenvolvimento deste projeto tem por base os estágios realizados em creche e jardim de infância, nos contextos dos quais foram produzidas práticas de investigação e intervenção centradas na temática selecionada.

A escolha do tema do relatório não foi uma dificuldade, uma vez que foi algo que sempre considerei uma prioridade na profissão dos/as educadores/as, não se trata de um aspeto secundário, mas sim de um trabalho árduo e contínuo, que tem de ser cuidado diariamente, uma vez que o mesmo tem uma influência considerável para as crianças, famílias e profissionais envolvidos.

Ainda que o trabalho com as famílias e tudo o que o envolve não seja, atualmente uma novidade, como tema, esse facto não foi motivo para considerar outro, até porque a escolha do mesmo, se impôs desde o início, eventualmente pela influência da boa relação que a minha educadora de infância teve com a minha família, e do contacto que ainda hoje temos, quando nos cruzamos. As memórias que guardo são de momentos verdadeiramente felizes, de me sentir uma criança plenamente respeitada e com liberdade para ser eu mesma, com segurança e amor sempre envolvidos. Fui crescendo a ouvir os meus familiares a falarem sobre a empatia que criaram com esta pessoa, e da relação que estabeleceram pela abertura e confiança de ambas as partes. Desta forma fez ainda mais sentido abordar este tema, não só para investigar e observar como deverei ser, no futuro, enquanto educadora, ao abordar as famílias, como em criar pontes que permitam ultrapassar dificuldades, em casos que ofereçam algum cuidado, como em saber cuidar dos laços criados com maior facilidade, mas que não deixam de merecer atenção.

O relatório divide-se em cinco capítulos, sendo o primeiro, o quadro teórico de referência, que apresenta conceitos e perspetivas sobre a relação e trabalho com famílias, salientando o papel do/a educador/a neste processo. O segundo capítulo, destaca a metodologia de estudo, no âmbito da investigação qualitativa e da investigação-ação, referindo ainda os procedimentos de recolha de informação, bem como os tipos de registos utilizados. O terceiro capítulo caracteriza os contextos educativos onde se realizaram os estágios, referindo entre outros aspetos, a caracterização do grupo e rotinas,

assim como a relação e comunicação com as famílias. No quarto capítulo procede-se à descrição e interpretação das intervenções nos contextos, no domínio de práticas informais, formais e formalizadas. As considerações finais fazem um balanço sobre o trabalho desenvolvido, salientando as dificuldades encontradas e as inúmeras aprendizagens alcançadas.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1. A(s) família(s) como primeiro espaço educativo

Para falar sobre a pertinência do papel da família como primeiro espaço educativo, é imprescindível compreender as mudanças que a mesma foi sofrendo ao longo dos anos. Sem deixar de frisar que, apesar de se ter alterado com o passar do tempo, a família continua a representar um papel essencial para o desenvolvimento e crescimento das crianças. E representa por isso, um pilar, porto de abrigo, lugar de conforto e segurança. “A família é a instituição permanente na vida, acolhedora, estruturante, geradora de equilíbrios. Transmissora de forma insubstituível de saberes únicos: amor, afecto, solidariedade, formadora de acordo com ritmos, códigos, padrões específicos” (Noronha & Jesus, 1998, p.53).

Ainda que, noutros tempos, a vida familiar tenha sido vivida de outras formas, e o tempo e atenção não fossem uma prioridade para com as crianças, tem havido mudanças significativas na função e papel desempenhado pelas famílias. É importante evidenciar que, noutros tempos, não havia preocupação em educar, como atualmente, nem se verificava o conhecimento sobre a exigência, características e necessidades da criança, uma vez que “a família desempenhava a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome desconhecendo o conceito de educação e não tendo grande influência na sensibilidade” (Miranda, 2002, p.11). Esta situação foi fruto de as prioridades serem outras, e a mentalidade vigente sobrepunha o poder do homem para com a sua família. A mulher ganhou mais tarde os seus direitos, entre outros aspetos, que de alguma forma influenciavam as mentalidades e as famílias na altura, até porque as condições e a qualidade de vida não eram comparáveis aos tempos atuais, e a figura paternal era muito vinculada. Existia muito a divisão de funções e tarefas na família, e os pais asseguravam, dentro das possibilidades, os cuidados básicos como a alimentação e a saúde das crianças e pouco mais, não havia preocupação com os “(...) seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias” (Miranda, 2002, p.12).

Só mais tarde se sentiu mudanças que evidenciaram a necessidade de as crianças irem para a escola, para que houvesse quem “tomasse conta” delas, enquanto os pais trabalhavam.

A família é a principal responsável pela criança, “(...) é um elemento que desempenha funções e tem responsabilidades distintas das que competem às instituições educativas” (Gispert, 1998, p. 14). É o primeiro espaço educativo da criança, e o seu

porto seguro, deve por isso oferecer-lhe momentos propícios a memórias felizes, que de forma direta ou indireta, contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento saudável.

Com o decorrer dos tempos o conceito família moldou-se à vida das populações, e tem vindo a acompanhar a evolução das mesmas. No entanto, mantém-se desde sempre, como sendo a casa e a primeira referência para a criança pois

a família é, também, o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade (Miranda, 2002, p.11).

Importa referir que há diversos tipos de famílias, o que faz com que nenhuma delas seja igual. “A família é entendida como um grupo de pessoas unido por um laço afetivo. Desse modo, existem diversos tipos, que variam de acordo com sua constituição e organização” (Menezes, 2020, p. 1). De acordo com o autor há oito tipos de família todas elas constituídas por membros diferentes, logo as suas características diferem de umas para outras.

Família tradicional ou nuclear – A família tradicional é a forma mais comum, compreendida ao longo do tempo, como sendo a formação de um grupo composto por pai, mãe e filho(s). Dentro dessa perspectiva, a família pode ser entendida de duas maneiras. A partir do casamento legal, civil ou religioso, ou da união estável entre seus membros (Menezes, 2020, p. 1).

“Família matrimonial – As famílias formadas a partir do casamento civil ou religioso, ou seja, do matrimônio, recebem o nome de família matrimonial. Atualmente, esse tipo de formação pode abranger tanto os casais heterossexuais como os casais homoafetivos.” (Menezes, 2020, p. 1).

“Família informal – A família informal, possui as mesmas configurações da família matrimonial. Entretanto, o casamento entre os pais não possui um registro legal, não foi oficializado o matrimônio. Sendo assim, assumem um caráter informal. É o caso de famílias em que os pais decidiram viver juntos, sem formalizarem essa união” (Menezes, 2020, p. 1).

“Família monoparental – As famílias monoparentais são aquelas formadas por apenas um dos pais e seus filhos” (Menezes, 2020, p. 1).

“Família anaparental – A família anaparental é constituída sem a presença de nenhum dos pais (não há parentalidade). Ocorre nos grupos familiares formados apenas por irmãos” (Menezes, 2020, p. 1).

“Família reconstituída – As famílias reconstituídas são aquelas formadas a partir da união de casais onde pelo menos um dos cônjuges possui filho(s) de uma união anterior. Esse tipo de família também é conhecido como multiparental ou família mosaico” (Menezes, 2020, p. 1).

Família unipessoal – Família unipessoal é constituída por apenas uma pessoa. Ocorre no caso de pessoas viúvas ou solteiras que moram sozinhas. Essa tipificação familiar cumpre uma função, principalmente, jurídica. O entendimento como família torna impenhoráveis os bens necessários para a subsistência da pessoa (Menezes, 2020, p. 1).

Família eudemonista – As famílias eudemonistas são aquelas onde seus membros estão unidos pela busca à felicidade (do grego, eudaimonia). A base desse tipo de união é a criação de laços afetivos e recíprocos entre seus membros, independente das relações de consanguinidade (Menezes, 2020, p. 1).

Os diferentes tipos de família classificam-se relativamente à sua constituição, servindo algumas delas de modelo de enquadramento para o mundo em que vivemos, sendo que a maioria tem em comum a existência de crianças fruto de relacionamentos anteriores ou de relações recentes. Há de facto uma diversidade de famílias, segundo o autor, no entanto não refere as famílias em que há duas mães ou dois pais, em que a criança foi concebida por fertilização, barriga de aluguer ou adotada. Estes são exemplos de outros tipos de famílias não mencionados, mas muito atuais no século em que vivemos. No entanto o mais relevante é que as famílias tenham em comum “(...) aspectos tão vitais como a adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem fim de coisas mais” (Flores, 1994, p.12) cruciais para oferecer uma estabilidade emocional às crianças, num lar que reúna condições harmoniosas e responsáveis para o seu crescimento.

2. A relação escola-família em creche e jardim de infância

Atualmente as crianças passam mais de metade do seu tempo em contexto educativo, devido aos compromissos profissionais dos seus familiares, que os obriga a despender grande parte do seu tempo na vida profissional. Como tal, a escola e a família

devem ter um relacionamento próximo, em que a comunicação e confiança estejam constantemente de “mãos dadas” de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento e educação da criança, pois “reconhece-se um papel relevante à família e à comunidade, como agentes interventores fundamentais do processo educativo” (Magalhães, 2007, p.22). Há, por isso, uma igualdade quando se pesa a importância quer da família, enquanto primeiro contexto, com o qual a criança tem contacto, quer da escola como complemento, uma vez que “são dois contextos diferentes, mas ambos contribuem para a educação da mesma criança, tendo para tal que estar em consonância em relação aos objetivos a atingir, às estratégias e atitudes a adoptar” (Simões, 2009, p.41).

É, portanto, um trabalho de parceria entre a comunidade educativa e a família, que funcionam como elo de ligação, onde a criança é uma figura central. Ao existir uma boa relação entre ambas, há também uma maior facilidade em satisfazer as necessidades da criança e ajustar medidas que visam apoiá-la nas suas dificuldades, necessidades, em processos de adaptação. Este último, é especialmente sensível pela preocupação que as famílias transmitem, muitas vezes, no processo de integração da criança quando é nova na instituição, ou quando muda de educador/a e/ou auxiliares. E por parte da própria criança, também, que muitas vezes se sente insegura, por não ter os pais por perto. Neste sentido “A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.19) que transmite segurança à criança, e é para ela uma figura de conforto e referência. Por este motivo, importa ter um olhar atento, de forma a transmitir-lhe tranquilidade e disponibilidade para apoiá-la neste processo, a ela e aos seus familiares. Por outro lado, há situações comportamentais que oferecem preocupação às famílias, e nestes casos é extremamente importante haver uma comunicação sincera e traçar medidas em conjunto, que tenham resultados significativos para a criança.

Sem dúvida que a creche e o jardim de infância representam um grande apoio para as famílias, que confiam diariamente os seus filhos às equipas pedagógicas de sala, no contexto das instituições. A confiança é ganha com a segurança que os educadores transmitem aos pais e familiares, com gestos e atitudes que contribuem naturalmente para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Bem como, pelas oportunidades e desafios constantes, que promovem a aprendizagem da criança a partir de experiências ricas e diversificadas, em que a segurança, bem-estar, cuidados de saúde, alimentação, entre outros, são assegurados. Quando as crianças partilham com os seus familiares, de forma positiva, as experiências vividas em contexto educativo, isso repercute-se na relação que

se constrói dia a dia, entre os pais e a instituição. Este é um aspeto que contribui para que os pais se sintam seguros e estabeleçam uma relação de confiança com os contextos. O trabalho de parceria entre a escola e as famílias é persistente e diário, e só se torna viável quando envolve adultos responsáveis das duas partes, que “remam” para o mesmo lado, em prol da criança e do seu sucesso na vida institucional.

Por outro lado, uma boa comunicação permite estreitar relações entre a instituição escolar e as famílias, e isso reflete-se nas “crianças que (...) tendem a se sentir mais seguras e, naturalmente, a apresentar melhor desempenho nas atividades acadêmicas” (Nunes & Vilarinho, 2001, pp.22 e 23). São crianças que naturalmente crescem com a segurança de que há uma ligação entre o contexto familiar e o contexto institucional, e isso torna-as mais confiantes nas suas relações com os outros. “A comunicação que estabelecemos diariamente tem sempre como objetivo principal “dar e receber”. É importante haver trocas de ideias e informações sobre a criança nos dois contextos, para que haja uma ligação mais forte entre a creche e a família” (Oliveira et al., 2016, p. 36) e entre o jardim de infância e a família.

Importa ainda frisar que

O trabalho com famílias alicerça-se e alimenta-se de um clima institucional que favorece um diálogo aberto, atento, cordial, empático...com as famílias. Não só com a família, aquela que naturalmente valorizamos, porque está mais perto dos nossos valores e padrões culturais, mas com todas, as outras também, as diferentes de nós (Matos, 2003, p.1).

É crucial tratar todas as famílias de forma igual, tendo respeito pelas diferenças que há entre cada uma delas, sejam quais for os motivos que as distinguem. Acima de tudo há que fazê-las sentirem-se apoiadas, dentro das circunstâncias e particularidades que as tornam especiais, pelas diferenças que representam perante a sociedade. Há que as incluir e integrar nos contextos e quebrar barreiras, que muitas vezes as condicionam e não permitem que se aproximem tanto do contexto educativo.

2.1 A participação das famílias como um vínculo na relação escola-família

A participação das famílias no contexto escolar, é uma forma de promover a inclusão e de acompanhá-las de uma forma mais contínua e posteriormente contribuir para uma maior proximidade. Simultaneamente, ao haver um contacto mais próximo

permite outro tipo de acompanhamento do/a educador/a, à família, e a disponibilidade e colaboração da mesma, ao participar em atividades na instituição, traz benefícios para todos.

Como caracóis, as crianças carregam em suas costas, uma casa cheia de histórias, sentimentos e possibilidades que precisam ser acolhidas pela escola. A escola é este espaço coletivo onde crianças interagem com adultos e outras crianças, e este espaço foi pensado para o atendimento delas (Farias, 2015, p. 17044).

Ao falar-se da importância das instituições e do seu papel, é relevante mencionar as diferentes valências que podem existir dentro de um espaço educativo, sendo a creche regida pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e pela Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC, 2024) e a educação pré-escolar pelo Ministério da Educação e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016). Ambas têm como objetivo assegurar que, dentro das normas e da legislação, se reúnam condições para receber crianças todos os anos, e por isso procuram dar resposta às necessidades das famílias dentro dos contextos.

Segundo a portaria nº262/2011 de 31 de Agosto “A creche é um equipamento de natureza socioeducativa vocacionado para o apoio à família e à criança, designado a acolher crianças até aos 3 anos de idade (...)”, inicia-se no começo da sua vida, ou seja, desde o berçário até aos três anos. De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa e da família (...)” (Lei nº5/1997 de 10 de Fevereiro). Importa referir que as diretrizes do pré-escolar têm princípios orientadores com os quais os educadores se devem basear para orientar o seu trabalho, por isso “As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância (...)” (Silva et al., 2016, p.5). De igual forma, as Orientações Pedagógicas para a Creche assumem-se como um referencial para os/as educadores/as e “(...) apoiam a sua ação pedagógica, no diálogo com as equipas educativas, com as lideranças, com as famílias, com diversos profissionais (...) cuja ação integrada proporciona uma educação e cuidado de qualidade para as crianças até aos três anos de idade” (Marques et al., 2024, p.8).

O período dos três meses aos cinco/seis anos de idade, é uma fase muito importante na vida de uma criança, como tal é fundamental estabelecer uma relação entre

a escola e a família, em que o objetivo principal é construir relações de proximidade e confiança, fomentando processos de parceria entre os dois contextos, contribuindo para que a criança cresça num ambiente em que se sente apoiada pelos “dois lados”.

No entanto, há que considerar que cada família é uma família, e aqui o/a educador/a tem de ser sensível a cada uma delas, “Dado que qualquer parceria inclui protagonistas com interesses parcialmente divergentes, a sua construção implica cuidados redobrados de modo a que todos possam ganhar algo e não apenas alguns ou uns em detrimento de outros” (Pedro & Silva, 2022, p.2). Isto é, que as escolhas feitas nas propostas oferecidas às famílias sejam conscientes e justas, de acordo com a particularidade de cada uma delas. Sobre “(...) um olhar multidisciplinar, se não mesmo inter ou transdisciplinar” (Pedro & Silva, 2022, p.2) do/a educador/a face aos sujeitos intervenientes no processo de educação da criança, inclusive dela mesma.

Sem dúvida que “as crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes” (Marques, 2001, p.19), por muitos motivos, mas acima de tudo pela cumplicidade por parte dos dois contextos ao trabalharem de forma cooperada, em prol do desenvolvimento e da educação das crianças. No entanto, nem todas as famílias se mostram disponíveis em participar, umas por questões profissionais que as ultrapassa, e que desta forma as impede de estar presentes, outras pelas escolhas das propostas feitas, por parte do/a profissional. Esta questão surge maioritariamente pelas diferenças que distinguem as famílias umas das outras, e que desta forma as torna únicas e especiais.

A relação dos pais, irmãos, avós e outros, com a comunidade escolar, é um processo que não é estático, e por isso exige que os profissionais procurem a partir da observação, reuniões individuais e em grupo, conhecer melhor as particularidades de cada família, de forma adotar propostas que as façam sentir-se integradas nos convites feitos pelo/a educador/a. E por vezes, conhecê-las, implica ficar mais dez minutos na instituição e dar uma palavra a um pai, ou fazer um telefonema a uma mãe e tranquilizá-la em relação a uma alergia solar que a criança trazia do fim de semana. Para os pais mais tímidos pedir voluntariado na montagem de uma estrutura para a festa de final de ano, ou decorar uma parte da fachada da escola com materiais estipulados pelo/a educador/a podem ser outra hipótese. Há de facto detalhes que fazem a diferença e marcam as famílias, sejam pequenos gestos ou outras possibilidades, que promovam um vínculo de ligação a partir da sua participação. Estes exemplos são encorajadores, para que as famílias se sintam sensibilizadas e participem na educação das crianças, na sala e em casa. Quando se fala

de casa inevitavelmente trata-se de pedir aos pais que participem, por exemplo, numa atividade que envolva materiais reciclados e que represente a família, para uma exposição feita na escola. É uma estratégia para colmatar a impossibilidade de os pais permanecerem na instituição por um período de tempo, para responder ao desafio. A participação não deixa de estar presente, o que acontece é que quem muitas vezes dá voz ao processo, até chegar ao produto final, são as crianças, ao explicarem como fizeram. Outro exemplo, as reuniões feitas com os pais são uma boa oportunidade para fazer um jogo que possibilite às famílias darem-se a conhecer umas às outras, a partir de um grupo de palavras que as caracterize e permita que se apresentem umas às outras. No fundo há que compreender que “As realidades, rotinas, vivências familiares são diferentes entre as crianças; assim, faz todo o sentido que as solicitações respeitem a individualidade de cada família, sendo flexível a sua implementação” (Mata & Pedro, 2021, p.63), ou seja, que esta “se encaixe” em cada uma delas de forma natural, nas propostas feitas, compreendendo a singularidade que distingue cada família e a torna única.

3. O/A educador/a de infância e a construção do currículo

O/A educador/a de infância é o/a responsável pela construção e gestão do currículo, tendo em conta todos os documentos que o apoiam na realização do mesmo, e que envolvem a sua sala e o projeto pedagógico e/ou curricular. A estrutura deste documento é feita com base no interesse do grupo, nas suas necessidades e dificuldades, o parecer das famílias, entre outros aspetos. “Assim, na construção do currículo o/a educador/a deve ter em conta o conhecimento que tem sobre as crianças, apoiado por diversas formas de observar, registar, planear e avaliar as experiências e interações que realizam no seu dia a dia” (Santos & Matos, 2022, p.2).

O/A educador/a de infância é um profissional de educação que exerce várias funções, nomeadamente organizar as atividades pedagógicas, sejam de carácter individual, de pequeno ou grande grupo. Tem ainda responsabilidade sobre a educação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças e por isso, a sua intencionalidade deve refletir-se na prática do trabalho realizado em sala, com as famílias e a comunidade que diretamente contribuem para o sucesso escolar. Assim, é necessário que tudo o que rodeia o espaço onde as crianças estão, seja rico e diversificado na oferta pedagógica, uma vez que as crianças “(...) são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo

competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al., 2016, p.9). É por isso imprescindível, que o profissional reflita, para compreender o que deve melhorar ou ajustar de acordo com os objetivos e as condicionantes que vão surgindo. Todo este trabalho, deve ser feito com delicadeza, na forma como o profissional comunica com as crianças e com as famílias, pois deve ser transparente nas palavras e isso acontece, inevitavelmente, quando se estabelecem laços de confiança entre todos. Por outro lado, o ambiente educativo deve ser pensado de acordo com as características do grupo de crianças, e por isso a organização do espaço e do tempo devem ser considerados de acordo com as suas necessidades e interesses. “Na organização do espaço estão presentes as concepções e intencionalidades do educador, que deverá interrogar-se sistematicamente sobre as suas funções, para que seja possível uma mudança sempre que o grupo necessitar” (Santos & Matos, 2022, p.3).

O/A educador/a é um dos maiores exemplos para as crianças, pelo tempo que passa com elas e pela grande responsabilidade que assume em

garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar e a sua participação no mundo a que pertencem. Sabendo que o acesso e a frequência da educação de infância de qualidade possibilitam efeitos benéficos ao nível do bem-estar e aprendizagem das crianças, cabe ao/à educador/a, em conjunto com outros/as agentes educativos, mobilizar as condições estruturais e processuais que constituem os ambientes de educação de infância equitativos e de qualidade (Marques et al., 2024, p.24)

Por outro lado, e falando de outras questões igualmente importantes, o/a profissional tem um papel fundamental em incentivar os mais pequenos em tornarem-se autónomos nas suas rotinas, atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esta postura permite que a criança sinta segurança e apoio do adulto, enquanto este lhe dá impulso/estímulo para que a sua autonomia não seja “castrada”. Este assunto torna-se muito pertinente quando há adultos que, para facilitarem o trabalho, por medo da criança se magoar ou não conseguir, “fazem por ela”. Às vezes de forma involuntária, porque poupa tempo e facilita-lhe o que está a fazer, mas acaba por ser egoísta da sua parte e limita a criança. Posteriormente o que acontece é que no lugar de progressos, dão-se retrocessos, há por isso que dar liberdade e oportunidade às crianças de experienciar o

meio envolvente, e isso conquista-se, muitas das vezes, pela segurança oferecida diretamente à criança e ao que a rodeia, de forma a adaptar-se à sua idade e necessidades.

O bem-estar depende das condições criadas ao nível do ambiente experienciado pelos bebés e crianças e, especificamente, da qualidade das respostas às suas necessidades físicas e emocionais de afeto, de segurança, de continuidade, de reconhecimento e de se sentir competente. Neste sentido, o bem-estar constitui um indicador de grande relevo acerca da sensibilidade e responsividade do contexto de creche a necessidades básicas dos bebés e das crianças (Marques et al., 2024, p.56)

Por conseguinte, e falando de outro aspeto igualmente importante, a escolha dos materiais e a organização do espaço da sala deve ser feita de acordo com a faixa etária das crianças, assim como as áreas serem estrategicamente escolhidas, tendo em conta os seus interesses, e o que faz mais sentido para o seu nível de desenvolvimento. No entanto não significa que sejam estáticas, porque na realidade o que acontece é existirem várias mudanças conforme seja preciso, uma vez que

A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva et al., 2016, p. 26).

Tudo o que foi mencionado é extremamente importante no desempenho da profissão, tal como a parte afetiva que assume um “peso” muito forte no perfil do/a educador/a. Os traços da sua personalidade definem o/a profissional como uma pessoa única, no entanto há características comuns e imprescindíveis para a sua vida profissional. Salienta-se, entre outras, ser uma pessoa generosa e carinhosa, que por outro lado saiba projetar a voz, quando é necessário chamar o grupo. Que tenha a leveza nas palavras quando calmamente conta uma história, e que simultaneamente seja observadora nos comportamentos das crianças e no seu discurso. É um equilíbrio constante entre quem orienta o grupo e exige respeito, ao mesmo tempo, que enxuga as lágrimas com palavras de amor. É o cuidado constante, de quem reconhece que todas as frases ditas pelo adulto podem ser repetidas, pois são um exemplo do que os ouvidos escutam, e depressa são assimiladas.

Assim, o/a educador/a tem de ter uma gestão emocional controlada, na forma como aborda as crianças, em situações sensíveis ou menos agradáveis. Em sala, deve

incentivar as crianças a resolverem os conflitos sozinhas, sempre que possível, para que não dependam do adulto para esse tipo de situações. Não influenciar as escolhas das crianças, mas saber respeitar a individualidade de cada uma delas, e assim contribuir para uma melhor compreensão das suas dificuldades. Posteriormente avaliá-las de modo a ultrapassar essas fragilidades. Naturalmente os ritmos de aprendizagem não são iguais, e não existe um só caminho para se chegar a uma meta. Cabe por isso, ao adulto, compreender o que faz mais sentido para o grupo, o que por vezes pode não ser necessariamente aquilo que o profissional ponderou ser o mais adequado naquele momento. Há que adaptar os desafios ao desenvolvimento de cada criança que difere e não se iguala.

Assim, as normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária/idade não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas antes como referências que permitem situar um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016, p.8).

3.1 A relevância da função do/a educador/a na relação escola-família

O papel do/a educador/a é fundamental na construção da relação com as famílias, na medida em que assume uma função crucial, numa etapa de extrema importância na vida das crianças. Pois é nos contextos de creche e jardim de infância que têm os primeiros contactos com outras crianças, e experienciam novas aprendizagens que lhes permite desenvolverem-se a nível emocional, cognitivo e social.

Por isso é imprescindível cuidar da educação numa fase tão inicial, com a responsabilidade de contribuir positivamente para a vida das crianças, de forma a influenciá-las a serem bons cidadãos no futuro. “Esta atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (Silva et al., 2016, p.4).

Para além de todo o trabalho já referido, o/a educador/a de infância, tem ainda uma grande influência e responsabilidade na construção da relação e envolvimento com as famílias. Assume por isso, enquanto indivíduo, um marco significativo, senão o mais destacado, em dinamizar e alimentar a ligação entre os dois contextos.

“Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade, é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspectiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados (...)” (Silva et al., 2016, p.10). Para que posteriormente todos se sintam envolvidos em colaborar, como um só, ainda que cada um com o seu papel, onde “(...) exist[e] uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. Uma permanente intenção de melhoria dos ambientes inclusivos deve considerar o planeamento e avaliação destes aspetos, com o contributo de todos os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.10).

De acordo com a individualidade de cada família, cabe ao profissional de educação saber catalisar os seus saberes, habilidades e à vontade na oferta da intervenção no contexto institucional. Naturalmente que ao existir uma maior proximidade das famílias, pela confiança sentida relativamente ao contexto educativo e aos adultos, a relação entre eles surge de forma espontânea. No entanto nem sempre se conquista esta proximidade com facilidade, e cabe ao/à educador/a criar estratégias que incentivem essa aproximação, das famílias aos contextos. E essa cooperação pode e deve ser feita, por parte das famílias, por exemplo, em participações nas quais se sintam à vontade e disponíveis como por exemplo: contar uma história, explicar a sua profissão e levar alguns utensílios ou objetos que a identifiquem, apoiar as instituições em visitas e saídas, no acompanhamento do grupo, fazer um bolo com as crianças etc.

Há outras estratégias que permitem construir proximidade com as famílias que são fundamentais para estabelecer uma boa relação, como:

A comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, é mais fácil desenvolver relações de confiança, pois existe maior proximidade e uma melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos (Mata & Pedro, 2021, p. 34).

Para que haja uma igualdade quando se trata de comunicar, o/a profissional deve procurar diferentes formas de comunicar com os pais que podem ser: via chamada telefónica, através do email, marcação de uma reunião por telemóvel ou presencial, por exemplo, de acordo com a disponibilidade de ambas as partes.

Os objetivos nos diferentes momentos de comunicação com os pais podem ser diversos. Eles podem somente ter uma finalidade central, como, por exemplo,

criar proximidade, ou ter várias finalidades em simultâneo. É importante que os profissionais tenham claro para si qual é ou quais são os seus objetivos, de modo a desenvolverem as estratégias mais ajustadas e a conduzirem as situações com vista a cumprir esses objetivos. Os objetivos variam em função do conhecimento que se tem do grupo e do contexto, em função do que se pretende dos pais, da disponibilidade de recursos, etc. (Mata & Pedro, 2021, p.39).

3.2 Agir e comunicar com todas as famílias

O projeto de vida dos pais para os seus filhos é claramente que tenham o melhor, e como forma de assegurar que, grande parte do que anseiam seja concretizado, têm de trabalhar diariamente. Por essa razão, a escola assume-se como um lugar seguro, idealizado aos olhos dos pais como o lugar ideal, com o contributo de adultos formados para “os substituir”. O/A educador/a assume a responsabilidade de, a partir do contexto educativo, proporcionar aprendizagens significativas para o desenvolvimento das crianças de forma individual, coletiva e com os adultos. Tendo em conta o espaço, o tempo, as rotinas diárias e outros aspetos, o/a profissional da educação organiza de forma intencional o que pretende fazer com as crianças, de modo a proporcionar-lhe experiências significativas e marcantes para o seu desenvolvimento.

Sem dúvida que uma das partes mais desafiantes para o profissional de educação, é a relação, o trabalho, a forma de agir e comunicar com cada família. O/A educador/a tem de adaptar a sua postura a cada uma delas, de forma diferente, tendo sensibilidade para compreender que nenhuma família é igual e há que ter consideração e respeito por todas elas. Pois “quando escolhemos valorizá-las, damos a nós próprios, autorização para nos aproximarmos dos outros e para aprendermos com eles” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 121). As famílias ao sentirem-se próximas estão mais confortáveis e aptas a transmitirem informações e saberes, o que proporciona uma aprendizagem mútua entre elas e a escola. Posteriormente, isso reflete-se na facilidade que têm em falar dos seus receios/preocupações, pela segurança que ganham, e de partilharem as conquistas e o desenvolvimento dos seus filhos. O que conseqüentemente conduz à participação das famílias de forma segura, pela comunicação constante que mantêm com a equipa de sala, que as tranquiliza com o objetivo de as tornar corajosas e confiantes.

Assim, existem

pais familiarizados com a escola e as suas práticas, e os pais vítimas de iliteracia, ou pouco familiarizados com a escola e as suas práticas, terão concepções, imagens e projectos diversos. E estes pré-conceitos (imagens) sobre a escola exercem, assim, desde logo, influência sobre a criança, nas expectativas, interesse, curiosidade, atitudes, objectivos... (Malho, 2006, p.2).

É por isso importante começar, logo na creche e no jardim de infância, a combater o preconceito e a vergonha que algumas famílias mais desfavorecidas demonstram, por muitas vezes se sentirem menos incluídas na sociedade. Importa aproximá-las e comunicar a importância da sua participação no contexto, como uma forma de apoiar os filhos, e consequentemente, melhorar significativamente a vida deles. Ao tornarem-se pais, irmãos, avós, etc. participantes no contexto escolar, de modo a promoverem em conjunto com a escola uma relação cordial e próxima. Há famílias que carecem de outro tipo de apoios, e em casos mais sensíveis o/a educador/a avalia juntamente com o apoio de outros profissionais, se necessário, a intervenção de outros técnicos/equipas igualmente importantes no processo de avaliar as necessidades da família e/ou criança face às circunstâncias das situações em causa.

Quando a família não está "saudável", os padrões de autoridade estão alterados e as redes de comunicação e de distribuição dos papéis funcionais estão deteriorados, tornando-se difícil o controlo dos sentimentos negativos; o que leva ao aumento da angústia, da hostilidade, da violência. A falta de respeito entre os diversos elementos do grupo familiar, a intolerância, a agressividade, o desinteresse ou a superprotecção, marcam a personalidade da criança conduzindo-a a comportamentos "anormais" que muitas vezes se reflectem nas atitudes face à escola (Malho, 2006, p.2).

É que se não houver um olhar atento face a este conjunto de situações, quem acaba por sentir, na primeira pessoa, os problemas envolventes em torno da família, é a criança. Daí a necessidade de haver um discurso coerente e atento entre a/o educador/a e a família, de forma a compreender alguns comportamentos da criança que possam ser justificados pelo meio que a envolve. É certo de que a escola é um lugar seguro para a criança, mas infelizmente a família nem sempre oferece essa segurança. E nestes casos é necessário ter gentileza e assertividade no discurso com os familiares, de forma a esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir e que possam influenciar as decisões do profissional em avaliar o que é melhor para a criança, e se necessário, pedir ajuda a outros intervenientes.

As famílias não são todas iguais, e felizmente que assim é, cabe ao/á educador/a dirigir o seu discurso sempre que comunica com as famílias, de forma diferente tendo consideração pelas características de cada uma delas.

A família é uma fonte de ajuda activa para a criança se for "saudável", se for um grupo bem organizado e estável, onde o sistema de autoridade seja claro e aceitável, onde a comunicação seja aberta, e onde os membros exerçam controlo e apoio. É na família que se gera o prazer, a alegria que a criança sente à sua volta, indispensável ao seu desenvolvimento (Malho, 2006, p.2).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE ESTUDO

Neste capítulo pretende-se explicitar a metodologia utilizada na realização da investigação do presente relatório. Deste modo irei descrever o que é a investigação qualitativa, dado que a mesma é a que melhor se enquadra no trabalho desenvolvido e no modelo interpretativo. Seguidamente a investigação-ação (o que é e as suas características), e os procedimentos de recolha de informação (observação; notas de campo; inquérito por questionário; registos em suporte digital – fotografias e vídeo e por fim tratamento e análise de informação).

1. Investigação qualitativa

A investigação qualitativa tem por base o levantamento de informações sobre os contextos de forma a “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), neste caso em creche e no jardim de infância. Todos os registos efetuados, provenientes dessa investigação, sejam eles observação, notas de campo, registos fotográficos, questionários, entrevistas etc. são objetos de pesquisa, em que o/a educador/a privilegia os mesmos para fazer as suas interpretações e reflexões. Assim, as questões de investigação são fundamentadas pela recolha de informação feita pelos investigadores, que as elaboram com o intuito de originar novas descobertas a partir de factos e dados recolhidos nos contextos juntamente com enquadramento teórico que sustente as mesmas.

Em síntese

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

De acordo com os autores Bogdan e Biklen (1994)

1. “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47). O investigador está presente no terreno, como elemento indispensável da sua investigação, pois mantém-se atento ao contexto e aos participantes, como meio para enriquecer a sua investigação.

2. “A investigação qualitativa é descritiva” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). A recolha de dados para a investigação é feita a partir de registos fotográficos, notas de campo, áudios etc. Depois de analisada a informação, o investigador descreve-a. Sendo que todos os pormenores são importantes para a investigação, assim como as questões relevantes provenientes dessa procura. O investigador interessa-se acima de tudo, por compreender o significado que os participantes dão às experiências dentro do contexto.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49). Não há por isso um foco centrado nos resultados obtidos, provenientes da investigação em si, mas no caminho que a mesma toma ao longo do processo. Os investigadores centram-se na/s questão/ões do estudo “nas atividades, nos procedimentos e interações diários” (Bogdan & Biklen, 1994, p.49) onde o objetivo passa por alcançar estratégias suficientes para dar resposta à investigação, e assim contribuir de forma positiva para dar solução às dificuldades e/ou desafios. Assim “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, atitudes e valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados” (Sousa & Batista, 2011, p.56).
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). A partir da informação recolhida nos contextos, os investigadores examinam de forma minuciosa os seus dados, e a credibilidade dos mesmos é sustentada por observações específicas e/ou pelos meios utilizados para recolher informações diretamente nos contextos. A investigação “só começa a estabelecer a direção de um objeto de estudo após a recolha de dados e o passar do tempo com os sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50), pois estes são um elemento importante no processo.
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Esta última característica, da investigação qualitativa, dá maior importância ao significado dado que a aproximação dos investigadores aos contextos e às pessoas envolvidas, permite uma recolha mais realista e significativa, numa abordagem qualitativa.

2. Investigação-ação

A investigação-ação é o “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Máximo-Esteves, 2008, p.18), com o intuito de estabelecer, na prática, mudanças a nível educacional, de forma significativa. Mas também de ultrapassar dificuldades encontradas ou melhorar algo, sendo a questão problema o ponto de partida para dar resposta a um “problema” real. Por conseguinte o ambiente onde se inserem os contextos, ao ser propício à partilha e a um trabalho de colaboração entre crianças, famílias e comunidade, torna-se uma mais-valia para o investigador pelo enriquecimento que dá à sua investigação. Todo este processo exige posteriormente uma reflexão que “abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2014, p.79).

De acordo com os autores Coutinho et al., (2009) a investigação-ação tem cinco características:

Participativa e colaborativa, pois o investigador é fulcral na investigação tal como os sujeitos inseridos nos contextos. É uma participação que conta com todos e com a colaboração dos mesmos, ou seja, “implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores da pesquisa” (Zuber Skerritt, 1992, citado por Coutinho et al., 2009, p.362).

Cíclica, pois implica um conjunto de informações que se interligam e relacionam-se pela ação e investigação, que dá origem a uma constante redefinição do problema, por parte do investigador. Que está frequentemente a avaliar a sua ação e por isso é um ciclo que não se finaliza uma vez que, “a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al, 2009, p.362).

Crítica, pois “não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, (...), mas também, actuam como agentes de mudança” (Zuber- Skerritt, 1992, citado por Coutinho, et al 2009, p.363) ou seja, quer melhorar o trabalho feito por si e mudar de forma impactante os outros.

Auto-avaliativa, “porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al, 2009, p.363). Ao

existir uma avaliação contínua, a investigação e a ação permanecem, porque há sempre algo a melhorar ou adaptar no contexto, com a perspectiva de melhoria.

Tal como em cima mencionado, as características da investigação-ação evidenciam algumas particularidades, e somam um processo que leva um tempo indeterminado a concluir. A investigação-ação parte da questão problema, para que na intervenção o investigador possa ultrapassar fragilidades ou fazer melhorias e/ou mudanças na prática, seja de forma direta ou indireta.

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

O procedimento de recolha de dados une todas as informações possíveis sobre o contexto, sendo que estas devem ser analisadas com o intuito de reunir somente o que é útil para a investigação. É essencial que o investigador estabeleça relação com os sujeitos presentes no ambiente natural, uma vez que estes constituem fonte direta de informação.

Assim e para dar resposta à investigação em estudo, utilizei como recurso para a recolha de dados de informação: observação, notas de campo, registo fotográfico e questionários. Depois de recolhidos os dados, foi feita uma avaliação dos mesmos, de forma a compreender a importância de cada um deles na construção do projeto. Há que nomear que o que antecede este passo é a procura, por parte do/a educador/a, neste caso de mim, de situações que surjam como inquietações ou situações que necessitem de melhoria ou estratégias de forma a serem mais funcionais e causarem um impacto positivo na prática.

Algumas das questões que primeiramente me surgiram, ao pensar nas famílias e na importância das mesmas foi: de que vale ao profissional ter um grupo de crianças adaptadas, felizes e desenvolvidas se a comunicação com as famílias não é suficiente? O que pode um/a educador/a fazer, para que as famílias se sintam incluídas? Quais as estratégias a utilizar, para melhorar a relação com as famílias? Como intervir com as famílias em situações em que as mesmas, não se mostram recetivas? Como melhorar a comunicação com as famílias? Todo um leque de questões que todas juntas se fundiram na questão de partida “Como otimizar o trabalho e a relação com as famílias?” dando origem ao tema “A importância do trabalho e relação com as famílias na creche e no jardim de infância”. Não senti nos contextos que existissem barreiras, na relação com as

famílias, pelo contrário, no entanto pode melhorar-se sempre e criar mais estratégias que facilitem esse processo.

3.1- Observação

A observação participante é a “(...) análise global e intensiva do objeto de estudo” (Almeida & Pinto, 1990, p. 97). É observar de forma natural os contextos, mas com um olhar absorvido, na informação que retém, e participativo na sua ação perante o que investiga.

Na minha investigação primeiramente procurei estabelecer relação com as crianças e observá-las, para que as pudesse conhecer cada dia melhor. O meu olhar estava naturalmente mais atento nos momentos de acolhimento, quando as famílias se deslocavam aos contextos para levarem os filhos, e nos momentos de saída em que a equipa de sala podia ter informações a passar às famílias. O horário de estágio não permitiu que observasse tanto as saídas no contexto de jardim de infância, ao contrário do estágio em creche em que houve mais oportunidades para tal.

Não posso deixar de mencionar a minha fragilidade em gerir a observação e participação, no contexto, e simultaneamente fazer o registo das notas de campo. Não registei tudo quanto desejava, e em alguns momentos tive dificuldade em gerir todas as informações que queria absorver entre família-criança-escola. Era toda uma gestão de um conjunto de vivências muito necessárias de captar pelas observações, e depois escrevê-las. Consciente de que as notas de campo são fundamentais neste processo, pois revelam “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

3.2- Notas de campo

As notas de campo são uma ferramenta essencial nos processos de pesquisa da informação, pois permitem registar todas as observações e informações importantes, para mais tarde relembrar aspetos consideráveis para a concretização da investigação. Estes momentos nem sempre são fáceis pois tem de existir, de alguma forma, um distanciamento do que se observa, para proceder ao registo. Parece até que há um desligar do grupo, do espaço, dos sujeitos, para se escrever o máximo de “coisas” que se absorve e interioriza, o que por vezes quebra a dinâmica do que se está a viver naquele momento.

Com isto “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.152) o descrito e o reflexivo ambos com funções diferentes, mas que se complementam. O primeiro “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.152), isto é, que descreve por palavras de forma pormenorizada, tudo aquilo que o olhar observa inclusive o espaço. Em segundo que refletem sobre “as suas ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen, 1994, p.152). As notas de campo realizadas nos contextos foram feitas num caderno de apontamentos, depois de sair, diariamente, dos estágios. Esta decisão fez com que por vezes ficasse com a sensação de que não tinha anotado tudo, uma vez que já tinha passado algum tempo. Quando eram conversas e diálogos fazia as anotações no momento, porque de outra forma acabava por me perder e não reter toda a informação.

3.3- Inquérito por questionário

Utilizei o inquérito por questionário como forma de obter resposta a questões feitas às famílias e às educadoras cooperantes, de acordo com o tema do meu projeto.

A primeira questão feita às famílias foi: “Qual a importância do trabalho com as famílias. Porquê?”. Aqui o intuito passou por compreender a perspetiva das famílias, e a sua visão sobre o valor atribuído ao trabalho realizado entre escola-família. Esta foi uma questão aberta propositadamente, o que permitiu receber respostas diferentes e com um feedback positivo no geral. A segunda questão: “Já participou, este ou no ano letivo anterior, em alguma atividade na sala do seu/sua filho(a)? se sim, em quê?”. Esta pergunta tinha como objetivo, compreender se os pais já tinham participado em atividades realizadas diretamente na sala dos filhos, e se fosse caso de ter acontecido o que tinham feito em concreto. Este inquérito foi entregue pessoalmente às famílias, no final de uma reunião, era anónimo e só participava quem quisesse. Todos os pais presentes preencheram o questionário e entregaram nesse mesmo dia (apêndice 1).

Foi feito ainda um inquérito por questionário às educadoras cooperantes, com o objetivo de compreender a visão de cada uma delas sobre o trabalho e relação com as famílias. O questionário apenas continha uma questão e era igual à que foi colocada às famílias, foi enviado por email, pretendendo-se que as educadoras explicitassem as suas ideias, se sentissem confortáveis e fossem diretas nas suas respostas (apêndice 2).

Refira-se que “o inquérito é a recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados” (Carmo & Ferreira, 2008, p.139) existindo dois tipos diferentes de inquéritos, sendo que um é o inquérito por entrevista e outra o inquérito por questionário. O inquérito por questionário, tal como referido, foi o que eu adotei distinguindo-se como uma forma de inquirir os sujeitos do contexto, de forma presencial e não presencial.

3.4 Registos em suporte digital – fotografias e vídeos

O registo fotográfico permite gravar memórias a partir de fotografias, como tal é uma ferramenta de grande utilidade na realização de uma investigação como esta, sendo importante frisar que estes registos só são possíveis, se devidamente autorizados pelas famílias e instituições.

Nos momentos em que recorria ao telemóvel para fazer registos fotográficos, as crianças interrompiam com regularidade o que estavam a fazer, para vir observar o telemóvel. Reconheço que os registos fotográficos “dão-nos fortes dados descritivos, [e] são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

Infelizmente perdi muitas fotografias dos estágios, uma vez que estas se encontravam num telemóvel que eu deixei de utilizar e não consegui recuperá-las na altura. Não utilizei registo a partir de vídeos nos meus contextos. Assim, os registos que tenho são de poucas fotografias, que recuperei num trabalho feito para uma unidade curricular. Reconheço que o registo fotográfico tornava o meu relatório mais completo, pois permitia ilustrar alguns momentos importantes.

3.5- Tratamento e análise de informação

Depois de recolhida toda a informação necessária, há que organizar o material de forma que seja elaborada uma análise da mesma. Assim, é feita uma triagem de todos os suportes utilizados ao longo do estágio como: observação, notas de campo, inquéritos por questionário e registo em suporte digital, recolhidos ao longo dos estágios. Em síntese “pretende-se que o relato que daí resulta se mantenha fiel ao fenómeno, dando primazia ao mundo experiencial, [e] à abordagem descritiva, (...)” (Máximo-Esteves, 2008, p.104) como fonte segura e realista dos dados recolhidos nas investigações feitas, nas respetivas instituições.

Relativamente aos questionários, analisei as respostas dadas, através de uma codificação em categorias, decorrentes das perguntas elaboradas e que me permitiram aceder às conceções dos pais sobre a importância do trabalho com as famílias e exemplos da sua participação (apêndice 3). Não foi realizada a análise de conteúdo à resposta das educadoras, por não se considerar necessário (a informação não era extensa e as respostas foram utilizadas diretamente, como citação, no trabalho).

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

No terceiro capítulo irei apresentar os contextos onde realizei os meus estágios, em creche e jardim de infância, e alguns aspetos que os caracterizam.

De modo a intitular as instituições, sem que as mesmas sejam identificadas, a instituição onde realizei o estágio em creche será denominada por “X” e a instituição onde realizei o estágio em jardim de infância por “Y”.

O primeiro momento de estágio em creche realizou-se de 16 de outubro a 22 de dezembro de 2017, e o segundo momento de 24 de setembro a 4 de outubro de 2018, na mesma instituição, com a mesma educadora e auxiliar. O primeiro momento de estágio em jardim-de-infância realizou-se de 12 de março a 5 de junho de 2018, e o segundo momento entre 8 e 19 de outubro de 2018, na mesma instituição, com a mesma educadora e auxiliar.

Em ambos os estágios o modelo pedagógico adotado pelas instituições foi movimento da escola moderna (MEM), ainda que a instituição “Y” também aplicasse a Metodologia do Trabalho de Projeto.

Assim o Movimento da Escola Moderna tem como objetivo “(...) a formação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar” (site MEM). Este modelo preconiza uma pedagogia de cooperação educativa, ou seja, a construção de um currículo que dá voz aos educandos e que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p.96).

Por outro lado, a metodologia do trabalho de projeto possibilita que as crianças possam sentir-se inseridas e participativas nas escolhas do trabalho desenvolvido nas salas de creche e jardim de infância, que privilegia a comunicação entre todos, e a oportunidade igualitária de se sentirem presentes no desenvolvimento do currículo. Por conseguinte o trabalho de projeto põe em prática o desenvolvimento de um tema do interesse das crianças, que pode surgir de uma brincadeira, dúvida, algo que tenham vivenciado ou observado e lhes tenha suscitado interesse.

Ao contrário da brincadeira espontânea, os projetos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas. Um projeto mais pequeno

e imediato pode ser estimulado por um acontecimento inesperado ou por uma visita (Katz & Chard, 1997, pp. 3-4).

Ou seja, a partir de questões vindas das crianças o trabalho de projeto tem como objetivo dar respostas às curiosidades e interesses das crianças e é alimentado por meios que permitam sustentar as suas aprendizagens (vídeos, livros, mapas, experiências, histórias...). A duração dos projetos é relativa, não tem um tempo premeditado.

Seguidamente apresento os contextos de estágio sendo realizado em creche, e o segundo em jardim de infância, por um período de dez semanas, em cada um deles.

1. Instituição X – Valência de creche

O primeiro momento de estágio realizou-se numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, que nasceu há doze anos e tem atualmente catorze respostas sociais, tendo inicialmente estado focada em dar resposta à área da deficiência intelectual.

A creche tem uma oferta de 39 vagas divididas por três salas. O berçário com capacidade para 8 crianças dos 0 aos 12 meses; a sala dos 12 aos 24 meses com capacidade para 13 crianças e por fim a sala dos 2/3 anos com capacidade para 18 crianças. A instituição está aberta de segunda a sexta-feira com um horário compreendido entre as 7h30 e as 19h30.

1.1- Espaço físico e infraestruturas

O espaço físico da instituição foi adaptado para uma creche, não é muito grande o que o torna acolhedor. Situa-se na cidade de Setúbal próximo de um bairro antigo. O acesso à creche não é fácil, a nível de estacionamento no exterior, no entanto tem um pequeno espaço no seu interior que permite algum conforto nos dias mais chuvosos, pois permite a entrada dentro do recinto o que dá uma maior proximidade da porta de entrada.

De um modo geral o espaço está bem aproveitado e organizado. Dentro da instituição no rés-do-chão a entrada do lado esquerdo tem uma pequena sala de reunião e/ou trabalho, do lado direito a sala de coordenação, uma casa-de-banho e de uma sala de recobro, as escadas de acesso ao primeiro piso e um elevador. Existe ainda um espaço comum para a equipa docente, onde é possível guardar os pertences de cada uma, no respetivo cacifo e casas-de-banho particulares.

No primeiro piso situam-se as três salas. A sala de berçário, com um dormitório e com uma área de higiene. De seguida um espaço pequeno onde é possível aquecer a sopa, fruta e leite dos bebés, e outras tarefas inerentes à alimentação dos mesmos. Depois do lado direito o elevador, e do lado esquerdo situa-se a sala dos 2/3 anos, e em frente a sala de 1/2 anos. Para além do elevador também há umas escadas de acesso ao primeiro andar. Por fim do lado direito, ainda, está a casa de banho e fraldário. Tanto o espaço inferior como superior têm acesso ao exterior, e ambos são seguros para as crianças, tal como todo o espaço da creche.

1.2 Organização dos espaços e materiais

Primeiro momento de estágio:

Quanto à organização da sala, a mesma era feita pela educadora seguindo os interesses do grupo de modo a proporcionar um ambiente seguro e simultaneamente desafiador, despertando a descoberta e a vontade de conhecer e explorar cada vez mais, oferecendo autonomia às crianças no seu desenvolvimento e interação com os pares e em grande grupo. A Educadora partilhou que a disposição das salas mudava sempre, porque as educadoras não são iguais e efetivamente o grupo também não. As áreas trocavam quase sempre de local, inclusive os brinquedos, que podiam ser em maior ou menor quantidade, em sítios particulares, de acordo com os interesses do grupo. Deu-me o exemplo que naquela sala, a última vez que por lá tinha passado, a área da casinha era menos completa e a expressão plástica mais rica em disponibilidade de materiais. Esta opção teve influência sobre um grupo que anteriormente tinha um maior número de crianças do sexo masculino, comparativamente com o feminino, e que procuravam menos esta área por uma questão de interesses. Já a área da expressão plástica era requisitada diariamente pelo grupo, e em alguns momentos as crianças pediam para pintar duas a duas e faziam a pares produções muito interessantes. A Educadora também partilhou, que em função do desenvolvimento do grupo, por vezes há necessidade de fazer mudanças para evitar conflitos em áreas que exigem mais espaço ou uma melhor organização do mesmo.

Neste seguimento, o espaço da sala foi planeado da seguinte forma:

Área de grande grupo - Esta era a zona da sala onde as crianças e os adultos se reuniam diariamente e onde estavam afixados os materiais reguladores do dia a dia das crianças,

e onde se contava histórias, surgiam temas, desafios, conversas com o grupo, e momentos de acalmar o grupo.

Área das construções - partilhada com a Área do grande grupo, por ser a zona de maior dimensão. É uma área ampla, com materiais compostos por diversas peças de encaixe, legos, pista de comboios e alguns carrinhos.

Área da casinha – É das áreas mais requisitadas, com possibilidade de movimento e criação de pequenas brincadeiras, nomeadamente o faz de conta, a imaginação através do contacto com diversos materiais familiares para a criança: pratos, panelas, talheres, alimentos (plástico), panos de cozinha, bonecos, uma cama de madeira pequena etc.

Área da biblioteca – fica próxima da casinha, uma vez que as crianças por vezes deslocam os “bebés” para esse espaço. É constituída por um expositor com livros de histórias, com capa rija e capa mole, adequados à sua faixa etária e de um tapete.

Área de expressão plástica – integra material riscador que permite a realização de desenhos individuais a partir de folhas A4 ou A3, com uma mesa de apoio e quatro cadeiras. Tem lápis de cera, plasticina, tintas, pincéis, jornais, revistas e cola. No entanto não eram acessíveis ao grupo (estavam num armário e quando as crianças procuravam esta área diziam que materiais queriam utilizar, com supervisão do adulto).

Segundo momento de estágio:

Sendo uma sala de berçário, dos 0 aos 12 meses, a disposição da mesma e os seus materiais eram diferentes da sala anterior, já que as necessidades das crianças eram diferentes de uma sala de 2-3 anos. Esta era a sala mais pequena da instituição, com um espaço amplo, coberta por tapetes laváveis, com brinquedos de cores apelativas. A sala tinha um espelho na parede, para que as crianças se conseguissem ver a si próprias. Dentro da sala havia um dormitório com capacidade para oito bebés, com os pertences de cada um deles. As camas estavam identificadas com o nome de cada criança, sentia-se um clima acolhedor e ameno no interior deste local. Num espaço mais pequeno, dentro da própria sala, havia ainda um fraldário com todas as condições para trocar as fraldas às crianças e/ou despi-las, sempre que necessário. Os brinquedos existentes na sala eram adequados e suficientes para uma idade onde o cuidado, colo e afeto são o mais importante nesta fase em que os bebés são dependentes do adulto. Existiam livros, peças

de encaixe maleável, cubos de atividades com formas que se encaixam e ficam no seu interior, estímulos visuais com fitas de diversas cores, um quadro sensorial fixo na parede, manta de atividades, um mobile com caixa musical e outro com luzes, etc.

1.3- Equipa pedagógica

A Educadora da instituição X formou-se na Escola Superior de Educação de Setúbal e conta com muitos anos de experiência. Já pertenceu à coordenação da instituição que todos os anos é ocupada por uma das educadoras, e nesse ano era pela educadora cooperante.

A equipa de sala onde realizei o meu estágio, em creche, era composta por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa e o espírito de cooperação e respeito fazia-se sentir em todos os momentos. Sempre que necessário comunicavam, com exceção de momentos de atividades planeadas, ou de maior responsabilidade assumida pela educadora. A cumplicidade era visível e isso fez-se transparecer, também, nas aprendizagens que pude retirar em todos os momentos, pela disponibilidade de ambas para comigo e pela comunicação constante entre a equipa.

Relativamente às reuniões as mesmas aconteciam sempre que necessário, por vezes nos momentos da sesta eram passadas as informações necessárias (atividades a realizar, uma mãe que ia contar uma história numa manhã de um dia específico, uma consulta médica ou medicação de uma criança, as preocupações e/ou recados para os pais...). Na grande maioria estes momentos eram realizados informalmente, e assisti a muitos deles. Outras questões que oferecessem algum sigilo pela complexidade ou sensibilidade do tema e famílias, não eram feitas na minha presença por questão de proteção e respeito e aí sim eram reuniões de caráter mais formal.

As crianças eram bem tratadas e respeitadas de igual forma, a relação e ligação da equipa com o grupo era exemplar, em alguns momentos senti que bastavam olhares entre os adultos e as crianças, para se perceber o que se estava a passar, quer fosse por motivos de saúde ou de necessidade de suporte por parte do adulto

A relação da educadora com a auxiliar era merecedora de muito respeito, um respeito mútuo, a primeira por se justificar na forma como fazia determinada atividade ou como lidava com uma situação em concreto, e a auxiliar por admirar a necessidade de educadora fazer questão de comunicar as suas convicções e atitudes.

1.4- Caracterização do grupo de crianças

No meu primeiro momento de estágio, em creche, o grupo era constituído por 18 crianças, de idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. De um modo geral o grupo exibia um comportamento, do ponto de vista da autonomia bastante razoável, algumas das crianças mostravam alguma evidência em relação às preferências nas amizades, no momento das brincadeiras. No entanto quando se tratava da partilha de brinquedos, por vezes sentiam-se alguns conflitos entre eles, e era necessário o adulto intervir. São crianças que se mostram familiarizadas com a instituição e a equipa, e a forma como a mesma se relaciona com as crianças, na calma que transmite, reflete-se na sua estabilidade emocional.

Das 18 crianças, uma delas tem nacionalidade inglesa e outra espanhola, sendo que dezasseis transitaram da sala dos 12 aos 24 meses da mesma instituição. As duas crianças de nacionalidades diferentes vieram dos seus países, no entanto não revelaram dificuldade em relacionar-se com as outras crianças do grupo porque são bilingues, e em alguns momentos gesticulavam, apontavam ou simplesmente demonstravam na prática o que queriam, exemplificando.

O grupo era explorador, do ponto de vista da manipulação dos objetos e da utilidade dos mesmos. Nos momentos de brincadeira espontânea, estas crianças por serem as mais velhas da instituição, tinham uma maior liberdade para explorar o espaço exterior no piso superior da creche. O facto de terem uma pequena horta, algumas árvores e terra, permitia que a partir de objetos como: pratos, colheres, copos (de plástico) pudessem explorar de outra forma o espaço, sendo visível a preferência pelas brincadeiras com terra.

Relativamente às refeições, durante o almoço, a maioria das crianças pegava na colher com facilidade, ainda que alguma comida caísse para o prato ou para o chão. Apenas duas crianças comiam com as mãos, sendo um hábito que tinham em família. Havia cinco crianças que comiam com garfo sem apresentar dificuldade. A sopa era o único prato do qual todo o grupo dependia totalmente do adulto para fazê-lo. Relativamente à higiene a maioria do grupo usava fralda, ainda que quatro crianças estivessem a iniciar o desfralde, em casa, por iniciativa dos pais.

No meu segundo momento de estágio, em creche, passei para a sala de berçário, sentindo, de alguma forma, um privilégio de numa só instituição, abraçar dois grupos tão diferentes. As necessidades não são as mesmas, porque com bebés de colo a autonomia é reduzida, estando a construir-se, quanto aos cuidados básicos (higiene, alimentação, sono

etc.), e são totalmente dependentes do adulto, neste caso da auxiliar e da educadora. Esta sala pode receber até oito bebês, e na altura o grupo era composto por 4 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Aguardava-se a chegada de um bebê, do sexo feminino, que estava à espera de fazer os seis meses para entrar na instituição.

Relativamente à adaptação, dois dos bebês do sexo masculino choravam mais, ainda que fossem os únicos a ficar apenas no período da manhã na creche. Os restantes, de um modo geral ficavam bem, e os momentos de choro eram pontuais.

As rotinas eram feitas de acordo com cada bebê e as suas necessidades, não havia, portanto, uma rotina igual para todos. A alimentação era trazida pelos pais, respeitando a introdução dos alimentos e algumas alergias ou intolerâncias alimentares que pudessem existir. Quanto à higiene cada criança tinha os seus produtos e pertences devidamente identificados, e eram igualmente, trazidos de casa.

No caso desta sala de berçário, não havia atividades porque a principal preocupação era dar conforto e segurança, nesta fase tão delicada em que os pais se separam do seu bebê. O momento em que este estágio se realizou, em setembro, só tinha passado sensivelmente uma a duas semanas desde que os bebês tinham iniciado a sua ida para a creche. Senti um ambiente harmonioso, com todas as condições para se criar uma vinculação baseada na proteção, colo e amor. Esta fase da vida do ser humano é de grande importância, não é que todas as outras não sejam, mas por vezes desvaloriza-se alguns aspetos pela questão de se dizer que é um bebê e não se vai lembrar, não vai compreender etc. Mas o bebê é um ser humano que merece o total respeito, independentemente da fase de desenvolvimento em que se encontra, sendo a vinculação e relação estabelecida entre os cuidadores e o bebê imprescindíveis, para que este sinta que tem ali o seu porto seguro, a sua referência nos momentos de ansiedade ou perigo. E que seja visto dessa forma, com o máximo respeito.

1.5- Rotinas e individualização dos cuidados

Quanto às rotinas são muito flexíveis, e isso permite que seja respeitada a disponibilidade dos pais quando estão de folga e querem ficar com os filhos, ou quando passam o dia na casa dos avós. Tal como uma criança que nem sempre fica o dia todo na creche. A hora da sesta é outro momento em que é zelado o descanso das crianças. Porém ninguém é obrigado a dormir, por exemplo se a criança não perturbar as restantes, e quiser estar apenas a descansar esse momento é respeitado. Outro dos momentos da rotina que

me fez refletir foi ver uma criança que grande parte das vezes só comia a sopa e fruta passada. Já outra, que estava ainda em adaptação, não só mexia no comer com as mãos, como esfregava na cara e comia. Estas duas situações fizeram-me refletir e conversar com a educadora que se disponibilizou para me explicar as duas situações. Uma, quando foi para a creche não comia, e com o passar do tempo conseguiu-se que ela autonomamente comesse a sopa e consequentemente a fruta passada. A outra criança, por estar em fase de adaptação na creche, e também do mundo que a rodeia. Ao contrário das outras crianças que já tinham passado essa fase, esta criança estava agora a passar por ela. A fase de exploração dos sentidos, cheirar provar sentir as texturas.

Esta postura da educadora permite às crianças serem elas próprias, como seres humanos que são com vontades e opiniões próprias. Por outro lado, permite também estabelecer uma boa relação com as famílias, respeitando as suas práticas, estabelecendo uma continuidade entre os dois contextos, casa e creche.

1.6 - Relação e comunicação com as famílias

Durante o período de estágio pude observar de perto a boa relação e respeito entre famílias e instituição, nomeadamente com a equipa educativa. Havia de parte a parte uma vinculação e confiança como se de uma única família se tratasse. O facto de existir uma abertura para a participação e inclusão das famílias, quer nas rotinas diárias do grupo, quer em convites para participarem na construção de propostas incluídas no planeamento da educadora ou da creche em si. E até mesmo em dias comemorativos a nível de calendário ou internamente, dedicados à instituição, em que era pedido que colaborassem na organização ou preparação de “alguma coisa”. Outro aspeto a referir é que a participação individual dos pais também era bem vinda, em, por exemplo, contarem uma história ou mostrarem alguma recordação das férias, falarem um pouco sobre a sua profissão, um momento especial para a família ou participarem numa atividade. Não só a criança, como os próprios familiares, sentiam-se acolhidos e integração nesses momentos.

Os dois grupos que acompanhei, quer as crianças da sala dos 2-3 anos quer as de berçário dos 0 aos 12 meses pertencem a famílias “estruturadas”, em que todos os pais estavam empregados e a grande maioria tem cursos superiores. A logística a nível familiar funcionava bem, por exemplo havia 4 crianças da sala dos 2-3 anos que os pais trabalhavam em Lisboa e quem os iam buscar eram sempre os avós maternos ou paternos de forma a garantir que as crianças não passassem muitas horas na instituição. Portanto existia, não só consciência como disponibilidade para tal, e a comunicação e

entendimento entre famílias era muito notória o que proporcionava segurança às crianças na sua rotina diária. Por outro lado, a sala dos 0 aos 12 meses era sempre o pai ou a mãe que iam levá-los e buscá-los, porque havia alguma flexibilidade a nível de horários de trabalho, no que respeita ao pai e/ou à mãe.

A forma como as famílias falavam com as educadoras e auxiliares demonstrava o cuidado e amor de parte a parte, mas acima de tudo o agradecimento constante pela forma como tratavam as suas crianças, reconhecendo o trabalho diário que é feito por toda a equipa, garantindo que os pais vão para os seus empregos confiantes de que os seus filhos estão num espaço onde crescem e se desenvolvem de forma feliz e segura.

A educadora cooperante partilhou que o facto de as famílias sentirem que estavam em “casa” permitiu que se criasse uma boa relação com alguma facilidade, sendo a instituição vista como referência de um local acolhedor e pequenino, mas com condições e segurança para as crianças.

2. Instituição Y – Valência de jardim de infância

2.1 Espaço físico e infraestruturas

O meu primeiro estágio em valência de jardim de infância realizou-se numa instituição particular, com fins lucrativos, situada na cidade de Setúbal e conta com dezoito anos de funcionamento. Está localizada num espaço moderno e inovador, num meio privilegiado pelo contacto com a natureza. A instituição dispõe do edifício em si, uma quinta com alguns legumes e árvores de fruta, para consumo próprio, um parque equipado com brinquedos de exterior fixos (escorregas, baloiços, pneus...). Tem alguns espaços em que predomina o silêncio da natureza acompanhada de árvores e alguma vegetação e o tão conhecido “Sobreiral”, onde tive o privilégio de partilhar alguns momentos com as crianças e a equipa de sala. Há ainda uma quinta com animais e uma horta e é notório os conhecimentos das crianças perante a riqueza da fauna e flora da instituição.

A instituição é constituída por: creche (sala de 1/2, sala 2/3), pré-escolar (três salas com capacidade para 25 crianças cada), 1º ciclo (quatro turmas uma para cada ano respetivamente), centro de atividades de tempos livres com crianças que frequentam o ensino na própria instituição, mas também com a possibilidade de quem não frequente,

ou seja, crianças externas. E 2º ciclo ainda numa fase inicial de expansão. O funcionamento da instituição é das 7h30 às 19h00, de segunda à sexta-feira.

Há três domínios prioritários para a educação/ensino que a instituição privilegia e que são: a interação e convivência com o meio e ambiente natural, devido à localização da instituição e a promoção que é feita pelo espaço envolvente; a educação para a cidadania, ou seja, uma preocupação com a criança enquanto ser individual em desenvolvimento permanente e que sabe estar em sociedade, e por último a cultura alimentar através da diversidade da ementa, e ainda a existência de uma quinta que permite também o contacto das crianças com a realidade. Toda esta informação foi dada pela Coordenadora Pedagógica, da creche e pré-escolar, numa pequena reunião, para fornecer algumas informações úteis para o meu relatório.

2.2- Organização dos espaços e materiais

O ambiente educativo é o reflexo das intencionalidades da educadora, como tal a disposição da sala e dos materiais estava disponível de forma a potencializar aprendizagens e descobertas, que promovessem a aprendizagem das crianças.

A sala onde realizei o estágio em jardim de infância foi a mesma nos dois momentos, e a disposição da mesma manteve-se, com exceção de duas áreas que trocaram de lugar. O espaço era amplo e iluminado por luz natural, com uma janela grande virada para o exterior que permitia observar o que se passava lá fora. Ainda dentro da sala havia duas outras janelas, uma delas que possibilitava que as famílias vissem as crianças do lado de fora da sala, o que permitia que quem passasse no corredor, tinha oportunidade de “entrar” na sala sem estar lá. Pela outra janela, era possível observar as crianças nas idas à casa de banho, que era partilhada com a sala do lado. Os pertences pessoais das crianças estavam fora da sala, num cabide com a identificação das mesmas por ordem alfabética. As produções e atividades gráficas realizadas pelas crianças eram expostas nas paredes, no interior da sala, assim como os projetos frequentemente realizados. Este espaço do ponto de vista da organização é visto como um espaço que deve potencializar aprendizagem e interação entre pares, uma vez que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 26).

A instituição Y, neste sentido, estava muito bem cuidada, pela construção do espaço ser feito a pensar nas crianças, e pela envolvimento do mesmo. Todas as áreas

tinham objetos/brinquedos adequados e em quantidade e diversidade suficiente para o grupo. A educadora cooperante partilhou que, sempre que organizava uma sala, tentava vê-la com os olhos de uma criança, e chegava até a colocar-se de joelhos para ter uma percepção ao mesmo nível e à altura das crianças. A sala estava dividida em oito áreas distintas, cada uma delas escolhida de forma estratégica de modo a promover a proximidade das áreas mais calmas, a alguma distância das que promovem mais barulho e comunicação mais verbal.

A área do faz de conta: composta por uma mesa com cadeiras, uma pequena cozinha com fogão, forno e microondas. Talheres, copos, pratos, frutas e legumes de plástico. Havia ainda uma banheira e uma cama, e quatro bebês.

A área das construções: tinha um móvel com vários compartimentos e caixas, onde estavam guardados: animais, carrinhos, duas de legos, esponjas de encaixe, pistas, blocos lógicos, dinossauros, peças de madeira.

A área dos jogos de mesa: separada da área da garagem por um móvel largo com três prateleiras, contendo: dominó tradicional, dominó com animais, jogos de memória, puzzles com diferentes níveis de dificuldade, jogos sobre o corpo humano, legumes e estações do ano, jogos de enfiamentos, etc.

A área da expressão plástica: composta por uma mesa com cinco cadeira e um móvel alto, em que a parte superior não era acessível às crianças e a parte inferior tinha materiais de fácil acesso que não ofereciam risco. A parte de cima guardava tesouras, cola, guaches, aguarelas, tintas, pincéis, copos, resmas de papel, folhas de eva, cartolinas de várias cores, revistas, jornais etc. A parte inferior tinha folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro, borrachas, e lápis de carvão.

A área da escrita: tinha folhas de papel brancas, lápis, borrachas, formas de plástico com letras maiúsculas e minúsculas, um dossier com letras, nomes, etc. com imagens ao lado

A área da biblioteca: composta por um móvel grande com livros sobre animais, mundo da fantasia, enciclopédias, corpo humano, natureza, histórias infantis, regras de comportamento ilustradas, etc.

A área polivalente: Era aqui que todos se reuniam no início da manhã e a meio da tarde para conversar, trocar opiniões, resolver problemas, ouvir histórias, cantar e planear atividades do dia em conjunto. “A participação democrática não passa apenas pela

organização social do grupo, mas está presente no processo de aprendizagem, em que as crianças são consultadas sobre a organização do espaço e do tempo, tomam a iniciativa (...) cooperam em projetos comuns” (Silva, 2002, p. 56). Nesta área existiam mapas de presenças, do tempo, diário de grupo, planejar e avaliar...

A área da matemática: integra vários jogos associados aos conteúdos matemáticos, nomeadamente de agrupamento de objetos, associação ao número que representa a quantidade total de objetos, correspondência termo a termo, jogo das cores, jogo com formas geométricas, tangram etc.

A área das ciências: esta área tinha uma mesa com uma cadeira e um pequeno móvel com um microscópio adaptado a esta faixa etária, que era muito requisitado quando as crianças vinham do exterior, para observar o que traziam lá de fora e que normalmente era colocado em pequenas caixas. Havia ainda um dossier com folhas brancas, um copo com lápis de carvão e borrachas, bem como um Herbário feito pelo grupo onde colavam, as flores ou folhas que apanhassem no recreio. Existia ainda, mais do que um dicionário de imagens, um sobre a fauna e outro sobre a flora e que muitas vezes servia de apoio para esclarecer dúvidas e/ou curiosidades do grupo.

2.3- Equipa pedagógica

A organização das equipas dividia-se em: uma educadora e uma auxiliar por sala, e ainda uma outra auxiliar polivalente de apoio pontual. Contava, ainda, com três professores de atividades extra curriculares: expressão motora, expressão musical e inglês, que iam à sala uma vez por semana.

Senti, na relação entre Educadora e Auxiliar, alguma formalidade na forma como se tratavam e uma divisão de “papéis” e de funções relativamente vincada. Não senti cumplicidade entre as duas, mas senti respeito e preocupação com o grupo e com cada criança, enquanto ser individual. Trabalhavam, as duas, a pensar nas crianças ainda que não transparecendo uma relação muito cúmplice, mas “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (Perrenoud, 2000 p.83).

Não foi por existir mais formalidade que a equipa funcionou menos bem. O facto de ter contacto com instituições e contextos diversificados permitiu (re)construir uma visão sobre os profissionais e as suas características, bem como as diferentes culturas das instituições, que podem afetar as atitudes e os comportamentos.

As reuniões da equipa de sala eram realizadas informalmente, no entanto na minha presença não presenciei esses momentos. A Educadora Cooperante partilhou que muitas vezes falava com a Auxiliar quando as crianças brincavam no recreio. Quanto às reuniões com a Coordenação Pedagógica, as mesmas realizavam-se mais que uma vez ao mês, para fazer o balanço do trabalho desenvolvido, preocupações, planificações entre outros assuntos, com todas as educadoras e terapeutas.

2.4 - Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala em que estagiei era composto por dezoito crianças, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino. É um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. São crianças que se caracterizam por serem viajadas, cultas, curiosas, interessadas e educadas. O modelo pedagógico implementado pela educadora, o MEM, referido no início deste capítulo, também era determinante na aquisição das aprendizagens, e no ambiente culturalmente rico e diversificado vivido na sala.

O grupo revelou-se autónomo nas rotinas diárias, verificando-se entreajuda entre as crianças, quando necessário. A nível de regras revelaram-se conhecedores das mesmas e colocavam-nas em prática, ou seja, no geral respeitavam e cumpriam o que era combinado. Eram crianças participativas no currículo, pela possibilidade que tinham de mostrar os seus interesses e o que gostavam de aprender ou saber mais, sendo isso visível nos projetos desenvolvidos pelo grupo. Quando sugeriam fazer alguma atividade específica a educadora dava permissão para tal, desde que as crianças assumissem as consequências das suas decisões.

No segundo momento de estágio o grupo aumentou de 18 para 25 crianças. Das dezoito crianças presentes no primeiro estágio, três delas foram para outras instituições passando a ser apenas quinze. Entraram assim dez crianças novas, sendo que seis delas vieram de outras instituições, públicas, e as restantes nunca tinham estado em nenhuma instituição. O processo de adaptação ainda decorria, e a preocupação da educadora era assegurar que estas crianças se sentissem confortáveis, seguras e felizes. As crianças que já estavam na instituição apoiavam as “novas” e explicavam-lhes dando indicações dos sítios dos brinquedos, ou dos momentos da rotina. Havia companheirismo. As quatro crianças que nunca tinham estado em contexto de “escola” pareciam mais tímidas e com ar de quem estava a viver verdadeiramente uma experiência nova em todos os sentidos.

2.5 - Relação e comunicação com as famílias

Uma das formas de comunicação entre a educadora e as famílias é por email, através de um caderno digital desenvolvido pela educadora, que é composto por fotografias das crianças com texto descritivo sobre esses momentos, atividades desenvolvidas, aprendizagens e experiências, entre outras. É uma forma de manter as famílias próximas e informadas sobre o trabalho realizado diariamente. Para questões que possam surgir os pais têm possibilidade de falar com a educadora presencialmente, mas por via eletrónica é mais solicitado. Para questões mais pontuais pedem para falar quando entregam a criança de manhã.

A equipa de sala mostrou uma boa comunicação com as famílias mantendo sempre um grande respeito e informação cuidada e atempada, sempre que foi necessário dar algum tipo de informações, como o pedido de uma representação da família a partir de materiais recicláveis, entre outros.

Havia uma criança no último estágio, em pré-escolar, que fazia xixi nas cuecas quase todos os dias, pelo menos uma vez e o desfralde já tinha sido feito há tempo suficiente, para aparentemente não justificar a situação. A Educadora Cooperante ao ter conhecimento que a mãe da criança passava por uma fase menos boa, a nível familiar, teve o cuidado de ter esta reunião presencial com a família mostrando-se disponível para discutir estratégias ou compreender se o que se estava a passar podia ser o reflexo dessa fase menos boa, e se posteriormente a criança precisava de apoio psicológico. E isso reflete que “A qualidade das nossas relações depende sobretudo da forma como comunicamos” (Esteves, 2012 p.35).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo são apresentadas as minhas intervenções nos dois contextos, em creche e jardim de infância, respetivamente. O objetivo principal é descrever o que fiz na prática, e interpretar cada momento em que intervim. A partir de uma problemática procurei investigar possibilidades, alternativas e/ou estratégias que desencadeassem um impacto significativo nos contextos em questão, como forma de ultrapassar dificuldades ou fragilidades associadas às famílias, bem como promover momentos de trabalho e relação com as mesmas. Irei assim descrever o que observei, nos estágios, notas de campo realizadas nos acolhimentos, bem como a análise das mesmas, intervenções (em datas comemorativas; em reuniões de pais; em momentos de participação das famílias, em sala...) constituindo assim aquilo que alguns autores chamam “as práticas informais, formais e formalizadas” (Homem, 2002). Os inquéritos realizados às famílias do contexto de jardim de infância, e às educadoras dos dois contextos, fazem igualmente parte do capítulo.

1. Intervenção em contexto de creche

O acolhimento na educação infantil é um dos pilares para a construção de uma relação de parceria entre família e escola, além de constituir-se como elemento fundamental na rotina do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos na educação infantil (Farias, 2015, p. 17043).

1.1 Acolher (bem) as crianças e as famílias

O primeiro estágio em creche, tal como mencionado no relatório, iniciou-se no grupo de crianças dos dois/três anos de idade. Numa fase inicial procurei conhecer todas as rotinas de sala, com o objetivo de respeitar os tempos e atender às necessidades das crianças e equipas.

Nota de campo - 16 de outubro de 2017

A criança “P” chega à sala e assim que me vê esconde-se atrás das pernas da mãe. Os pais vêm os dois trazer a criança, e assim que se apercebem do comportamento da mesma rapidamente lhe explicam quem sou eu.

Mãe: Filho é a Sara...lembras-te ontem à noite falámos sobre ela... a mamã explicou-te que esta menina é professora como a X. e vai estar aqui para te ajudar, para brincar contigo...

Criança “P”: Mas ela fica aqui na sala sempre, agora? Eu não conheço...

Mãe: Não “P” a Sara vai ficar algum tempo convosco, mas não é sempre. Vais gostar tanto dela, que quando for embora tu não vais querer.

Criança “P”: Sorriu e deu um abraço à mãe, com um ar envergonhado.

Eu: Bom dia “P” a Sara precisa de ajuda para arrumar uns legumes na área da casinha queres ajudar-me?

Criança “P”: Acenou a cabeça afirmando a sua vontade em ajudar-me, ao mesmo tempo que me dá a mão e não tira o olhar dos pais que lhe fazem adeus e se retiram.

Este primeiro momento, em sala, fez-me sentir um misto de nervosismo com confiança, uma vez que a educadora já tinha falado com os pais sobre o meu estágio e foi-me dada a total liberdade para fazer o acolhimento. A educadora privou mais tarde comigo, que no email enviado aos pais referiu que algumas vezes ia estar mais distante, mas sempre presente, com o objetivo de me apoiar nesta rotina que foi muito significativa para criar laços com as famílias a partir de diálogos e interações positivas. “A comunicação deve ser uma questão central desde o primeiro dia. Não se trata apenas de ajudar os pais a entender as políticas e práticas da instituição e conhecer mais a criança e a família” (Gonzalez -Mena & Eyer, 2014, p.301).

A antecipação por parte da educadora cooperante, em comunicar com os pais, deu-me, de alguma forma, um voto de confiança, para um momento de maior responsabilidade da minha parte. Em conversa com a educadora compreendi a importância deste momento, em várias vertentes, mas acima de tudo na comunicação com a família “Uma boa comunicação envolve ser claro no que se quer dizer, ser transparente e fomentar relações de confiança e de compromisso” (Cardona et al., 2021, p.127). O profissional ao mostrar-se disponível e atento quando a criança é entregue, ou quando a vão buscar, permite aos familiares sentirem o cuidado, apoio e atenção com que intervém diariamente na relação com as crianças e as famílias.

Nota de campo - 24 de outubro de 2017

A mãe de uma criança (A) vem contar uma história à sala.

Bom dia a todos! Eu sou a mãe do A. e hoje venho contar-vos esta história...alguém conhece?

A maioria das crianças acenam a cabeça, concordando que conhecem, outras apontam com o dedo, e duas delas começam a chorar. Uma das crianças que está a chorar tem a mãe a contar a história. Neste momento eu aproximo-me da criança.

Eu - A. queres que a Sara vá contigo para ao pé da mãe, e assim ouvimos a história mais de perto?

A. – Sim... (enquanto as lágrimas caem-lhe pelo rosto).

Depois deste momento a criança ficou mais calma por estar próxima da mãe, no entanto a meio da história saiu do meu colo e procurou-a. A participação desta mãe, ao vir à sala demonstrou a relação escola-família e a importância em saber receber bem, quem estiver interessado em participar de forma ativa, na vida escolar dos seus filhos. A instituição no seu conjunto, e a educadora, valorizam muito o envolvimento dos familiares no contexto de sala e possibilita por isso, a oportunidade de estabelecer este contacto presencial. Todo este processo oferece às crianças um sentimento de segurança, envolvimento e apoio “De facto, interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias” (Parente, 2012, p.5).

Quando a mãe da criança foi recebida por mim e pela auxiliar, procurei estar sempre atenta, com um olhar especial sobre a criança, que tinha ali uma figura muito importante. “Qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et. al, 2016, p.24). As restantes crianças foram apoiadas pela auxiliar e por mim, sendo que a educadora cooperante neste momento estava a preparar uma atividade numa mesa à parte.

Mais tarde refleti com a educadora sobre a participação da mãe, que a meu ver, apesar da criança ter chorado um pouco, conseguiu acalmar-se, e permitiu que fosse um momento harmonioso para todos.

O entendimento de que creche e famílias são instituições que se complementam nas funções de "cuidar" e "educar" resultará em mais tranquilidade para as crianças, uma vez que elas assumem uma situação de "duplo pertencimento", pois na realidade pertencem ao mesmo tempo a estes dois mundos (Maistro,1999, p.56).

Nota de campo – 17 de novembro de 2017

A L. anda pela sala com um telemóvel (brinquedo) e diz inúmeras vezes “A minha mamã N., é a minha mamã N.”. A criança percorria a sala e olhava para grupo que se encontrava a brincar nas áreas, enquanto tirava o telemóvel da orelha carregava com o dedo como se fosse desligar. Ao questionar a educadora cooperante compreendi que este objeto era importante para a criança, principalmente quando foi para a sala dos dois/três anos em que a separação da mãe a deixava muito ansiosa. Ao observar novamente o comportamento da criança, ainda neste dia, reparei que guardava o telemóvel na mala e passado pouco tempo voltava a repetir. Dirijo-me à criança e pergunto-lhe:

Eu – Eu não sabia que tu tinhas um telemóvel L. ...porque é que o guardaste?

L. – É a mamã...é a mamã! Ela foi trabalhar Sara.

Eu – Ahhhh a mamã foi trabalhar e tu estás a ligar-lhe é isso? Olha empresta-me o telemóvel para eu ligar à minha mamã?

L. – A criança sorri e dá-me o telemóvel.

Ao falar com a educadora cooperante sobre este comportamento destacámos o seu carácter repetitivo, diário, que se apresentava como que uma rotina para a criança, que assim, parecia estar a prolongar a presença da mãe junto de si. Todos os dias, depois de chegar, escolhia a área da casinha e automaticamente ia buscar o telemóvel e uma mala. A criança não se mantinha naquele espaço, pois percorria a sala toda durante um período, ainda que depois de fazer a sua comunicação a partir do telemóvel, seguia a brincadeira com um sorriso. Era uma necessidade para a menina sentir que comunicava com a mãe mesmo à distância, como se se tratasse de uma segurança extra, para que depois desse continuidade

“à sua vida”, e assim “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016, p.51).

2. Práticas formalizadas e formais no contexto de creche

2.1 Datas comemorativas: quem quer vir festejar connosco?

O estágio neste contexto permitiu um maior número de oportunidades a vários níveis, contrariamente ao jardim de infância. Irei descrever e refletir sobre o teatro de São Martinho, e lanche partilhado, o Dia Nacional do Pijama, o Dia das Bruxas e a reunião de pais nesse contexto.

O dia de São Martinho foi festejado na creche a treze de novembro, com um teatro e um lanche partilhado com as famílias. Uma vez que a celebração desta data se assinalava a um domingo, o mesmo foi celebrado na terça-feira, para que fosse possível as crianças, juntamente com as famílias, aproveitarem este momento. Nessa mesma tarde houve um “percalço”, que me fez mais tarde pensar na importância de ter alternativas, para a eventualidade de haver imprevistos. Eu e duas colegas que estávamos no estágio, decidimos fazer uma representação alusiva à data (desafio feito pelas educadoras), no entanto uma das colegas adoeceu nesse dia e acabámos por ser apenas duas, em vez de três, a dramatizar uma pequena peça de teatro sobre a lenda de São Martinho. Ainda assim, e apesar de algum nervosismo, consegui ultrapassar a situação e senti que foi uma verdadeira “prova de fogo”. Mais tarde refleti sobre a necessidade que esta profissão requer, de se ter a capacidade de ser flexível e saber integrar situações que não se controlam. Há de facto circunstâncias que estão fora do nosso controlo, e fazem com que rapidamente se tenham de contornar e dar “a volta à situação”. As famílias assistiram ao teatro juntamente com as crianças, na instituição, e depois de terminado fez-se um lanche partilhado entre todos. Foi um momento descontraído que me possibilitou olhar para os familiares das crianças de outra forma, mais informal, num registo de convívio. Acabei por ser surpreendida positivamente por alguns pais e avós, que fizeram questão de me dizer que o meu nome era falado lá em casa, inclusive de brincadeiras que eu fazia com as crianças. Sem dúvida que me senti feliz por saber que não só estava presente no dia a dia daquelas crianças, como era referenciada também em contexto familiar.

Dia Nacional do Pijama

No dia dezoito do mês de novembro, terça-feira, festejou-se o Dia Nacional do Pijama uma vez que a data oficial era num domingo. A educadora, atempadamente, partilhou comigo que se eu estivesse interessada em fazer alguma intervenção, podia estar à vontade. Assim, pensei no que podia fazer com o grupo, sabendo que todas as crianças e adultos iam de pijama para a creche, nesse dia. O meu objetivo era fazer algo que possibilitasse um ambiente calmo e relaxante, que combinasse com a forma como todos iam vestidos e que remetesse para o tema do “dormir” e da sensação de conforto. A ideia partiu inicialmente de uns balões que eu tinha em casa, e mais tarde depois de folhear um folheto de supermercado que publicitava uns balões com luzes led surgiu a ideia. Primeiramente enchi os balões que traziam no seu interior a luz, depois foi só carregar numa espécie de botão e piscavam várias cores. Seguidamente preparei a coluna e emparelhei-a com o telemóvel, para que os estímulos não fossem apenas visuais, mas auditivos também. Na realidade o que eu pretendia era ver a reação das crianças quando acordassem da sesta, com balões iluminados, e ouvissem a música com sons da natureza. Assim que algumas das crianças começaram a acordar depressa apontavam para o teto e faziam comentários. Inicialmente pensei que objetivos podia querer dali, mas depois refleti com a educadora que há atividades e dinâmicas que podemos experimentar apenas para ver a reação das crianças, e permitir que sejam elas as condutoras do “guião” ao explorarem, sem indicações específicas. Os diálogos entre as crianças e com os adultos, mobilizaram o que estava a ser vivido e também experiências de casa. Mais tarde houve a preocupação de explicar às crianças o objetivo de se assinalar este dia, de acordo com a idade das mesmas de uma forma simples.

Atempadamente informadas, as famílias colaboraram com esta iniciativa, que promove os direitos das crianças, (nomeadamente ter direito a um lar e uma família) e que privilegia a angariação de bens monetários, que permitam criar condições para as mais desfavorecidas. Este dinheiro é colocado numa caixa de cartão, montada pelos pais e crianças, para relembrar simbolicamente a necessidade de todas as crianças terem uma casa, comida e conforto aliado à missão pijama, que pretende diminuir o número de crianças institucionalizadas. Todas as famílias participaram na elaboração da caixa, em casa e contribuíram monetariamente, de acordo com as suas possibilidades. “Informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência” (Perrenoud, 2000, p.114).

Reunião de pais – Hoje é dia de reunião!

Este era um momento pelo qual eu ansiava muito. “A reunião de Pais é um dos momentos mais importantes para o envolvimento parental pois é aqui que surgem e são levantadas as dúvidas gerais para todo o percurso do ano” (Sarmiento, 2016, p.102), para compreender como era a dinâmica, que temas se tratavam nesse momento, a forma como se deve organizar, se havia por parte da educadora algumas estratégias que permitissem estabelecer uma maior proximidade com os pais. A educadora apresentou, na reunião, o trabalho a desenvolver com o grupo ao longo do ano letivo, a sua metodologia de trabalho, rotinas de sala, a importância do envolvimento e participação das famílias, sempre que possível, na sala/instituição. Na altura, a educadora partilhou comigo que ia falar sobre uma situação mais privada, e que no momento todos iam perceber do que se tratava. Recordo-me de ter ficado preocupada, mas respeitei as suas palavras e aguardei para ser informada, ao mesmo tempo que os pais. Neste dia senti alguma inquietação por parte da profissional, o que acabou por se justificar, já que, por motivos de saúde, tinha de deixar a instituição, sem tempo determinado para voltar. Foi um momento muito sensível para todos, e os pais ficaram preocupados e emocionados com a notícia inesperada. Mais tarde, ainda na reunião de pais, senti que o facto de ter pedido à educadora para lançar dois desafios aos mesmos, tenha servido para aliviar um pouco o ambiente, no entanto não os senti tão predispostos, ainda que se tenham esforçado por participar.

Nas propostas feitas, pretendia observar a forma como cada familiar ia dar o seu contributo, e até que ponto é que se envolviam nos desafios realizados por mim, enquanto estagiária. As principais intencionalidades foram numa primeira parte ver a originalidade e criatividade de cada participante, e posteriormente, se tinham compreendido a mensagem, para além de proporcionar um momento de participação das famílias. Na segunda proposta era fazê-los pensar na característica que melhor caracterizava a criança, seu filho(a) e a partir daí, ter oportunidade de dialogar com os pais.

Entreguei a cada familiar um papel em branco e um lápis, e pedi que de forma original e criativa representassem o número vinte. Aguardei que todos fizessem, e dei-lhes tempo. No final, cada familiar mostrou o resultado, e acabei por juntar todos para que pudessem observar que há várias formas de representar um número, e que todos chegaram ao objetivo final, ainda que de maneira diferente. Esta foi uma estratégia de “quebra-gelo”, numa reunião em que pretendia mostrar que há diversos caminhos para

chegar a determinado resultado ou objetivo, à semelhança do ritmo de desenvolvimento de cada criança. Por último, pedi que antes de saírem pegassem no coração que tivesse o nome do/a seu/sua filho/a e escrevessem uma palavra que os caracterizasse (este conjunto de corações depois colado por mim teve exposto na sala).

Ao refletir com a educadora sobre a minha intervenção partilhei que de alguma forma limitei esta atividade aos pais que estiveram presentes na reunião, uma vez que o meu objetivo foi direcionado para quem estava presente, promovendo diálogos, o que veio a verificar-se, tendo a maioria das famílias acabado por falar de outras características que dos filhos, inclusive de me questionarem se não concordava com a palavra atribuída. A reunião contou com a presença de treze mães e nove pais, os que não foram avisaram atempadamente que por motivos profissionais e/ou pessoais, não era possível estarem presentes. Relativamente a estes, podia ter pensado numa alternativa, que permitisse dar igual oportunidade a todos, mesmo os ausentes, e isso não aconteceu. E isso era muito simples de solucionar, bastava enviar o coração para casa e escrever num papel o que era pretendido, e no momento de acolhimento ou regresso à família aproveitava para conversar com os pais. Seria mais um momento e oportunidade para envolver aqueles familiares que não puderam comparecer na reunião.

Sobre o decorrer da reunião, senti que a educadora partilhou assuntos pertinentes para os pais, e a meu ver, dinamizou bem a reunião e mostrou-se disponível para ouvir dúvidas ou questões que sentissem necessidade de falar. Da minha parte senti-me acolhida pela educadora ao permitir que avançasse com as minhas propostas, e de intervir na reunião. Em relação às famílias, de um modo geral, todos foram recetivos à minha presença, ainda que alguns mais observadores e outros mais faladores, questionando-me sobre a minha perspetiva, enquanto futura educadora, o que eu priorizava mais e o que era mais importante para mim. Respondi que sem dúvida a minha prioridade é o bem-estar e segurança das crianças, e isso passa por oferecer-lhes um ambiente estimulante que possibilite diversas aprendizagens, onde se sintam confiantes e possam crescer felizes. Sem deixar de frisar que a relação e participação das famílias tem um peso muito grande, e positivo, pois permite à criança sentir-se integrada e apoiada pelos dois contextos, como um só.

Figura 1 – *Registo feito pelos pais na reunião*



3 – Intervenção em Jardim de Infância

3.1 – Acolher (bem) as crianças e as famílias:

Nota de campo – 29 de maio de 2018

Eram cerca de dez horas da manhã quando a C. chegou à sala. A mãe na véspera tinha avisado que a criança ia chegar mais tarde para levar uma vacina. A mesma mostrou-se preocupada em levar a criança para a escola, na impossibilidade de alguém ficar com ela, por estar mais sensível e propícia a fazer febre. Quem recebeu a criança à porta da sala foi a auxiliar, pois o grupo encontrava-se no tapete a cantar uma música com a educadora e comigo. Neste momento pedi educadamente se podia acompanhar a auxiliar, no acolhimento, para me sentir mais próxima da família e a educadora compreendeu

Mãe da criança – Bom dia M. hoje a C. está assim mais murchinha, porque tal como vos informei ontem foi levar a vacina.

M. (auxiliar de sala) – Bom dia C.! Como estás? A M. quer saber como correu a tua ida à vacina... estou a ver pela medalha que trazes colada na tua t-shirt significa que houve uma menina corajosa.

Mãe da criança – C. a mamã vai trabalhar, mas assim que sair vem logo buscar-te está bem?

C. – Eu não quero ficar aqui...quero ir para o trabalho contigo (começa a chorar e a puxar a mão da mãe para não entrar na sala).

Eu – Anda C., os amigos querem saber que foste muito forte, a Sara deixa ficares ao meu lado e dás-me a mão até te sentires melhor o que achas?

C. – A criança sorriu.

Mais tarde, em conversa com a educadora cooperante, perguntei-lhe se de alguma forma levou a mal que me levantasse, para ir à porta acompanhar a chegada da criança. A mesma compreendeu e aceitou, até porque pelo tema do meu projeto todos os momentos possíveis de presenciar ou me envolver nos acolhimentos e noutras situações, eram uma mais-valia para mim e fiquei feliz pela oportunidade. Inicialmente achei que fazia sentido a Educadora manter-se com o grupo, no acolhimento, e ser a auxiliar a ir à porta receber as crianças, posteriormente refleti melhor sobre a situação, e fazendo um balanço na importância quer das famílias, quer do grupo em si, ambos merecem a atenção da educadora e há que saber discernir como intervir em cada momento, que necessidades são mais importantes, tendo em conta o que acontece. Neste caso cabe à profissional avaliar a situação e ponderar o que é melhor, e a meu ver, alterar o foco e privilegiar a interação com a mãe da criança era prioritário. Ainda falando com a educadora cooperante, sobre o sucedido, percebi que a razão pela qual a criança à segunda-feira só ia à escola numa situação muito excecional, era justificado pela vida profissional dos pais, uma vez que este era o dia de folga em comum. A mudança para esta sala não foi fácil, a criança tinha levado uma vacina e foi um conjunto de situações que despoletaram uma maior dificuldade para a mesma ficar, e a mãe mostrou-se ainda mais nervosa com o sucedido.

Sintomas transitórios, associados com o desejo de a criança permanecer em casa em vez de ir para a escola, podem ocorrer como uma vicissitude normal do processo separação-individualização, particularmente após uma doença, férias, fins-de-semana, alterações familiares, etc. Contudo, o ímpeto da criança para a autonomia e os investimentos nos amigos, aprendizagens, interesses vários, etc.,

são usualmente suficientemente fortes e gratificantes para que ela procure a escola, embora por vezes isto não aconteça sem firmeza e encorajamento parental (Portugal, 1999, p.112).

Senti da minha parte e da auxiliar um encorajamento, nas palavras, para que a C. ficasse, porém, a mãe mostrou-se ansiosa e inevitavelmente, quando isso aconteceu, a criança, no lugar de se sentir confiante, sentiu-se ainda mais frágil. A educadora podia ter assumido aqui uma troca de papéis, e compreender que a interação com a mãe poderia ter sido mais benéfico para todos, mesmo que implicasse alterar a rotina do grupo. Eventualmente a educadora não se apercebeu da situação e da dificuldade da criança e da mãe, pois estava demasiado focada na gestão do grupo e condução da rotina. É muito importante que os educadores, na sua intervenção pedagógica saibam avaliar as situações e atenderem ao que é mais importante em cada momento, sabendo que a sua presença sensível é sempre uma mais-valia para tranquilizar as crianças e as famílias e assim irem construindo laços e relações de confiança.

O avô veio à nossa sala – frutas e legumes, quem conhece?

Nota de campo – 16 de outubro de 2018

O avô da R. tem uma quinta, e pediu à educadora se era possível trazer alguns frutos e legumes para a instituição. Na altura acordaram das duas partes a data possível para os dois, no acolhimento da semana anterior, ainda que fosse no horário de atividade física. Como forma de não prejudicar nem uma coisa nem outra, a educadora ajustou o horário com o professor, e assim dedicou-se a manhã para receber este familiar, que fez muita questão de vir à escola. No dia dezasseis de outubro, por volta das dez horas, o avô V. foi recebido na sala.

V. – Posso entrar? Bom dia!

Educadora – Entre avô, seja muito bem-vindo à nossa sala.

Todas as crianças – Bom diaaaa. (A R. levanta-se e corre para dar um abraço ao avô)

Educadora – Então vamos á fazer uma roda à volta da mesa, para ouvirmos o que o senhor V. nos tem para dizer.

V. – Eu trago aqui algumas frutas e legumes, e gostava de vos dar para fazerem por exemplo...bem não sei há alguém que me saiba dizer o que é isto, e o que podemos fazer com ela? (cenoura)

D. – Eu sei! Eu sei! Eu sei!

O. – Eu quero dizer...

E. – Isso é cor de laranja e eu sei o nome.

Eu – Vamos esperar pela nossa vez, eu acho que é mais fácil se o senhor V. apontar para quem quer dar a palavra, e assim aos poucos todos vão ter oportunidade de participar.

V. – Tu que estás aqui já ao meu lado, como é que te chamas?

H. – Eu sou a H.

V. – Isto é uma fruta, um legume...?

H. – É um legume! Eu sei porque o papá faz sopa com esse legume, e ele chama-se cenoura.

V. – Boa! Que bem que soubeste explicar.

A atividade prolongou-se por uma hora e meia onde foram identificados 10 legumes e 8 frutas, e as crianças, tinham de colocar no alguidar correto o dos legumes ou o das frutas, respetivamente. Mais tarde refleti com a educadora, e disse-lhe que a atividade proporcionou um momento muito bonito, em que a colaboração entre o avô e a escola, se tornou uma aprendizagem para todos. A R. mesmo com a presença do familiar, não alterou de forma alguma a sua postura e estava radiante pela oportunidade de ter uma pessoa tão importante, numa atividade que envolvia o grupo. Mais tarde as crianças mostraram interesse em prolongar este tema a partir de um projeto que permitisse desenvolvê-lo mais e dar continuidade ao que foi falado

Os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem, através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais (Formosinho et al., 2013, p.145).

Esta situação retrata a participação de um familiar, que partilha com as crianças conhecimentos e experiências, enriquecendo assim o currículo de trabalho do educador. Depois desta experiência tão rica, a educadora convidou o avô da criança para voltar outro dia, e rapidamente a resposta foi feita com um convite à sua quinta, para visitar os animais.

A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade (...) é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo. Cabe ao/a educador/a criar as condições necessárias para essa participação, encontrando as formas de comunicação e articulação mais adequadas (Silva et al., 2016, p. 17).

Neste caso particular foi enviado um email aos pais, pela educadora, em que esta se manifestou disponível para receber sugestões/propostas de diversas formas de participação por parte das famílias. Tudo isto de acordo com os seus horários e liberdade para escolher o que dinamizar junto das crianças. E assim a parceria entre escola-família revelou-se uma vez mais um veículo para estabelecer uma relação saudável e de confiança, entre as duas partes. No caso particular do que presenciei houve flexibilidade por parte da educadora, em agilizar os horários e rotinas de forma a dar resposta ao horário do convidado. A visita e participação deste avô fez-me refletir sobre:

Este papel dos avós [que] pode ser encarado de uma forma multifacetada: por um lado, enquanto pais, eles constituíram uma importante força influenciadora das atitudes e comportamentos educativos dos seus filhos adultos enquanto figuras parentais, por outro lado, enquanto avós, eles podem actuar directamente sobre os seus netos. Sabe-se que na sociedade portuguesa, sobretudo nas crianças mais novas, os avós continuam a ser um importante recurso (...) (Gonzaga & Cruz, 2000, p.108)

Crescer menino e/ou menina...a importância do diálogo com as famílias

Nota de campo – 15 de março de 2018

Durante o período da tarde a S. estava a brincar com o T., quando de repente cada um puxa o bebé (brinquedo) cada um para seu lado, e o braço desmonta-se.

Eu – Acho que precisamos de conversar meninos.

S. – Ele estragou o meu bebé (gritava e chorava).

T. – Não fui eu...eu só estava a pedir e ela não deu a mim.

S. – Não não...tu tiraste o bebé e ele é meu, ele é da minha casa.

T. – Já não gosto de ti, amanhã eu vou trazer o meu da minha casa S.

Eu – Se tivessem conversado em vez de puxarem o bebé isto não tinha acontecido, é importante partilharmos ou estou errada? (dirigindo-me para o grupo no geral).

V. – Olha olha, S. (educadora cooperante), o T. é uma menina...ele gosta de bebés.

(O T. é um menino, e neste momento foi acusado por outra criança, de ser uma menina por gostar de bonecas/os).

Esta situação deixou-me de alguma forma desprevenida, ainda que consciente da ingenuidade das crianças e sua “falta de filtro”. Depressa quem chorava era o T. em vez da S., e o grupo acabou por se sentar comigo e com a educadora cooperante, para fazermos uma reunião de grande grupo, para discutir o sucedido. Não bastava o conflito, normal de crianças, ao quererem disputar brinquedos, mais a situação de preconceito ali gerada por uma criança em concreto que acusa o amigo de ser menina por gostar de bebés. Desta forma a educadora não permitiu que continuassem as suas brincadeiras, e foi feita uma reunião, para ouvir a opinião do grupo. “Os adultos influenciam as ideias das crianças sobre como elas devem ser e se comportar para estar de acordo com o próprio gênero e tal influência começa cedo” (Gonzalez -Mena & Eyer, 2014, p.286).

A educadora assumiu, nesta conversa, o papel de explicar às crianças que os meninos também gostam de cor-de-rosa e de bebés, e as meninas de carros e super-heróis. Não deve por isso haver um estereótipo (embora eles existam e estejam muito divulgados na sociedade) nem se deve atribuir rótulos em que as crianças se sintam deslocadas ou desrespeitadas, pelos seus interesses e escolhas. No entanto não é suficiente que seja a “escola” a interiorizar estes valores, mas as famílias também pois “A criança interioriza desde muito cedo algumas ideias estereotipadas, sendo determinante o papel dos adultos significativos, de entre os quais se destacam com maior frequência – mas não exclusivamente – o pai e a mãe” (Cardona et al., 2015 p.94).

Mais tarde, em conversa com a educadora, disse-lhe concordar que em determinadas situações, por exemplo em questões culturais, seja respeitado o que os pais “querem” para os filhos, de modo a respeitar as famílias. No entanto, na situação anteriormente referida, achei importante intervir com as crianças e conversar sobre o assunto, no sentido de problematizar as suas perspetivas e sensibilizar para que possam, desde cedo, respeitar as escolhas dos outros. Achei, por isso, muito interessante e concordei com a educadora cooperante, relativamente à reunião feita com grupo

de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança, sejam explicitadas e debatidas. Deste modo, cada criança aprende a defender as suas ideias, respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a) (Portugal et al., 2016, p.11).

Neste caso, fiquei a pensar neste assunto sensível e como é que os educadores podem dinamizar espaços de relação/informação e formação com as famílias que problematizem, a(s) forma(s) como as crianças são cuidadas e educadas e ajudem as famílias e as crianças a crescerem com sensibilidade e atenção aos outros, promovendo espaços de igualdade e equidade, nomeadamente no que toca aos estereótipos sociais e de género. Não será uma questão fácil, mas será um desafio a que os educadores não poderão fugir.

3.2 Práticas formalizadas e formais no contexto de jardim de infância

Datas comemorativas – a prenda do Dia do Pai

No começo da manhã, no primeiro dia de estágio em jardim de infância, a 12 de março, as crianças, depois da educadora chegar, as crianças reuniram-se em grupo, no tapete. Partilharam o que tinham feito durante o fim de semana, com a postura e diálogo de quem fazia, deste momento, uma rotina. As partilhas foram muitas, e confesso que fiquei de alguma forma impressionada com a variedade de atividades realizadas pelas famílias, com as crianças. É certo que o facto da grande maioria, senão todo o grupo, serem crianças de famílias de classe média/alta, possibilita a nível financeiro, idas ao teatro, oceanário, jardim zoológico, pavilhão do conhecimento etc. Notava-se que as crianças absorviam muito do que faziam com os familiares, eram capazes de descrever pormenores que não imaginava reterem, como o número de espécies de pinguins existentes no mundo, depois de uma ida ao oceanário, ou experiências que promovem a visualização/criação de eletricidade estática pela ida ao pavilhão do conhecimento etc.

Depois desta partilha a educadora disse-me que as crianças estavam a começar a prenda do Dia do Pai há cerca de uma semana, e que levava algum tempo pela necessidade de escrever primeiramente o que as crianças pensavam sobre o mesmo, de acordo com as questões, e depois disso tinha de copiar para o papel A3. Nesse momento recordo-me de

ter sido crítica, e de alguma forma ter questionado o porquê de ser ela a passar a informação para o papel e não serem as crianças a fazê-lo. A educadora explicou-me que nessa semana comemorava-se a “semana da terra” e eram muitas atividades a acontecer ao mesmo tempo. Dessa forma sugeri que as crianças que tivessem facilidade em copiar, o fizessem, e que face às restantes, escrevia a educadora. Prontifiquei-me a apoiar as crianças na atividade, e de forma a perdermos menos tempo, o que fiz foi começar logo com o registo nesse mesmo dia.

Mais tarde, a educadora explicou-me que o grupo, em reunião, já tinha estipulado, anteriormente, o que queria fazer, tendo votado entre duas sugestões, dadas pela educadora. Achei interessante esta forma de trabalhar, que oferece à criança a oportunidade de pensar por si, dentro das sugestões dadas pela profissional. E por outro lado, a respeitarem-se de forma democrática, a partir de uma votação, que reúne o maior número de votos.

Estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses e ter em conta as suas propostas para negociar com elas o que será possível fazer, ou para se decidir em conjunto o que é de continuar ou o que está terminado, para se passar a uma nova proposta (Silva et al., 2016, pp.24-25).

Neste caso a prenda do pai permitiu que eu retirasse algumas notas de campo e compreendesse o que as crianças pensavam sobre os pais tal como o exemplo na nota de campo em baixo e o da figura 4:

Nota de campo – 13 de março de 2018

“Eu – D. como é que o pai se chama? Quantos anos é que ele tem?

D. - O pai se chama António, ele tem...não sei, não me lembro dos anos dele, mas acho que é seis.

Eu – O que é que ele gosta mais de comer?

D. – Quando a mãe está a trabalhar o pai às vezes vai ao Mcdonald’s comigo, mas a mãe não gosta que eu coma essas coisas, então às vezes é um segredo de nós os dois percebes?

Eu – Percebo D., então a comida preferida do pai é Mcdonald’s?

D. Não...sim...ele gosta de muitas coisas e tem uma barriga gordinha, mas eu gosto muito dele.

Eu – O que é que o pai gosta de fazer ao fim de semana?

D. – Hmmmm...gosta de passear comigo e a mãe, e os avós às vezes também...Eu vou lá longe a Lisboa, muitas vezes.

Foi importante ouvir as partilhas por parte das crianças, relativamente ao que pensavam sobre as questões relacionadas com o pai. De um modo geral todas as crianças responderam sem dificuldades, ainda que algumas respostas tenham sido mais completas que outras. Tal como mencionado a realização desta atividade foi feita em parte pelas crianças e outra parte pelo adulto (a pintura e colagem foi realizada de forma individual por cada criança, sendo o texto escrito pelos mais velhos ou escrito pelos adultos, no caso dos mais novos). Mais tarde, quando refleti, pensei que independentemente da dificuldade de quem não conseguia efetivamente copiar as letras, as crianças com menos idade podiam ter escrito à sua maneira, e a educadora ou eu escrevíamos por baixo entre aspas. A educadora reconheceu que foi uma boa sugestão da minha parte, no entanto quando eu disse, já não havia nada a fazer porque as prendas já tinham sido entregues aos pais, e eu não senti confiança para dizê-lo na altura certa.

Foram ainda propostas, em grande grupo, ideias para o embrulho da prenda, tendo a maioria optado pela pintura com tintas, num envelope, com umas letras autocolantes coladas, a dizer “Para um pai muito especial”. A educadora fez um vídeo que enviou aos pais por email, onde cada criança, individualmente, deixava uma mensagem de carinho para o pai.

Na semana seguinte, depois da data, houve alguns comentários sobre a prenda, mas curiosamente a maioria das crianças é que comentou a reação do pai, e não o adulto. Depois compreendi, pela questão que fiz à educadora, que muitos pais responderam por email a agradecer o esforço e envolvimento das crianças.

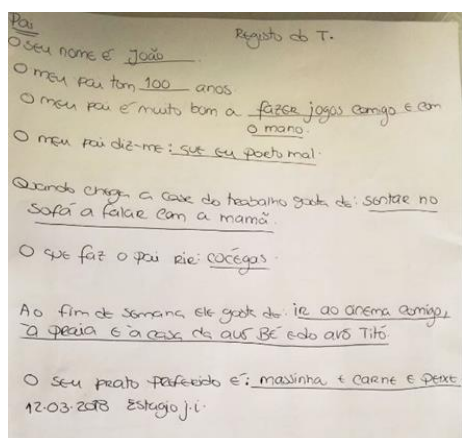
Figura 2 – *Prenda do dia do Pai*



Figura 3 – *Prenda do dia do Pai
pintura*



Figura 4 – *Registro feito à criança sobre a prenda do dia do Pai*



Dia Mundial da Alimentação

No dia 16 de outubro assinala-se o Dia Mundial da Alimentação, como tal a mãe da V. foi à escola para fazer pizza com as crianças. A mãe desta menina falou com a educadora sobre a possibilidade de fazer esta atividade com o grupo, uma vez que todas as semanas esta criança partilhava o que tinha feito com a mãe em casa, e na maioria eram experiências culinárias como por exemplo: bolachas, bolos, pizza etc. Portanto era uma criança que tinha muitas vivências nesse domínio, e partiu daí este interesse e atividade.

Nessa manhã, a mãe da criança, o grupo, a equipa de sala e eu fomos para o refeitório e foi-nos dada indicações de como devíamos proceder para a realização da atividade. Os adultos distribuíram-se por cada mesa, o que permitiu que todas as crianças tivessem uma pessoa a supervisionar. A massa foi amassada pelo adulto e finalizada pela criança. Cada criança teve assim oportunidade de fazer a massa da sua própria pizza, e colocar os ingredientes que desejasse.

Neste dia cheguei mais cedo e consegui falar com a auxiliar enquanto as crianças brincavam, e a educadora ainda não tinha chegado. Compreendi pelo que observava, e pela extrema educação das famílias, que apesar da relação entre estas e a escola ser relativamente formal, na comunicação diária, e mesmo em momentos de convívio pela postura que assumem, não deixam de ser pessoas muito participativas, disponíveis e dedicadas à vida dos filhos. Quase todos os meses pelo menos um familiar do grupo vai à sala para contar uma história, partilhar algo útil relacionado com a sua profissão, fazer uma atividade experimental ou simplesmente um bolo. “Nem sempre é fácil para os pais participarem e envolverem-se no apoio ao processo educativo dos filhos” (Mata & Pedro, 2021, p.21), no entanto, no estágio de jardim de infância, não senti isso, muito pelo contrário. A educadora mostrou sempre muita flexibilidade e receptividade face às sugestões por parte das famílias. Porém há “Os pais [que] são sensíveis às solicitações dos filhos e do jardim de infância, embora nem sempre se sintam confortáveis com a sua participação no suporte às aprendizagens dos filhos” (Mata & Pedro, 2021, p.21), neste caso passava-se completamente o contrário, uma vez que se notava a cumplicidade da criança com o adulto.

Este envolvimento e participação é conquistado, em grande parte, pela postura da educadora em comunicar, desafiar e aproximar-se das famílias, com o objetivo de que estes façam parte das vivências e do currículo desenvolvido em sala. Esta participação ativa faz com que as crianças cresçam com o sentimento de uma relação sólida e que de

uma forma conjunta, vão ao encontro das suas necessidades e interesses. Foi uma atividade que permitiu que todas as crianças fossem envolvidas no processo de confeccionar a sua própria pizza.

Figura 5 – Ingredientes para a pizza



Figura 6 – Pizza pronta para almoçar



Vamos fazer um livro sobre as famílias?

No final da segunda semana de estágio falei com a educadora, propondo a possibilidade de desafiar as famílias a fazerem um livro que de alguma forma as representasse. A educadora achou que era uma ideia interessante, no entanto podia acontecer não conseguir ver todos os trabalhos finalizados, mas que isso não era impeditivo da realização do mesmo. Disponibilizei-me para escrever um email e a educadora enviar aos pais, porém a educadora disse-me para não me preocupar que ela o faria, e nesse dia recorde-me de sentir que havia ali alguma barreira entre nós, ou alguma reserva no que respeita ao funcionamento dos canais de informação com as famílias. Não sinto de todo que não fosse aceitável eu escrever o email, “treinando” assim processos de comunicação com as famílias, ainda que depois a educadora fizesse a revisão e adaptasse à sua forma ou colocasse com determinada apresentação, tendo em conta o logotipo da instituição, cabeçalho etc.

Relativamente ao desafio, o mesmo foi aceite pelas famílias, que se mostraram muito recetivas para colaborar, compreendendo que o objetivo da atividade era que, com

a ajuda das crianças em casa, os adultos escrevessem uma pequena história que explicasse quem era aquela família, cabendo às crianças a sua ilustração. A principal intencionalidade desta atividade era que as famílias se dessem a conhecer, e que todos lá de casa pudessem contribuir, de alguma forma, para este trabalho, reconhecendo a importância da família para a intervenção com as crianças. Depois de entregue na sala, o livro era apresentado pela criança com o apoio do adulto e mais tarde, depois de todos os livros reunidos, seria feita uma exposição na escola sobre as famílias daquela sala.

Foi colocada na porta da sala uma tabela para que os pais, semanalmente, neste caso às segundas-feiras, se comprometessem a entregar o livro, ou seja, todas as semanas havia duas famílias com esse compromisso. As exigências para a realização do mesmo não foram muitas apenas que: tivessem entre três e cinco folhas (sem contar com a capa), os materiais utilizados fossem, de preferência, materiais de desperdício e/ou recicláveis, o título tivesse o apelido da família e a história retratasse de forma resumida algumas das dinâmicas familiares. Consegui ver o trabalho final de algumas famílias, e fiquei feliz por ver a dedicação e empenho em cumprir o desafio lançado.

A meu ver esta proposta foi uma mais-valia para todos, crianças, famílias e equipa, que puderam partilhar um trabalho feito por todos, com uma participação que implica alguma criatividade e escrita, sobre quem constitui o agregado familiar da criança. “As relações adultas mudam, e a comunicação é aprimorada quando o programa usa uma abordagem focada na família e considera os pais como parceiros” (Gonzalez -Mena & Eyer, 2014, p.315).

Figura 7 – Livro das famílias



Figura 8 – Ilustração do livro das famílias



Reunião de pais

No dia 12 de outubro realizou-se a reunião de pais pelas dezoito horas. A educadora cooperante disponibilizou-se para, durante a sua hora de almoço, falar comigo e mostrar-me a ordem de trabalhos e como estava organizada a reunião. Foi interessante ouvir a forma como os pontos são estruturados, e a partir daí a educadora oralmente foi explicitando cada um. Na altura senti que é preciso algum à vontade para ter uma apresentação com pouco texto, e quando lhe falei dessa questão, a educadora disse-me que com a experiência, acaba por ser algo muito natural, porque se está a falar da própria sala, do grupo, de intencionalidades, projetos com o exterior e com o 1º ciclo, informações sobre passeios e saídas ao longo do ano letivo, e datas comemorativas. A meio da apresentação, houve uma falta de luz, e a educadora teve de dar continuidade a partir do suporte em papel. A aprendizagem retida sobre a reunião foi que é importante estabelecer pontos a desenvolver, e por isso escrever menos e falar mais, ter um recurso suplente para além do computador, no caso de haver alguma falha.

Não achei que fosse pertinente fazer uma atividade ou jogo com os pais, uma vez que no final eu distribuí os inquéritos para que fossem respondidos no momento e entregues “em mão”. Enquanto respondiam era servido o chá feito de erva príncipe, apanhado pelas crianças, durante o período da manhã, no espaço exterior, e um bolo feito na instituição.

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

Tudo isto fez mais sentido ainda, depois de ouvir a educadora explicar a importância das famílias no desenvolvimento do currículo, mais precisamente no da sala, com os seus saberes e pontos de vista, mantendo-se informados do que é feito, como é feito, e porquê daquela forma. São considerados participantes do trabalho pedagógico, sendo parte integrante desse processo, com conhecimento do que se vai desenvolvendo ao longo do ano letivo, como meio facilitador de encaminhar as famílias a participarem no contexto, enriquecendo o currículo do educador.

4 - Inquéritos às famílias e educadoras – vamos ouvi-las!

4.1 – O que disseram as famílias

Os inquéritos por questionário foram feitos às famílias das crianças que assistiram à reunião de pais, em contexto de Jardim de infância, com o objetivo de obter respostas sobre o trabalho com famílias. Primeiramente, pensei que fazia sentido fazer um questionário que tivesse várias questões (à volta de cinco seis) no entanto, depois de reunir com a minha orientadora, professora Manuela Matos, percebi que, por vezes, menos é mais, e faria mais sentido ter duas questões que me permitissem analisar as respostas e as mesmas fossem consistentes, do que ter muitas questões que podiam trazer cansaço para os pais e respostas que não fossem tão ricas.

Estes inquéritos foram entregues aos pais, que se disponibilizaram em preenchê-los depois do final da reunião. Não pretendi que se identificassem, por isso disse-lhes que era anónimo, propositadamente, dado que não achei significativo saber a quem pertencia cada questionário, pois não era nada que condicionasse a minha análise. No total obtive doze respostas aos questionários.

Relativamente ao trabalho com as famílias, todos os pais inquiridos mostraram estar de acordo com a importância atribuída à necessidade de os envolver, e de trabalhar lado a lado com eles, sempre que possível. E por isso convidá-los a entrar, a participar e a sentirem-se integrados e envolvidos no contexto “(...) o facto de os pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante” (Mata & Pedro, 2021, p.12). Durante o estágio, houve iniciativas, do ponto de vista da participação no contexto da sala, que partiram do desafio feito pela educadora e outras situações que surgiram de propostas apresentadas pelas famílias. A instituição “deixa a porta aberta” a toda a comunidade, e permite que dessa forma, as crianças sintam uma maior proximidade entre a família e os intervenientes educativos, ou seja, tal como referido no questionário 6, primeira questão “(...) Deve existir sempre um trabalho de parceria entre a família e a escola para que exista um apoio coerente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança”. Neste seguimento é fundamental a existência de uma ligação entre a família-escola, como ponto fulcral para o bem-estar e desenvolvimento geral de cada criança.

Da análise efetuada, a primeira constatação, é a homogeneidade de respostas obtidas face a ambas as questões apresentadas ao grupo familiar. Ao analisar as ‘vozes’ dos pais, denotei uma consonância generalizada acerca da importância do envolvimento

das famílias nas atividades e no cotidiano do contexto pré-escolar, nomeadamente pela segurança e fortalecimento de laços, apoio no desenvolvimento das crianças, potencia valores comuns e proximidade, uma boa integração das crianças.

Assim como Mata e Pedro (2021) referem, são as ações intencionais dos pais no contexto do Jardim de Infância que lhes trará “uma valorização do seu papel enquanto pais e até a uma melhor compreensão e valorização do papel dos profissionais” (p.47). Entre si e individualmente, nas suas respostas, os pais refletem que a participação familiar neste espaço constrói um sentido de segurança e conforto às suas crianças, o que lhes possibilita uma maior pré-disposição para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Isto porque, o Jardim de Infância é, como referido, “Um contexto onde a criança se encontra grande parte do seu dia-a-dia e onde adquire e desenvolve muitas das suas competências, faz todo o sentido o envolvimento familiar” (questionário 9, primeira questão).

A análise dos questionários – especialmente nas respostas à primeira questão – permitiu entender a importância do trabalho com as famílias, como oportunidade para a ativação e o reforço de laços afetivos nas relações interpessoais, tanto entre os pais e a equipa de sala, como entre os pais e as próprias crianças – sendo por isso uma questão fundamental. Os pais referiram, também, a importância da sua proximidade com a equipa da sala, visto que todos têm como objetivos comuns o bem-estar e o melhor desenvolvimento possível das crianças. Tal como o familiar de uma criança afirma ao dizer que a participação dos pais “é muito importante para os nossos filhos percebam que também fazemos parte do seu dia a dia na escola” (questionário 6, segunda questão).

Assim, a participação das famílias “[...] aproxima os dois mundos – o da família e o do centro – favorecendo aprendizagens mútuas, nas quais cada pessoa pode trazer uma experiência, um saber, uma maneira de fazer diferente e enriquecedora” (Bassedas et al., 1999, p.296), o que facilita e promove a integração da criança no espaço do Jardim de Infância e a partilha de trabalho e atividades realizadas. Das respostas, ainda foi possível retirar a ideia da relevância dada pelos pais às suas próprias iniciativas para a participação em tarefas e iniciativas e na demonstração de interesse para com as crianças – como, por exemplo, questionando sobre o seu dia e participando em diversos momentos das suas experiências, sejam em períodos informais ou formais do Jardim de Infância. Esta participação autoproposta é salientada nas respostas à segunda temática dos questionários. Mais uma vez, se detetou uniformidade e coerência nas suas respostas.

Através da análise das expressões dos pais, as respostas foram, unanimemente positivas, ao serem questionados sobre o seu envolvimento em atividades no Pré-Escolar

sendo referido tanto atividades do domínio comum e coletivo, como tarefas mais diversificadas – ou seja, não apenas em teatros e leituras de histórias, mas também em cozinhar, dar a conhecer outros temas em projetos relacionados com atividades planificadas pela educadora, ou seja, participações individuais, em grupo e equipa, com outros familiares e crianças. “A presença da família em sala é sempre um momento muito apreciado pela criança, o sentimento de poder partilhar com os amigos a ‘sua família’ é motivo de grande orgulho” (questionário 9, segunda questão).

Esta questão salienta a individualidade e construção de identidade das crianças, face aos seus membros de família e de círculos mais chegados (amigos, colegas, educadores, entre outros). As pessoas que fazem parte da nossa infância de modo presente, ativo, direto e regular, influenciam o nosso desenvolvimento a todos os níveis; quer estes sejam psicológicos, emocionais, físicos, culturais e comportamentais. Ao mostrar-se como indivíduo e ao poder orgulhar-se publicamente dos seus e da sua vida, traz à criança um sentimento de gratificação e de identidade partilhada. Como um familiar também mencionou na sua resposta à segunda questão do questionário, quando nos diz que a sua participação em atividades da sala “foi sem dúvida uma actividade que marcou o [seu] filho, pois pôde mostrar aos amigos a sua família e os seus gostos” (questionário 5, segunda questão).

O sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum. Cientes de que o grau e tipo de envolvimento das famílias depende directamente da representação que estas têm da escola, estamos convictos de que é fundamental promover essa colaboração, pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho (Sousa & Sarmiento, 2009 -2010, pp.148-149).

Noutra situação, temos a surpresa positiva por parte de uma mãe ao presenciar a espontaneidade e à-vontade que a sua filha demonstrou durante uma atividade de apresentação. Atividade essa que também foi uma iniciativa da própria criança, como se pode observar na transcrição da resposta: “Sim, já participei. Estive com a M. na apresentação da caixa ‘Eu sou a...’. A M. esteve muito bem, não estava à espera de tanta espontaneidade. Surpreendeu-me pela positiva. A iniciativa partiu da M.” (questionário 2, segunda questão).

Este episódio reflete muito bem o que Mata e Pedro (2021) comentam em seguida, Os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos (p.10).

Ao refletir um pouco sobre as possíveis razões desta mãe se surpreender com o comportamento mais tranquilo da sua filha – para além do seu desejo em realizar a sua apresentação pública -, podemos inferir que a criança poderá ser alguém de natureza mais tímida, cuja participação pública seja sempre um pouco mais desafiante. Por conseguinte, poderíamos assumir que a iniciativa e postura confortável da criança deveu-se à presença da sua mãe na sala e cuja participação desta na atividade influenciou positivamente o comportamento da sua filha.

Já Sousa & Sarmiento (2009-2010) referiam também que a “criança (aluno na escola, filho em casa e cidadão na comunidade) sente-se mais motivada e posiciona-se mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem”, potenciando – claramente - o seu sucesso; enquanto “os pais, ao sentirem-se apoiados, vêem elevadas a sua motivação e auto-estima” ao expandirem “as redes sociais que proporcionam o acesso a mais informação e apoio entre si (...)” (p.149).

Os questionários ainda permitiram compreender que as atividades e participações das famílias surgem, na sua maioria, da iniciativa dos próprios familiares e/ou das suas crianças, como se constata na resposta do questionário 10, dos inquéritos aos pais “Sim, [participei] várias vezes. Foi da minha iniciativa e elas adoraram, sentiram-se muito importantes e eu gostei bastante também”.

É possível entender que

A motivação dos pais para se envolverem em contexto escolar passa, assim pela compreensão e interpretação do seu papel educativo, enquanto pais (Deslandes, 2012). Decorre, também, do sentimento de competência e eficácia no desempenho desse papel, que se traduz na percepção que os pais têm dos resultados da sua ação educativa. (...) (Mata & Pedro, 2021, p. 17).

Deste modo, compete também à equipa de sala da Creche e/ou do Jardim de Infância proporcionarem oportunidades e um espaço que acolha e incentive à participação

contínua e regular das famílias, com o intuito de alcançar o melhor ambiente de desenvolvimento para todas as crianças envolvidas.

4.2 - Questionário às educadoras: o que pensam sobre o trabalho com as famílias?

O inquérito feito às educadoras de infância teve apenas uma questão, sendo igual à primeira questão do questionário feito aos pais, “Qual a importância do trabalho com as famílias no jardim-de-infância? Porquê?”, com o objetivo de compreender a sua perspetiva, por escrito, e permitir-me analisá-la. Na análise efetuada, as suas respostas são muito semelhantes, destacando-se as suas experiências anteriores e o percurso realizado ao longo do ano letivo que incluiu, desde o início, as famílias no quotidiano pedagógico.

É importante mencionar que na creche e no jardim de infância, não me deparei com grandes situações que transmitissem preocupação no sentido de necessitarem de ser repensadas para criar estratégias e/ou soluções de forma a ultrapassá-las, o que tornou os estágios menos desafiantes, nesse sentido, em termos de obstáculos e problemas, e a forma como me debrucei no meu trabalho, nos estágios, foi observar e reter ao máximo o que ia acompanhando diariamente. E isso aconteceu, também, pela boa relação no geral, que há entre a equipa de sala e as famílias.

Os atributos positivos das relações pais/educadores (...), são relativamente fáceis de desenvolver quando educadores e pais têm o mesmo ambiente cultural, falam as mesmas línguas, têm os mesmos valores e metas para a educação das crianças e, em geral, sentem uma simpatia mútua (Katz et al., 1998, p.23).

A proximidade entre educadoras e famílias espelhou toda a informação acima citada, daquilo que vivi nos estágios, ao existirem profissionais suficientemente preocupados em envolver as famílias, integrando-as no quotidiano pedagógico. É sem dúvida uma mais-valia para que haja uma confiança no trabalho realizado, e uma proximidade no sentido de um acompanhamento lado a lado entre o contexto e as famílias.

Acima de tudo

O trabalho com as famílias pode assumir diversas configurações e níveis de participação, bem como diversos tipos de relacionamento entre os/as profissionais

e as famílias. Esta diversidade é muitas vezes marcada pela identidade/cultura institucional e pelo modo como os/as profissionais, ou a entidade proprietária, entendem esta relação (Marques et al, 2024, p. 83).

Sem dúvida que as duas instituições onde estagiei demonstraram disponibilidade e abertura, para com as famílias o que facilitou o processo e fez com que não observasse situações que demonstrassem desapego, mas sim, na generalidade, relações suficientemente seguras e empáticas, que promovem uma participação mais ativa dos pais e familiares, nos contextos educativos. Tudo isto me fez ter muita admiração por aquilo que vivenciei, no entanto podia ter sido mais desafiante deparar-me com outro tipo de realidades que tivessem famílias desfavorecidas, menos disponíveis, até porque muitas vezes o/a profissional cria todas as condições para permitir a participação e/ou colaboração nos contextos e não é recíproco, e surge por isso a necessidade de encontrar alternativas que respondam às dificuldades existentes e/ou barreiras.

A educadora de creche relativamente à primeira questão colocada no questionário diz:

O trabalho com as famílias é algo que tem de ser trabalhado desde o primeiro dia. A sua importância tem uma dimensão muito grande, numa área como a nossa, pois exige muito da nossa parte e do outro lado também. É certo que há desafios maiores que outros, e há famílias mais fáceis de conquistar que outras, não acho propriamente que isso seja condicionado pelos “problemas” que possam existir, mas pela postura que o profissional tem. Claro que com famílias que se mostrem menos disponíveis e abertas a relacionarem-se com a escola, o processo é mais demorado, no entanto o importante é insistir e falar abertamente de forma a encontrar um caminho que possa levar a bom porto (Inquérito da Educadora de creche, 2018).

A educadora faz uma ligação entre as famílias mais “fáceis” e as mais “difíceis”, com o sentido de explicar que independentemente das suas características, e das facilidades ou dos obstáculos que possam surgir, uma família é sempre uma família. Cabe ao profissional capacitar-se de estratégias que permitam chegar a todas elas, ainda que por caminhos diferentes. E mesmo que haja diferenças, porque nenhuma família é igual, há que considerar que “A família é, por isso, espaço vital e forma primeira de transmissão dos valores que nos são essenciais. É nela que melhor se podem conciliar a linguagem da razão com a do coração (...)” (Miranda, 2002, p.15). A família representa a primeira referência para a criança, é “casa” e segurança, por isso quanto maior for a facilidade do/a

educador/a em estabelecer uma boa relação e consequentemente envolvimento com as famílias, melhor são as consequências para todos.

É sempre uma mais-valia o trabalho com as famílias, para que as crianças se sintam acolhidas e seguras num ambiente onde os dois lados estabelecem uma boa relação e à vontade, num trabalho que tem de ser feito de ambas as partes e que só traz benefícios e consequências positivas para todos os envolvidos, mas acima de tudo para a criança (Inquérito feito à educadora de creche, 2018).

Ou seja, “A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p.28).

Na perspetiva da educadora de jardim de infância:

Desde que tirei o curso, ainda antes de começar a trabalhar e de me deparar com a realidade, sempre fui defensora de que o trabalho e a relação que se constrói com os pais e os familiares da criança, são uma ponte para que o desenvolvimento e aprendizagem da criança aconteçam com sucesso e de forma natural. Independentemente das dificuldades que possam existir, quer com a criança, quer com as famílias, há que manter uma parceria e mostrar disponibilidade para receber e envolver as pessoas no contexto mesmo que isso implique adotar estratégias, fazer planos com prazos para cumprir etc. A criança deve sentir que tanto a escola como a família são dois elos de ligação que trabalham diariamente para contribuir que a mesma seja feliz, saudável, e viva num ambiente propício à estimulação do meio que a envolve de forma a fazê-la sentir-se segura, protegida e encorajada (Inquérito feito à Educadora de jardim de infância, 2018).

A educadora do contexto de jardim de infância vai muito ao encontro das palavras da educadora do contexto de creche, tal como anteriormente referido, têm por isso visões semelhantes sendo que esta última refere o meio no qual a criança se insere, o contexto de casa e escola como meio que reúna condições favoráveis ao desenvolvimento da criança segundo a mesma linha de pensamento, em que atuam em prol da segurança e felicidade da criança, e simultaneamente incentivando a sua autonomia.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresento uma síntese do percurso que realizei para a concretização deste projeto, e por isso reflito sobre a realização do mesmo, as aprendizagens conseguidas a partir do seu desenvolvimento, aspetos que podiam ter sido melhorados, dificuldades e constrangimentos vividos.

A opção por este tema surgiu quase de uma forma natural, dadas as minhas vivências na infância e a convicção de que este domínio é um aspeto fundamental da intervenção pedagógica dos educadores, que beneficia todos os envolvidos, nomeadamente e em primeiro lugar, as crianças.

o trabalho com as famílias pressupõe um diálogo entre profissionais e famílias, no sentido de conhecer e acompanhar melhor cada bebé, cada criança e de, em parceria, poderem encontrar caminhos que permitam responder às necessidades de cada criança nos contextos de vida em que ela participa (Marques et al, 2024, p. 82).

No percurso realizado, tratei de investigar e refletir acerca de estratégias de relação e comunicação como meio de aproximação às famílias, de forma a obter conhecimentos essenciais e vivenciar práticas, para a temática em questão. A observação do trabalho das educadoras cooperantes, em contexto de creche e de jardim de infância, foi muito importante para a compreensão da postura destas, face à relação e trabalho com famílias, no quotidiano das suas crianças. Ambas permitiram e apoiaram que eu desenvolvesse esse trabalho de proximidade com os pais, ajudando nas atividades comuns, ou em pequenas intervenções, como por exemplo: na reunião de pais em creche, em participar no acolhimento das crianças no período da manhã, em fazer parte de um lanche convívio que envolvia famílias instituição, entre outras situações. Tudo isto são aspetos que contribuem, refletem e constroem uma boa relação, fruto de uma comunicação que abre espaço para diálogos abertos e verdadeiros.

Um dos pontos mais importantes na relação criada com as educadoras, foi a oportunidade de discutirmos ideias e pontos de vista sobre situações suscetíveis de dar origem a algum tipo de conflitos, como saber agir com as famílias, que perspetivas, crenças e práticas pedagógicas devemos ter enquanto profissionais, ainda que não haja uma receita única, para assegurar que a existência de uma boa relação entre todos seja o objetivo central. Sem dúvida que ter a oportunidade de receber partilhas de testemunhos,

por parte das educadoras, relativamente ao tema do meu relatório, fez-me ter outras perspetivas, e compreender qual o rumo do nosso caminho, como profissionais, para que possamos ter sucesso e conquistas visíveis no nosso quotidiano, quer com as crianças, quer com as famílias.

E por isso, pelas práticas observadas e reflexões, em ambos os contextos, verifiquei que os objetivos do trabalho com as famílias são comuns, existindo uma comunicação clara e contínua que é acompanhada por parte do/a profissional para com os familiares das crianças: respeitando e acolhendo as suas fragilidades e angústias, a sua disponibilidade a nível de horário, as informações atempadas sobre projetos e iniciativas, o convite para virem à sala partilhar os seus saberes, portanto um conjunto de situações, que em conjunto, têm um peso significativo e contribuem de forma positiva, para otimizar essas relações e esse trabalho.

Estas são algumas das estratégias que permitem otimizar o trabalho e a relação com as famílias, questão de partida, que norteou o desenvolvimento deste relatório. Em síntese, para otimizar o trabalho e a relação com as famílias os profissionais têm de dispor de um conjunto de iniciativas diversificadas, que desafiem, no respeito pelas singularidades de cada família, a sua participação e envolvimento, dando liberdade para que as mesmas possam também propor atividades autonomamente, como aconteceu no jardim de infância. As reuniões são também um meio de promover a ligação e informação do trabalho desenvolvido, desde que as mesmas possibilitem a participação ativa das famílias.

As intervenções que realizei, apoiadas pelas educadoras, foram oportunidades de me “experimentar” como dinamizadora de alguns momentos, aprendendo assim a interagir, planear e refletir sobre estratégias de relação com as famílias. Assim, foram-me possibilitadas experiências de aprendizagem e de envolvimento no trabalho direto e indireto com as crianças e com as suas famílias, com o intuito de colocar em prática o que aprendi ao longo do meu percurso académico e entender melhor o meu papel enquanto futura educadora de infância. Também a utilização de diferentes procedimentos de recolha de informação (observação participante, notas de campo, registos fotográficos, questionários) permitiram “treinar” e desenvolver competências de investigação, que apoiam a intervenção pedagógica e me serão úteis no futuro.

A realização dos inquéritos por questionário, quer às educadoras dos contextos, quer aos pais, permitiu-me de uma forma mais próxima e factual, conhecer a importância atribuída ao trabalho e relação com as famílias, sem esquecer a equipa e a proximidade

das relações. Por outro lado, também fiquei a conhecer experiências de participação e envolvimento realizadas pelos pais e outros familiares, nomeadamente no contexto de pré-escolar.

Relativamente às minhas intervenções sinto que me aproximei mais da realidade e do contacto com as famílias, ainda que algumas situações se tenham proporcionado por parte das educadoras, a que eu dei continuidade e participei “mais” autonomamente (acolhimento, teatro, lanche, reunião de pais, em creche) e outras tenham sido sugeridas por mim, como o caso do livro das famílias e os questionários propostos no jardim de infância. Neste contexto foi possível refletir, com a educadora, sobre a existência de momentos em que é fulcral saber tomar a decisão de compreender naquele momento exato, qual a maior necessidade. E isso, consequentemente, pode implicar deixar o grupo com a auxiliar, e dar apoio ao conversar com uma mãe ou um pai, de modo a compreender alguma coisa que “esteja a escapar”, ou que simplesmente a intervenção da educadora seja importante, naquela circunstância.

Neste sentido, os/as educadores/as devem refletir acerca de possíveis constrangimentos e dificuldades, criando momentos que possam acolher questões que suscitem maior preocupação, dúvidas e angústias às famílias, e que possam impedir a comunicação fluida e o bem estar de todos, nomeadamente das crianças. Os momentos de acolhimento e outros que possam ser planeados individualmente, para ouvir as famílias, são uma estratégia fundamental na relação diária e contínua. Para que isto seja fazível é pertinente que o/a educador/a conheça e se dê a conhecer às famílias e crie “estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p.5). A sensibilidade, flexibilidade e a empatia do/a educador/a são componentes essenciais para o trabalho com as famílias, numa idade em que os seus filhos(as) necessitam de apoio mútuo, coerência de atitudes, afeto e proximidade das suas figuras de referência. Assim:

(o) educador deve ser sensível e promover o diálogo aberto com todas as famílias, transmitindo-lhes segurança e um ambiente facilitador da continuidade educativa entre a ‘casa e a escola’. O envolvimento e participação poderá partir tanto da família como da equipa pedagógica, contudo o educador de infância deverá ter presente, na construção do currículo, a importância desta prática partilhada (Santos & Matos, 2022, p.5).

As dificuldades sentidas e os constrangimentos com que me deparei, tanto na prática como na concretização deste projeto resultaram, essencialmente, do atraso na sua conclusão, tendo passado cerca de sete anos, desde a realização dos estágios. Este período, em que durante alguns anos interrompi, de facto, a elaboração do relatório, foi um tempo muito longo e fez com que perdesse algumas informações úteis para a concretização do projeto. Este atraso ficou a dever-se a situações pessoais e profissionais, que impediram a normal fluidez do trabalho, gerando desmotivação e falta de investimento em tempo útil.

Ainda assim, esta situação, não foi motivo que me impedisse de terminar o relatório, no entanto tive dificuldades que podiam ter sido evitadas, se tivesse terminado este objetivo pessoal na altura certa. Porém estou consciente da importância da finalização deste ciclo, que é sem dúvida uma aprendizagem muito útil, mesmo ao fim de tantos anos, voltar a lembrar muitas coisas que direta e indiretamente contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e alcançar este momento tão importante da minha vida.

Acredito que no futuro, como educadora, estarei mais apta e “apetrechada” para dar resposta a situações que envolvam esforço da minha parte, na medida em que estabelecer relações sólidas e próximas das famílias trazem frutos muito recompensadores nesta profissão, permitindo que as crianças cresçam num meio securizante, onde a comunicação aberta e sem julgamentos é mantida, em prol dos mais pequenos e das suas necessidades. Para que tudo isso seja conseguido com sucesso, há que haver um esforço mútuo, dos profissionais e das famílias, de modo que seja possível dar resposta aos desafios inerentes à responsabilidade de educar uma criança, com o máximo de contributos possíveis, sejam eles de carácter participativo, acompanhamento mais focado numa determinada família, sugestões por parte das mesmas de iniciativas importantes de trabalhar ou desenvolver, entre outros.

Em parte, os estágios foram facilitadores do processo da minha investigação e concretização deste relatório, uma vez que as famílias, na grande maioria, tinham uma comunicação coesa e frequente com as educadoras e equipas, onde era notória uma preocupação constante em atender aos pedidos das instituições e em colaborar sempre que necessário. Contrariamente à minha experiência nos estágios, há inevitavelmente em muitas instituições

dificuldades na participação das famílias [na creche e] no jardim de infância. As mais usuais prendem-se com falta de disponibilidade de tempo devido a

constrangimentos pessoais ou profissionais (...). Também baixos julgamentos de eficácia e de valorização das competências pessoais, falta de confiança e dificuldades no estabelecer relações interpessoais com os profissionais e outros pais podem ser razões de uma ausência ou menor participação nas iniciativas para participação em atividades no jardim de infância (Mata & Pedro, 2021, p.76).

Ainda que não tenha vivido dificuldades no trabalho com as famílias, todo o processo realizado com este relatório, permitiu-me aprender e reconhecer a importância e a responsabilidade do papel do/a educador/a no trabalho e relação com as famílias. Acredito estar mais preparada para intervir com compreensão, empatia e desafio para com as famílias das crianças que me forem confiadas. Sinto-me feliz por ter concluído este relatório, realizado num caminho longo e irregular, e que o seu término é um culminar de uma evolução gradual e relativamente lenta, que teve sempre “pernas para andar” pelo apoio fundamental da professora orientadora Manuela Matos, e pela professora responsável pelo Mestrado em Educação Pré-escolar, Sofia Figueira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico* (Vol. 1ª Edição). Edições ASA.
- Almeida, J., & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.
- Barbosa, M. C. S. & Horn M. D. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Editora Penso
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Artmed.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cardona, M. J (coord.), Nogueira, C., Vieira C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação – Género e Cidadania Pré-escolar* Editora CIG
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto - Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520AFIRSE%25202006.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Fátima, B., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Esteves, S. (2012). *Relação escola-família: comunicação de afetos*. Cadernos de Educação de Infância. N.º 97.
- Farias, F. C. (2015). *Pode entrar a casa é sua! O acolhimento na educação infantil e a relação família-escola*. EDUCERE XII Congresso Universal da Educação
- Flores, J. V. (1994). *Influência da família na personalidade da criança*. Porto Editora

- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino D., & Niza S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Gispert, C. (1998). *Programas de formação de educadores. Psicologia infantil e juvenil*. Volume 4: Educação. Oceano - Liarte
- Gonzaga, A. M. & Cruz, O. M. (2000). A percepção dos avós acerca das suas relações intergeracionais. In *Infância e Educação: investigação e práticas*, n.º 1, pp107-123
- Gonzalez -Mena, J. & Eyer, D. W. (2014). O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche. Artmed Editora.
- Homem, M. L. (1998). *A participação dos pais na educação pré-escolar – um estudo de caso numa instituição privada de solidariedade social*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., Ruivo, J. B. & Silva, M. I. R L. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância/família*. Horizontes Pedagógicos
- Maistro, M. A. (1999). *Relações creche e famílias, a quantas andam?* Florianópolis
- Malho, M. J. (2006). Criança, família, escola, que relação? In *Boletim do Instituto de Apoio à Criança, n.º81, Separata n.º19* <https://iacrianca.pt/wp-content/uploads/2020/07/separata81boletimdoiac.pdf>
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença
- Marques, A., Azevedo, A., Marques L., Folque, M. A., Araújo, S. B., (2024) *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, M. & Sarmiento, T. (2009-2010) *Gestão e Desenvolvimento – Escola – Família – Comunidade: uma relação para o sucesso educativo* Universidade Católica Portuguesa.

- Mata, L., & Pedro I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação
- Matos, M. M. (2003). *Algumas ideias para animar a reflexão sobre o trabalho com as famílias*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Texto policopiado.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Menezes, P. (2020). *Qual a diferença entre tipos de família?*
<https://www.diferenca.com/tipos-de-familia/>
- Miranda, M. M. (2002). *A família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância nº62, pp 11-15. A.P.E.I
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Editora Tinta da China.
- Noronha, M., & Jesus M. (1998). *Cooperação Escola-Família: Guia do Facilitador*. Educação Intercultural. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime)
- Nunes, D. G. & Vilarinho, L.R.G. (2001). *“Família possível” na relação escola – comunidade*. Psicologia Escolar e Educacional. Universidade Estácio de Sá
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora
- Oliveira, M. (2016). A comunicação creche-famílias como base da colaboração educativa. in Sarmiento, T. (coord.). *Juntos...pela criança na creche!* Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. CNIS
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pedro, I., & Silva, P. (2022). Editorial: A escola, a família e a comunidade na construção de parcerias. *Medi@ções*, 10 (2), 1–4. <https://doi.org/10.60546/mo.v10i2.368>
- Perrenoud, P., (2000) *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora
- Portugal, G. (coord.), Carvalho, C. & Bento G., (2016). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. Documento não homologado pelo M.E.

Portugal, G. (1999). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

Silva, M. I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família: Funções da Educação Pré-Escolar - Sua Evolução in G. Vilhena, & M. I. Silva. *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Silva, I.L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

Simões, A. C. (abril de 2009). A colaboração jardim de infância, família e comunidade in *Cadernos de Educação de infância*, nº 86, pp 41-42. APEI.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Editora Pactor

Sousa, M. M. & Sarmento, T. (2009-2010). *Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Universidade Católica Portuguesa.

Santos, A. M. & Matos, M. (2022). *O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância*. in A Investigação na Formação Inicial de Professores, revista da ESE de Santarém. IPS.

Legislação

Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Portaria nº262/2011 de 31 de agosto – Normas e objetivos para a Creche

Apêndices

Apêndice I – Questionário realizado às famílias



Mestrado em Educação Pré-escolar

No âmbito do projeto de investigação “A relação com as famílias” pretendo aprofundar a questão “Como otimizar a relação com as famílias em creche e jardim de infância?” Nesse sentido peço a sua colaboração para responder ao questionário.

Com as suas respostas pretendo analisar os dados recolhidos de modo a enriquecer a minha investigação e mostrar a importância da mesma.

Qual a importância do trabalho com as famílias no jardim de infância? Porquê?

Já participou, este ou no ano letivo anterior, em alguma atividade na sala do/a seu/sua filho/a? Se sim, no quê? Foi da sua iniciativa? O que achou da sua participação do ponto de vista do desenvolvimento da criança?

Apêndice II- Síntese das respostas das famílias aos questionários – análise de conteúdo

Pergunta 1: Qual a importância do trabalho com as famílias no jardim de infância. Porquê?

Categorias	Respostas das famílias (questionários)
Importância (Benefícios) para as crianças segurança, autoestima, consistência nas rotinas, integração das crianças, apoio, orgulho, coerência no desenvolvimento e aprendizagem;	(...) em primeiro lugar para as crianças sentirem algum apoio por parte dos pais e de sentirem algum orgulho quando têm os pais a participarem. (Q. 1) (...) transmite à criança segurança, sentindo-se acompanhada, bem como contribui para fortalecer os laços afetivos. A participação da família é fundamental (Q.2) Vamos transmitir segurança, autoestima e entre ajuda com as nossas crianças (Q.4) É muito importante pois é na participação dos pais nas atividades que as crianças se apercebem que o J.I (...) faz parte do dia a dia tal como os pais precisam de ir todos os dias (Q.5) Deve existir sempre um trabalho de parceria entre a família e a escola para que exista um apoio coerente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança (Q6.) (...) sendo este um contexto onde a criança se encontra grande parte do seu dia a dia e onde adquire e desenvolve muitas das suas competências, faz todo o sentido o envolvimento familiar (Q.9) É muito importante não só para a integração mais fácil da criança, como também na partilha de todo o trabalho e atividades feitas no jardim de infância (Q.12)

Importância (benefícios) para as famílias Acompanhar os filhos, acompanhar o que é realizado no dia a dia, conversar com os filhos; envolver os pais na interação com os filhos na escola;	Em segundo (...) para os pais e as crianças partilharem estes momentos em conjunto (Q. 1) A família tem um papel importante no jardim de infância e em todo o processo educativo. Acompanhamos os nossos filhos, conhecendo e falando com eles sobre o seu dia a dia, participando em determinados momentos (...) (Q. 7)
Importância (benefícios) para a relação escola-família potencia-se valores comuns; constroem-se laços e proximidade com a equipa, ajuda a estreitar laços entre o jardim de infância e a casa.	É importante na medida em que potencia os valores quer no colégio, quer no seio familiar (Q.3) É muito importante a participação da família no jardim de infância. Criam-se laços e ligação que dificilmente se conseguiam de outra forma (Q.8) Envolver os pais na interação dos filhos na escola/colégio. Proximidade com a equipa de sala (Q.10) Envolver as famílias no ambiente escolar ajuda a estreitar laços entre jardim de infância e casa. Permite criar um elo de continuidade de casa o jardim de infância (Q. 11)

Pergunta 2: Já participou, este ou no ano letivo anterior, em alguma atividade na sala do seu/sua filho(a)? se sim, em quê?

Tipo de atividade/iniciativa	Respostas
Por iniciativa das crianças/famílias - Culinária (panquecas, biscoitos) - Apresentação da caixa “eu sou” - Leitura de um livro - Outras atividades (não especificadas)	Sim, fiz panquecas. Foi por iniciativa do meu filho. Gostei muito de participar (Q.1) No ano letivo passado vim fazer ao colégio biscoitos. O colégio incentiva a participação dos pais na sala, pelo que combinei com a educadora o momento oportuno. A minha filha adora que os pais participem e que vão à sala (Q.7)

	Sim, já participei. Tive com a X na apresentação da caixa “Eu sou a...”. A X teve muito bem. Não estava à espera de tanta espontaneidade. Surpreendeu-me pela positiva, porque a iniciativa partiu dela (Q.2) Sim, várias vezes. Foi da minha iniciativa e elas adoraram, sentiram-se muito importantes eu gostei bastante também (Q.10) Sim já participei. Leitura de um livro. Foi da iniciativa minha e da minha filha. Penso que lhe transmitiu muita segurança (Q.4) Sim, já participei. Tive com a X na apresentação da caixa “Eu sou a...”. A X teve muito bem. Não estava à espera de tanta espontaneidade. Surpreendeu-me pela positiva, porque a iniciativa partiu dela (Q.2) Sim, várias vezes. Foi da minha iniciativa e elas adoraram, sentiram-se muito importantes eu gostei bastante também (Q.10) Sim já participei. Leitura de um livro. Foi da iniciativa minha e da minha filha. Penso que lhe transmitiu muita segurança (Q.4)
Iniciativa/desafio da educadora - Como é a minha família; - Teatro “corre, corre cabacinha” - Sementeira de sementes de Abóbora	Sim participei. Foi da iniciativa da educadora, mas foi sem dúvida uma atividade que marcou o meu filho pois pode mostrar aos amigos a família e os seus gostos. (Q. 5)

- Outras atividades (não especificadas)	Já participei na creche, porque este ano é a 1ª vez que está na sala laranja. Na creche as propostas foram pensadas por mim, mas a iniciativa foi sempre lançada pela equipa a todas as famílias (Q.6) Sim. Participação no teatro “Corre corre Cabacinha” e de seguida semeamos sementes de abóbora. A presença da família em sala é sempre um momento muito apreciado pela criança, o sentimento de poder partilhar com os amigos a “sua família” é motivo de grande orgulho (Q.9) Sim, já. Foi e é sempre positivo para a criança sentir o interesse, a vontade e a participação dos pais em atividades na sua sala. Muito importante contributo no seu desenvolvimento (Q.12)
--	--

Apêndice III – Respostas das educadoras ao questionário



Mestrado em Educação Pré-Escolar

No âmbito do projeto de investigação “A relação com as famílias” pretendo aprofundar a questão “Como otimizar a relação com as famílias em creche e jardim-de-infância?”. Nesse sentido peço a vossa colaboração para responder ao questionário.

Com a sua resposta pretendo analisar os dados recolhidos de modo a enriquecer a minha investigação e mostrar a importância da mesma.

Qual a importância do trabalho com as famílias em creche? Porquê?

O trabalho com as famílias é algo que tem de ser trabalhado desde o primeiro dia. A sua importância tem uma dimensão muito grande, numa área como a nossa, pois exige muito da nossa parte e do outro lado também. É certo que há desafios maiores que outros, e há famílias mais fáceis de conquistar que outras, não acho propriamente que isso seja condicionado pelos “problemas” que possam existir, mas pela postura que o profissional tem. Claro que com famílias que se mostrem menos disponíveis e abertas a relacionarem-se com a escola, o processo é mais demorado, no entanto o importante é insistir e falar abertamente de forma a encontrar um caminho que possa levar a bom porto. É sempre uma mais valia o trabalho com as famílias, para que as crianças se sintam acolhidas e seguras num ambiente onde os dois lados estabelecem uma boa relação e à vontade, num trabalho que tem de ser feito de ambas as partes e que só traz benefícios e consequências positivas para todos os envolvidos, mas acima de tudo para a criança.

Obrigada,

Sara Passuco



Mestrado em Educação Pré-Escolar

No âmbito do projeto de investigação "A relação com as famílias" pretendo aprofundar a questão "Como otimizar a relação com as famílias em creche e jardim-de-infância?". Nesse sentido peço a vossa colaboração para responder ao questionário.

Com a sua resposta pretendo analisar os dados recolhidos de modo a enriquecer a minha investigação e mostrar a importância da mesma.

Qual a importância do trabalho com as famílias no jardim-de-infância? Porquê?

Desde que tirei o curso, ainda antes de começar a trabalhar e de me deparar com a realidade, sempre fui defensora de que o trabalho e a relação que se constrói com os pais e os familiares da criança, são uma ponte para que o desenvolvimento e aprendizagem da criança aconteçam com sucesso e de forma natural. Independentemente das dificuldades que possam existir, quer com a criança, quer com as famílias, há que manter uma parceria e mostrar disponibilidade para receber e envolver as pessoas no contexto mesmo que isso implique adotar estratégias, fazer planos com prazos para cumprir etc. A criança deve sentir que tanto a escola como a família são dois elos de ligação que trabalham diariamente para contribuir que a mesma seja feliz, saudável, e viva num ambiente propício à estimulação do meio que a envolve de forma a fazê-la sentir-se segura, protegida e encorajada.

Obrigada,

Sara Passuco