



ANA MARTA DE
ALMEIDA SANTOS

Nº 180139003

**O ENVOLVIMENTO NAS ROTINAS E A
CONTINUIDADE EDUCATIVA:
COMPROMISSOS E ESTRATÉGIAS COM A
FAMÍLIA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Especialista Maria Manuela de Sousa
Matos

VERSÃO DEFINITIVA

Fevereiro, 2021

Agradecimentos

A conclusão do presente projeto de investigação representa, para mim, o fim de uma das etapas mais desejadas da minha vida. Durante todo o percurso da minha formação académica, foram algumas as pessoas que me apoiaram e contribuíram para que tudo fosse possível. Desta forma, deixarei umas palavras de agradecimento e profundo carinho a todos os que me acompanharam.

Em primeiro lugar, um agradecimento à minha família, especialmente aos meus pais, porque sem eles nada disto seria possível. Eles foram e são, desde sempre, o meu pilar, são quem me apoiam em tudo e que me fazem acreditar que tudo na vida é possível, com esforço e dedicação. Sempre acreditaram em mim e no meu potencial para a realização deste sonho. Foram várias as conversas e desabafos, nas quais me elucidavam e encaminhavam para que conseguisse perceber o que era melhor para mim. Obrigada pais, por acreditarem sempre, como eu acreditei! À minha irmã, que sempre me acompanhou e ajudou nos momentos mais difíceis, que acreditou nas minhas capacidades. Obrigada mana, por toda a paciência durante estes 5 anos. A ti avó, muito obrigada por todos os valores e educação que me deste, que também contribuíram para o desenrolar deste percurso.

Ao Rui, meu namorado, que me acompanha há tantos anos e que caminhou ao meu lado durante este percurso de formação. Tu, que sabias quando mais precisava do teu amor, carinho, atenção e paciência. Quero agradecer por tudo aquilo que fizeste, sabendo que nem sempre foi fácil, e por acreditares sempre em mim, não me deixando desistir deste meu sonho.

À professora Manuela Matos, orientadora deste projeto, por toda a dedicação e apoio, mesmo quando eu própria não acreditei que seria possível. Obrigada por todas as palavras, momentos de partilha das suas experiências e conhecimentos, que me marcaram enquanto futura profissional. Foi e é, sem dúvida, uma inspiração. Todos os seus ensinamentos serão fundamentais para a minha vida profissional.

À professora Sofia Figueira, que teve também um papel importante na minha formação, na construção de conceções, de um olhar reflexivo e na construção da minha identidade profissional.

A todos os meus amigos que me acompanharam e tiveram toda a paciência durante os momentos mais difíceis, que nunca me deixaram, que me deram força e respeitaram

sempre este meu sonho. A vocês, Daniela, Sara, Patrícia, Eric, Inês e Andreia, muito obrigada por todo o apoio e toda a amizade, por todos os momentos que passámos, levovos sempre no meu coração. Às minhas colegas, Ana Serrão e Eliana, que foram as minhas companheiras deste percurso académico. À Ana Rita também por todo o apoio dado, principalmente nesta fase de conclusão. Muito obrigada por toda a amizade e todos os momentos ao longo destes anos.

À Ana Carrilho, um especial agradecimento, por toda a ajuda e ensinamento que me transmitiu durante este meu percurso. Obrigada por teres acreditado em mim e me teres apoiado quando mais precisei.

Às educadoras cooperantes, que permitiram o meu envolvimento nas suas práticas, por me transmitirem os seus conhecimentos e por terem contribuído para a construção da minha identidade profissional. Também às auxiliares, que desempenharam um papel fundamental na minha integração com a equipa. Obrigada a todas as crianças, que espero ter marcado, bem como elas me marcaram a mim. A todas as famílias, pela disponibilidade e colaboração.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centrando-se na temática do envolvimento das famílias nas rotinas em Educação de Infância. Tendo por base as vivências e experiências realizadas em momentos de estágio, em creche e jardim de infância, pretende-se compreender de que forma as famílias são envolvidas nas rotinas das crianças em contexto educativo e que diferentes estratégias podem ser adotadas para que esse envolvimento e continuidade sejam possíveis.

No que respeita à abordagem metodológica seguiu-se uma metodologia de investigação qualitativa, orientada pelos princípios da investigação-ação. Para a recolha de informação, recorreu-se à observação, notas de campo, registo fotográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas às educadoras cooperantes. É de destacar a importância da observação durante os momentos de estágio, uma vez que foi a partir das mesmas que o interesse perante esta temática surgiu. As observações foram fundamentais para todo o desenvolvimento do projeto. Com base na análise e interpretação das entrevistas realizadas às educadoras, foi possível entender as suas conceções sobre a importância do envolvimento das famílias, bem como a importância das rotinas e a sua divulgação junto das mesmas, as diferentes estratégias de envolvimento e participação das famílias na sala e nas rotinas e os alguns dos constrangimentos encontrados. Ao longo dos momentos de estágio foram realizadas intervenções, especialmente em momentos de reuniões, de forma a promover a comunicação, o envolvimento e participação das famílias com a equipa. As crianças foram também participantes ativas durante essas intervenções.

Através deste estudo foi possível compreender que o envolvimento das famílias no contexto educativo é possível e imprescindível para o desenvolvimento de práticas de cooperação entre todos e que estas influenciam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A organização das rotinas deve ser estruturada e pensada em função das necessidades das crianças e famílias, de forma a que todos sejam participantes ativos nessa organização. Como gestor do currículo, o educador deverá contar com a participação das crianças e das famílias, tendo em conta as suas especificidades e características.

Palavras-Chave: Educação de Infância; Famílias; Rotinas; Envolvimento; Participação; Gestão do Currículo; Creche; Jardim de Infância.

Abstract

The report of this research project concerns the M.A course in Preschooler's Education, and it focuses on the family involvement in Preschooler's routines. Taking into account the experiences recorded during the training moments, both in Nursery and Kindergarten, the goal of this project is to understand the way in which families are involved in the children's daily routines at school, as well as thinking of different strategies to allow this involvement to continue.

As far as methodology is concerned, this study follows a qualitative approach, according to the principles of research-action. The selected techniques to collect data have included observation, observation notes, photographic records, document analysis and semi-structured interviews to the Kindergarten teachers. It is important to highlight the importance of observation during the internship moments, since it was from them that interest in this theme arose. The observations were fundamental for the entire development of the project. Based on the analysis and interpretation of these interviews with the educators, it was possible to understand the level of the importance they apply to routines and the diffusion of these routines to families, the different strategies they use to get families to become involved, as well as all the constraints and challenges they have to face in respect to family participation.

During training sessions there was time for interventions, especially during meetings, to promote communication between the team and families, as well as their involvement and participation.

This study made it clear that the family's involvement in an academic context is possible and essential for the development of cooperation techniques among all elements, as well as for children to develop and learn.

The organization of routines must be structured according to the needs of both families and children, in a way that everyone has an active role in this organization. As a manager of the curriculum, the Kindergarten teacher must include the participation of both children and families, taking into account their characteristics and special features.

Key-words: Preschooler Education; Families; Routines; Involvement; Participation; Curriculum Management; Nursery; Kindergarten.

Índice

Introdução.....	10
Capítulo I - Enquadramento Teórico	13
1. A Educação de Infância dos 0 aos 6 anos.....	14
1.1 A creche e o Jardim de Infância	14
2. O papel do educador de infância na construção do currículo	18
2.1 A organização do tempo e a importância das rotinas.....	20
2.2 A organização do tempo no Movimento da Escola Moderna.....	23
3. A relação com as famílias na educação de infância	27
3.1 Constrangimentos na relação creche/jardim de infância - famílias.....	30
3.2 Diferentes estratégias e modalidades de envolvimento – juntos para uma educação participada	32
Capítulo II - Metodologia de Investigação	38
1. Investigação Qualitativa.....	39
2. Investigação-Ação.....	41
3. Procedimentos de Recolha e Análise da Informação	44
3.1 Observação	44
3.2 Notas de campo.....	45
3.3 Registos multimédia	46
3.4 Pesquisa documental	46
3.5 Entrevista semi-estruturada.....	47
4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos	49
Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos.....	51
1. Instituição A – Contexto de Creche	52
1.1 Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	53
1.2 Projeto educativo da instituição	53
1.3 Equipa educativa da instituição.....	54
1.4 Equipa pedagógica da sala.....	54
1.5 Projeto Pedagógico da sala	55
1.6 Grupo de Crianças	56
1.7 Envolvimento das famílias.....	57
1.8 Organização da rotina.....	58

1.9 Organização do espaço e materiais.....	62
2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância.....	62
2.1 Infraestruturas e espaço físico da instituição.....	63
2.2 Projeto educativo da instituição	63
2.3 Equipa educativa da instituição.....	64
2.4 Equipa pedagógica da sala.....	64
2.5 Projeto pedagógico de sala.....	65
2.6 Grupo de Crianças	65
2.7 Envolvimento das famílias.....	66
2.8 Organização das rotinas.....	67
2.9 Organização do espaço e materiais.....	70
Capítulo IV - Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção	71
1. A relação com famílias em creche e jardim de infância	72
1.1 Para início de conversa – <i>o que pensam as educadoras?</i>	72
1.2 Aos olhos de uma futura educadora – <i>observar, escutar e compreender para intervir</i>	76
2. Diferentes modalidades de envolvimento das famílias.....	81
2.1 Ter a família por perto	82
2.1.1 <i>O cantinho da família</i>	82
2.2 De cá para lá e de lá para cá: <i>pontes que nos ligam</i>	83
2.2.1 <i>O hospital dos livros</i>	83
2.2.2 <i>Celebrar o dia da família</i>	85
2.3 As famílias na sala	87
3. Divulgar as rotinas e ouvir as famílias- vamos conversar sobre o assunto?	88
3.1 <i>“Quando o relógio bate às (...) o que acontece?”</i>	88
3.2 <i>Da creche para o jardim de infância: O que sentem e pensam os pais sobre esta mudança?</i>	92
3.3. <i>O livro “O nosso dia a dia na sala”: a rotina aos olhos das crianças</i>	96
3.4. <i>Famílias e crianças em conjunto na reunião: como são as nossas rotinas?</i>	99
Capítulo V - Considerações Finais.....	103
Referências Bibliográficas	111
Apêndices	118

Índice de Figuras

Figura 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana.....	42
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes.....	50
Tabela 2 – Períodos e contextos de estágio (variáveis e invariáveis).....	52
Tabela 3 – Rotina da Instituição A	59
Tabela 4 – Rotina da Instituição A (transição de creche para jardim de infância).....	61
Tabela 5 – Rotina da Instituição B.....	68

Apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista.....	pág.118
Apêndice 2 - Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes.....	pág.120
Apêndice 3 – Exemplo da grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras de creche e jardim de infância (categoria “envolvimento das famílias nas rotinas”).....	pág.137
Apêndice 4 – Cantinho da Famílias.....	pág.142
Apêndice 5 – Intervenção “O Hospital dos Livros”.....	pág.142
Apêndice 6 – Intervenção jardim de infância “Celebrar a Família”.....	pág.144
Apêndice 7 – Intervenção creche “Famílias na sala”.....	pág.144
Apêndice 8 – Intervenção jardim de infância “Famílias na sala”.....	pág.145

Apêndice 9 – Intervenção creche “Reunião: Quando o relógio bate às (...) o que acontece?”	pág. 145
Apêndice 10 – Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no momento de reunião (transição de creche para jardim de infância).....	pág. 148
Apêndice 11 – Intervenção jardim de infância “O nosso dia na sala (...)”, o livro.....	pág. 149

Siglas e acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo de Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta”

(Freire, 2000, p. 54)

A elaboração do projeto de investigação, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, corresponde a um longo caminho, que foi a minha formação académica. O presente relatório espelha o meu sonho de exercer a profissão desde sempre desejada, ser educadora de infância. Foi um caminho com obstáculos, contudo superado com persistência, sem nunca desistir.

Desde que nascem, ou mesmo antes, as crianças adquirem conhecimentos e aprendizagens que vão ser imprescindíveis para as suas vidas futuras. A base da educação deve ser vista como importante para o desenrolar da vida das crianças, uma vez que é a partir dela que descobrem, exploram e vivenciam o mundo que as rodeia.

“(…) a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida. (...) O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

O educador de infância deve ter a consciência de que tanto as crianças como as respetivas famílias são portadoras de uma história com valores, costumes e conceções específicas. Essa consciência por parte do profissional é fundamental para uma educação em pleno, consciente, coesa, ética e participada.

Ao longo do relatório pretendo compreender e aprofundar a importância do envolvimento das famílias na educação das crianças. O educador, enquanto gestor do currículo, deverá incluir e envolver toda a comunidade, devendo olhar para as famílias como forma de

“chegar” à criança, uma vez que, criando “pontes”, é possível recolher informações imprescindíveis para as práticas realizadas em sala.

Deste modo, compreende-se a socialização da criança através da família, escola, comunidade, nas quais se transforma e desenvolve por meio das interações com os outros e com o mundo. O facto de “abrir portas de ambos os lados” deve ser uma forma de assegurar a continuidade das relações e do trabalho realizado com a criança.

O educador deverá ser o principal responsável por proporcionar oportunidades de envolvimento e participação das famílias na vida da sala, envolvendo-as em diferentes momentos da rotina. Ao construir e gerir uma rotina, esse envolvimento deve estar bem presente, uma vez que esta deve ser flexível, dado que nem todas têm a mesma disponibilidade, cabendo aos educadores, encontrar estratégias para compreender e desafiar todas as famílias.

Assim, este projeto de investigação tem como tema **“O envolvimento nas rotinas e a continuidade educativa: compromissos e estratégias com a família em educação de infância”**, partindo da seguinte questão de Investigação-Ação: **“Que estratégias promover para o envolvimento das famílias nas rotinas?”**.

“Cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 159).

De modo a encontrar respostas para a questão recorri e organizei diversas estratégias de observação e recolha de informação, pesquisa documental, conceções das educadoras, de forma a proceder às intervenções nas duas valências, creche e jardim de infância. As intervenções realizadas tiveram como principais intencionalidades o envolvimento e a participação ativa das famílias na vida da sala, bem como o cuidado de envolver também as crianças, sempre que possível, na construção desta relação “escola-família”.

O presente relatório encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresento o enquadramento teórico, que se encontra subdividido em três pontos. O primeiro ponto aborda a evolução da educação de infância e do atendimento às crianças dos 0 aos 6 anos de idade. O segundo refere a importância do papel do educador enquanto gestor do currículo, destacando a importância das rotinas, como facilitadoras das aprendizagens das crianças e como momentos a serem pensados pelas crianças e famílias.

É também evidenciado a organização das rotinas na perspectiva do Movimento da Escola Moderna, uma vez que o observei em ambos os contextos educativos, durante as práticas das educadoras. Por fim, o terceiro ponto remete para a importância da relação das famílias em educação de infância, referindo possíveis constrangimentos e algumas modalidades de trabalho e estratégias para os superar.

No segundo capítulo apresento a metodologia utilizada durante o projeto de investigação, abordando alguns conceitos sobre a mesma, referindo e descrevendo os procedimentos de recolha de informação utilizados, bem como o processo de tratamento e análise dos mesmos.

No terceiro capítulo são descritas as caracterizações dos dois contextos educativos, creche e jardim de infância. Durante as descrições é feito um paralelismo entre os primeiros momentos de estágio e o regresso aos mesmos, referindo aspetos que variaram.

No quarto capítulo apresento a descrição, interpretação e análise das intervenções realizadas nos contextos de estágio, centradas em propostas para o envolvimento e participação das famílias.

No quinto capítulo, as considerações finais, saliento os aspetos mais relevantes na temática estudada ao longo de todo o projeto, destacando algumas das aprendizagens realizadas. Por fim, faço um balanço sobre os aspetos positivos e alguns constrangimentos que senti ao longo deste estudo, refletindo sobre a minha própria aprendizagem enquanto estagiária, bem como futura educadora.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. A Educação de Infância dos 0 aos 6 anos

1.1 A creche e o Jardim de Infância

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência” (Augusto Cury)

Entende-se, através da Convenção dos Direitos da Criança (1989), o reconhecimento da educação como um direito comum a todas as crianças. Em Portugal a educação tem evoluído significativamente, sendo cada vez mais reconhecida por todos. A educação no âmbito dos diferentes sistemas de ensino deve ser pedagógica e cientificamente fundamentada, uma vez que se prevê que os profissionais da área invistam na sua formação, no sentido de melhorarem as suas práticas de forma sustentada e com intencionalidade.

O conceito de criança tem sofrido alterações significativas com o avançar da história, contudo, este continua a variar de sociedade para sociedade. Durante vários anos a criança era vista como um sujeito que seguia o adulto e que se moldava ao mesmo. As suas competências eram pouco valorizadas e não lhe era permitida uma participação ativa na sua própria aprendizagem. Rousseau (1995) vem desconstruir tal ideia, sublinhando que a criança não é um adulto em miniatura, mas antes alguém com características específicas e com uma identidade própria, que deve ser respeitada e entendida.

A forma como o educador pensa e olha para a criança influencia a sua intervenção junto da mesma. A criança terá liberdade de expressão, oportunidade de escolha, voz ativa, responsabilidade de tomar as suas próprias decisões para um bem individual e coletivo. São essas experiências dadas às crianças que proporcionam um desenvolvimento e aprendizagem de qualidade. Zabalza (1998) defende que a criança é competente em dois sentidos, “(...) situação de entrada e de “propósitos de saída”” (p. 20), uma vez que quando a criança entra no contexto educativo leva consigo vivências e destrezas que deverão ser reconhecidas e valorizadas. No final do jardim de infância, a criança deverá ser portadora de experiências e vivências que representem as práticas pedagógicas que fizeram parte do seu percurso.

O reconhecimento da participação da criança diz respeito também aos direitos de cidadania, reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), isto é, ter o direito a manifestar a sua opinião, falar, propor e, mais importante, ser ouvida. É, portanto,

fundamental assegurar o respeito e a valorização da criança, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

No fim da década de 90, surge a Lei Quadro da Educação Pré-escolar, (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que vem dar o enquadramento legal e uma maior importância e visibilidade a este nível educativo, destinado a crianças dos 3 aos 6 anos, defendendo que este

“(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”

Surgem também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no ano de 1997, sendo reformuladas em 2016. Este documento, baseado nos objetivos da Lei Quadro, pretende “(...) apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5). É um documento que enfatiza a criança, os seus interesses e necessidades, que traça linhas orientadoras para que os profissionais consigam desenhar e contruir o seu currículo permitindo-lhes realizar um trabalho justo e ético perante o seu grupo de crianças.

Contudo, ambos os documentos referidos não abrangem a faixa etária dos 0 aos 3 anos. Segundo Alarcão (2008) a creche foi vista, durante muitos anos, como “(...) associação de serviços de carácter social às populações mais carenciadas (...)” (p. 217). Desta forma a creche foi reconhecida como um local de substituição dos cuidados maternos, na qual era desenvolvido um trabalho maioritariamente de assistência, sem evidências de qualquer intencionalidade pedagógica. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo

(2015) “(...) esta surgiu como uma instituição que respondia às famílias que não poderiam assegurar a educação das crianças até aos 3 anos em contexto familiar, vista, assim, como um mal necessário e, não, como uma oportunidade a que todos deveriam ter acesso” (p.20). Em Portugal, a creche está sob tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, enquadrada por um documento, o Manual de Processos-Chave da Creche (2010). Esta tem como objetivo,

“(...) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças” (p. 3).

É no contexto de creche que o conceito “cuidar” está bastante presente devido à faixa etária das crianças. Contudo, cuidar é um gesto e atitude que deve ser praticado independentemente da faixa etária. “Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro” (Corsino, Didonet & Nunes, 2008, p. 17). Ao educar o profissional está a acompanhar, a guiar, a caminhar lado a lado com a criança, apoiando-a nas suas conquistas e descobertas. Assim, estes dois conceitos estão interligados e as práticas dos educadores devem integrá-los.

Face a todas as mudanças que a educação tem vindo a sofrer, existem cada vez mais desafios que se colocam à “missão de educar”, tais como, a qualidade das instituições, o investimento na formação dos profissionais, a construção do currículo, o envolvimento da família nas práticas desenvolvidas, a adoção de diferentes modelos curriculares, entre outros. Como forma de dar resposta aos desafios que possam surgir, é essencial investir numa prática e atendimento de qualidade em ambos os contextos educativos, uma vez que têm impactos diretos na vida da criança. Assim, o conceito de qualidade não se refere apenas às instituições enquanto espaços físicos que são, mas abrangem também o “(...) desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência (científica e pedagógica) dos professores” (Estanqueiro, 2010, p. 9).

O conceito de qualidade é polissêmico e difícil de definir, uma vez que depende, entre outros fatores, das perspectivas, do(s) contexto(s), da(s) cultura(s) e dos diferentes atores que participam nesse mesmo contexto. Recorrendo às perspectivas de Katz (1995), esta realça a importância da qualidade na educação pré-escolar, delineando cinco perspectivas: a perspectiva orientada de cima para baixo, referindo os equipamentos, o espaço e os materiais; a perspectiva de baixo para cima, em que é importante a voz da criança, o seu bem-estar, a sua opinião; a perspectiva orientada de fora para dentro em que estão explícitas as relações entre a família e a equipa da instituição; a perspectiva orientada a partir do interior que consiste nas relações entre equipas educativas, pedagógicas e famílias e a perspectiva societal que evidencia a avaliação da instituição e das práticas que os educadores realizam nas suas salas.

Segundo Zabalza (1998), para uma educação de qualidade são defendidos dez aspetos chave, sendo eles: a organização dos espaços, promovendo a interação e socialização das crianças; o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver atividades; a atenção privilegiada aos aspetos emocionais, uma vez que as crianças necessitam de segurança, sentir que são capazes, lidando também com o medo e o risco; a utilização de uma linguagem enriquecida, conseguindo estruturar e construir o seu pensamento e expressá-lo com a equipa e com o restante grupo de crianças; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem; as rotinas estáveis como organizadoras do dia a dia das crianças, bem como dos adultos; os materiais diversificados; a atenção individualizada a cada criança, tentando compreendê-la melhor e construir um conhecimento mais profundo sobre a mesma; as avaliações que permitem o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; o trabalho com as famílias, onde deve existir respeito, cooperação, envolvimento e conhecimento daquilo que é realizado por ambas as partes.

Destacando ainda o Manual DQP¹, Bertram e Pascal (2009), referem que, para uma educação de infância de qualidade é necessário: uma conceção justa da criança; a continuidade de formação dos educadores; a democracia nas práticas desenvolvidas; promover as interações e relações entre adulto-criança; organização do ambiente como impulsionador de novas aprendizagens e descobertas; as pedagogias utilizadas pelos educadores; a documentação pedagógica permitindo evidenciar aquilo que é realizado e

¹ Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria

vivido; o envolvimento parental e comunitário; instituições que se empenham na construção do conhecimento profissional e políticas públicas que apoiem os processos locais de construção da qualidade (pp. 11-12).

Em suma, a qualidade nas instituições abrange diversos fatores, sendo um deles a relação com as famílias. Compreende-se como uma relação imprescindível para o bem-estar da criança, uma vez que ao criar laços com as famílias, o educador consegue chegar mais profundamente à criança. Esta relação deve ser um processo contínuo, de ambas as partes, cabendo ao profissional transmitir segurança e tranquilidade a todos os envolvidos.

2. O papel do educador de infância na construção do currículo

O educador de infância é responsável por acompanhar grupos de crianças entre os primeiros meses de vida até à entrada no primeiro ciclo, devendo assegurar uma prática com intencionalidade, conhecendo e respeitando os interesses e necessidades de cada criança como um ser individual, bem como de todo o grupo.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o currículo refere-se “(...) ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (...)” (p. 106). Assim, na construção do currículo o educador deve ter em conta o conhecimento que tem sobre as crianças. Esse conhecimento passa por diversas formas de observar, registar, planear e avaliar as experiências e interações que as crianças realizam no seu dia a dia, uma vez que “(...) a gestão cooperada do currículo, que garante a participação da criança, é feita através da escuta ativa pelos adultos fundada na observação e comunicação, sobre seus interesses e necessidades” (Folque, 2014, p. 967). O envolvimento das famílias é também um fator fundamental na construção do currículo, uma vez que estas possuem informações importantes sobre a criança.

De acordo com o Decreto-Lei nº. 241/2001, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, compreende-se também o papel do educador na construção do currículo “(...) através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

Segundo o Manual de Processos-Chave da Creche (2010), o educador deverá ser atento e sensível a diversos aspetos, como as suas conceções sobre o “ser criança”; pensar num espaço e ambiente de acordo com os interesses e necessidades das crianças; promover a sua participação e envolvimento na aprendizagem e estabelecer uma rotina consistente e flexível de forma a que as crianças se sintam capazes de prever o seu quotidiano.

É previamente estabelecida uma diferença de propostas entre a creche e o jardim de infância, contudo existem fundamentos comuns a estas duas valências educativas. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), os fundamentos da educação de infância são: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Seguindo esses mesmos fundamentos, compreende-se que o educador deverá adaptar atividades e proporcionar momentos diversificados para que a criança se desenvolva, promovendo a sua participação ativa, “(...) a participação é tão necessária quanto possível, pois possibilita (...) um contexto educativo democrático” (Silva & Sousa, 2017, p. 78).

A criança desenvolve-se em todas as dimensões, de forma pessoal e única, estabelecendo interações com os outros, construindo a sua própria identidade, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, autonomia e tomada de decisões. Os momentos de interação e brincadeira entre pares são bastante importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presentes no currículo, uma vez que ao brincar, “(...) o processo de aprendizagem (...) vai emprestando o seu inquestionável contributo para a socialização de cada uma delas [crianças] nas suas individualidades e como membros da sociedade onde integram” (Sarmiento, Ferreira, & Madeira, 2017, p. 12).

O educador deve ter também presente a importância da organização do espaço e do tempo, como oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento. Na organização do espaço estão presentes as conceções e intencionalidades do educador, que deverá interrogar-se sistematicamente sobre as suas funções, para que seja possível uma mudança sempre que o grupo necessitar, sendo que “Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). A participação das crianças na organização do espaço é fulcral para a sua aprendizagem, sendo que, quando esta conhece e compreende o espaço, consegue explorá-lo e envolver-se em pleno.

Desta forma, a construção do currículo exige ao educador um profundo conhecimento do meio em que está inserido, bem como um conhecimento das suas crianças. Para tal, o educador recorre a diversos tipos de recolha de informação, começando pela observação, que, segundo Máximo-Esteves (2008), “(...) permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [...] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações (...)” (p. 87). Neste sentido, é através da observação que os educadores avaliam, dão consistência às suas experiências, ajudam na aprendizagem das crianças, mudam práticas e reestruturam os currículos. Estas observações requerem um registo das mesmas, uma vez que permitem “(...) contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Posteriormente, essas observações e registos requerem uma organização, análise e interpretação, o que irá resultar no processo da documentação pedagógica. “(...) a documentação pedagógica é âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 116).

Assim, o currículo deve contar com a participação de todos, uma vez que é a partir do mesmo que o educador realizará as suas práticas, que define um ambiente educativo promotor de novas aprendizagens e estabelece uma rotina de acordo com as necessidades das crianças.

2.1 A organização do tempo e a importância das rotinas

A sucessão e repetição de acontecimentos ao longo do dia numa sala de creche ou jardim de infância dão origem a uma rotina pedagógica, que é intencional, em que cada momento é pensado, respeitando as necessidades individuais e coletivas da criança e do grupo.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a rotina é uma sucessão de acontecimentos planeados pelo educador, com o conhecimento das crianças, em que visa,

“(...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (p. 27).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Folque (2015) defende que a rotina também, “(...) estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos. Ela constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participamos com autonomia e protagonismo” (p. 23).

Para completar, segundo Barbosa (2006), a rotina é,

“(...) uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil (...) podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade” (p. 37).

Esta sequencialidade de tempo transmite segurança e tranquilidade à criança e permite antecipar o que vai acontecer, definir intenções e ter iniciativa, evitando momentos de maior ansiedade. Ao conhecer a rotina, a criança consegue

“(...) expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 225).

Esta organização faz com que a criança se sinta acolhida e confortável no ambiente em que está inserida, dando sentido ao que vivencia no seu quotidiano. Ao organizar a rotina, o educador deve contar com a participação das crianças, uma vez que são elas que demonstram as suas necessidades e interesses. “Ouvimos as crianças porque elas necessitam de se expressar e porque dessa forma compreendemos melhor a sua individualidade” (Libório, 2018, p. 13). As crianças devem fazer parte desta organização para que compreendam o sentido das suas experiências e interações.

“(...) aprender a usar o tempo, negociar com os outros a organização da vida cotidiana, compartilhar os seus diversos momentos e o seu significado social constituem aspetos fecundos do processo de socialização infantil” (Bondioli, 2004, p. 147).

A sequencialidade dos acontecimentos permite todo um desenvolvimento integral da criança, quer a nível cognitivo, no que toca às aprendizagens que realiza, quer a nível afetivo e social, resultante das interações que tem com os outros e com o meio envolvente.

Contudo as rotinas não devem ser vistas apenas como uma sucessão de acontecimentos previamente antecipados. A rotina é também feita de imprevistos, “reescrever e criar novas formas de organizar o cotidiano infantil é um dos meios para dar à rotina um novo significado” (Pires & Moreno, 2015, p. 4). É a partir das escolhas e das ideias das crianças que a flexibilidade na organização da rotina surge, “(...) a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 227). Esse é um dos desafios que um educador enfrenta, articular adequadamente a previsibilidade e flexibilidade das rotinas.

É importante que, quando existem alterações no dia a dia das crianças, haja um diálogo com o grupo, explicando o sucedido, como nos refere Cardona (1992) “(...) o fundamental é que estas transformações sejam sempre devidamente explicitadas e negociadas com as crianças, de forma a que elas as percebam e consigam situar-se autonomamente no decorrer do dia de actividades” (p. 10).

É sabido que nem todas as instituições funcionam da mesma forma, e por vezes existem constrangimentos que os profissionais enfrentam na organização diária da sala, bem como na organização temporal proposta pela instituição, em muitas situações. “As crianças estão submetidas aos constrangimentos de tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas, dado que o tempo das crianças não é o tempo dos adultos” (Carmen & Barbosa, 2013, p. 3). Em muitos momentos as crianças são “levadas” pelo tempo dos adultos, que, bastante apressados, não as deixam usufruir e aprender ao ritmo que cada uma necessita.

“(…) um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado” (Barbosa, 2006, p. 141).

As crianças precisam de tempo para conhecer, explorar, refletir, experienciar, e cabe ao educador compreender e aceitar que cada criança é única, com características próprias.

Segundo Pestana e Pacheco (sd)

“Vive-se uma época marcada por uma aceleração vertiginosa e assustadora ao nível do conhecimento, com a existência de escolas apressadas, com currículos altamente técnicos, estruturados segundo uma meta narrativa e abarrotados de conteúdos, pelo que, não é dado às crianças tempo para

refletirem sobre esses mesmos conteúdos, limitando-as do enriquecimento de conhecimentos e atitudes exploratórias, essenciais à emancipação e à autenticidade na interação a estabelecer com o mundo” (p. 6).

Neste sentido, pensar numa rotina que reúna todas as condições para que as crianças e as famílias se sintam confiantes e envolvidas é complexo e é um desafio para os educadores. Sabendo que nem todas as famílias têm as mesmas possibilidades de participação, as mesmas concepções, os mesmos valores, os educadores devem ser sensíveis e pensar em diversas estratégias para acolher as ideias e angústias de todos.

“Os profissionais devem ter o cuidado de não interferir ou contrariar os valores promovidos pelos pais nos seus filhos, respeitando-os e aceitando-os, mesmo que, por vezes, possam ser diferentes dos seus, mas que são os que devem prevalecer na educação da criança, levando esta aceitação a uma educação mais sustentada na criança, criando-se uma parceria importante entre ambos” (Sarmiento, 2016, p. 41).

2.2 A organização do tempo no Movimento da Escola Moderna

A construção e a organização de uma rotina diária dependem de diversos fatores, como a faixa etária do grupo, o modelo curricular que cada educadora segue para dar sentido à sua prática, as características do grupo bem como das suas famílias.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) defende uma prática de liberdade, cooperação e democracia, um tempo e um espaço em que todos participam ativamente para o desenvolvimento das crianças. Este modelo “(...) visa uma sociedade democrática, e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2014, p. 52). De acordo com o MEM, uma rotina “(...) é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer” (Folque, 2006, p. 8).

É importante identificar os diferentes momentos no quotidiano das crianças, compreendendo o seu motivo e intencionalidade. Durante a descrição dos momentos da rotina será realizado um paralelo entre a creche e o jardim de infância, uma vez que existem algumas diferenças entre as duas valências.

O primeiro momento da rotina diária, tanto em creche como jardim de infância, é o momento de **acolhimento**. Um tempo de transição da família para a equipa educativa e para o restante grupo de crianças. Os profissionais devem vê-lo como um momento propício para criar laços e estabelecer ligações de confiança com a criança e a família.

Assim, devem, através da forma como se expressam verbal e fisicamente, demonstrar calma, e transmitir segurança a todos os envolvidos, o que, ao longo do tempo, levará a que a família sinta confiança na equipa que acompanha o seu filho e conseqüentemente transmita segurança à criança. Acolher é um tempo pensado para (...) a comunicação, o bem-estar, a transição. (...) é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional (...)" (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 73).

O segundo momento passa pela **planificação em conselho** em que as crianças, juntamente com a equipa pedagógica, conversam e definem o que vão realizar ao longo do dia. Neste tempo, e após registarem o seu nome no mapa "Mostrar, contar e escrever", as crianças têm a oportunidade de mostrar e contar novidades ao grupo, que muitas vezes são impulsionadoras de descobertas, experiências ou desenvolvimento de projetos. As famílias podem ter uma participação ativa neste momento, através de partilha de objetos e/ou registos fotográficos de momentos vividos fora do contexto escolar.

Este é um momento determinante para iniciar o dia, e desta forma, "(...) essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito" (Garcia, 2010, p. 7).

O plano do dia é realizado em grupo, considerando as sugestões dadas pelas crianças na coluna do "queremos fazer" do diário de grupo, de propostas pensadas pelo adulto, ou pela escolha direta das áreas. Como afirma Oliveira-Formosinho J. (1998), "(...) destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador, depois do registo de presenças, a partir das coisas ouvidas ou vividas pelas crianças, que o educador vai registando rapidamente (...)" (p. 151).

A planificação em conselho pode ser introduzida em creche, contudo a equipa deverá proceder de forma adequada e tendo em conta as características do grupo. Assim, será necessário um maior apoio por parte da equipa, o que fará com que as crianças desenvolvam desde cedo a sua capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas e sentido de responsabilidade.

Segue-se o momento de **atividades e projetos** em que, através da planificação e das escolhas que fazem, as crianças partem para a exploração do espaço e dos materiais que nele se encontram. As atividades e projetos decorrem no período manhã, assumindo duas formas, a exploração livre e a exploração orientada.

Na exploração livre, a criança tem a oportunidade de explorar todo o espaço envolvente, bem como as áreas e os materiais que nele se encontram, tendo liberdade de construir

brincadeiras isoladas, com pares ou com a equipa pedagógica. O adulto deve, sempre que possível, apoiar e ampliar essas explorações, sem esquecer a importância da observação, de forma a perceber as intenções, decisões e escolhas das crianças. “Numa perspetiva evolucionista, brincar significa procurar capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia dos limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais. (...)” (Neto & Lopes, 2018, p. 23).

Na exploração orientada o educador faz a sua proposta ao grupo/criança, possibilitando, contudo que estes tenham a liberdade de fazer as suas escolhas durante o decorrer da mesma. Neste momento o educador deve também ter um papel ativo, de apoio e encorajamento para com as crianças, promovendo a sua autonomia, sentido crítico e tomada de decisões sobre aquilo que vai realizar.

As **refeições** “(...) são atividades humanas carregadas de significado enquanto espaços sociais de encontro e espaços de afirmação de culturas próprias e partilhadas” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 24). São momentos que permitem a apropriação de regras sociais, bem como a interação entre pares e adultos. Na creche, as crianças necessitam de explorar, sentir novas texturas, manuseando os alimentos com as mãos. Deve ser dada essa liberdade à criança, contudo e com o avançar do tempo esta deve ser incentivada a utilizar os talheres durante a refeição.

Os **momentos de higiene** são atividades íntimas que se realizam pelo cuidado do corpo, no sentido de proporcionar bem-estar à criança. Na creche, estes momentos preveem um cuidado especial, uma vez que a criança necessita de maior apoio por parte do adulto. No tempo de higiene privilegia-se a relação adulto-criança, promovendo a interação e o afeto, bem como situações de aprendizagem, de autonomia e independência.

A **sesta** é um momento presente na rotina de creche, contudo, em alguns contextos de jardim de infância também pode acontecer. Este tempo deve ser calmo e tranquilo, permitindo à criança conforto e descanso, num ambiente preparado para o efeito. A sesta “(...) proporciona o sono e o descanso necessários para o crescimento e o desenvolvimento das crianças (...), o sono permite que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central” (Post & Hohmann, 2011, p. 241).

O **tempo de trabalho participado**, realizado em jardim de infância, é um momento do dia que permite ao grupo desenvolver e explorar conceitos e saberes de forma cooperada, nas diferentes áreas de conteúdo do currículo. As crianças são desafiadas a (re)construírem os seus saberes num espaço de interação entre as crianças mais novas e

mais velhas. “(...) os saberes constroem-se e reconstroem-se em grupo, pela participação coletiva, pela reflexão, pela análise, pelo ponto de vista divergente, que enriquece a produção e amplia o conhecimento. Conseguimos chegar mais longe quando temos o apoio dos demais” (Osório, 2015, p. 77).

O **tempo das comunicações**, realizado no jardim de infância, é um momento no qual as crianças se sentem desafiadas “(...) para a comunicação das coisas descobertas e aprendidas durante as atividades da manhã. Este curto tempo (...) é destinado para algumas crianças darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam” (Formosinho, 1998, p. 152). É um tempo em que as crianças apresentam trabalhos, projetos, observações, que realizam durante o momento das atividades e projetos.

O **balanço do dia** baseia-se, essencialmente, na avaliação daquilo que foi feito, recorrendo ao plano do dia realizado na reunião da manhã. É definido, com o grupo, e utilizado um código que permite organizar aquilo que foi concluído e o que fica por terminar. Este momento promove a capacidade de organização, bem como o sentido de responsabilidade, uma vez que as crianças antecipam os diversos momentos das rotinas, compreendem aquilo que é realizado e têm a perceção do que falta concluir.

O **conselho de cooperação** realiza-se às sextas-feiras, com o objetivo de refletir e “discutir”, de forma democrática, o que se encontra registado no diário de grupo. Este é presidido por uma criança e secretariado por outra, que são escolhidas democraticamente entre todos os elementos do grupo. São discutidas e clarificadas algumas situações da vida do grupo, recorrendo às diferentes colunas do diário, “gostámos”, “não gostámos”. Segundo Osório (2015), o conselho “serve para regular as relações sociais do grupo, avaliar as realizações das crianças durante a semana e o seu desempenho global (...) vão surgindo regras de convivência da sala do recreio, do refeitório e do dormitório” (p. 77). Quando terminada a leitura dessas duas colunas segue-se a coluna do que “queremos fazer”, que permite a realização do planeamento para a semana seguinte, sendo tomadas todas as decisões entre o grupo e a equipa da sala.

O **tempo no exterior** acontece tanto na creche como em jardim de infância. Na creche, o exterior, permite vivências e experiências sensoriais motoras às crianças que, através das mesmas, se vão descobrindo e desenvolvendo. Para os bebés que ainda não adquiriram a marcha, o exterior é igualmente importante, uma vez que permite à criança a observação, a exploração de novos materiais, texturas, novos desafios e tentativas de resoluções dos mesmos.

É no **exterior**, de creche e jardim de infância, que as crianças usufruem livremente do contacto com elementos naturais que a natureza oferece, que contactam com crianças de outras salas e outras faixas etárias, que se deparam com novos desafios e estratégias para os ultrapassar. É primordial proporcionar este tempo às crianças “(...) onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação” (Horn, 2017, p. 87).

O **regresso a casa** é dos momentos mais esperados do dia pelas crianças e famílias, uma vez que se vão voltar a encontrar. Estes momentos podem servir, tal como o acolhimento, para conversas informais, troca de informações, partilhando como correu o dia. É mais uma oportunidade de envolvimento que a equipa deve dar à família, fazendo com que esta se sinta confiante e segura.

“(...) as despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações sobre o sentido de pertença ao centro infantil; eles ficam aliviados por verem os pais, mas ao mesmo tempo, sabem que os adultos de quem se estão a despedir se preocupam realmente com eles” (Post & Hohmann, 2011, p. 210).

Os **momentos de transição** são referentes a todas as mudanças, de atividade ou espaço e “(...) constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos nos comportamentos, pois correspondem a pepéis, interações, relações e atividades diferentes. Esta conceção sugere que as transições entre os vários momentos devem ser acompanhadas de uma mudança de atitude da criança e (...) dos agentes educativos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97).

São momentos que devem ser pensados, com intencionalidade pedagógica, uma vez que fazem parte da rotina diária da criança. Por esse motivo, a equipa deve encontrar estratégias para dinamizá-los, tornando-os calmos e que correspondam às necessidades das crianças naquele determinado momento.

3. A relação com as famílias na educação de infância

A família é o primeiro contexto social e educativo da criança. De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família é vista como a “(...) primeira mediadora entre o homem e a cultura (...)” (p. 22). É com a família que a criança irá adquirir e desenvolver as suas primeiras interações, relações, afetos, emoções, valores e crenças, “(...) as crianças vivem numa família que representa o modelo de interação mais precoce que estabelecem com o mundo” (Magalhães, 2007, p. 50).

Seguindo a mesma ideia, Miranda (2002) refere que a família é fundamental na transmissão “(...) de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade” (p. 11).

A família tem evoluído na sua constituição, dimensão e função, uma vez que “(...) têm se deparado e adaptado às novas formas de coexistência oriundas das mudanças nas sociedades (...)” (Dessen & Polonia, 2007, p. 23). Assiste-se, portanto, a novos modelos de família. “Não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas (...)” (Stratton, 2003, p. 233).

Independentemente do tipo de família em que a criança está inserida, importa compreender que esta assume-se como o primeiro espaço de socialização, de interações, emoções e de desenvolvimento para a mesma.

Com a entrada da mulher no mundo do trabalho e as diversas mudanças sociais e familiares, “(...) as famílias deixaram de ser o único núcleo protetor e educador das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 8), aumentando a importância do papel das instituições e dos profissionais, de forma a oferecer à criança outro tipo de socialização, interação e experiências em cooperação com a família e comunidade educativa.

Com o ingresso das crianças num novo contexto educativo, a participação das famílias na educação de infância é um recente desafio que se coloca aos dois cenários educativos da vida da criança. De acordo com Palos (2002),

“A participação dos pais na escola é agora perspectivada como uma “exigência”, não só para garantir um desenvolvimento da criança mais integrado, mas ainda para permitir um funcionamento do sistema de ensino mais adequado às expectativas e aspirações das próprias famílias” (p. 231).

É necessário existirem “pontes” que ligam a família à educação de infância, visto que são dois contextos que influenciam e participam diretamente no desenvolvimento da criança. Como refere Goldschmied e Jackson (2006), é importante criar essa ponte, “por meio da qual as informações e também as pessoas possam passar livremente de um lado a outro, de forma que haja o máximo de congruência e continuidade possível para a criança” (p. 219).

Para que haja uma relação positiva entre a instituição e a família é crucial estabelecer, ao longo do tempo, confiança e segurança com a mesma. Assim, deverá

“(…) existir honestidade e respeito mútuo, estratégias de partilha e vontade de negociar. Os educadores têm de assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afetam as suas ações diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 14).

O educador deve ser sensível e promover o diálogo aberto com todas as famílias, transmitindo-lhes segurança para a partilha de qualquer frustração que se manifeste bem como, algumas conquistas e experiências da criança no contexto familiar. Esta prática “(…) implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 21).

Importa referir que todas as famílias são diferentes, cada uma com as suas características que influenciam a criança e toda a sua história de vida. Como refere Perrenoud (2000)

“Cada um deles é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social, que determina sua relação com a escola e com o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são, em sua diversidade” (p. 117).

Também Silva (2003), refere que a relação entre a escola e família é influenciada por um conjunto de fatores que vão desde o género, à classe social, ao tipo de família, à etnia/raça, à orientação sexual e à profissão das mesmas.

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. Perrenoud (2000), defende como uma das dez competências para ensinar, que é imprescindível informar e envolver os pais, de forma a

que estes sejam participativos na construção dos saberes das crianças. Assim, a participação dos pais num determinado momento da rotina contribui não só para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, mas também para a sua integração no trabalho desenvolvido em sala.

O tipo de envolvimento e participação que as famílias apresentam irá depender de diversos fatores, como disponibilidade e predisposição, bem como a forma como a instituição promove esse mesmo envolvimento. É necessário que as famílias se sintam acolhidas e incentivadas a participar ativamente na vida escolar, de forma a proporcionar o melhor para cada criança. “A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (Folque, 2006, p. 12), e o facto de “remarem” todos no mesmo sentido, permite educar crianças felizes, seguras de si próprias e preparadas para a sociedade. O importante é compreender que “ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança” (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 283).

3.1 Constrangimentos na relação creche/jardim de infância - famílias

Sem esquecer a importância deste envolvimento, constatam-se alguns constrangimentos de ambas as partes. O facto de querer envolver as famílias na vida escolar das crianças não significa que estas possam estar presentes em todos os momentos da rotina. Os educadores devem ser sensíveis à diversidade familiar, respeitando as suas características e disponibilidades que nem sempre permitem a desejada cooperação e trabalho em equipa. É comum que o educador se sinta desvalorizado e desrespeitado quando observa que a participação das famílias não acontece com todas de igual forma. De acordo com Homem (2002), existem assim questões relacionadas com a relação escola-família.

- Por vezes ideias distintas, a níveis culturais e valores, podem provocar discórdias entre famílias e educadores, em que cada um não aceita a prática do outro. Para que tal não aconteça é imprescindível o esclarecimento das intencionalidades dando-as a conhecer;
- A questão do poder que cada agente tem no desenvolvimento da criança é, por vezes, posto em causa, uma vez que ambos têm receio de perder a confiança ou autoridade para com a criança.

A questão do tempo é também um dos constrangimentos que as famílias se deparam na atualidade, uma vez que “mergulham” no stress e no trabalho excessivo que, por vezes, têm. Esta situação leva a que as crianças passem muitas horas do seu dia nas instituições, o que gera nas famílias sentimentos de culpa e até mesmo de “substituição”. É importante que o educador apoie as famílias nesses sentimentos, sendo que cada um tem um papel destinto e importante no desenvolvimento da criança. Nesta linha de pensamento, a relação que deve existir entre famílias e equipa educativa é de cooperação e respeito, “(...) pais mais envolvidos na educação dos seus filhos, em contextos organizacionais, tornam-se mais interessados nos objetivos e procedimentos adotados por esses contextos” (Pereira, 2011, p. 39).

É também importante refletir sobre o conhecimento que a família detém sobre a educação das crianças e compreender que a maior parte não aprofundou os seus conhecimentos na área da educação, como acontece com os profissionais que cuidam dos seus filhos. Em muitas situações, há uma tendência, ainda que inconsciente, de julgar as atitudes das famílias para com os seus filhos, culpando-os de estarem errados e não saberem o que é certo fazer, com vista a uma “boa” educação. Os educadores não podem exigir um saber profissional às famílias, mas devem cuidar de entender as funções e valores, o seu papel como primeiros educadores, no contexto das suas condições e projetos de vida.

Na relação entre a escola e a família o educador deverá desempenhar um papel ativo e desafiador, que depende das suas atitudes e conceções sobre o envolvimento da mesma na sala e da forma como gere e encara possíveis constrangimentos e dificuldades.

Neste sentido, o educador, enquanto gestor do currículo, deverá entender a importância da cooperação entre os dois mundos da criança, dando visibilidade e conhecimento das suas práticas às famílias, abrindo as suas “portas”. A exposição que implica o envolvimento das famílias nas práticas, é por vezes, tida como uma situação confrangedora, que poderá intimidar o educador e colocá-lo, de certa forma, sob pressão. Seguindo a ideia de Marques (2001), este refere que,

“Há muitos professores que interpretam a participação dos pais na vida da escola como uma ingerência nas funções do professor e uma forma de pressão abusiva, com consequências negativas na limitação dos seus direitos profissionais e na redução da sua autonomia pedagógica. Os professores são muito ciosos da sua autonomia pedagógica e têm dificuldades em admitir a interferência de elementos exteriores no que acontece na sala (...)” (p. 38).

Para além da forma de como o educador atua para com as famílias, esta relação é também influenciada pela forma como as famílias olham e percebem a educação e a criança, podendo, por vezes, assumir o educador apenas como um “cuidador”. Essas concepções podem, de certa forma, incomodar o educador, sentindo-se mais uma vez desvalorizado. Importa, neste caso, que sejam criadas oportunidades de envolvimento da família na vida da sala para que as práticas dos educadores e o desenvolvimento e aprendizagens das crianças sejam visíveis.

As instituições têm também um papel importante a desempenhar na construção da relação escola-família, sendo que a sua organização e todos os procedimentos a cumprir podem influenciar esta relação. A organização das rotinas e das atividades que acontecem nas instituições por vezes não oferecem “espaço” e tempo para envolver as famílias. São muitas as instituições que usufruem de um horário extremamente preenchido e que acabam por limitar a participação ativa das famílias.

Concluindo, para uma relação de envolvimento e participação entre a escola e a família é necessário um trabalho contínuo de ambas as partes, recorrendo a uma comunicação sistemática, resolvendo problemas e ultrapassando algumas das barreiras que possam existir.

3.2 Diferentes estratégias e modalidades de envolvimento – juntos para uma educação participada

Existem diferentes formas e estratégias de estabelecer uma melhor relação e envolvimento com a família. Cada equipa pedagógica deverá definir e encontrar estratégias que melhor se adequam às necessidades sentidas pelas crianças e famílias. Como afirma Homem (2002),

“Visando a concretização de uma participação mais ativa e decisória por parte de todos os pais, parece ser necessário que os educadores de infância encontrem, nas relações com estes um equilíbrio entre o formal e o informal; diversifiquem e intencionalizem as estratégias de participação; se mobilizem profissionalmente (e mobilizem os pais) para a discussão, aceitação da divergência e, assim, para a parceria como experiência de cidadania” (p. 269).

Assim, seguem-se alguns exemplos de envolvimento com as famílias identificando diferentes modalidades e estratégias, bem como alguns dos conceitos presentes na relação escola-família.

Conversas informais (acolhimento e despedidas)

De acordo com Homem (2002), as **práticas informais** são consideradas um tipo de relação com as famílias, que estão presentes nos momentos de diálogo, troca de informações e que ocorrem normalmente nos momentos de acolhimento e regresso a casa. Nestes momentos diários, está presente a comunicação, sendo bastante valorizada em educação de infância. Entende-se como forma de estabelecer uma relação entre os dois contextos, de conhecimento mais profundo das crianças e famílias. A comunicação “(...) permite aos adultos, em cooperação, ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, de forma a garantir (...) o seu processo de humanização através da reconstrução cooperada da cultura (...)” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 26).

Seguindo a mesma linha de pensamento Joyce Epstein (1998), citado por Ramiro Marques (2001), define este tipo de estratégia como um dos níveis de envolvimento das famílias nos contextos de creche/jardim de infância, realçando as obrigações das instituições e dos profissionais, uma vez que ambos devem comunicar entre si, fornecendo as informações necessárias sobre aspetos fundamentais da vida da criança, que acontecem nos dois contextos educativos.

Esta comunicação, entendida como condição necessária para o desenvolvimento de uma relação, permite que equipa e famílias dialoguem, cheguem a consensos e ultrapassem conflitos, aumentando o conhecimento mútuo sobre a criança. Segundo Silva (1990), “o que as educadoras comunicam oralmente aos pais sobre os filhos é de grande importância não só para manter uma boa relação como também para os apoiar no desempenho da sua função educativa” (p. 163).

Nos momentos de acolhimento e despedida as famílias podem partilhar experiências das crianças significativas em casa, algumas dúvidas ou questões que surgem.

“Estas interlocuções servem para receber algum feedback sobre como as crianças estão, resolver alguma situação que surge, tentar ajudar os pais em algumas situações para as quais solicitem a nossa ajuda, ou vice-versa, e informar como passaram as crianças o seu dia” (Sarmiento, 2016, p. 37).

Muitas das informações recolhidas vão permitir dar uma resposta mais adequada às necessidades individuais de cada criança, devendo os educadores ouvir os pais e pedir a sua opinião, para adequar a sua intervenção e torná-la o mais apropriada possível. Estas conversas de carácter mais informal são importantes, uma vez que as famílias gostam de ter informações e conhecimento da criança em contexto de sala, o que fará com que estes se sintam mais envolvidos e,

“(…) conhecedores (...) no desenvolvimento dos seus filhos, pois, nos dias de hoje, e com as cargas horárias a que os pais estão sujeitos, não têm grande tempo para poder estar com eles, contando assim connosco, para que os seus filhos vão crescendo de uma forma bem sustentada” (idem, p. 36).

Reuniões

Uma outra forma de comunicação e de partilha das práticas e intencionalidades do educador são os momentos de reunião. “Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano” (Sarmiento, 2016, p. 177).

As reuniões, individuais ou coletivas, segundo Homem (2002), são consideradas como **práticas formais**. São espaços e momentos fundamentais para estabelecer relações entre os dois contextos e dialogar sobre o currículo desenvolvido. É também, para Marques (2001) um dos níveis de envolvimento, devendo o educador orientar as famílias e informá-las sobre o desenvolvimento das crianças, de forma a que juntas possam encontrar estratégias para apoiá-las e desafiá-las.

As reuniões devem ser vistas como estratégia de envolver as famílias na vida “escolar” da criança, de forma a que estas conheçam e participem no seu desenvolvimento e aprendizagem.

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

É também nos momentos de reunião que o educador tem a oportunidade de expressar as suas intencionalidades e sensibilizar as famílias para a importância da sua intervenção pedagógica.

“A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões. A partilha desse plano permite, ainda, encontrar um conjunto de possibilidades de os pais/famílias e outros elementos da comunidade participarem no processo educativo do jardim de infância” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19).

As reuniões têm diferentes tipos de periodicidade. No início do ano letivo as reuniões devem ser preparadas de forma a que seja possível um melhor conhecimento das famílias com a equipa ou mesmo entre as diferentes famílias, de modo a existir uma ligação e momentos de partilha de ideias. Em muitas instituições, ao longo do ano letivo, são realizadas, geralmente, mais duas reuniões, uma a meio e outra no fim do ano, com o objetivo de dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as vivências realizadas com as crianças, bem como partilhar a avaliação individual das crianças.

A equipa da sala deve também estar atenta e antecipar assuntos que podem ser alvo de interesse e preocupação por parte das famílias.

“É, assim, um tempo próprio para partilharmos conceções educativas e pensarmos em conjunto como promover efetivamente os direitos das crianças, reforçando junto dos pais o carácter lúdico-educativo em que se deve sustentar a vida dos seus filhos” (Sarmiento, 2016, p. 102).

Para tal, as dinâmicas ativas e de participação das famílias nestes momentos são uma mais valia para criar laços de confiança e partilha.

Envolvimento em casa

O conceito de envolvimento está bastante presente quando a família realiza atividades e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança em casa, resultante de estratégias de cooperação entre os dois contextos. De acordo com Magalhães (2007) a forma mais eficaz de envolvimento parental “(...) ocorre quando os pais estão activamente comprometidos com os filhos em casa, de uma forma que aumenta a aprendizagem”, (p. 51), o que apenas é possível quando estes compreendem o que as crianças realizam e aprendem no contexto de creche ou jardim de infância.

O educador deverá incentivar a este tipo de estratégias, uma vez que as famílias e crianças, ao estarem no seu contexto (casa) sentem-se seguras e capazes. As famílias podem

incentivar à leitura de livros, realização de teatros, desenhos, pesquisas, o que fará com que as crianças desenvolvam competências e adquiram aprendizagens, mas também que a família se envolva mais ativamente no seu desenvolvimento. Neste sentido, é fundamental a cooperação entre os dois contextos, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento de princípios, hábitos, conquistas das crianças, com vista a uma continuidade educativa, coerente e partilhada. “Cooperar ocorre quando a família apoia, auxilia a criança em determinados momentos relacionados com a escola, ou seja, é como uma “partilha da acção entre indivíduos” (Homem, 2002, p. 49). Assim, devem ambos os contextos informar mutuamente, para que consigam cooperar e dar continuidade ao trabalho desempenhado na escola e em casa. De acordo com Meirinhos e Osório (2006) “(...) a cooperação baseia-se na distribuição de tarefas e responsabilidades pelos elementos do grupo, para atingir determinado objectivo” (p. 3), o que só acontece se existir uma boa relação e comunicação entre os dois contextos.

Contudo, importa referir, que o educador deverá ter em atenção o tempo que a família tem com a criança, de forma a que este tipo de atividades não se sobreponha ao tempo das famílias, das suas rotinas e horários, que devem ser respeitados e não invadidos com muitas propostas.

Participação na sala e no trabalho diário

De acordo com a investigação de Joyce Epstein (1998), explorada por Ramiro Marques (2001), um dos níveis de participação das famílias é envolvê-las em atividades no contexto escolar. Segundo Homem (2002), estas participações diretas na sala, correspondem às **práticas formalizadas** pela própria instituição e/ou equipa educativa, nomeadamente comemorações e festividades (dia da mãe, do pai, natal, festa de final de ano), nas quais se reúne toda a comunidade educativa na instituição. De acordo com Magalhães (2007),

“(...) é cada vez mais referido como indicador de qualidade educativa de um jardim-de-infância o reconhecimento dos educadores sobre a importância dos pais na vida das crianças e o nível de proximidade e envolvimento que mantêm com os pais no âmbito das práticas pedagógicas” (p. 123).

Desta forma são vários os autores que defendem a **participação da família** na vida escolar da criança como um fator crucial para um desenvolvimento em pleno da mesma.

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

Esse tipo de participação pode incluir, entre outros: presença na sala, em diferentes rotinas (momento das comunicações; contar uma história); participação em projetos; partilha de saberes e características das famílias (profissões; habilidades); participação em datas socialmente significativas, como já referido. São momentos em que todos têm oportunidade de interagir, comunicar e aprender em conjunto.

“(…) no trabalho da sala, os pais participam efetivamente e ativamente nas atividades, tomam consciência do potencial de cada criança, dos seus interesses e motivações e reconhecem que o seu conhecimento se constrói no âmbito de uma rede de interações e relações que a criança estabelece com os outros e com o meio” (Sarmiento, 2016, p. 79).

Este tipo de participação, a longo prazo, poderá promover alterações nas conceções das famílias e da equipa em relação ao ser criança e à infância. Permite ainda que as famílias fiquem a conhecer o trabalho pedagógico do educador de infância, possibilitando progressivamente um maior entendimento das suas intencionalidades. Permite também reduzir a eventual desvalorização da função do educador, questão tantas vezes referida pelos profissionais. Possibilita também mobilizar os saberes e as competências das famílias e desta forma, enriquecer o currículo e as oportunidades concedidas às crianças. Assim, com a participação de todos os envolvidos, constrói-se uma comunidade de aprendizagem.

Capítulo II - Metodologia de Investigação

1. Investigação Qualitativa

Segundo Oliveira (1982), a investigação qualitativa

“defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos (...)” (p. 2).

O investigador centra-se nas pessoas e nas suas interações, de forma a interpretá-las para que consiga elucidar questões que irão surgir. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa contempla uma metodologia onde predomina a descrição, indução, teoria fundamentada e o estudo. Estes mesmos autores defendem a relação entre indivíduos e destacam a importância de “dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16).

A investigação qualitativa envolve, “uma abordagem naturalista, interpretativa, do mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 4), colocando o investigador no terreno, em contexto, “(...) tentando compreender ou interpretar os fenómenos em função do sentido que as pessoas lhes atribuem” (idem, p.5).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, o que remete para a importância do tempo que o investigador passa nos contextos que está a investigar, de modo a esclarecer diversas questões. As informações observadas e registadas pelo mesmo podem acontecer de diversas formas e seja qual for a opção, a informação deverá ser revista, tratada e analisada. A deslocação até ao local, é entendida como uma melhor forma de compreender as ações que são observadas no próprio contexto.

“A investigação qualitativa é descritiva”, o investigador deverá descrever todos os dados que obteve durante a sua investigação. Os dados recolhidos contêm citações, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e cabe ao investigador analisá-los, respeitando ao máximo o modo que estes foram registados ou transcritos.

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, todo o processo é bastante importante para que o investigador compreenda o problema e consiga formular uma questão, que lhe permita investigar, utilizando diversas técnicas e só posteriormente começar a “olhar” para um possível produto.

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, o investigador que opte por uma investigação qualitativa, apenas consegue elaborar uma teoria, se primeiro existir uma recolha de dados e uma interação com os sujeitos. Este deve estar em permanente procura de fundamentação e observações que o façam compreender as questões mais importantes.

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, os investigadores que utilizam uma abordagem qualitativa, tendem a perceber vários pontos de vista, várias perceções dos sujeitos. Defendem a importância da escuta e da compreensão face ao outro, para que consiga atribuir significado às coisas e aos acontecimentos.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), a abordagem qualitativa detém também várias características, sendo algumas delas:

Indutiva- Desenvolvem conceitos e teorias a partir das suas observações e registos dos dados. A teoria é desenvolvida de “baixo para cima” e tem como base os dados que são obtidos estando inter-relacionados.

Holística- Na qual é privilegiada toda a história dos sujeitos, sendo vistos como um todo.

Naturalista- Utiliza como fonte direta as situações ditas “naturais”. Este envolve-se com os sujeitos de uma forma natural para que seja possível uma melhor compreensão da situação.

Descritiva- O investigador deverá ser rigoroso nas suas descrições, que deverão resultar dos dados recolhidos, nomeadamente através de transcrições de entrevistas, registos de observações, fotografias, vídeos. Devem ser analisadas, respeitando a forma como foram registadas ou transcritas.

Este tipo de investigação requer dedicação, empenho, ética e cuidado por parte do investigador, pois será a partir das suas observações e registos que irá analisar e fundamentar tudo aquilo que recolhe. Deverá, assim, ter especial atenção às suas fontes, à forma que transcreve possíveis entrevistas, como relata as suas observações e conversas.

“A credibilidade da investigação qualitativa depende, em grande parte, da perícia, competência e rigor da pessoa que realiza o trabalho de campo” (Patton, 2002, p. 14).

2. Investigação-Ação

Entende-se por investigação-ação um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise, das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Segundo Coutinho, et al. (2009) “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (...) e investigação (...) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

Assim, a investigação-ação centra-se no estudo de uma situação a nível social, com o sentido de melhorar a ação praticada. O investigador foca-se num problema, procurando respostas e realizando ações para obter mudanças no mesmo. Determinados autores defendem que a investigação-ação e a investigação qualitativa têm características em comum, tais como a centralização no processo e não apenas no produto.

De acordo com Coutinho, et al (2009), a investigação-ação apresenta as seguintes características:

Participativa e colaborativa - no qual todos os intervenientes são envolvidos em todo o processo;

Prática e Interventiva – intervém numa situação real, com o intuito de realizar uma mudança;

Cíclica – é uma investigação que envolve vários ciclos, em que as descobertas geram possíveis mudanças, que serão implementadas e avaliadas como o passo para o próximo ciclo. O investigador deverá sempre relacionar a teoria com a prática;

Crítica – o investigador deverá atuar como agente de mudança, sendo crítico e autocrítico;

Auto-Avaliativa - as modificações são constantemente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Segundo Santos et al. (2004), citado por Fernandes (2006) a investigação-ação apresenta também algumas características, tais como:

Cíclica ou em espiral- consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão;

Requer a capacidade de resposta e rigor nos requisitos da investigação e da acção;

Grande participação originadora de responsabilidade e envolvimento;

Produz mudanças e guia a processos inovadores (p. 7).

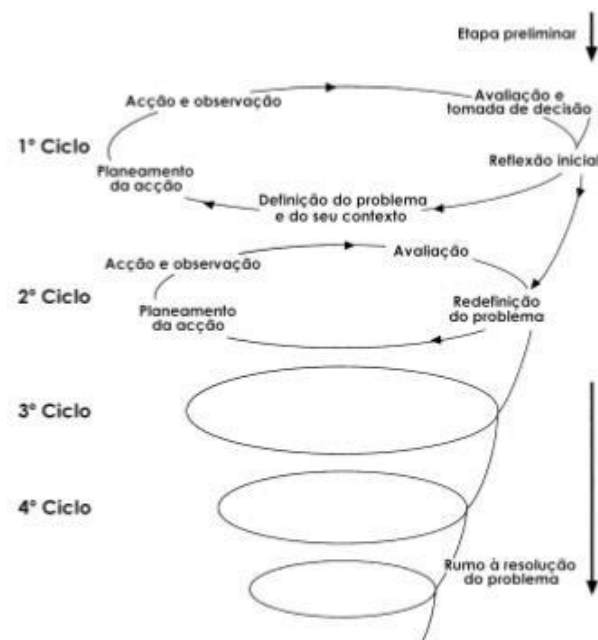


Figura 1 - Espiral auto-reflexiva lewiniana

A figura acima apresenta a espiral auto-reflexiva lewiniana, o processo cíclico das fases da investigação-ação. Esta tem início na definição do problema e do contexto, seguido do planeamento da ação, posteriormente o investigador realiza a ação e as suas observações, avalia-as, toma decisões e reflete sobre as mesmas. Assim, passamos para o próximo ciclo, no qual o investigador irá redefinir, planear novamente a ação, aplicá-la, observando o seu funcionamento e avaliando, até conseguir solucionar ou melhorar o problema.

Segundo Pérez Serrano (1994), citado por Fernandes (2006), a investigação-ação caracteriza-se por um processo, que se distingue pelas seguintes quatro fases:

Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”;

Construção do plano de acção;

Proposta prática do plano e observação de como funciona;

Reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação (p. 6).

A investigação-ação é bastante utilizada no ramo da educação, uma vez que educadores e professores podem refletir sobre a sua prática e procurar conhecimentos e estratégias para a melhorar.

“É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Sanches, 2005, p. 129).

Assim, este tipo de investigação faz com que haja uma intensificação da prática reflexiva, uma vez que os profissionais de educação confrontam as práticas com a teoria e refletem para uma possível mudança. Para que tal mudança aconteça no contexto deverá ser praticada uma investigação profunda sobre a problemática detetada, uma recolha exhaustiva de dados, tanto no terreno como em documentos, para que o investigador desenvolva o ato educativo mais informado e rigoroso. “Os dados incluem elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

O profissional de educação deverá ter um papel ativo na investigação, envolvendo todos os participantes na mesma, tanto colegas, como o seu grupo de crianças e respetivas famílias.

No caso do presente estudo iniciei com a observação do contexto, em estágio, orientando o meu olhar mais aprofundadamente para a relação das famílias e o seu envolvimento nas rotinas das crianças. Com estas observações compreendi a existências de algumas fragilidades que poderiam ser melhoradas. Encontrada e definida a problemática surgiu a pergunta de investigação ação que auxilia toda a investigação “Que estratégias promover

para o envolvimento das famílias nas rotinas? e a partir dela comecei a traçar o meu caminho. Era necessário recolher o máximo de informação e desta forma, poder planificar algumas intervenções, em conjunto com as equipas, que pudessem responder à problemática em causa.

3. Procedimentos de Recolha e Análise da Informação

O processo de recolha e tratamento de dados é essencial para a investigação, pois é através do mesmo que o investigador irá perceber o que pode ou não melhorar nas suas práticas. Quando o investigador pretende escolher o caminho por onde envergar, deverá realizar uma reflexão sobre como investigar e que dados quer recolher. Segundo Aires (2011), “(...) a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24).

Assim e numa fase inicial, de acordo com o meu projeto, optei por alguns procedimentos que achei mais benéficos para a recolha de informação, tendo em atenção a natureza da investigação em causa, sendo estes a observação, notas de campo, pesquisa documental, registos multimédia e entrevista.

3.1 Observação

“A observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25). Durante todo o projeto recorri inúmeras vezes à observação. É através do nosso olhar, das nossas observações, que nos surgem por vezes dúvidas, inquietações e algumas respostas que nos podem levar à mudança. Quando observamos a prática e a conseguimos registar, podemos posteriormente refletir sobre a mesma e confrontá-la com a teoria necessária para a compreender e reformular.

Assim, o investigador deverá colocar-se no lugar dos sujeitos observados, compreender preocupações e experiências de vida, interagir com os sujeitos e entendê-los. A utilização da técnica de observação deverá ser cuidada e pensada. O investigador deverá focar-se no que realmente pretende saber, observar e investigar definido o grau de envolvimento com a pesquisa que pretende realizar. Observar e participar ativamente na vida de uma sala de

creche ou jardim de infância é certamente complexo, contudo é através das observações que o educador consegue refletir, ser crítico consigo mesmo e melhorar as suas práticas. De acordo com Parente (2012), “o processo de observação não se limita ao ato de ver e registar [...] envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas” (p. 8).

As minhas observações focaram-se no envolvimento da família nas rotinas das crianças, dando especial atenção a momentos de acolhimento, despedidas, a diálogos que as educadoras tinham com a família e vice-versa, tentando compreender os diferentes olhares de todos os envolvidos.

3.2 Notas de campo

As notas de campo são também um procedimento bastante utilizado, que surgem das observações realizadas. “Este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (Bogdan & Biklen 1994, p. 150). Estas devem ser transcritas, para um caderno por exemplo, para que o processo seguinte seja mais facilitado, permitindo descrever, de forma pormenorizada e correta, “pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (idem, p. 150). As notas de campo permitem ainda uma distanciação da prática, constituindo-se assim também uma primeira fase de reflexão.

Durante os meus momentos de estágio realizei notas de campo num pequeno caderno de bolso, em que colocava a data, hora e local para mais tarde poder contextualizar as ações observadas. Tentei adotar diferentes estratégias, como registar essas mesmas notas no momento, ou recorrendo a momentos mais tranquilos, como a sesta e a hora de almoço para a realização das mesmas. Estes registos originaram diversas conversas com a equipa para que compreendesse sempre o seu ponto de vista sobre as situações. Por vezes sentia que algumas observações ficavam de certa forma esquecidas, quando não eram logo transcritas, sendo assim importante ter capacidade de organização e de reflexão, não perdendo de vista o objeto de estudo e a questão que orienta a nossa pesquisa.

3.3 Registos multimédia

Este tipo de estratégia (fotografia e vídeo) auxiliou-me na documentação de comportamentos, expressões, emoções, produções ou intervenções das crianças, educadoras e famílias.

As fotografias ou vídeos podem servir de apoio para recordar momentos observados e vivenciados, considerados importantes, respeitando cada detalhe. “A utilização mais comum da máquina fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante. [...] É a maior parte das vezes utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 188-189). As fotografias podem ser divididas em duas categorias, as que são tiradas por nós ou as que outros intervenientes nos enviam.

Este procedimento facilitou bastante a minha leitura e descrição mais detalhada de situações vivenciadas. Recorri diversas vezes à fotografia durante momentos de convívio entre crianças e famílias e atividades realizadas pelas famílias na sala. Nas minhas intervenções, para além da fotografia, (V. Apêndice 4 a 10), utilizei o vídeo para conseguir posteriormente refletir sobre as mesmas (por exemplo, no caso das reuniões de pais que dinamizei).

Durante os momentos de estágio foi-me possível receber fotografias e vídeos das educadoras de alguns momentos em que estava a participar ativamente em brincadeiras ou atividades com as crianças, que foram importantes para todo o meu envolvimento no grupo, bem como no meu projeto final.

3.4 Pesquisa documental

É nos documentos oficiais das instituições, projeto educativo e projeto pedagógico, bem como em instrumentos reguladores utilizados no dia a dia da sala, que estão documentadas as intencionalidades, conceções, práticas, perspetivas, das equipas pedagógicas, das crianças e famílias. Neste sentido, a documentação deve ser um processo de colaboração, entre criança-educador, criança-criança, educador-educador, educador- auxiliar, criança-família e educador-família, com o intuito de uma compreensão mais profunda e relacionamentos ricos e significativos. “A documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a

aprendizagem dos profissionais e a dos pais” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2011, p. 35).

Desse modo, a consulta dos projetos educativos e pedagógicos e, por exemplo, da agenda semanal e do plano do dia, foi uma mais valia para o enriquecimento do meu projeto

Assim, o recurso aos mesmos auxiliou-me, principalmente, na compreensão do espaço dado pela equipa à importância do tema, nomeadamente compreender o ênfase dado ao tipo de envolvimento da família nas rotinas das crianças, na sala. “Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc” (Aires, 2011, p. 42).

Esta pesquisa permitiu uma melhor compreensão dos princípios, valores e conceções defendidos pelas instituições e pelos profissionais acerca da temática.

3.5 Entrevista semi-estruturada

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as entrevistas consistem num “(...) acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 92). Neste sentido, as entrevistas são um dos métodos mais utilizados numa investigação de carácter educacional, uma vez que reconhece e valoriza a proximidade entre os sujeitos. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Em todas estas situações as entrevistas, (...) permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (idem, p. 134).

Assim, as entrevistas são bastante utilizadas na investigação qualitativa, uma vez que o investigador está em contacto direto com o sujeito, conseguindo registar informações pertinentes para a sua investigação.

Segundo Carmo & Ferreira (2008), existem vários aspetos a ter em conta antes, durante e após a entrevista. Antes da entrevista, o entrevistador deverá elaborar os objetivos que

pretende alcançar, construir um guião com perguntas e objetivos previamente pensados, escolher os sujeitos que irão entrevistar e preparar os entrevistados, explicando o teor da entrevista, qual a sua finalidade, a duração, hora e local.

No meu projeto a preparação da entrevista passou pela construção de um guião, (V. Apêndice 1), com o objetivo de compreender as conceções das educadoras em relação a esta temática. A construção das questões que são colocadas devem ser muito bem pensadas, uma vez que podem condicionar toda a conversa. Nesse sentido, construí questões abertas, para que as educadoras pudessem responder livremente.

O guião foi dividido em quatro blocos, sendo eles: Legitimação da entrevista; Envolvimento e participação das famílias; As rotinas e o envolvimento e participação das famílias e Dificuldades e constrangimentos no envolvimento das famílias, nomeadamente nas rotinas. Cada bloco contém objetivos específicos para uma melhor orientação da conversa. O modelo da entrevista foi igual para as duas educadoras cooperantes, uma vez que me fazia sentido compreender as conceções das mesmas.

No decorrer da entrevista, é importante a escolha de uma questão inicial, para “quebrar o gelo”, criando um clima de confiança. O entrevistador deverá saber escutar o sujeito que terá à sua frente, dando-lhe tempo suficiente para responder às questões colocadas. É importante saber manter o controlo, pois por vezes o entrevistado poderá dar respostas curtas e incompletas, ao qual o entrevistador terá de estar preparado para saber como agir. É de salientar a importância de o entrevistador oferecer a liberdade de resposta ao sujeito entrevistado. “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

No presente estudo, as entrevistas decorreram de forma um pouco diferente do esperado, devido a toda a situação pandémica que o país enfrenta neste momento. Foram realizadas na plataforma ZOOM, por videochamada e conversado e planeado, dias antes, com as educadoras, o dia e a hora para o decorrer da entrevista. Durante a entrevista respeitei o tempo de pensamento e as respostas das educadoras cooperantes, dando espaço para que ambas pensassem e refletissem sobre as questões colocadas.

Após as entrevistas realizei as transcrições das mesmas, devolvendo a cada uma das educadoras cooperantes para que estas dessem o seu feedback. (V. Apêndice 2).

4. Processo de Tratamento e Análise dos Dados Recolhidos

Depois de recolhida a informação, é fundamental proceder ao seu tratamento e análise, definindo procedimentos adequados e rigorosos. Desta forma, para Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Esta análise é bastante complexa, exigindo tempo e rigor no seu procedimento, para uma melhor compreensão daquilo que foi vivido, uma vez que, já distante, o investigador conseguir refletir e analisar de uma forma mais ética e rigorosa.

Após a realização das entrevistas às educadoras cooperantes, procedi à análise e tratamento das mesmas, recorrendo “ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Este conjunto de categorias e subcategorias (V. Apêndice 3), permitiu-me uma melhor compreensão das conceções das educadoras em relação ao tema. Durante a codificação que fui realizando às respostas das educadoras nas entrevistas, procurei “(...) regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (idem, p. 221). As categorias decorreram diretamente das perguntas elaboradas e as subcategorias foram emergindo da análise ao discurso das educadoras.

Ao recorrer às entrevistas realizadas e a todos os registos recolhidos ao longo de todos os momentos de estágio, “pretende-se que o relato que daí resulta se mantenha fiel ao fenómeno, dando primazia ao mundo experiencial, à abordagem descritiva, ao ponto de vista do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

Apresenta-se de seguida o sistema de categorias e subcategorias encontradas.

Categorias	Subcategorias
Concepções sobre o envolvimento das famílias	Segurança das crianças e famílias; Comunicação entre os dois contextos (melhor conhecimento das crianças e famílias); Relações honestas e de partilha; Espaços complementares (cada um com o seu papel).
Tipos e modalidades de envolvimento	Participar em sala (contactar com o trabalho realizado) Participar e desenvolver projetos (em sala ou em casa) Outras modalidades de participação Instrumentos realizados com as crianças Estratégias para a visibilidade do trabalho desenvolvido em sala. Flexibilidade e intervenção do educador Importância do papel da equipa
Organização e função das rotinas	Momentos individualizados, higiene, refeição Participação das crianças na organização e gestão das rotinas Flexibilidade e Rotinas Institucionais Aprendizagens das crianças
Envolvimento das famílias nas rotinas	Conhecer as intencionalidades e organização das rotinas Função da equipa na divulgação das rotinas Divulgar as rotinas e as suas intencionalidades Participação das famílias
Constrangimentos e estratégias para os superar	Cumprimento de horários (acolhimento); Trabalho da equipa (compreender e aceitar as famílias e as suas decisões) Compreensão de constrangimentos face à rotina em casa; Antecipar constrangimentos; Postura de tranquilidade e segurança; Conversas formais e informais

Tabela 1 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras cooperantes

Com esta análise foi-me possível compreender, e organizar algumas das concepções comuns entre as educadoras, percebendo o espaço dado a este tema nas suas práticas e nos seus currículos. No capítulo das intervenções tentarei estabelecer a necessária relação e articulação entre as concepções das educadoras, no qual irei mobilizar pequenos excertos das entrevistas, com a prática desenvolvida por mim, bem como algumas referências teóricas que sustentam as opções feitas antes e durante as intervenções.

Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos

Neste capítulo são apresentadas as caracterizações dos contextos educativos onde tive a oportunidade de estagiar. Decorreram em quatro momentos de estágio, os dois primeiros mais longos, e realizados durante o 1º ano de Mestrado e os dois últimos, no 2º ano, que tiveram a duração de duas semanas em creche e jardim de infância, respetivamente, correspondendo ao retorno aos contextos.

Por uma questão ética, será garantido o anonimato de ambos os contextos e de todos os seus intervenientes (crianças, profissionais de educação e famílias). O contexto de creche será designado como Instituição A e o contexto de jardim de infância como Instituição B.

Apresento, de seguida, os diferentes momentos de estágio e alguns dos aspetos variáveis e invariáveis encontrados.

	Creche	Jardim de Infância		
	1º momento de estágio (15/10/2018 a 19/10/2018)	2º momento de estágio (30/09/2019 a 11/10/2019)	1º momento de estágio (11/03/2019 a 5/06/2019)	2º momento de estágio (14/10/2019 a 25/10/2019)
Instituição	Instituição A	Instituição A	Instituição B	Instituição B
Grupo	15 crianças (2 anos)	19 crianças (3 anos)	25 crianças (3-6 anos)	24 crianças (3-6 anos)
Equipa	Educadora A Auxiliar A	Educadora A Auxiliar A	Educadora B Auxiliar B	Educadora B Auxiliar C
Aspetos Variantes	_____	- Novos elementos do grupo; - Rotina; - Espaço.	_____	- Novos elementos; - Rotina; - Espaço; - Auxiliar.
Aspetos Invariantes	_____	- Equipa	_____	_____

Tabela 2 – Períodos e contextos de estágio (variáveis e invariáveis)

1. Instituição A – Contexto de Creche

O primeiro momento de estágio decorreu na instituição A, uma instituição privada, fundada a 21 de setembro de 1992 e que dá resposta às valências de creche, jardim de infância e 1º/2º/3º ciclo do ensino básico. É frequentada por cerca de 600 alunos, e tem uma lotação máxima de 715 crianças. Funciona diariamente, de segunda a sexta-feira, entre as 7h30 e as 19h30.

1.1 Infraestruturas e espaço físico da instituição

O edifício da instituição A está dividido em dois pisos. No rés-do-chão encontra-se toda a parte da direção, receção e salas de reuniões; quatro salas da creche; seis salas de jardim de infância; o refeitório; o ginásio; a bebeteca, sala arco-íris e espaço lúdico. As salas de creche e jardim de infância são salas com grupos homogéneos, existindo uma sala para cada faixa etária. A sala arco-íris é onde permanecem as crianças no final do dia, antes do seu regresso a casa e está equipada com diversos materiais. O espaço lúdico serve como um pequeno parque interior, para usufruto das crianças da creche. A bebeteca é um espaço destinado à apresentação de pequenos teatros, projetos e filmes. O segundo piso está direcionado para as aulas do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico, contendo também um laboratório, sala de informática, refeitório, salas para os professores e salas de reuniões.

O espaço exterior é bastante amplo e encontra-se dividido por diversas partes. Há um espaço para usufruto das crianças da creche, e outro para o jardim de infância. O espaço exterior maior é destinado aos alunos do ensino básico, incluindo um campo de futebol e um campo de basquete. A instituição detém de uma piscina.

1.2 Projeto educativo da instituição

O projeto educativo da instituição A tem como objetivo que as crianças conheçam o mundo que as rodeia e que interajam com diferentes culturas. Assim, este

“(…) tem como missão proporcionar às crianças e jovens a oportunidade de experimentarem e descobrirem caminhos com segurança e autonomia, de modo a formar alunos competentes, responsáveis, motivados, autónomos, sinérgicos, pró-ativos, solidários e acima de tudo, felizes!” (Projeto Educativo Instituição A, 2017/2020, p. 2).

É ainda referido que a instituição “Privilegia a participação dos Pais e da restante Comunidade na vida do Colégio, numa atitude dinâmica e interativa, de modo a garantir uma sólida educação.” (Projeto Educativo Instituição A, 2017/2020, p. 2). É também valorizado o envolvimento de diferentes culturas e valores, defendendo a aprendizagens de “(…) outros saberes e técnicas, hoje indispensáveis, como o contacto com outras culturas, adota as tecnologias da informação numa perspetiva de globalização da

informação e do conhecimento, o domínio de outras Línguas (...)” (idem, p. 2). Esta instituição baseia-se no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), privilegiando aspetos como o desenvolvimento da autonomia, o trabalho com as famílias, a interação e partilha entre valências. Assim, é possível enquadrar “(...) a aprendizagem das crianças, assim como a aprendizagem de todos os outros que nela participam” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 18).

1.3 Equipa educativa da instituição

Relativamente ao corpo docente e não docente mantem-se estável ao longo dos anos. É lema da instituição o “(...) Rigor, Transparência, Empenho, Dedicção e Afeto com que cada um de nós se entrega no dia-a-dia” (Projeto Educativo, Instituição A, 2017/2020, p. 2). Os profissionais que integram as diferentes equipas educativas acreditam que apenas em cooperação conseguem o bem-estar, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As salas da creche e jardim de infância são compostas por uma educadora e uma auxiliar, à exceção do berçário, em que estão presentes duas auxiliares e a educadora da sala de um ano é também responsável pelo berçário.

Na creche e no jardim de infância cada sala tem o seu par pedagógico. Estes pares realizam reuniões que decorrem mensalmente e servem para refletirem sobre as suas práticas, partilharem ideias, trocarem informações pertinentes, apoiando-se e planeando em conjunto a intervenção pedagógica. Existem também as reuniões semanais entre todas as educadoras, juntamente com a coordenadora pedagógica e também entre todas as auxiliares.

No 1º, 2º e 3º CEB existem os professores e ainda o pessoal administrativo, o pessoal de refeitório e cozinha, o pessoal de higiene e limpeza e o pessoal da manutenção e segurança.

1.4 Equipa pedagógica da sala

Relativamente à equipa pedagógica da sala, esta é constituída por dois elementos, uma educadora, que exerce há dez anos e por uma auxiliar que exerce há cinco anos. Ambas entram na instituição às 9h, sendo que o horário de saída da educadora é às 16h e o da

auxiliar às 18h. A equipa manteve-se no segundo momento de estágio, uma vez que na instituição as equipas seguem os grupos até à sala dos cinco anos.

A educadora segue os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), baseado nas perspetivas de Vigotsky e Brunner, privilegiando uma aprendizagem que valoriza as interações entre pares e também entre criança-adulto. É um modelo que defende a construção do desenvolvimento humano numa perspetiva social, ou seja, incluindo as interações e a comunidade nesse processo. Não existem reuniões formais entre a equipa da sala, mas as conversas informais acontecem diariamente, refletindo-se sobre o dia, acontecimentos pertinentes observados, avaliação das atividades, estratégias a adotar para proporcionar desafios ao grupo.

Estas conversas eram também realizadas para, em conjunto, pensarem na planificação da semana seguinte. A educadora dava grande importância a estas partilhas pois ambas observavam o grupo e cada uma poderia ter informações pertinentes que a outra não tenha captado. “No contexto da avaliação, o trabalho em equipa (entre educadores, como outros técnicos e com os ajudantes de ação educativa), alicerçado na partilha e na discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

1.5 Projeto Pedagógico da sala

No projeto pedagógico de sala a criança é entendida como um ser capaz, competente, como “(...) seres ativos e participantes, que fazem a sua aprendizagem através da interação com o meio, da exploração de objetos e das relações que vivem e estabelecem com os outros (adultos e crianças)” (Projeto Pedagógico Instituição A, 2018/2019, p. 5).

O Projeto Pedagógico da sala apresenta vários pontos como os objetivos do projeto, a importância da valência de creche, os princípios e metodologias da equipa pedagógica, a organização do espaço e das rotinas, a importância do envolvimento da família bem como algumas estratégias, as características das crianças na faixa etária dos dois anos, informações sobre a equipa pedagógica e o plano de atividades.

No regresso ao contexto, no segundo momento de estágio, existiam algumas alterações no projeto, uma vez que este evidenciava as características das crianças na faixa etária dos 3 anos, a importância do jardim de infância, bem como o momento da transição da

creche para o jardim de infância. O projeto abordava também as atividades extracurriculares, uma vez que o grupo iniciou novas atividades na rotina. A educadora realça algumas estratégias a ter nestes momentos, dando ênfase à cooperação entre a escola e a família. Algumas das estratégias de envolvimento das famílias apresentadas no projeto são as reuniões ao longo do ano letivo, a aplicação do child diary, participação em atividades da sala ou da instituição, entre outros, que irei referir ao longo deste capítulo.

1.6 Grupo de Crianças

O grupo da sala, no primeiro momento de estágio, era constituído por 15 crianças, onze do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. Dez das mesmas já frequentavam a instituição nos anos anteriores, o que influencia de forma positiva, a relação estabelecida entre as crianças e a equipa e também com as famílias, uma vez que já existe um conhecimento mútuo construído ao longo dos anos em que as crianças frequentam a instituição.

O grupo era autónomo e dinâmico, criavam brincadeiras, interagindo uns com os outros. Eram crianças curiosas face a tudo o que acontecia no seu dia a dia. Observei que, embora tivessem usufruído pouco do espaço exterior as crianças, quando tinha essa oportunidade, demonstravam imenso gosto em fazê-lo.

No que diz respeito à linguagem, a maior parte das crianças demonstrava um discurso perceptível, expressando as suas ideias por frases soltas, contudo com o passar do tempo observei evolução, uma vez que as crianças começam a utilizar algumas frases mais complexas, sobretudo em momentos de interação entre pares e pequenos grupos.

Em relação aos conflitos, que são bastante próprios desta faixa etária, estes aconteciam principalmente nos momentos de exploração nas áreas ou de interações entre pares e pequenos grupos. No entanto, são esses conflitos que por sua vez originam o trabalho da socialização, no qual as crianças aprendem a resolvê-los, a expressar as suas próprias ideias e a defendê-las. Esta era uma orientação pela qual os adultos se regiam na relação com as crianças.

No meu regresso à instituição o grupo estava um pouco diferente, sendo que a maioria das crianças já tinha feito os três anos de idade. Entraram também crianças novas e saíram

algumas. Foi-me possível constatar que houve uma grande evolução a diversos níveis, pois esta é uma fase defendida como fundamental em relação “(...) à importância do cérebro e das conexões neurológicas e que serão base para toda a vida” (Cairuga, Castro, & Costa, 2014, p. 41). Segundo os mesmos autores é também nesta idade que as crianças desenvolvem o apego, as relações com os outros, e que demonstram grande necessidade de explorar todo o meio envolvente, promovendo as interações entre pares, o que por sua vez desenvolve também a linguagem das crianças.

1.7 Envolvimento das famílias

Ao longo do estágio consegui observar diversas estratégias de envolvimento da família. Durante o ano letivo são realizadas três reuniões, tendo sido possível participar em duas delas, uma no 1º momento de estágio, outra no 2º momento. Em relação à importância das reuniões, nomeadamente da primeira, a educadora cooperante confessou que

“(...) temos o cuidado de mostrar e explicar isso mesmo aos pais, ou seja, a reunião normalmente acontece no fim de um mês das crianças iniciarem o ano letivo, temos a preocupação de registar esses momentos e na reunião de pais mostrar-lhes como é que os momentos acontecem” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

Os momentos de acolhimento e despedida são também uma forma de envolver a família, uma vez que a equipa da sala aproveita para comunicar e estabelecer relações com as mesmas, dando recados, questionando sobre o bem-estar da criança.

A documentação exposta nas paredes com produções realizadas pelas crianças, são também uma forma de envolver as famílias e dar a conhecer o trabalho desenvolvido e a participação das crianças. Existe um espaço na parede para as famílias, com várias fotografias das mesmas.

Outra forma de comunicação e envolvimento entre a instituição e a família é o uso da aplicação “child diary”, que, como refere a educadora

“(...) a plataforma chlldiary, que é um dos principais meios, neste momento, de contacto com as famílias e de “envolvimento” (à distancia) das famílias, porque damos o feedback de tudo aquilo que realizamos, quer ao nível de atividades gerais que se vão desenvolvendo, mas também,

individualmente de cada criança, vamos espelhando lá o desenvolvimento da criança, o que ela vai fazendo para evoluir, mas também podemos contactar com os pais e falar de outras coisas...” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

As famílias podem também participar nas datas socialmente significativas que a instituição propõe. A educadora A afirma que estes momentos são,

“(...) um tempo e um espaço em que crianças e famílias desfrutem dessa época (...) que se partilhem momentos entre todos, entre a equipa, as famílias, as crianças... (...) ou seja, é um tempo para as famílias desfrutarem com os filhos (...) desfrutarem em conjunto.” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

É, portanto, defendido no projeto pedagógico a importância de todo o envolvimento das famílias na sala, bem como o respeito entre a equipa e a família, para proporcionar o desenvolvimento em pleno das crianças.

1.8 Organização da rotina

É salientado no projeto pedagógico a importância da organização do dia em função das necessidades das crianças.

“A rotina global, é composta por diversos momentos que são flexíveis e nos quais são tidos em conta os diferentes ritmos e necessidades de cada criança, de forma a respeitar a individualidade de cada um. É importante que a criança tenha oportunidade, por meio das rotinas de explorar e através disso aprender cada vez mais (...)” (Projeto Pedagógico Instituição A, 2018/2019).

O envolvimento das famílias na rotina da sala é também fulcral, para que seja possível existir continuidade e cooperação. Na agenda semanal existe um dia, à quinta-feira, destinado à participação dos pais na sala, ou seja, às suas visitas, contudo esses dias são flexíveis e planeados consoante as disponibilidades de cada um. Como refere a educadora,

“Quando os pais vão à escola fazer participação para os amigos e (...) têm uma perceção diferente daquilo que é o trabalho realizado e de como nós

estamos na nossa prática e de como os filhos estão no contexto de creche, ou de jardim de infância. Em relação às atividades que os pais podem realizar, falando na prática que eu costumo desenvolver, procuramos sempre que faça sentido para o grupo e para a criança (...)” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A rotina da sala é organizada e planificada, o que não implica que esta não seja flexível consoante as necessidades e interesses das crianças. Na tabela abaixo está explícito a agenda semanal da sala.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Expressão e Comunicação	Expressão Plástica	Sessão de Música	Sessão Intercultural (visitas das famílias/comunidade educativa)	Atividades de Exploração Ativa
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres	Atividades livres

Tabela 3 – Rotina da Instituição A

Procurando ilustrar um dia na instituição este inicia-se pelo **momento do acolhimento**, realizado entre as 7h30 e as 9h, em que as crianças são recebidas pela auxiliar do berçário, que se mantém sempre ao longo do ano nesta tarefa. É neste período que as famílias transmitem algumas informações importantes sobre a criança, relativas ao dia anterior, ou a alguma alteração possível de acontecer durante o próprio dia. A equipa aproveita estes momentos, tanto de acolhimento como despedida, para estabelecer ligações mais fortes e seguras.

Já na sala **marcam-se as presenças**, sendo que um dos elementos da equipa vai chamando cada criança para esta fazer o seu registo. Este é um momento em que as crianças desenvolvem o sentido de pertença ao grupo e de construção da sua identidade.

Após esse momento, surge o **conselho da manhã**, realizado na mesa central da sala, em que se partilham as novidades que por vezes trazem de casa. É um momento em que o envolvimento e a cooperação entre a família e a escola são fundamentais, uma vez que ao enviarem fotografias ou vídeos ou outros objetos, as crianças conseguem expressar-se

sobre acontecimentos que viveram em casa, o que por sua vez faz com que se sintam mais seguras, envolvidas e participantes.

Após esse momento, as crianças que dispõem de **tarefas**, realizam-nas, e posteriormente comem a merenda.

De seguida, seguem para as **atividades e explorações ativas e diversificadas**, em que escolhem livremente a sua área e o seu tipo de brincadeira. É o momento da rotina que permite à criança a exploração ativa do espaço e de todos os materiais, em que o adulto apoia e amplia essas explorações. Em alguns dias, o educador apresenta também algumas propostas.

Segue-se o **momento de higiene** antes da hora da refeição, momento esse em que se mudam as fraldas, lavam as mãos e colocam-se os babetes que são distribuídos pelas crianças. É um momento importante para privilegiar a relação adulto-criança e promover aprendizagens de autonomia e independência.

O **momento da refeição** é bastante calmo, já que a equipa privilegia o diálogo e a atenção individual e também com todo o grupo. A equipa dá tempo e espaço à criança durante as refeições promovendo a sua autonomia, contudo, sempre que necessário, é dado um apoio.

Depois do almoço as crianças dirigem-se até à casa de banho, e depois de realizada toda a higiene, as crianças de forma autónoma, dirigem-se para as suas camas. A **hora da sesta** é iniciada por volta das 12h30 prolongando-se até às 15h. Cada criança tem o seu ritmo, ou seja, não adormecem nem acordam todas ao mesmo tempo, respeitando-se os seus ritmos.

As crianças acordam e dirigem-se até à casa de banho para realizarem a sua higiene e para se prepararem para o lanche. O **lanche** acontece novamente na sala.

Por volta das 17h chegam as famílias das crianças, sendo este um momento de despedida. É um momento vivido com grande felicidade, em que as crianças voltam a ter o conforto da família e sabem que voltam para casa. A equipa da sala aproveita para realizar pequenas conversas informais com a família e vice-versa, fazendo um pequeno relato dos momentos importantes do dia das crianças.

No **meu regresso** à instituição A, uma das maiores alterações com que me deparei foi ao nível da rotina. O grupo transitou da creche para o jardim de infância, o que fazia com

que estas crianças tivessem uma grande carga horária de atividades extracurriculares (natação, ginástica informática, inglês e música). Para evidenciar melhor a alteração da rotina da sala apresento a seguinte tabela:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Conselho e Planificação	Conselho e Planificação	Conselho e Planificação	Conselho e Planificação	Conselho e Planificação
Atividades e Projetos - Natação	Atividades e Projetos - Ginástica	Atividades e Projetos - Informática e Inglês	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos- Inglês e Música
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
Conselho e Avaliação	Conselho e Avaliação	Conselho e Avaliação	Conselho e Avaliação	Conselho e Avaliação
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Atividades livres (Sala/Exterior)	Atividades livres (Sala/Exterior)	Atividades livres (Sala/Exterior)	Atividades livres (Sala/Exterior)	Atividades livres (Sala/Exterior)

Tabela 4 – Rotina da Instituição A (transição de creche para jardim de infância)

Apesar desta maior carga horária, importa referir que a equipa conseguia aproveitar cada momento da agenda, os intervalos entre atividades, a parte da tarde e a quinta-feira (sendo o único dia sem atividade alguma) para proporcionar ao grupo momentos de brincadeira, interações, atividades e novas descobertas. A educadora cooperante confessa que,

“Foi uma mudança também muito grande nas rotinas, em relação ao tempo e escolhas de brincadeiras livres, porque continuam a fazer a sesta da parte da tarde, isso ainda está incluído na rotina deles. Mas, dormindo à tarde e almoçando cedo, as manhãs nunca dão muito tempo para essas escolhas livres, então o tempo da rotina tem de ser muito bem gerido, mas também muito bem explicado porque muitas vezes eles querem muito brincar e, nós temos outras atividades que temos de estar presentes e nem sempre é possível fazermos aquilo que queremos (...)” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

Enquanto futura educadora foi algo que refleti e me questionei uma vez que observei toda a complexidade da gestão deste tempo, sendo sensível ao esforço da equipa para responder, sempre que possível, aos interesses e necessidades das crianças.

1.9 Organização do espaço e materiais

A sala encontrava-se dividida em áreas, como o Movimento da Escola Moderna defende, que permitem às crianças sentirem-se

“(…) mais confortáveis e seguras nas suas explorações, para que se concentrem nas suas brincadeiras, para que realizem interações de qualidade e façam escolhas de acordo com as suas necessidades e interesses. (...) tornarem-se autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 23).

As áreas definidas em creche eram: o faz de conta, a biblioteca, as construções, os jogos e as ciências. No regresso à instituição, a sala era mais ampla, uma vez que o grupo aumentou, com o acrescento de mais uma área, a área da escrita. As brincadeiras das crianças eram mais organizadas, uma vez que respeitavam e identificavam os diversos materiais que pertenciam a cada área. **A área do faz de conta** permitia a representação das crianças daquilo que observavam no seu dia a dia, especialmente em casa. **A área da biblioteca** tinha presente livros, com imagens de várias cores, ficheiros com imagens reais. **A área das construções** era constituída por uma caixa com peças de encaixes, uma caixa com carros, motas, comboios e autocarros de brincar, um cesto de legos e uma caixa com animais. **A área dos jogos** era composta por jogos de encaixe, puzzles, permitindo o contacto com as cores e com a matemática. **A área das ciências** era uma área que se ia modificando conforme as necessidades do grupo, pois era acrescentado material sempre que necessário.

O espaço da sala deve ser flexível, ou seja, a educadora defende que este deve ser modificado conforme as necessidades do grupo.

2. Instituição B – Valência de Jardim de Infância

O segundo momento de estágio decorreu na Instituição B, fundada há 21 anos e dá resposta às valências de creche, jardim de infância e 1º ciclo. O meio envolvente da instituição caracteriza-se por algumas zonas de habitação e comércio

A instituição conta com a colaboração de 30 funcionários e cerca de 200 crianças. Esta instituição distingue-se atualmente por uma abordagem pedagógica assente nos princípios

metodológicos preconizados pelo Movimento Escola Moderna. A instituição abre às 7h30 e encerra às 19h30.

2.1 Infraestruturas e espaço físico da instituição

Esta instituição encontra-se dividida por três pisos. No piso inferior está à disponibilidade de todas as valências um ginásio, utilizado para as aulas de expressão motora, bem como atividades extracurriculares, ioga, balé, futebol e judo.

No primeiro piso encontram-se quatro salas da creche e quatro do jardim de infância. Existe também uma sala polivalente onde decorre o acolhimento das crianças de todas as valências. É neste piso ainda que se encontra o gabinete da direção, uma sala para reuniões, uma dispensa e um refeitório (para as valências de jardim de infância e 1º ciclo). As crianças da creche usufruem das suas refeições numa sala própria. As salas do jardim de infância são compostas por grupos heterogéneos.

No piso superior encontram-se várias salas de aulas para o 1º ciclo e salas de reuniões para os profissionais da instituição. O espaço exterior é dividido em duas partes, uma da creche e outra partilhada entre a valência de jardim de infância e 1º ciclo.

2.2 Projeto educativo da instituição

O projeto educativo da instituição inicia-se com palavras chaves, que a instituição defende, sendo estas, autonomia, responsabilidade, cooperação, confiança, respeito e felicidade.

É notória a preocupação das interações entre crianças com idades distintas, uma vez que a instituição defende que é a partir das mesmas que as crianças serão mais ricas e felizes. É no projeto educativo que está referido a importância do jardim de infância, entendendo que “A etapa pré-escolar é a primeira no processo de educação ao longo da vida. Vemo-la como complemento da ação educativa da família, com a qual estabelecemos estrita cooperação” (Projeto Educativo, Instituição B, 2017/2020, p. 1). Realçam que é a partir da cooperação com a família que esse desenvolvimento ocorre na criança, uma vez que são os dois contextos mais importantes na vida da mesma.

A instituição baseia-se nos princípios do modelo do Movimento da Escola Moderna, reconhecido pela prática democrática, cooperativa, de socialização e de partilha com a comunidade.

2.3 Equipa educativa da instituição

A equipa educativa da instituição é constituída por oito educadoras, e nove auxiliares. Apenas o berçário não conta com a presença de uma educadora, mas sim com duas auxiliares. Assim, as restantes salas de creche e jardim de infância detêm uma educadora e uma auxiliar.

As educadoras realizam uma reunião semanal juntamente com a diretora da instituição, também educadora, que neste momento não está a exercer o trabalho direto com as crianças. Estas reuniões servem para a partilha de práticas, de anseios ou dificuldades e sobretudo para apoio mútuo, para além da planificação de algumas datas festivas e projetos. As auxiliares reúnem-se mensalmente, para planificarem e distribuir tarefas a realizar na sala e na instituição. A instituição conta ainda com a presença dos professores de 1º ciclo do ensino básico, bem como auxiliares que se responsabilizam pelos alunos durante os momentos de recreio. Existem também os professores das atividades extracurriculares, o pessoal da direção, administração, limpeza e cozinha.

2.4 Equipa pedagógica da sala

A equipa pedagógica é formada por uma educadora, e uma auxiliar que trabalha na instituição desde a sua abertura. A educadora já acompanhava 16 crianças do grupo e a auxiliar veio juntamente com as crianças que transitaram da creche, já conhecendo a maior parte das crianças do Jardim de Infância.

Esta equipa pedagógica mantinha com regularidade conversas informais, sobre o grupo, atitudes, atividades que as crianças realizavam, partilhando ainda a planificação de trabalho. Eram curiosas e desafiadoras, o que se refletia bastante em todo o grupo.

No regresso à instituição, no segundo momento de estágio, existiu também uma mudança de um elemento da equipa, com quem as crianças tinham já estabelecido laços e relações afetivas. Foi algo difícil tanto para as crianças como para as famílias, uma vez que já conheciam e confiavam no seu trabalho, estabelecendo ligações calorosas durante um ano. Quando existe esta separação, é algo que irá influenciar a nova vida na sala, uma vez

que todos passam por uma adaptação a um novo elemento, exigindo a reconfiguração das relações e trabalho em equipa.

2.5 Projeto pedagógico de sala

O projeto pedagógico apresenta de forma completa os pontos fulcrais relativamente aos princípios e metodologias da equipa pedagógica, a organização do espaço e das rotinas, os objetivos do projeto, as características principais das crianças nesta faixa etária, a caracterização do grupo, as atividades extracurriculares e a importância da relação a estabelecer com as famílias

Relativamente às famílias, a educadora acredita ser importante o seu envolvimento e participação ativa em todos os momentos, uma vez que partilham do mesmo objetivo, sendo ele o bem-estar da criança. Defende que é importante “(...) desafiar as famílias para participarem ativamente em propostas que as crianças trazem para a sala, felizes por também aqueles que lhes são mais queridos se verem envolvidos na vida do grupo” (Projeto Pedagógico, Instituição B, 2017/2020, p. 9). A educadora rege-se pelas linhas do Movimento da Escola Moderna, salientando a importância da criança como um ser ativo e participativo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

2.6 Grupo de Crianças

A sala era composta por 25 crianças com idades entre os três e os seis anos. Nove crianças transitaram, com a auxiliar que as acompanhava, da creche para o jardim de infância e as restantes dezasseis crianças já frequentavam o jardim de infância com a mesma educadora. A sala é, portanto, composta por um grupo heterogéneo, onde é possível observar uma grande partilha de saberes, ideias, interações e entreajuda.

Era um grupo bastante comunicativo, uma vez que na sala permanecia a “livre expressão” e a democracia. “(...) a participação é tão necessária quanto possível, pois possibilita que o jardim de infância se possa assumir como um contexto educativo democrático” (Silva & Sousa, 2017, p. 78). É dada à criança a possibilidade de participar, de dialogar, expressar o que sente.

A nível da linguagem, no geral, o grupo apresentava um discurso estruturado e coeso, permitindo exprimir-se de forma adequada e diversificada. As crianças gostavam particularmente de construir histórias e livros, utilizando toda a sua imaginação.

Gostavam também de construir e criar materiais e objetos para posterior usufruto. A autonomia era algo também notório na maioria do grupo, observando-se em momentos de realização das tarefas.

No meu regresso à instituição B o grupo alterou-se significativamente, uma vez que muitas crianças saíram da instituição, dando lugar a novas crianças, que foram rapidamente envolvidas no contexto, sendo apoiadas pelo restante grupo, bem como pela equipa.

A nível da linguagem observei uma evolução em todas as crianças. O facto de o grupo ser heterogéneo, faz com que as crianças mais novas arrisquem e se sintam desafiadas a experimentar algo diferente, o que contribui para todo o desenvolvimento das crianças.

2.7 Envolvimento das famílias

É no projeto pedagógico que a educadora salienta a importância do trabalho com as famílias e outros elementos da comunidade educativa na vida do grupo. Assim, o projeto tem como objetivos,

“Acolher e integrar nas dinâmicas, nos espaços e nos tempos do grupo quaisquer contributos que as crianças ou respetivas famílias queiram partilhar; Promover o espírito de grupo, de partilha e de comunidade; Envolver de forma genuína as famílias e outros elementos da comunidade educativa na vida do grupo” (Projeto Pedagógico, Instituição B, 2017/2020, p. 9).

Durante o estágio observei a educadora a desafiar as famílias a participarem ativamente na vida da sala, ainda que nos momentos de acolhimento fosse sempre complexo estabelecer interações com as famílias, uma vez que esta se encontrava em reunião com o grupo quando muitas das crianças chegavam. Foi uma dificuldade sentida pela educadora, apontada pela mesma como um constrangimento:

“Este eventualmente, será o maior constrangimento, é tu queres e teres vontade de avançar, teres lá meninos que sabes que chegaram à imenso tempo e não comesas, porque lá está, vais ser interrompida, e porque isso não é justo, então prefiro esperar para depois termos um momento mais consistente, sem interrupções (...)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Contudo, noutras situações, as famílias eram bastante ativas e participativas, sendo notório a preocupação de pesquisar e de enviar, pelas crianças, informações pertinentes, que as mesmas apresentavam durante o momento da rotina “Ler, Contar e Mostrar”, O caderno de correspondência era também uma estratégia de comunicação com as famílias, utilizado para enviar, às sextas-feiras, o resumo semanal do trabalho. Como refere a educadora:

“(…) o ano passado tu sabes que tínhamos o caderno e este ano expliquei-lhes que ia deixar de fazer dormitório e por isso ia ser completamente impossível arranjar tempo para fazer as impressões e colagens nos cadernos todos e então prometi que fazia na mesma. Envio por e-mail, ou seja, acaba por não ser aquele “despejo” pedagógico (…) dar-lhes só assim um bocadinho do que acontece a cada semana. Porque para mim e temos de pensar que lá está eu não vejo todas as famílias, diariamente, nessa quantidade de tempo que me permitiria dizer a cada uma o que é que foi feito, porque não dá... Mas acho que é importante (...)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

As famílias participam ainda em alguns projetos da sala e da instituição, como no Projeto de Leitura a Pares e o Troca Livros com Desafios.

Na agenda semanal encontra-se definido um dia para a visita das famílias à sala, quarta-feira, contudo este dia é flexível consoante as necessidades de todos.

“(…) em concreto e no meu caso, eu gosto muito sempre de ter aquele dia na agenda, combinado com os miúdos também, para podermos receber as famílias, os pais, as mães, os avós, quem de entre eles queira lá ir contar uma história, fazer um bolo, opa, o que for. E isso tem resultado muito bem (...) mas se não der jeito neste dia combinam connosco outro dia e trocamos os horários e as atividades, podem ser no dia que (...) quiserem” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

2.8 Organização das rotinas

A Agenda Semanal consiste num instrumento que acaba por revelar e organizar toda a rotina da sala, permitindo que as crianças compreendam o tempo, bem como a sua sequencialidade.

A agenda foi construída com o grupo de forma a que as crianças pudessem ser envolvidas ativamente na sua elaboração e começassem desde cedo a compreender o seu dia a dia. Está afixada na sala, para que o grupo e a família a consigam visualizar sempre que necessário. A agenda era fixa, contudo flexível, tendo em contas as necessidades do grupo.

“(…) eles perceberem que o tempo tem uma ordem e obedece a uma ordem que é flexível, ou seja, nós combinámos a nossa agenda, eu acho que isso também é importante para eles e, eles já sabem o dia em que contamos a história, o dia em que damos matemática, em que fazemos experiências e, isso também ajuda a pensar (…)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

A rotina da sala contemplava diversos momentos e atividades, estando definida por diferentes cores, para uma melhor compreensão de todos. Segue abaixo uma tabela de forma a relatar o decorrer da semana na sala.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Atividades nas áreas de interesse/projetos	Atividades nas áreas de interesse/projetos	Matemática	Animação cultural	Reunião em Conselho
Histórias, palavras e conversas	Música	Atividades nas áreas de interesse/projetos	Culinária e Experiências	Ginástica
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
Sesta	Sesta	Sesta	Sesta	Sesta
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia
Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
Atividades nas áreas de interesse	Atividades nas áreas de interesse	Atividades nas áreas de interesse	Atividades nas áreas de interesse	Atividades nas áreas de interesse

Tabela 5 – Rotina da Instituição B

O **acolhimento** é realizado na sala polivalente, onde estavam algumas auxiliares. Tem início às 7 horas da manhã e as crianças de todas as salas, que vão chegando, ficam nesse espaço até às 9 horas (entrada da educadora). Quando a equipa já se encontra na sala, o acolhimento passa a ser realizado na mesma.

Após esse momento, as crianças começam a realizar as suas tarefas, **brincam nas áreas** e quando se encontra reunido um maior número de crianças, sentam-se no tapete para comunicarem, contar novidades e relembram o que estava combinado para esse dia. De seguida, é realizado o **trabalho curricular participado**, normalmente em grande grupo, onde são abordadas diferentes áreas de conteúdo. Este tempo foi alterado para de manhã, uma vez que as crianças da sala realizavam todas o momento de repouso, da parte da tarde, possibilitando assim o usufruto desta rotina por todo o grupo.

Quando não se realizam as atividades de enriquecimento curricular, seguem-se as **brincadeiras nas áreas de interesse ou no recreio** (onde a equipa permanece enquanto as crianças lá brincam). No final da manhã as crianças realizam a higiene para depois almoçarem.

Os **momentos de refeição** são bastante calmos, e as as crianças têm autonomia na escolha dos seus lugares. De seguida segue-se o momento da **sesta** até às 15h. Após esse momento é realizado o **balanço do dia**, em que as crianças comunicam o que fizeram, enquanto a educadora regista as suas “falas”. Esse balanço é afixado numa parede, fora da sala, para que as famílias e a restante comunidade educativa possam ter acesso e compreender o que foi realizado.

De seguida, as crianças vão lanchar e dirigem-se para o recreio, se o tempo o permitir, ou ficam na sala a explorar as áreas de interesse.

A **Reunião de Conselho** é realizada às sextas-feiras, da parte da manhã, onde é lido o diário de grupo e as crianças planificam a semana que se segue.

A única alteração da rotina, no meu regresso ao segundo momento de estágio nesta instituição, foi o momento da sesta e da refeição na hora do almoço. As crianças com três e algumas com quatro anos continuavam a realizar a sesta, contudo as crianças de cinco anos realizavam **trabalho participado** noutra sala. Este momento era realizado com as crianças dos 5/6 anos, em conjunto com crianças de outra sala, pelas 14h, quando a educadora regressava da hora de almoço. Neste tempo eram realizadas atividades propostas, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo e talvez mais complexas, que desafiavam as crianças e potenciavam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2.9 Organização do espaço e materiais

A sala está organizada em oito áreas distintas, que podem ser frequentadas por um número máximo de crianças de cada vez. Estas áreas eram: Área da Garagem e das Construções, Área do Faz de Conta, Área da Expressão Plástica, Área da Matemática e das Ciências, Área da Biblioteca e Área da Escrita.

Na **Área da Expressão Plástica** é possível realizar desenhos, pinturas, modelagens e colagem. Na **Área da garagem e das Construções** as crianças desfrutam de brincadeiras de construção e jogos com carros, utilizam blocos de madeira e peças de encaixe. A **Área do Faz de Conta** é um espaço que sofreu diferentes alterações, de acordo com os interesses das crianças. Começou por ser uma casa, e foi sendo transformado num castelo, uma mercearia, um barco dos piratas, favorecendo a representação de papéis e brincadeiras. A **Área das Ciências e da Matemática** detém diversos materiais como jogos lógicos, enfiamentos, jogos de encaixe e puzzles. Nesta área também estão disponíveis alguns livros relacionados com temas da matemática ou da ciência e animais de plástico. A **Área das Construções** resulta da junção de umas madeiras, uma mala de ferramentas do faz de conta, umas tábuas e uns capacetes. A **Área da Biblioteca** dispõe de diversos livros, um jogo de construção de histórias a partir de imagens e uma caixa com fantoches que pode incentivar à construção de histórias e realização. A **Área da Escrita** dispõe de materiais de escrita, letras magnéticas, postais, um quadro magnético, um monitor, um teclado e um rato.

No regresso à instituição B, a sala também se alterou. A nível do tamanho não apresentava diferenças significativas, a disposição das áreas foi alterada consoante as necessidades do grupo.

Capítulo IV - Os Dispositivos e Procedimentos de Intervenção

1. A relação com famílias em creche e jardim de infância

Neste capítulo são apresentadas e interpretadas as intervenções realizadas em cada contexto educativo, creche e jardim de infância, durante os diferentes momentos de estágio. Estas intervenções revelam estratégias encontradas por mim e pelas equipas pedagógicas, tendo como principais objetivos promover o envolvimento das famílias em determinados momentos da rotina, bem como o seu conhecimento sobre a mesma. Ao longo do capítulo, é realizado um paralelismo entre aquilo que foi observado e realizado por mim, com as conceções e práticas das educadoras, o feedback das famílias ao longo das intervenções, articulando com o quadro teórico de referência.

Encontra-se dividido em três blocos, em que o primeiro, como ponto de partida, retrata as conceções das educadoras em relação a esta temática, bem como algumas das minhas observações em relação às práticas realizadas nos contextos, que me permitiram avançar com as intervenções. No segundo ponto são apresentadas e analisadas diferentes tipos de modalidades de envolvimento da família na sala. Por último, são também apresentadas as diferentes estratégias de divulgação da rotina, que mobilizaram a participação das crianças, famílias e equipa pedagógica.

1.1 Para início de conversa – o que pensam as educadoras?

De acordo com Loureiro (2017), a família é compreendida como a

“(…) primeira unidade dinâmica das relações no plano afectivo, social e cognitivo, enraizadas nas condições materiais, históricas e culturais de um determinado grupo social, a família apresenta-se como a matriz da aprendizagem humana, repleta de significados e práticas culturais singulares, geradoras de modelos de relação interpessoal e de construção individual e colectiva” (p. 104).

O momento em que a criança ingressa na creche ou no jardim de infância é visto como um mundo novo para ela bem como para a família. É neste tempo que os principais agentes educativos da criança se cruzam, famílias e profissionais de educação, preocupando-se em estabelecer relações. Nos contextos onde estagiei esta foi uma preocupação que encontrei, mostrando-se as educadoras sensíveis à necessidade de

estabelecer estratégias de comunicação efetivas e afetivas com as famílias das crianças das quais cuidam diariamente. Neste sentido a educadora A, refere:

“(…) o trabalho só é possível ser realizado no contexto de creches e jardins de infância se houver um trabalho conjunto e uma parceria entre as duas partes, quer para a criança, para se sentir mais confortável, mais segura... e perceber que de facto estamos todos em sintonia, quer para os pais também sentirem essa segurança e sentirem que estão a deixar os filhos num sítio com pessoas em que podem confiar” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

Seguindo a mesma linha de pensamento, para a educadora B, esse envolvimento das famílias é também fundamental, uma vez que:

“(…) acho que não é possível dissociar as duas porque temos de pensar que os miúdos estão connosco a maior parte das horas do dia deles e, portanto, é super importante a comunicação com a família seja Seja uma coisa do dia a dia, que faça parte, que a escola não seja uma ilha isolada e a família outra (...) eu acho que é muito importante que esta relação seja próxima, que seja honesta e que seja partilhada (...)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Para que esse envolvimento e relação seja possível o educador de infância deve olhar para a criança e para a família como seres ativos e participantes no dia a dia da sala, pensando e refletindo em conjunto, para a construção de um currículo a “várias mãos” que correspondam às necessidades das crianças e das famílias.

“(…) a relação e trabalho com as famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo (...) [e muitos profissionais a] (...) conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (Matos, 2012, p. 47).

O educador deve ter em conta cada criança, como um ser individual, mas também como pessoa inserida num grupo, do qual fazem parte outras crianças, a equipa pedagógica e as famílias, que sendo diversas, possuem diferentes necessidades e interesses. É função do

educador conhecê-las, promovendo uma relação ética e de respeito, como nos refere a educadora B:

“(…) para além de conhecer bem os miúdos também é preciso conhecer as famílias e perceber as vezes muitas das coisas que se passam nas famílias e isto é possível também quando a família permite essa intimidade, digamos assim” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Ao construir o currículo com a participação de todos, as rotinas, enquanto elementos curriculares devem também ser pensadas e organizadas em conjunto com as famílias, equipa e crianças, correspondendo o mais possível às necessidades e características de todos os envolvidos. Devem ser flexíveis, de forma a que haja uma antecipação do que vai acontecer, mas também devem ser construídas e preparadas para possíveis imprevistos.

Como nos refere a educadora A,

“(…) a rotina tem de ser muito rigorosa e tem de ser estabelecida, pode ser flexível e, temos de ter flexibilidade e devemos transmitir a segurança às crianças de que “se agora aconteceu assim, vai acontecer de outra forma”, mas continuamos a andar e de facto, tem de haver uma estrutura organizada e, que mesmo essa rotina organizada que vai transmitir segurança às crianças, elas saberem que é aquilo que vai acontecer a seguir ao quê (…)” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A educadora B, refere também essa importância da organização e da flexibilidade das rotinas,

“(…) precisam de se sentirem seguros e de perceberem o que é que está a acontecer e porque é que vai acontecer e porque é que determinada atividade não pode ser já no imediato (…) isto é uma organização que eles vão fazendo e assim percebem que pronto, há tempo para tudo, não pode é ser tudo ao mesmo tempo, nem pode ser tudo conforme calha (…)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020)

É, assim fundamental que as crianças e as famílias conheçam as rotinas da sala, de forma a que se sintam seguras e que saibam aquilo que acontece no presente e no momento a seguir, podendo assim sugerir atividades, participar em atividades propostas pela equipa,

levar materiais que auxiliem e apoiem as práticas desenvolvidas com as crianças. Quando questionado nas entrevistas, as educadoras demonstraram também as suas concepções em relação à importância de as famílias serem conhecedoras das rotinas da sala e das suas intencionalidades. A educadora A refere que:

“É importante que eles compreendam que o estarmos na escola e que, aquilo que para os pais parece que os adultos, profissionais, só estão lá para cuidar, dar comer, fazer higiene, para adormecer... mas não, (...) é importante que os pais percebam que em cada momento da rotina existe uma intencionalidade, que todos esses momentos são estruturados, pensados como são pensados todos os outros tempos de atividades e propostas que possamos fazer e, esses tempos têm que entrar num plano diário com a mesma preocupação para um profissional, os pais têm de perceber isto da nossa parte” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A educadora B revela também essa importância, refletindo sobre a necessidade de transmitir às famílias que aquilo que faz enquanto profissional deve ser respeitado e valorizado.

“Eu acho que sim, que é importante e desde que fizemos a nossa agenda semanal, que eu partilhei isso com as famílias e, portanto, contei-lhes o que estava combinado entre nós, para cada um dos dias da semana.(...) Depois também acho que é importante as pessoas perceberem a rotina para não ficarem muito espantadas quando chegam às 9h30, ou às 10h00 e já estamos todos sentados a fazer qualquer coisa, acho que é importante as pessoas perceberem que temos , lá está, é jardim de infância, não é escolaridade obrigatória, mas é importante que os miúdos comecem a perceber e a assumir algumas responsabilidades” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Neste ponto da entrevista e na observação das práticas compreende-se alguns dos constrangimentos sentidos pelas duas educadoras, na medida em que pensam que, por vezes, as famílias não compreendem ou acabam por desvalorizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Todos esses sentimentos são legítimos por parte das educadoras, contudo há que saber aprofundar estas questões, compreendendo o ponto de vista das famílias, sem lhes atribuir imediatamente culpas. O educador deve refletir e encontrar estratégias

para promover a participação, o envolvimento e o conhecimento daquilo que se passa na vida da sala. Segundo Perrenoud (2000), citado por Cadima (2010), uma das competências que o educador de infância deve ter é envolver os pais na construção dos saberes, o que não significa apenas:

“(…) convidá-los a desempenhar o seu papel de controlo do trabalho escolar do seu educando, a mobilizá-los para a dinamização de oficinas, apresentar a sua profissão ou uma paixão, mas também envolver os pais na construção dos saberes e conseguir a sua adesão à pedagogia do professor. Se quisermos a democratização do ensino, só nos resta defender uma pedagogia activa e diferenciada, explicando-a aos pais e tentando conquistar os mais renitentes” (p. 9).

1.2 Aos olhos de uma futura educadora – *observar, escutar e compreender para intervir*

Enquanto futura educadora reconheço que a observação é fundamental e que é a partir de um olhar atento e continuamente treinado que retiramos o melhor de cada experiência, gesto, fala e aprendizagem das crianças que acompanhamos.

Neste sentido “Observar proporciona as informações de que (...) necessita para construir, individualmente, relacionamentos (...)” (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009, p. 12). O educador tem de ter a capacidade de se afastar, distanciar, para que consiga observar mais especificamente e para que depois consiga realizar uma observação, um registo e uma avaliação justa das crianças. Uma vez que:

“(…) se não se dispuser de registos, nomeadamente resultantes de observações, há uma sobreposição de recordações, que se vão diluindo num conjunto de outras, não havendo possibilidade de situar esse comportamento ou situação no tempo, de dar conta de uma evolução essencial para compreender o processo educativo” (Cardona & Guimarães, 2013, p. 52).

Em ambos os estágios, tanto em creche como jardim de infância, compreendi que existia alguma frustração por parte da equipa com o facto de algumas crianças chegarem a meio ou no fim da reunião da manhã, ou a meio de atividades. Observei realmente diversas

vezes que algumas crianças não estavam presentes no conselho da manhã, entendido como um momento importante de comunicação e partilha entre todo o grupo, para além de se realizar o plano do dia.

Nota de campo nº1, creche, 15/10/2018

Estamos na reunião da manhã, o L. apresenta o seu fim de semana.

Bateram à porta, era o R.

Educadora: Bom dia R., anda, senta-te que já estamos na reunião.

Despede-se da mãe com um ar muito nostálgico e senta-se.

A auxiliar comenta para si:

É sempre isto....

Nota de campo nº2, jardim de infância, 12/03/2019

Durante o momento de acolhimento, às 9h, na sala polivalente estava apenas uma criança. As restantes vão chegando. Sinto inquietação por parte da equipa perante esta situação. Estão todos distantes... há famílias que não chegam a entrar, não ouço um “bom dia”, de nenhuma das partes.

Nota de campo nº3, jardim de infância, 15/03/2019

Prepara-se a sala para a reunião de conselho, há poucas crianças na sala, as famílias vão chegando aos poucos.

Educadora: “Isto assim é muito difícil, não está quase ninguém já viste!”, continua a arrumar a sala.

Após observar que a situação era, de alguma forma constante, questionei as equipas sobre esta questão para compreender aquilo que realmente sentiam. A educadora da creche confessou que já tinha realizado uma reunião de pais em que a rotina tinha sido apresentada e explicada e que por esse mesmo motivo não conseguia compreender esta situação. A educadora de jardim de infância reconheceu que era algo que lhe trazia bastante frustração, contudo já tinha alterado a rotina da sala, uma vez que não estava a conseguir chegar a todas as crianças.

Perante estas observações e conversas as questões que surgiam em mim eram inúmeras, “será que as crianças têm mesmo de cá estar às 9h?”, “e se não estiverem? Vão ser

prejudicadas por isso?”, “Não nos cabe a nós, profissionais, encontrarmos estratégias?”. Com todas estas questões não quero de todo afirmar que estes momentos em conselho e as atividades não são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ou que as famílias não devem ser alertadas para essa mesma importância.

O acolhimento é sem dúvida um momento da rotina em que as relações se podem tornar mais fortes, em que há a oportunidade de pequenas conversas informais entre a família e a equipa de sala, “(...) são momentos privilegiados para o estabelecer de relações de confiança e reconhecimento mútuo entre as famílias e o grupo (...)” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 23)

O trabalho do início da manhã é de extrema importância para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, contudo, quando conseguimos compreender que o grupo não está a usufruir desses momentos devemos repensar na prática e encontrar estratégias para alterar as rotinas. “É necessário conhecer a realidade das crianças, bem como organizar o tempo e o espaço, para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de forma significativa” (Pires & Moreno, 2015, p. 2).

É, portanto, fundamental que a equipa da sala conheça também cada família, conseguindo estabelecer uma comunicação, e uma “ponte” de ligação entre os dois contextos. Assim, mais tarde, consegui observar, durante o estágio, a preocupação da equipa em ouvir e apoiar a família do R.

Nota de campo nº4, creche, 17/12/2019

Quando estávamos a terminar uma atividade da parte da manhã, o R. chega.

Educadora: Olá R. só agora?

Mãe: “Peço desculpa, mas tem sido muito difícil esta gestão de manhã.”

A auxiliar chama o R. para perto dela, enquanto a educadora fala com a mãe fora da sala para que compreendesse melhor o que se passava.

Perante a atitude da educadora é perceptível o interesse em ouvir e dar atenção à família, na tentativa de compreender o que se passa, para responder de forma adequada à criança. Esta situação revela também que esta família tem à vontade para conversar sobre o que está a acontecer, partilhando algumas das suas condições de vida. Estes momentos podem constituir-se como oportunidades únicas de comunicação, de estabelecimento de laços,

para a cooperação entre a educadora e a família. “Através da comunicação com os pais, os profissionais devem também desenvolver alternativas para dar a volta a entaves (...) esta comunicação deve ser aberta, direta e sincera (...)” (Sarmiento, 2016, p. 30).

Conhecer os motivos de atraso das crianças ajuda a minorar um possível sentimento de desvalorização do trabalho pedagógico, experimentado por parte do educador, parecendo que a sua função não é reconhecida por parte das famílias.

Sendo o educador um profissional, em que a sua ação se “(...) caracteriza por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13), este deve ter a capacidade de superar esse tipo de sentimentos, fazendo com que as famílias e as crianças estejam envolvidas nos processos do desenvolvimento.

Ao compreender a família, a educadora A, relata, mais uma vez, um momento de tentativa de comunicação e escuta para com a mesma:

“(...) o pai, por exemplo, vai buscá-la cedo, mas só vê a mãe de noite quando chega do trabalho e isso, implica que a mãe também entre mais tarde de manhã e então às vezes aquele bocadinho da manhã é o que tem para conseguir estar com a filha/o, então às vezes não sentem a necessidade de chegar tao cedo, por quererem desfrutar desse tempo” (Entrevista Educadora cooperante A, 2020)

A educadora da Instituição A, durante a entrevista, defende a importância de ouvirmos as famílias, para não fazermos juízos de valor sem fundamento, reforçando a ideia de estar disponível para apoiar as crianças e as famílias sempre que estas necessitem. Assim, refere a necessidade de:

“(...) explicarmos aos pais que é importante a criança estar, mas nunca numa postura de exigência ou de cobrança em relação ao facto de não estar, porque é uma escolha e porque se calhar é o tempo que têm, fora do contexto escolar e laboral, de estarem juntos e aqui tem de haver flexibilidade nesse sentido” (Entrevista Educadora cooperante A, 2020)

Não generalizando, é comum, em diversas práticas ouvirmos comentários menos agradáveis sobre as famílias, por diversas razões. Contudo, a minha intenção com este relatório e o investimento nesta temática foi contrariar esse facto e fazer, se possível,

alguma diferença na vida das crianças e das famílias, neste domínio. Assim, algumas questões que coloquei, enquanto estagiária e investigadora foram “porque é que esta família tem esta prática constantemente?”, “será que não sabe mesmo a que horas nos reunimos? Talvez até não saiba, talvez não conseguimos ainda transmitir de forma clara a rotina do seu filho na escola”, “ou será que até sabe que é importante a criança estar presente nestes momentos, mas simplesmente não consegue?”. Foram todos estes acontecimentos e observações que me fizeram parar e pensar de que forma poderia intervir para que as famílias compreendessem melhor as rotinas dos seus filhos, construindo alguns desafios para o seu envolvimento, dado que quando as famílias se envolvem “(...) desenvolvem atitudes mais positivas em relação à escola e aos professores dos filhos, atitudes mais positivas sobre si próprios e um aumento da autoconfiança, para além de que desenvolvem maiores expectativas para os filhos (...)” (Loureiro, 2017, p. 106). Igualmente era minha intencionalidade que a vivência e a reflexão sobre este tema proporcionassem a (re)atualização, por parte das educadoras da importância da comunicação, do envolvimento da família na vida da sala.

Esta problemática não estava apenas ligada aos “atrasos” das crianças, mas sim a outros momentos da rotina, por exemplo, a hora das refeições. Na creche observei que uma das crianças demonstrava mais dificuldade em alimentar-se, uma vez que resistia à maior parte dos alimentos que lhe eram dados. Para além dessa rejeição no contexto educativo, a equipa sabia também que o mesmo acontecia em casa, contudo a estratégia adotada em cada contexto era diferente.

Nota de campo nº5, creche, 06/11/2019

O L. continua com imensa dificuldade em comer às refeições.

Durante uma conversa com a equipa a educadora comenta:

Já não sei o que fazer. Já falei com os pais, eles dizem que em casa não insistem, que se ele tiver fome depois come. Mas eu não o posso deixar sem comer. Já não sei quantas reuniões mais tenho de marcar.

Estes acontecimentos eram constantes, o que gerava uma grande ansiedade à equipa, especialmente à auxiliar. Para além de gerir este constrangimento com a criança e com a família, a educadora teve também de reunir e refletir com a auxiliar, uma vez que esta já não estava a conseguir lidar com a situação. Foram várias as conversas e reuniões realizadas com a auxiliar sobre este assunto, para que esta percebesse que apenas unidas

e pensando em estratégias conjuntas, poderiam ultrapassar esta situação. Este tipo de trabalho é “um processo (...) articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes (...)” (Roldão, 2007, p. 27).

Quanto à família da criança, a educadora reuniu-se diversas vezes com a mesma, tentando demonstrar a importância da colaboração e cooperação da mesma. Ao longo do estágio, a educadora foi encontrando diferentes estratégias, por exemplo, à hora do almoço não colocar uma grande quantidade de sopa ou de algum tipo de alimento que já sabia que a criança não iria comer. Ou, nos dias de leite ao lanche, como a criança não bebia, tentava reforçar mais na hora do almoço, ou optava por dar um iogurte. Estas estratégias nem sempre resultaram, o que gerou alguma angústia por parte da educadora em relação à atitude da família desta criança. A família também começou a demonstrar o seu desagrado face a comentários constantes, o que pode levar a um possível constrangimento. Como nos refere Perrenoud e Montadon (2001), “A divisão do trabalho educativo cria entre família e escola um sistema de interdependência e de comunicação muito mais denso e complexo (...) pais e professores vigiam-se mutuamente. Por vezes concertam as suas atitudes educativas, outras vezes ignoram-se (...)” (p. 35). Este autor refere ainda que estas atitudes momentâneas dos dois agentes educativos:

“(...) nem sempre é intencional, nem consciente (...) uma mensagem muito “codificada” pode não ser reconhecida como tal e podemos atribuir uma intenção a um gesto inocente. A ambiguidade, que está sempre presente na comunicação direta, não pode deixar de acentuar-se quando as trocas são feitas através de um go-between” (idem, p.36).

Importa referir que ainda hoje a criança demonstra dificuldades nestes momentos de refeição, contudo a educadora procura oferecer resposta às necessidades daquela criança, tentando também encontrar estratégias de continuidade com a família. Importa não desistir e não estagnar nas estratégias a utilizar, tentando compreender todas as partes envolvidas, mesmo sendo uma situação complexa de gerir.

2. Diferentes modalidades de envolvimento das famílias

Como nos referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o tipo de envolvimento das famílias no contexto escolar da criança pode assumir diversas formas,

“As relações com os pais/famílias podem revestir várias formas e níveis, em que se pode distinguir a relação que se estabelece com cada família, da relação organizacional que implica coletivamente os pais/famílias” (p. 28).

Assim, neste ponto, descrevo e analiso algumas modalidades de envolvimento e participação das famílias, durante os períodos de estágio, na tentativa da divulgação da sua importância nas rotinas das salas.

2.1 Ter a família por perto

2.1.1 *O cantinho da família*

Esta foi uma intervenção da equipa pedagógica que observei logo no primeiro dia, em contexto de creche, no primeiro momento de estágio na instituição A. Foi pedido às famílias que colassem numa cartolina A4 várias fotografias onde estivessem presentes membros da família, animais de estimação e/ou objetos que as crianças mais gostassem, que fossem significativos no seu dia a dia e que de alguma forma, as fizessem sentir mais próximas do contexto familiar. Estas cartolinas foram afixadas na parede da sala, num pequeno cantinho, ao alcance de todo o grupo, (V. Apêndice 4, Img. 1 e 2).

É muito importante este tipo de propostas nesta faixa etária, possibilitando às crianças “manter” o contacto com a família e com aquilo que lhe é mais próximo, uma vez que se encontra fora do seio familiar. Como nos refere Post e Hohmann, (2011), “(...) alguns educadores sugerem que as crianças tragam para a creche um pequeno álbum com fotografias da família, dos animais de estimação e da casa para facilitar a transição para a creche” (p. 113). Com o passar do tempo foi possível observar a importância que estes “mini álbuns pessoais” assumiam ao longo do dia para as crianças, sendo frequente encontrá-las junto dos mesmos, nomeando e dando explicações sobre o que observavam, em interação com outros. Para além de observarem e comentarem as suas próprias imagens, reconheciam fotografias de outras crianças e de alguns dos seus elementos familiares, situação que desencadeou interações, descobertas e aprendizagens entre o grupo, uma vez que este se reunia em torno de um interesse comum, sentirem-se próximos do contexto familiar.

Para a educadora cooperante A, este tipo de envolvimento das famílias é muito importante para as crianças, especialmente nesta faixa etária, dois anos. A educadora afirma durante a entrevista que:

“Foi uma atividade em que a maioria das famílias participou e que deu muito resultado, porque as próprias crianças confortavam-se e gostavam de observar o sítio onde tinham as suas fotografias e onde estava a sua família e acabavam por sentirem-se também mais seguros e confortados com esse canto” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020).

A família é o primeiro espaço de educação das crianças, é o seu colo e o lugar onde se iniciam, experimentam e conhecem os afetos, a segurança, “(...) a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento (...)” (Nunes, 2004, p. 32). Permanecendo tantas horas por dia num novo espaço, permitir às crianças ter as famílias por perto (ainda que em fotografias) promove bem-estar e reconhecimento de si, minorando sentimentos de desconforto e ausência das suas figuras de referência. Por outro lado, esta estratégia é também um fator de envolvimento das famílias que ao participarem no envio dos materiais, acrescentam maior consciência sobre o seu papel e a sua função, quer juntos dos seus filhos, quer no contexto da construção do currículo.

2.2 De cá para lá e de lá para cá: *pontes que nos ligam*

2.2.1 *O hospital dos livros*

Procurando manter o envolvimento e cooperação da família na vida da sala, foi proposta a sua colaboração num projeto de intervenção, no âmbito da área da biblioteca. Este realizou-se no contexto de creche, na instituição A, no primeiro momento de estágio, iniciado no dia 26 de novembro de 2018. Embora o projeto tenha sido pensado pela educadora, foi implementado, conduzido e dinamizado por mim. Ao observar que os livros da área da biblioteca estavam a ficar danificados, em equipa, tentámos encontrar estratégias para sensibilizar as crianças sobre o cuidado e importância a ter com os livros. Assim, em conversa com o grupo, mostrámos todos os livros da biblioteca e, de forma coletiva, foram selecionados aqueles que não estavam em bom estado, (V. Apêndice 5, Img. 3). O projeto “Hospital dos Livros”, (V. Apêndice 5, Img. 4), tinha como objetivo sensibilizar as crianças para a importância dos livros e do cuidado a ter com os mesmos,

bem como promover a parceria e a cooperação com a família. Este tipo de cooperação faz com que a família se sinta útil na vida escolar da criança, uma vez que:

“(…) estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos das crianças” (Fernandes, 2016, p. 79).

Semanalmente, uma criança escolhia um livro para levar para casa, para que, em conjunto com a família, o recuperasse. As crianças seriam os “doutores” levando para casa uma folha A4, designada por “boletim de saúde” e com a ajuda da família, era descrito todo o diagnóstico do livro, uma fotografia do antes e do depois e no fim uma assinatura da “família médica responsável”. O “Hospital dos Livros” consistia numa caixa reciclada com alguns materiais lá dentro, como cola e tesoura. A folha era devolvida à equipa, que sugeria à criança que a partilhasse com o grupo. Essa partilha era realizada (sempre que possível) na manhã em que a família a entregava.

De forma global a atividade foi bem conseguida, uma vez que contou com a cooperação de maior parte das famílias da sala, revelando o empenho e envolvimento ativo na proposta da equipa. Enquanto estive no estágio, foi-me possível receber quatro livros arranjados pelas famílias e crianças, apresentando diferentes registos, como fotografias, ou ilustrações por parte dos irmãos mais velhos, (V. Apêndice 5, Img. 5,6,7 e 8). É importante referir que durante os momentos de partilha, as crianças revelavam um grande entusiasmo e orgulho pela participação neste projeto, o que também foi valorizado pela equipa e restantes crianças do grupo. Foi reservado um placar na sala para expor todos os registos enviados pelas famílias, consoante a apresentação das crianças.

Nota de campo nº6, conversa com criança no momento do projeto

Criança- Quero levar o livro.

Estagiária- Queres levar qual?

Criança- O das ovelhas.

Estagiária- Combinado! Vais tratar dele?

Criança- Sim.

Esta proposta foi significativa para o grupo, e a família teve um papel fundamental através da sua participação, trabalhando em parceria e cooperação com a equipa, na sensibilização para a importância de “cuidar dos livros”. Uma das intencionalidades foi também promover um momento de leitura entre famílias e crianças, no sentido de “(...) promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 122). A estratégia de mobilizar a participação das crianças, potenciou um maior envolvimento das mesmas, sendo estas entendidas como o “go-between”, como nos refere Perrenoud e Montadon (2001). Entendem a criança como mensageira, como alguém que fortalece laços e relações entre os demais. A forma como a criança age em casa ou na escola traduz muito de cada contexto, devendo assim ser entendida como agente participante e fundamental na relação escola-família.

“Se os dois grupos mantêm relações de cooperação, o go-between pode tornar-se um “agente de ligação”, uma espécie de traço de união valorizado: ele simboliza uma aproximação, através da qual se estabelecem trocas que beneficiam os dois grupos (...) A figura do go-between convém por excelência às crianças (...) é através deles que a sua família e a escola comunicam, umas vezes sem darem conta (...)” (Perrenoud & Montadon, 2001, p. 31).

2.2.2 *Celebrar o dia da família*

Na instituição B, em contexto de jardim de infância, no segundo momento de estágio (15 de maio de 2019) celebrou-se o dia da família. A instituição, à semelhança de anos anteriores, ia preparar um lanche ao fim do dia para as famílias

Considerando as diferentes profissões das famílias e os seus horários um pouco complexos, pensei propor uma pequena participação no momento do acolhimento.

“(...) o conhecimento da nossa realidade educativa e da população-alvo da nossa intervenção deverá fornecer-nos elementos importantes para diferenciar e adequar os modos como serão convocados os participantes” (Rigolet, 2006, p. 14).

Sendo este o momento em que as famílias deixam as crianças na sala, decidi propor, em conjunto com a equipa, assinalar este dia no momento do acolhimento. Pretendia proporcionar momentos de partilha e de experiência entre a família e a criança, convidando as famílias a entrar na sala, aproximando-se também da equipa pedagógica. Estes momentos permitem aproximar “(...) 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, Huguet, & Solé, 1999, p. 296).

A intervenção consistiu numa prévia seleção de livros sobre a temática “famílias”, mostrando também os diferentes tipos de família que podem existir.

Esta seleção foi realizada cuidadosamente, uma vez que devemos ter em conta a diversidade de famílias com as quais contactamos. Não faria sentido selecionar livros apenas sobre “mães”, se uma das crianças tinha pouco ou nenhum contacto com a mesma. É fundamental fazer prevalecer a ética e o respeito pela diversidade familiar, envolvendo as famílias na sala de forma positiva, valorizando o bem-estar e desenvolvimento da criança.

“Nas comemorações do dia das mães e em situações outras, a escola muitas vezes, parece desconhecer ou desprezar essas diversidades, tratando as crianças e as suas famílias como iguais. Esse descaso é um profundo desrespeito às crianças e às suas famílias e uma incoerência séria na prática pedagógica do educador infantil” (Souza, 2000, p. 103, citado por Lira, Dominico, & Martins, 2018, p. 149).

Assim, foi construída uma tabela, composta por duas colunas, em que uma continha fotografias dos diferentes livros selecionados (com o respetivo título) e outra para registar o nome da “família que o vai ler”. No momento do acolhimento, ou no final do dia, cada criança, juntamente com a sua família, escolhiam o livro e colocavam o nome na respetiva coluna, (V. Apêndice 6, Img. 9 e 10).

Esta atividade decorreu de forma positiva, sendo que todos os livros foram selecionados, no próprio dia, e todas as famílias participaram neste desafio, envolvendo também as crianças, conseguindo juntar os dois agentes educativos e festejar o dia da família, de todas as famílias.

Um aspeto que identifiquei como menos positivo foi a avaliação da atividade e a reflexão em grupo, que não existiu. Com a agenda bastante preenchida e algumas atividades a decorrerem em simultâneo, não foram refletidos os momentos vividos em casa pelas crianças e famílias durante os momentos de leitura. Penso que teria sido pertinente uma partilha em grupo, por parte de cada criança, sobre a sua experiência e leitura em família, de forma a exporem aquilo que sentiram e vivenciaram durante esse momento. Esta situação ajudou-me a refletir, aprender e conseqüentemente evoluir, no sentido de compreender que os momentos após as intervenções devem ser valorizados, uma vez que é importante avaliar, documentar e devolver às famílias aquilo que é vivido na sala, bem como a equipa receber o feedback daquilo que aconteceu em casa. Quando a família compreende que aquilo que realizou com a criança fez sentido e foi valorizado em contexto de sala, vai demonstrar vontade de intervir mais vezes.

2.3 As famílias na sala

A importância da relação entre a família e o contexto escolar “(...) é a base para a promoção do desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes adquirir competências nestes primeiros anos de vida que influenciarão as aprendizagens ao longo da mesma” (Sarmiento, 2016, p. 112). Para tal, o papel da equipa torna-se primordial, uma vez que estas devem incentivar a participação ativa e direta das famílias na sala, tendo em atenção as suas características e disponibilidades.

Desta forma, darei destaque às visitas e participações diretas das famílias na sala, no contexto de creche e jardim de infância, selecionando apenas uma participação por contexto, como enriquecimento para a construção do currículo e aprendizagens das crianças. Na semana de 19 a 23 de novembro de 2019, celebrou-se a semana das ciências, uma prática formalizada há alguns anos na **instituição A**, para promover a importância desta área de conhecimento na vida das crianças, independentemente da sua faixa etária. É habitual a realização de atividades ligadas à área das ciências, na qual as crianças mais velhas (1º ciclo) se deslocam às salas de creche e jardim de infância para partilhar as suas descobertas e aprendizagens com os mais novos.

Neste contexto, a equipa da sala, pensou ser interessante solicitar a participação das famílias nesta semana, uma vez que tinha conhecimento que as profissões de duas das mães estavam ligadas à área das ciências, propondo-lhes que realizassem uma atividade

com o grupo, alusiva a esta temática. Sendo fundamental que as famílias se sintam confortáveis, durante a sua participação, a equipa deixou ao seu critério a escolha da atividade, ainda que tenha partilhado algumas características e interesses do grupo, para que as atividades escolhidas se adequassem da melhor forma.

A mãe do R. realizou uma experiência que simulava o **momento da erupção de um vulcão**, (V. Apêndice 7, Img. 11), mobilizando os diferentes materiais e equipamentos necessário para a experiência. O grupo observou a atividade de forma atenta e curiosa, participando no levantamento de hipóteses do que poderia acontecer e reagindo de forma surpresa quanto ao resultado final. É de salientar a participação ativa do R., que se sentiu feliz e orgulhoso por colaborar com a mãe numa atividade significativa e de interesse para o grupo.

Na instituição B o pai do M.S e o M.S partilharam com o grupo **a sua caminhada pela floresta**, transmitindo o seu conhecimento sobre quais os sinais que podemos encontrar nesse contexto e como devemos estar preparados para realizar uma viagem dessa natureza, (V. Apêndice 8, Img. 12). Explicaram-nos que existem sinais que indicam o caminho certo e o caminho errado e também sinais que nos mostram a direção, se devemos ir para a esquerda ou para a direita. Partilharam também várias imagens de paisagens e elementos da natureza que foram encontrando pelo caminho (pedras, casas antigas, cascatas, flores, insetos, entre outros) e alguns obstáculos com que se depararam. Referiram assim a importância do trabalho em equipa, da ajuda e da cooperação uns com os outros.

Desta forma compreende-se a importância e riqueza de “chamar” as famílias à sala para que possam contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, uma vez que abordam vários temas de extrema importância e que podem levar a equipa a pensar sobre eles com as crianças, dando uma continuidade educativa ao trabalho desenvolvido.

3. Divulgar as rotinas e ouvir as famílias- vamos conversar sobre o assunto?

3.1 “Quando o relógio bate às (...) o que acontece?”

No contexto de creche, no primeiro momento de estágio na instituição A, depois de observar que um dos constrangimentos sentidos pela equipa pedagógica se devia ao facto

de as famílias chegarem mais tarde (prolongando a chegada até meio da manhã) e embora fossem adotadas diferentes estratégias nesse mesmo momento da rotina, resolvi planificar uma intervenção durante a reunião de pais. Esta intervenção decorreu no dia, 1 de fevereiro de 2019.

Antecipadamente, falei com a equipa da sala e sabendo que a educadora queria abordar o tema das rotinas, de forma a clarificar o que acontecia na sala e as suas intencionalidades e estratégias adotadas, decidimos planear uma reunião em conjunto. Pretendíamos que a reunião fosse um meio para alcançar os objetivos em relação ao tema em questão, tendo ficado definido que, o mesmo seria abordado e dinamizado por mim, tendo em conta o tema do meu projeto de investigação.

Dinamizámos a reunião (V. Apêndice 9, Img. 13), recorrendo a um jogo, dando a oportunidade de a família desempenhar um papel ativo neste momento, uma vez que é importante “(...) um tempo livre para promover debate e troca de diferentes pontos de vista e opiniões. A possibilidade de dar a vez e a voz às famílias é uma mais valia das reuniões e a efetivação da participação” (Matos, 2012, p. 47). Para tal foram construídos vídeos das crianças em cada momento da rotina e foi também elaborado um quadro (em papel cenário) para o registo das ideias que as famílias detinham sobre cada momento “quando se faz? o que se faz? Como se faz?” e do outro lado algumas sugestões da equipa de possíveis participações das famílias (diretas ou indiretas) sobre em cada momento da rotina. Essas sugestões da equipa foram construídas antes da reunião, elaborando algumas frases direcionadas para todos os diferentes momentos da rotina, tais como:

“Troco informações com a equipa; Transmito calma e segurança; Envio notícias e novidades; Envio algo para partilhar; Posso dar um concerto; Posso fazer atividades de expressão plástica; Posso fazer uma experiência; Posso contar uma história; Incentivo a lavar as mãos sozinho; Incentivo a limpar a boca sozinho; Incentivo a ir à sanita, quando está a deixar a fralda; Incentivo a comer sozinho; Incluímos novos alimentos nas refeições, incluindo legumes; Dou mimos e aconchego; Pergunto se tudo correu bem.”

Colocámos estas frases em folhas, que foram distribuídas aleatoriamente pelas famílias quando chegaram. O espaço da sala foi organizado de forma a que o ambiente fosse confortável e permitisse a comunicação entre todos, estando as cadeiras dispostas em meia lua, de forma a que todos estivessem voltados para o projetor.

Quando as famílias chegaram (todas estiveram presentes) comecei por informar que a reunião teria como tema principal “as rotinas” e as diferentes estratégias que juntos poderíamos adotar para que todos pudessem participar ativamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Expliquei que a reunião iria servir para o meu relatório final e que para a iniciarmos iríamos realizar um jogo. O jogo iniciou quando passei a bola a uma pessoa aleatoriamente, explicando que iria aparecer no slide um relógio que determinava uma hora, (V. Apêndice 9, Img. 14,15,16 e 17). Essa mesma pessoa teria de partilhar o que achava que acontecia na sala nesse momento.

Reunião Instituição A, 2020

A bola foi passada à mãe da criança L.

Estagiária- Às nove o que fazem as crianças na sala?

Mãe- “Às nove os pais chegam, entregam os filhos, dão os recados mais importantes, as informações da noite, alguma informação que necessitem e pronto, à medida que eles vão chegando vão brincando. Acho que é isso”.

Quando terminávamos a partilha de ideias do momento em questão, neste caso do acolhimento, era transmitido um vídeo que representava esse mesmo momento. Por fim, terminada a visualização do vídeo, cada família, deveria observar a frase que lhe foi dada no início, e identificar se correspondia ao momento em questão.

Reunião Instituição A, 2020

Pai- Acho que eu tenho uma! “Trocamos informações com a equipa.”

Educadora- Há de haver outra.

Mãe- Esta? “Transmitimos calma e segurança”.

Educadora- Muito bem. E é aquilo que os faz sentir mais tranquilos também, se transmitirem segurança eles também vão ficar bem ao longo do dia.

Com a intervenção nesta reunião os principais objetivos eram compreender a perceção que as famílias tinham quanto à rotina da sala, proporcionando um momento de partilha

e confronto de ideias, uma vez que defendo que deve ser dado espaço, tanto às famílias como às crianças, sendo que aprendemos com toda a comunidade envolvente. O educador deverá ser um

“(...) edificador de relações e animador de parcerias que reforçam a constituição de uma comunidade de aprendizagem que se apoia no processo de humanização das crianças, mas também das famílias e da equipa. Reforça, assim, redes sociais de apoio entre adultos para a resolução conjunta de problemas” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p. 26).

Estes objetivos passavam também pela importância de que juntos encontrássemos estratégias de cooperação e envolvimento, que favorecessem os diferentes momentos da rotina e que as famílias compreendessem de que forma se poderiam envolver nos mesmos. Assim, durante a reunião tentámos escutar atentamente o que era dito pelas famílias, tendo a educadora apoiado a construção das suas ideias, completando ou alertando sempre para aquilo que achava importante.

Fazendo um balanço final desta intervenção penso que os objetivos que tracei foram alcançados, permitindo-me ouvir e dar espaço às famílias e transmitir a mensagem da importância das rotinas, da sua intencionalidade e flexibilidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

“Ao tempo pedagógico pede-se que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades” (Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Foi possível demonstrar às famílias que elas também fazem parte dessa mesma rotina e que podem (e devem) ser agentes participativos da mesma. Através da visualização dos vídeos das rotinas com imagens das crianças, as famílias puderam observar a participação das mesmas, enquanto protagonistas da sua aprendizagem, com direito a terem um papel ativo e autónomo nos seus contextos de vida.

“A integração (...) na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais. Considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e

avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

O registo desta reunião foi realizado pela educadora, durante a mesma, escrevendo no papel de cenário o que as famílias diziam e afixando as diferentes estratégias que estavam descritas nas frases. Um dos aspetos positivos que retiro da intervenção foi a sua conclusão, uma vez que, após o registo, a educadora expôs o quadro final no placar junto à sala. Segundo Rigolet (2006), a síntese e divulgação dos aspetos abordados numa reunião de pais devem ser considerados como fundamentais para que cada um dos elementos se sinta “(...) comprometido, isto é, envolvido nesta colaboração, porque terá sido escutado realmente de forma crítica e construtiva” (p. 30). A devolução destes momentos é fundamental, uma vez que as famílias têm oportunidade de ver reconhecida e valorizada a sua participação. Este tipo de divulgações “(...) permitem construir memória do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos adultos” (Lemos, 2015, p. 53).

Contudo, avaliando a intervenção, saliento também alguns constrangimentos que fui sentindo no seu decorrer, sendo um deles a minha insegurança inicial, uma vez que nunca tinha estado presente numa reunião de pais. Assumir um papel ativo na reunião fez com que estivesse mais exposta, o que, inicialmente, me fez sentir com receio de não conseguir exprimir claramente o que pretendia face ao “público”, e eventualmente não adequar a minha linguagem e expressar as minhas intencionalidades. O educador deve ter em conta que ao contactar com famílias, está a contactar com pessoas diferentes, com culturas, costumes e valores distintos umas das outras e que para isso, deve pensar e preparar antecipadamente a forma como vai comunicar para todas. Penso que apesar destes receios, consegui intervir com sucesso.

3.2 Da creche para o jardim de infância: O que sentem e pensam os pais sobre esta mudança?

No meu regresso à instituição A, no 2º momento de estágio, as crianças tinham transitado da creche para o jardim de infância, o que resultou numa grande alteração da rotina. A instituição A, no jardim de infância, tem inúmeras atividades de enriquecimento curricular na agenda, (informática, natação, inglês, música e educação física) contrariamente ao contexto de creche, com apenas a atividade de música uma vez por

semana, e um trabalho pedagógico baseado na exploração das áreas, momentos de higiene e refeição e talvez dando mais ênfase ao cuidar e aos momentos de brincadeiras. Perante esta realidade tinha muitas interrogações: “Será que com isto quero dizer que deixa de existir tempo para brincar?”, “Será que o tempo dado às relações e interações é diminuído?”, “Será que a família é envolvida no meio deste dia tão preenchido?”. A educadora cooperante relata também essa realidade durante a entrevista, visto que:

“(…) temos uma manhã livre, o que implica uma grande alteração ao nível das rotinas, do tempo de brincadeira livre, do tempo de eles explorarem, então tem de ser tudo muito bem gerido, mas aqui, com eles também já com outra maturidade, já começamos a fazer essa gestão com o grupo”
(Entrevista Educadora Cooperante A, 2020)

Esta realidade em jardim de infância deixou-me um pouco inquieta, questionando-me se as crianças estavam a usufruir do seu tempo e não do tempo do relógio, do tempo cronometrado, do tempo dos adultos. Nos dias de hoje podemos encontrar instituições muito preocupadas com os resultados e as ofertas extras que oferecem às crianças e famílias.

“O tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial, fragmentado, um tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade. Este tempo, característico das relações capitalistas, brutaliza a vida quotidiano e empobrece a experiência da infância”
(Carmen & Barbosa, 2013, p. 2).

Foi-me possível observar diariamente a preocupação da educadora cooperante neste aspeto, uma vez que esta defende a importância dos ritmos e de respeitar as necessidades das crianças, tendo a mesma referido durante a entrevista:

“(…) os primeiros meses foram meses de adaptação a uma nova rotina, quer para as crianças, quer para os pais. No contexto do colégio, há uma mudança, uma diferença muito grande quando as crianças passam da creche para o jardim de infância e todos nós, profissionais, famílias e crianças, tivemos de nos adaptar a esses novos tempos.” (Entrevista Educadora Cooperante A, 2020)

Neste sentido surgia-me constantemente uma questão “Se os adultos se sentem emersos nesta agitação, como é que se sentem as crianças?”. Sendo o adulto um espelho para a criança, é inevitável que esta pressão, sentida pelo mesmo, não seja transmitida também para todo o grupo, contudo, e de acordo com Carmen e Barbosa (2013), as crianças necessitam de tempo para crescer e se construir (p. 2).

Após experienciar toda esta mudança, em conversa com a equipa, achei pertinente compreender o que as famílias sentiram nesta transição e nesta nova realidade. Tendo em conta todas as atividades existentes na instituição, o “cumprimento” de horários era quase uma “obrigação” sentida pelas famílias. A natação tinha início às 9h30, ou seja, se a criança não estava a horas na sala (9h) não frequentava a atividade. Compreendi que era um esforço feito diariamente por todas as famílias

E assim, decidi, com o apoio da equipa pedagógica, intervir junto das mesmas **durante o momento da primeira reunião de pais, no dia 4 de outubro de 2019**. Esta reunião aconteceu no meu regresso à instituição A, já contando com a transição do grupo da creche para o jardim de infância. Foi pensada, previamente, uma questão na qual a família tivesse a oportunidade de expressar aquilo que sentiu e sentia perante esta transição a nível das rotinas. A questão colocada às famílias foi “*Quais as principais diferenças que sentem ao nível das rotinas na transição da creche para o jardim de infância?*”. Esta questão foi escrita num pequeno papel e distribuída no início da reunião a todos os familiares, que os entregaram no final ou durante a semana.

As respostas das famílias foram analisadas por mim, recorrendo a uma análise de conteúdo, por categorias, a partir das respostas dadas, tendo encontrado as seguintes: maior autonomia das crianças na execução de determinadas tarefas; menos tempo de brincadeiras; mais regras e aprendizagens. Estas categorias correspondem às respostas mais frequentes das famílias, estando apresentadas em apêndice (V. Apêndice 10).

Após a análise de todas as respostas é possível compreender que as famílias sentem toda a pressão e a responsabilidade de cumprir aquilo que lhes é “imposto” pela instituição, mais concretamente o cumprimento de horários. Sentem que é realizado tudo “(...) muito à pressa (...)” e por vezes vêm-se também imersos na confusão do tempo e na agitação da rotina da instituição. Salientam assim que a organização do tempo e as novas rotinas provocam “maior preocupação”, “maior preenchimento/ocupação da carga horária, com

atividades segmentadas”, exprimindo que famílias e crianças se confrontam com mais “atividades com horários a respeitar/cumprir”

Deve ser tido em conta que as famílias, são também pessoas com diferentes obrigações e necessidades e que possuem o seu tempo de trabalho, de família e o tempo para si mesmas. Compreende-se ser uma gestão difícil, corresponder a tudo aquilo que lhes é exigido. Como nos refere Carmen e Barbosa (2013):

“É um jogo complexo de organização, equilíbrio, elasticidade, de procura dos tempos adequados para as crianças, mas também para nós, ter tempo para respirar, sentir-se bem no trabalho, ser interessante estar disponível para a família e para desfrutar dos “tempos de qualidade em conjunto” (p. 14).

Assim, as famílias sentem que o tempo é mais acelerado e preenchido no jardim de infância, mas demonstram também, a “outra face da moeda”, sendo visível que gostam das atividades de enriquecimento curricular porque sentem as crianças bem e felizes. Apesar de terem consciência, que estas atividades conduzem a “menos tempo de brincadeira livre (...) “menos tempo de atividades planeadas/grupo”, salientam a sua importância para “a aprendizagem e a aquisição de regras, a responsabilidade”, referindo o “entusiasmo” das crianças, o aumento da “autoconfiança”. Algumas das famílias destacam ainda que estas atividades e as novas rotinas do jardim de infância promovem “maior autonomia” expressando que “as rotinas de jardim de infância tornam os meninos mais independentes e mais responsáveis”.

Assim, pode-se inferir que um maior stress vivido pelas famílias parece ser compensado com as aprendizagens que estas sentem (ou pensam) que as crianças realizam através da sua participação neste tipo de atividades, oferecidas pela instituição e que são diferentes daquelas que experienciam no quotidiano.

Para além destas questões, é importante salientar que esta reunião dinamizada com as famílias atingiu na minha opinião, os objetivos inicialmente definidos, dado que as famílias ficaram mais conscientes das rotinas da sala, puderam dar a sua opinião, tendo-se envolvido na reflexão sobre a sua importância para a vida das crianças e o seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.3. O livro “O nosso dia a dia na sala”: a rotina aos olhos das crianças

Esta intervenção realizou-se na instituição B, no contexto de jardim de infância, no 2º momento de estágio. A proposta foi lançada ao grupo durante o conselho da manhã, numa sexta-feira (18 de outubro de 2019) em que sugeri a realização de algo que ilustrasse a rotina da sala, para posteriormente darmos a conhecer às famílias. Pretendia com esta proposta, promover o conhecimento da família acerca dos diferentes momentos da rotina da sala, estabelecer e desenvolver o envolvimento e a comunicação da família com a equipa e grupo de crianças e promover a participação da comunidade educativa (famílias, equipa e crianças). Como refere a educadora cooperante B, para ela também é importante que a família conheça a rotina da sala, para que:

“(…) se calhar para as pessoas perceberem que: para já não andamos ali só a brincar, também brincamos imenso, mas as coisas têm um fundamento. Acho que é importante as famílias estarem a par, para também puderem colaborar, se assim o desejarem (…)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Durante o conselho coloquei então a questão ao grupo, conforme a nota de campo a seguir apresentada:

Nota de campo nº7, 18 de outubro de 2019, momento de diálogo com o grupo

Estagiária- Acham que era importante os pais conhecerem melhor aquilo que fazemos durante o nosso dia aqui na sala?

Grupo- Sim!

Estagiária- E o que é que podíamos fazer para mostrar aos pais o nosso dia?

Criança A- Podíamos fazer um teatro.

Criança B.- Ou então dizíamos só aos pais.

Criança C.- Um livro também era giro.

Estagiária- Acho que têm ótimas ideias, o livro era interessante fazermos todos juntos!

Senti que ouvir o grupo ajudar-me-ia a completar a proposta inicial, sendo que, com a participação das crianças, surgem novas ideias e fazemos escolhas, que vão ser cruciais para o desenvolvimento da atividade. “(…) a participação da criança na gestão cooperada

do currículo decorre da escuta ativa pelos adultos, fundada da observação e na comunicação com as crianças” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 133).

Assim pensámos que seria interessante construir um livro em que explicássemos aos pais como era o dia na sala, uma vez que as crianças diziam que achavam que “os pais não sabem tudo muito bem”.

Já estabelecido e acordado com o grupo, combinámos que na segunda-feira, 21 de outubro de 2019, (dia definido na agenda para histórias e conversas) iríamos dar início à construção do livro das rotinas “O nosso dia na Sala (...)”. Para tal, foram definidas tarefas: quem realizava as ilustrações do livro e quem ia descrever os diferentes momentos da rotina. Como as crianças dos 5 anos não dormiam ficaram responsáveis pela parte da descrição da rotina, para que o restante grupo, da parte da manhã, pudesse ilustrar o livro. Ao longo da atividade foi possível compreender a forma como as crianças explicavam o seu dia, e como o sequenciavam. Como nos refere a educadora B, a forma como organiza o tempo, para ela, é bastante importante, no sentido em que as crianças percebem, ao longo do tempo, a sua sequencialidade, ou seja:

“(...) isto é uma organização que eles vão fazendo e assim percebem que (...) há tempo para tudo, não pode é ser tudo ao mesmo tempo, (...) eu organizei-me assim com eles e a mim também me ajuda a preparar as coisas e quando fazemos o conselho sexta-feira e planeamos a próxima, é muito bom perceber que eles já perceberam como funciona (...)” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

Como produto final, o livro ficou composto por 6 páginas, sendo a primeira a capa com o título “O nosso dia na Sala (...)” e fotografias de todas as crianças. As páginas seguintes representavam os diferentes momentos da rotina que acontecem ao longo da semana, uma vez que todos os dias eram diferentes, (V. Apêndice 11, Img. 18). As crianças dos 5 anos descreveram esses diferentes momentos durante o tempo de trabalho participado e registei-os para colocar no livro. Para que as crianças mais novas realizassem as ilustrações, foi fundamental ler o que o restante grupo tinha dito sobre cada momento e questionar quem o queria ilustrar e de que forma pensava fazê-lo. Os materiais foram escolhidos pelas crianças, usando-os livremente.

Em todas as páginas do livro foi construído um espaço para que as famílias pudessem refletir e partilhar o que achavam do momento da rotina em questão. Esse espaço incluía

a questão “O que pensam sobre este momento?”, permitindo às famílias exporem ideias e sentimentos em relação a cada momento. O livro foi enviado para as famílias aos fins de semana, adotando-se a estratégia de escolher as crianças por ordem alfabética de acordo com o seu nome, de forma a que o livro chegasse a todas as casas. Até ao final do estágio, acompanhei o envio para seis famílias, tendo o mesmo ficado “retido” numa das famílias um pouco mais de tempo.

As maiores dificuldades sentidas durante a realização desta intervenção foi a organização do grupo na distribuição das tarefas, uma vez que tinha receio de não conseguir corresponder a todos os seus interesses e necessidades, mas com a sua colaboração foi possível encontrar soluções aceites por todos. A questão colocada às famílias, no livro, foi algo que exigiu reflexão para não correr o risco de ser mal interpretada. Inicialmente pensei em desafiar as famílias a partilharem ideias para participarem nos diferentes momentos da rotina, ou seja, “de que forma pode participar neste momento?”. Contudo a minha intenção não seria que as famílias se sentissem “obrigadas” a fazê-lo, mas sobretudo que refletissem sobre cada momento e claro, se quisessem, darem sugestões. A questão ficou assim definida: “O que pensa sobre este momento?”. As respostas das famílias foram partilhadas comigo, pela equipa, uma vez que já não me encontrava em período de estágio. Segue um exemplo de sugestão de uma família, achando que o momento de acolhimento deveria ser:

“(…) explorado e melhorado por forma a que as crianças entrem em sala e iniciem o seu dia de forma alegre e descontraída. E acima de tudo para que seja possível estabelecer um clima de confiança” (Família da Instituição B, 2020).

Sendo que na agenda da sala a quinta feira era destinada a visitas, experiências ou culinária, as famílias deram também a sua opinião sobre esse momento,

“Este deve ser um dos dias que mais empolga os pequenos pois nos dias em que alguém da família vai à sala eles ficam verdadeiramente felizes e a sua confiança aumenta. Acho um momento de extrema importância mesmo com diversas dificuldades que traz aos pais por razões profissionais. Creio ser uma grande ferramenta no desenvolvimento da autoestima, confiança e senso de coletividade. Os pais também ganham

com estes momentos, pois, podem ver e sentir e sugerir mudanças no processo do ambiente diário da criança” (Família da Instituição B, 2020).

“(…) a ida dos pais é um momento mágico em que as crianças se sentem valorizadas, orgulhosas, potenciando a autoestima. A manter” (Família da Instituição B, 2020).

Compreende-se o interesse e a vontade das famílias na participação e envolvimento nos momentos da sala, sublinhando que este deve ser um momento investido pela equipa, sem esquecer as dificuldades que por vezes as famílias têm ao estarem presentes e em participarem em alguma proposta.

Por fim, um dos aspetos menos positivos que constatei foi não ter dado continuidade e visibilidade à participação das famílias, por já não me encontrar em período de estágio e assim ter perdido a oportunidade de devolver e organizar as suas respostas, em forma de documentação e exposição na sala, como reconhecimento pela sua participação. Saliento, contudo, que os objetivos inicialmente propostos foram atingidos, tendo a atividade proporcionado o envolvimento de famílias e crianças.

3.4. Famílias e crianças em conjunto na reunião: como são as nossas rotinas?

Este momento decorreu na segunda reunião de pais, na Instituição B, no regresso ao estágio de jardim de infância (8 de novembro de 2019). Como já foi referido, era notória a frustração sentida pela equipa em relação à “falta de conhecimento/compreensão” por parte das famílias acerca das rotinas da sala.

A reflexão que fiz sobre estas conceções levou-me a perceber que uma possível intervenção nesta área seria positiva e certamente uma mais valia para todos, crianças, famílias e equipa. Em entrevista, a educadora refere que um constrangimento sentido é o facto de não “chegarem a horas”,

“Constrangimento, pois, eu continuo a ter meninos a chegar 9h40, 9h45, 10h00, 10h10, 10h30, continuo a ter e vou ter sempre e isto é qualquer coisa...” (Entrevista Educadora Cooperante B, 2020).

A opção de mobilizar o tema das rotinas para a reunião de pais, levaria a sensibilizar as famílias para o mesmo, mas também se tornaria numa oportunidade para a equipa

perceber se a forma como transmitia a “mensagem” era a mais “correta”. Neste sentido, a reunião foi planeada em conjunto com a educadora, tendo sido acordado como tema principal “As rotinas da sala (...)”. Para tornar este momento diferente questionámos as crianças se estariam interessadas em participar na reunião sendo elas a explicarem às famílias a organização da rotina da sala. Aceite o desafio, as crianças foram ouvidas, tendo-as questionado sobre o dia na sala, procurando perceber se as mesmas compreendiam a sequência da rotina, se esta era igual todos os dias, o que mudava, o que se repetia. Foi elaborado o registo de tudo o que as crianças disseram para depois iniciar a construção do PowerPoint com a educadora.

Com esta intervenção, para além de ter como intencionalidade envolver as famílias na vida da sala e promover a comunicação e cooperação entre equipa-família, tinha também como objetivos proporcionar a todos um momento de partilha e troca de ideias e envolver o grupo de crianças no momento da reunião, algo que nunca tinha acontecido. De acordo com a pedagogia em participação é fundamental o papel do educador enquanto organizador do currículo, pensando na:

“(...) criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que, por sua vez, possibilitam às crianças viver, aprender, significar e criar, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura das profissionais”
(Formosinho & Formosinho, 2013, p. 13).

O PowerPoint, construído por mim e pela educadora, incluía fotografias e vídeos das crianças nos diversos momentos da rotina para que facilitasse uma melhor explicação por parte do grupo às famílias, bem como uma melhor perceção e conhecimento da família sobre a rotina.

Na reunião, realizada pelas 17 horas e 30 minutos, estiveram presentes as crianças, a equipa e todas as famílias e o espaço foi preparado para acolher todos os participantes. As crianças sentaram-se em meia lua, viradas para as famílias. Apresento dois pequenos excertos da reunião, em que as crianças explicam o momento da exploração das áreas e o conselho de cooperação:

Nota de campo nº8, 8 de novembro de 2019, momento de reunião

Crianças: Vamos brincar.

Educadora: Muito bem. E como é que isso funciona?

Crianças: Podemos ir brincar para as áreas, mas há uma ordem de crianças que podem estar.

Educadora: Há uma ordem de crianças, explica lá melhor para quem não sabe.

Crianças: Há áreas que só podem estar algumas crianças, combinámos.

Educadora: Exatamente, combinámos que são quatro numas, ou cinco.

Crianças: E temos de marcar onde vamos.”,

(...)

“Educadora: E sexta?

Crianças: É o nosso conselho. Dizemos que gostámos e não gostámos.

Educadora: É quando podemos avaliar o nosso diário, onde temos um espaço para o gostámos, o que não gostámos e o fizemos.”

Fazendo uma avaliação deste momento em reunião, considero como aspetos positivos a participação das crianças na mesma, explicando os momentos da rotina com as suas ideias e partilhando-as com o grupo. Foi visível, através do seu discurso “próprio da infância”, que conseguiam transmitir o conhecimento e a segurança que sentiam sobre cada momento da rotina, demonstrando de forma direta ou indireta a intencionalidade presente em cada um deles. O facto de as famílias assistirem a uma reunião realizada pelas crianças foi uma forma de as cativar e envolvê-las diretamente na vida da sala. As famílias estiveram atentas e questionaram as crianças em alguns momentos, no sentido de compreender melhor cada momento da rotina.

Como aspetos menos positivos considero que durante a reunião intervim pouco, uma vez que a educadora assumiu esse papel e eu não me senti confortável em assumir uma postura que me sobrepusesse à educadora cooperante. Contudo, considero que os elementos principais desta reunião, foram sem dúvida, as famílias e as crianças, tendo sido cumprido o objetivo de, através destas, dar a conhecer as rotinas e o seu significado na vida da sala.

Em síntese é fundamental reforçar a ideia de que a relação estabelecida entre o contexto familiar e o contexto escolar irá influenciar o desenvolvimento da criança. Importa que o

educador de infância reflita sobre a importância do seu papel no estabelecer desta relação, devendo proporcionar diferentes momentos para promover o envolvimento da família. As estratégias e o tipo de envolvimento que o educador adota devem adequar-se às características de cada família, incluindo-as nas decisões diárias, respeitando diferentes tipos de cooperação e participação. Assim, o educador ao ser flexível, a família irá valorizar e respeitar o seu trabalho, sentindo-se também envolvida no mesmo.

“Para os educadores, para os professores e para os jardins-de-infância e escolas, tudo pode ser mais agradável se partilhado e encarado pelos pais de forma positiva o que faz com que estes apreciem mais o papel da escola, a importância da educação, facilitando o acesso a recursos materiais e humanos” (Magalhães, 2007, p. 190).

Capítulo V - Considerações Finais

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito; mas não há os que não levam nada. Há os que deixam muito; mas não há os que não deixam nada”

(Saint-Exupéry).

Este último capítulo retrata o caminho percorrido para alcançar o meu sonho desde pequena, ser educadora de infância.

Penso ser fundamental olhar para o meu percurso com todos os “altos e baixos” com os quais me deparei, destacando a aprendizagem que adquiri com as crianças, equipas e famílias com as quais tive oportunidade de interagir no decurso deste caminho de formação. Tenho consciência que a finalização do curso é apenas o início de um longo processo de conhecimento e construção de mim própria e da minha identidade como futura profissional.

No presente estudo procurei compreender a importância que as educadoras cooperantes atribuíam à relação entre escola e família, nomeadamente no que respeita ao envolvimento das famílias nas rotinas em educação de infância. Desde o início da minha formação que ouço referir a importância de promover o envolvimento e participação das famílias na vida da sala, de incluir as suas ideias e escolhas na realização do currículo, questões salientadas como fundamentais para a qualidade do atendimento na infância.

“(…) a importância dos pais na educação das crianças é fundamental e reconhecida, sendo assim recomendada a proximidade entre estes e educadores, procurando-se formas de cooperação e estratégias que a viabilizem, entendendo a participação dos pais como um dos critérios mais claros de qualidade da oferta educativa (...)” (Correia & Serrano, 2000, p. 167).

No entanto, quando nos situamos nas práticas, e não generalizando, este tipo de relação é algo complexo, tanto para as famílias, como para os profissionais que, na maioria das vezes, a defende e tenta operacionalizar, verificando-se, contudo, a existência de diversos constrangimentos associados. As questões de poder, de diversidade de pontos de vista, da justaposição de papéis e funções, são alguns dos aspetos que marcam diferenças e conflitualidades entre um contexto e outro.

Para a realização da investigação, recorri à metodologia de investigação qualitativa e investigação-ação. Desta forma, foi possível, através dos conceitos e teorias estudadas, das diferentes técnicas e instrumentos utilizados na recolha da informação, encontrar algumas respostas para a questão-problema definida, **“Que estratégias promover para o envolvimento das famílias nas rotinas?”**.

As entrevistas realizadas às educadoras cooperantes foram fundamentais, uma vez que compreendi as suas conceções sobre a relação escola-família, bem como o seu envolvimento na rotina. A participação que as crianças desempenharam durante toda a investigação, foi também fulcral para a elaboração das intervenções, que foram, sem dúvida, uma aprendizagem para todos. Durante a observação das práticas e os momentos de entrevista, compreendi que as educadoras cooperantes salientam a importância da relação com a família, como fundamental para o bem-estar da criança. Explicitam que a organização do tempo deve ser realizada com as crianças, bem como com as famílias, respeitando as suas características e necessidades. Revelam também estratégias de envolvimento e participação da família direta e indiretamente, contudo salientam que ainda existem alguns constrangimentos nesta relação, já identificados anteriormente ao longo do trabalho.

Desta forma, importa referir algumas aprendizagens durante a realização do presente relatório, evidenciando alguns pontos pertinentes sobre a temática, que me permitiram encontrar possíveis soluções para a questão-problema.

Ser educador implica que este olhe para a infância como um direito de todas as crianças, que organize e proporcione espaços e momentos diferenciados e adaptados, para que consigam usufruir em pleno, desenvolvendo-se e aprendendo. A Carta de Princípios para uma Ética Profissional², considera como um dos compromissos do educador de infância,

“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1).

² Carta elaborada por um grupo de educadoras de infância, coordenado por Maria da Conceição Moita e editada pela APEI, em 2012.

Para que tal seja possível, o educador deverá entender as crianças como seres competentes, ativos e participantes na sua própria aprendizagem, valorizando-as e respeitando-as, oferecendo-lhes espaços facilitadores de aprendizagem.

A família é o primeiro contexto com o qual a criança contacta e estabelece as primeiras interações, valores, costumes, é a “primeira agência socializadora, é o lócus das primeiras relações e interações sociais e dos primeiros conhecimentos auferidos pelas crianças” (Nicolau, 2000, p. 120). Contudo, a procura de novos espaços educativos, que complementam a educação da criança, torna-se cada vez mais urgente, o que faz com que a qualidade das instituições seja cada vez mais discutida. Neste domínio, Katz (2005) e Zabalza (1998), definem diversas dimensões para a qualidade das instituições, sendo uma delas o trabalho com as famílias. Desta forma, o educador deve ser sensível às novas realidades familiares, tentando compreender e ouvir atentamente as famílias.

Construir e gerir o currículo é um papel fundamental do educador de infância, no qual este observa, regista, planifica e avalia os diferentes acontecimentos, incluindo a participação das crianças e das famílias na sua realização. O currículo deverá ser planeado e avaliado de acordo com,

“(…) o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

É através da participação de todos os intervenientes que o educador consegue promover experiências com significado, que correspondam às necessidades das crianças, entendidas como atores de diferentes cenários educativos, nomeadamente a escola e a família.

Durante os momentos de estágio, foi-me possível observar vários constrangimentos sentidos pela equipa pedagógica face ao “não cumprimento” de horários, por parte da família e ao não reconhecimento daquilo que é feito com as crianças. Em ambos os contextos as educadoras revelam a sua frustração por ter crianças a chegarem a meio do conselho da manhã, ou a meio de uma atividade. Desta forma, decidi intervir, em conjunto com as equipas, tentando realizar momentos que dessem visibilidade às rotinas, demonstrando as suas potencialidades e intencionalidades.

Ao organizar a rotina, o educador de infância deverá também respeitar as necessidades e especificidades das crianças e das famílias. Este deve estabelecer uma comunicação ativa com as famílias, de forma a compreender as suas dificuldades e angústias, para que juntos as possam enfrentar. Desta forma, a rotina regula e tranquiliza as crianças, bem como os adultos, uma vez que as famílias ao saberem aquilo que as crianças fazem durante o dia, sentem-se mais seguras.

“A rotina diária facilita as transições das crianças, de casa para os contextos educativos, ao criar um sentido de pertença a uma comunidade. As expectativas coletivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social – todos fazemos planos: todos temos períodos de trabalho, todos falamos do que fizemos. (...) os aspectos metódicos e comunitários da rotina diária poderão servir como uma importante âncora emocional” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 227).

Existem diferentes constrangimentos na relação escola-família e, por vezes, deparamo-nos com comentários menos positivos sobre a família. Contudo, importa que o educador reflita sobre a importância desta relação, que compreenda que o principal em educação de infância são as crianças e o seu bem-estar e que, para tal, a relação escola-família é fundamental, bem como o envolvimento e a participação ativa das famílias nas decisões das instituições.

“A continuidade das experiências e aprendizagens das crianças em casa e na escola é superior quando os pais e educadores interagem, adotando abordagens coerentes para a socialização, para as rotinas diárias, para o desenvolvimento a aprendizagem das crianças” (OCDE, 2006, p. 152).

Assim, na tentativa de melhorar esta realidade nos contextos de estágio, realizei diversas intervenções, que tinham como principais intencionalidades promover o envolvimento e participação das famílias nas rotinas, bem como proporcionar um conhecimento o mais aprofundado possível sobre as mesmas. As intervenções por mim realizadas mobilizaram diferentes tipos de envolvimento e participação, uma vez que nem todas as famílias se envolvem e participam da mesma forma. Assim, foram realizadas intervenções de carácter informal, formal e formalizadas, tentando que todas elas, em conjunto, promovessem uma maior proximidade e interação entre as diferentes famílias, as equipas

e as crianças. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “O planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem” (p. 28).

Respondendo à questão-problema, é possível encontrar diferentes estratégias de envolver a família na rotina, como referi e documentei ao longo do capítulo das intervenções, sendo que estas não se devem restringir apenas a um nível formal ou mais “burocrático”, como as reuniões individuais ou coletivas.

É necessária uma comunicação contínua, que poderá ser estabelecida **em momentos informais, como acolhimento e regresso a casa**, nas quais são trocadas informações que podem ser fundamentais para as práticas que o educador adota. Foi durante a conversa com uma família, no momento de acolhimento, que a educadora compreendeu o motivo da criança chegar diversas vezes depois das 9h30, ultrapassando sentimentos mútuos de constrangimento e mal-estar. “Dedicar tempo a falar com as famílias nos momentos de largar e recolher as crianças ajuda a criar relações positivas e de confiança” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 94).

As participações ativas na sala são também estratégias que podem ser implementadas, uma vez que a família tem oportunidade de realizar algum tipo de atividade significativa com e para o grupo. Durante a prática foi-me possível observar momentos de participação ativa das famílias na sala, quer em creche, quer em jardim de infância, contribuindo para a partilha de novos saberes, conhecimentos e troca de ideias. Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “a participação dos pais cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças e para a aprendizagem dos pais” (p. 21). A continuidade do trabalho realizado em casa-escola ou escola-casa deve ser também uma estratégia adotada sempre que possível, uma vez que os dois agentes se podem completar e cruzar nas suas intencionalidades. Seguindo a mesma linha de pensamento, para Homem (2002), as aprendizagens realizadas entre criança-família-escola são fundamentais.

“(…) de acordo com a vasta produção teórica existente, a ligação escola-família beneficia a criança. Garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos é fator de sucesso dos alunos e de eficácia da escola e é expressão de uma cidadania consequente” (p. 62).

Nas situações desenvolvidas nos dois contextos, foi possível promover essa **continuidade e cooperação entre a escola e a família**. No contexto de creche, durante a realização do projeto “Hospital dos Livros”, as famílias tiveram a oportunidade de contribuir, juntamente com as crianças, na reparação dos livros da área da biblioteca. No contexto do jardim de infância, durante a celebração do dia da mãe, as famílias tiveram a oportunidade de colaborar numa atividade proposta pela equipa, escolhendo, juntamente com a criança, um livro para levarem e lerem em casa.

Não esquecendo as **reuniões de pais**, que são também fundamentais, no que diz respeito ao tratamento de assuntos específicos, nos quais o educador deve antecipar, de acordo com os interesses ou dificuldades que as famílias possam demonstrar. No caso concreto, as intervenções realizadas promoveram espaços de partilha e troca de opiniões sobre as rotinas, tornando-as, aos olhos das famílias, uma dimensão pedagógica da vida diária das crianças e do trabalho do educador.

Desta forma, esta relação é

“(…) um exercício de aceitação das diferenças. Os pais aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil. Por outro lado, os profissionais aprendem seu direito de se fazerem ouvidos pelos pais, mas também aprendem seu dever de respeitar a cultura e o saber das famílias” (Mello, 2000, p. 25).

Durante a investigação e a elaboração do presente relatório deparei-me com algumas dificuldades. Enquanto estagiária foram fundamentais as observações e o registo para uma posterior intervenção, o que muitas vezes, conciliado com a realização do projeto e as minhas funções como estagiária, exigiu o estabelecimento de relações e a aprendizagem de novas competências, tornando-se uma experiência complexa de gerir. Numa primeira fase tentei estabelecer relações com as crianças, as famílias e a equipa, para que conseguisse usufruir desta experiência em pleno. As equipas pedagógicas foram muito importantes e decisivas para a minha participação ativa, uma vez que me permitiram questionar e intervir sempre que achei necessário. Esta profissão é feita, marcadamente, das interações estabelecidas, exigindo que fosse construindo cuidadosamente um percurso de conhecimento e interação positiva com todos, para preparar e legitimar posteriores intervenções. Assim, foi por vezes difícil e complexo estar atenta e observar

os aspetos essenciais para o estudo, uma vez que me envolvia no meio de múltiplas vivências e experiências de tantas crianças e famílias.

É de salientar também a paragem que fiz na elaboração deste relatório que, devido a tudo aquilo que enfrentamos na atualidade, com a situação pandémica, me fez desmotivar. A incerteza do futuro e ter ficado sem o emprego que tinha na área, deixou-me sem saber como agir, sem saber como projetar o que viria a seguir, depois de terminar o curso. O facto de trabalhar noutra área também me atrasou significativamente, uma vez que o meu tempo era completamente preenchido.

Contudo, o meu percurso foi também feito de aspetos positivos, que superaram, sem dúvida, todas as dificuldades que fui enfrentando ao longo do mesmo. Durante este trajeto foi possível crescer e desenvolver-me enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Foi um trabalho constante de confronto entre a teoria e a prática, de observação e reflexão sobre aquilo que ia vivenciando.

Enquanto futura educadora de infância, compreendo hoje muito melhor a importância da observação para que, a partir dela, sejamos capazes de refletir e encontrar sentido na nossa intervenção pedagógica. É através desses momentos que conseguimos reformular e adequar as práticas às crianças, bem como às suas famílias. O meu conhecimento sobre esta temática ficou mais aprofundado durante toda a investigação, quer a nível teórico quer prático, e hoje estou mais convicta quanto à sua importância e significado para a construção de práticas de cooperação e envolvimento de todos no processo educativo.

Defendo que a família deve ser vista como um dos nossos parceiros, com os quais devemos manter uma relação harmoniosa, realçando a importância do respeito e ética perante todas as diferenças encontradas. Finalizo a redação do presente relatório com o seguinte provérbio moçambicano, *“para educar uma criança é preciso toda a aldeia”*. Depois deste trabalho, não poderia estar mais de acordo.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2008). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força, rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artimed.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender a ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A. (2004). *O Tempo do Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudos de caso*. São Paulo: Cortez.
- Cadima, F. (2010). *10 novas competências para ensinar: Philippe Perrenoud (2000)*. Porto: Artmed.
- Cairuga, R., Castro, M., & Costa, M. (2014). *Bebês na Escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Mediação.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-deInfância. *Cadernos de Educação de Infância, nº 24*, pp. 8-15.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2013). *Avaliação na Educação de Infância*. Psicossoma.
- Carmen, M., & Barbosa, S. (2013). Tempo para ser criança. *Revista Infância na Europa, nº25*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.

- Correia, M., & Serrano, M. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce - das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto: Porto Editora.
- Corsino, Didonet, & Nunes. (2008). *A integração de cuidados e educação na primeira infância: um estudo internacional comparativo*. Brasília: UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>
- Coutinho, C. P. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em *Psicologia, Educação e Cultura*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Denzin, N. &. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens (2ª ed.)*. São Paulo: Artmed.
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Brasil: Universidade de Brasília.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar High-Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação, o papel dos professores*. Editorial Presença.
- Fernandes, A. (2006). A investigação-ação como metodologia. *Projeto SER MAIS - a educação para a sexualidade online*. Obtido em 10 de Maio de 2020, de <https://hdl.handle.net/10216/64083>
- Fernandes, M. L. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Folque, M. (2006). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. *Rrevista Escola Moderna*, nº5 (5ª série).
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. *Perspectiva*.

- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Revista Escola Moderna, 3 (6ª série).
- Formosinho, J. O. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna nº36* , pp. 6-20.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Artmed.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional .
- Horn, M. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil* . Porto Alegre: Penso.
- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos*. Porto Alegre: artmed.
- Katz, L. (1995). *Five perspectives on the quality of early childhood programs*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation .
- Katz, L. (2005). *Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância*. Porto: Cadernos de Educação de Infância nº77.
- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. Setúbal: Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Libório, O. (2018). o que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento, Cadernos de Educação de Infância, n.º 114.
- Lira, A., Dominico, E., & Martins, L. (2018). *Currículo e planeamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate*. Caxias do Sul.
- Loureiro, M. (2017). *Relação Família-Escola: educação dividida ou partilhada?* INFAD Revista de Psicologia.

- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. (Setembro-Dezembro de 2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. (n.º 97), pp. 47-50. Obtido de Cadernos de Educação de Infância
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* . Porto Editora.
- Meirinhos, M. O. (2006). *Colaboração e comunidades de aprendizagem*. Universidade de León.
- Mello, M. (2000). *Um diálogo com os diretores de creche e pré-escolas*. São Paulo.
- Miranda, M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância, nº62.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. APEI.
- Nicolau, M. (2000). *Escolarização e socialização na educação infantil*. Acta Scientiarum.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterógenea* . Porto: Acime editor.
- OCDE. (2006). *Starting Strong : early childhood education and care II*. Paris: OCDE.
- Oliveira, C. (1982). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas, e características*.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil, fundamentos e métodos*. Brasil: Cortez.
- Oliveira-Formosinho, J. &. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Braga.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (Vols. (Coleção Infância ed., Vol. 16)). Porto Editora.
- Osório, R. (2015). O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna n°3*, pp. 75-85.
- Palos, A. (2002). “*Ir lá para quê?...*” *Concepções e práticas de relação entre famílias e Jardins-de-Infância*. Porto.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Casa do Trabalho.
- Patton, M. G. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods, 3 ed.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira, M. (2011). *Escola e Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*. Revista Eduscience.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., & Montadon, C. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: CELTA.
- Pestana, T., & Pacheco, J. (s.d.). *Currículo sem tempo: a (re)construção da educação de infância*.
- Pires, A., & Moreno, G. (2015). *Rotina e escola infantil: organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos*. UNESCO.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rigolet, S. A. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais, como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. d. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, revista Noesis, nº71, p. 24-29.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.
- Sarmiento, T. (2016). *Juntos pela criança na creche!* Braga: CNIS.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Silva, I., & al., e. (1990). *"Perspetivas de trabalho com pais" in Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, S., & Sousa, A. (2017). Planificação e avaliação cooperada: um percurso no jardim de infância. *Revista do Movimento da Escola Moderna nº5, 6ª série*, pp. 68-78.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Social, I. d. (Janeiro de 2010). Manual de processos-chave em creche - Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais. Obtido de de janeiro de 2020, http://www4.segsocial.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Stratton, P. (2003). *Contemporary families as contexts for development*. London.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Villas-Boa, M. (2000). *A parceria entre a escola, família e a comunidade: reuniões de pais*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º. 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República. Lisboa. - Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº34/97. Ministério da Educação. Lisboa

Documentos institucionais

Projeto Educativo da Instituição A (2017/2020);

Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019);

Projeto Educativo da Instituição B (2017/2020);

Projeto Pedagógico da Instituição B (2018/2019).

Apêndices

Apêndice 1 – Guião da entrevista semiestruturada

Questões da entrevista às educadoras

- Objetivos gerais da entrevista:

Compreender as conceções das educadoras sobre o envolvimento e a participação das famílias no contexto educativo;

Compreender as conceções das educadoras sobre as rotinas e importância da sua divulgação junto das famílias;

Conhecer as estratégias de envolvimento e participação das famílias na sala e no desenvolvimento das rotinas.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Perguntas
Bloco A Legitimação da entrevista		Informar quais os objetivos da entrevista Garantir anonimato
Bloco B Envolvimento e participação das famílias	Compreender a importância atribuída pelas educadoras ao envolvimento e participação das famílias no contexto educativo Conhecer diferentes tipos e modos de participação e envolvimento das famílias	O que pensa sobre a importância do envolvimento das famílias nos contextos de creche e jardim de infância? Que tipos e modos de participação as famílias têm na sala? Dê exemplos
Bloco C As rotinas e o envolvimento e participação das famílias	Recolher informação sobre a perceção das educadoras quanto à importância das rotinas e à sua divulgação junto das famílias Identificar estratégias e modos de envolvimento das famílias nas rotinas	Qual a importância que atribui à organização e funcionamento das rotinas? Na sua opinião é importante as famílias conhecerem as rotinas da sala? Porquê? Que estratégias utiliza para divulgar as rotinas junto das famílias?

		Como promove o seu envolvimento e participação?
Bloco D Dificuldades e constrangimentos no envolvimento das famílias, nomeadamente nas rotinas	Conhecer dificuldades e constrangimentos do envolvimento das famílias ao nível das rotinas	Sente algum tipo de dificuldade/constrangimento no envolvimento das famílias, nomeadamente ao nível das rotinas? Que estratégias utiliza para ultrapassar as dificuldades/constrangimentos?

Apêndice 2 – Protocolos das entrevistas às educadoras de infância cooperantes

Entrevista Individual à Educadora do contexto de Creche

Educadora cooperante da instituição A

Data: 2 de maio de 2020

Local: Plataforma ZOOM

Duração: 50 min

Desde já gostaria de agradecer a disponibilidade pela sua colaboração e dedicação ao longo de todo o meu projeto. Para iniciar a entrevista, queria compreender o que pensa sobre a importância do envolvimento das famílias no contexto de creches e jardins de infância?

Educadora: Penso que o envolvimento das famílias é fundamental e essencial, porque o trabalho só é possível ser realizado no contexto de creches e jardins de infância se houver um trabalho conjunto e uma parceria entre as duas partes, quer para a criança, para se sentir mais confortável, mais segura... e perceber que de facto estamos todos em sintonia, quer para os pais também sentirem essa segurança e sentirem que estão a deixar os filhos num sítio com pessoas em que podem confiar.

Que tipos e modos de participação as famílias têm na sala?

Educadora: No seguimento do envolvimento e, juntando à questão da forma de como as famílias podem participar, é importante que a equipa e que a escola tenham presente que... tem responsabilidade de trazer a família à escola e de tentar motivá-los e incentivá-los também a participarem, porque há aqueles pais que já o fazem por iniciativa deles e que gostam e porque se interessam muito em ir, mas há pais que, ou porque não podem, ou também, sei lá, não têm a perceção da importância que isso pode ter, não estão tão despertos para o poderem fazer e aí, é fundamental o papel da equipa, para mostrar a importância que tem eles poderem vir, para os filhos também se sentirem mais seguros, felizes, sentir que os pais estão presentes e se sentem orgulhosos... Quando os pais vão à escola fazer participação para os amigos e, os próprios pais quando vão ao contexto, têm uma perceção diferente daquilo que é o trabalho realizado e de como nós estamos na nossa prática e de como os filhos estão no contexto de creche, ou de jardim de infância. Em relação às atividades que os pais podem realizar, falando na prática que eu costumo desenvolver, procuramos sempre que faça sentido para o grupo e para a criança em questão, da família que vem, indo sempre ao encontro dos projetos que estão a ser desenvolvidos, ou também, que faça sentido para a criança e família e aí, a própria família puder propor, ou seja, nós a trazer a família à escola podemos lançar um ou outro projeto, com uma temática específica e, chamá-los para eles poderem vir nesse sentido. Eles, sabendo que têm esses temas, também podem ter e, devem ter a noção e deve ser-lhes dada aliás, a liberdade de poderem escolher outra coisa qualquer que possam vir fazer porque o importante é que eles venham participar, eles entrem na escola, entrem naquilo que são as dinâmicas em que o filho está inserido e se

tiverem de fazer uma outra coisa que não seja essa temática, para se sentirem mais à vontade e que gostem mais de fazer. Nós, a equipa, também tem de estar disponível para poder aceitar as propostas que vêm, porque todas as participações são bem-vindas e positivas. Exemplos que posso dar, o projeto “Uma família, uma história para contar”, que é uma coisa fácil e que a maior parte das famílias consegue fazer, que é vir à escola contar uma história, mas, por exemplo quando estamos na semana da ciência também convidamos os pais a virem fazer experiências ou, se temos algum projeto específico a decorrer na sala, também são convidados nesse sentido. Outra coisa que este ano sugerimos e que foi aproveitado para alguns pais a sugestão, que é, normalmente nos aniversários eles vão mais cedo para cantar os parabéns e acabam por passar ali um bocadinho da tarde e às vezes como há dificuldade dos pais faltarem ao trabalho para poderem dinamizar as atividades, aquilo que sugerimos é que no bocadinho, ou em vez de contratarem alguém para irem fazer a festa ao filho, é que na tarde em que vão cantar os parabéns, planearem ou pensarem em alguma coisa que possam fazer, em conjunto com os filhos, para os restantes amigos no dia do aniversário e assim, juntam-se as duas coisas em simultâneo e acaba por resultar e este ano já tivemos algumas situações nesse sentido. O “Hospital dos livros” é uma outra forma de poder contar com a participação das famílias, não é sempre na escola, é importante que eles estejam presentes, mas pensando naquelas famílias que, por questões de horários laborais e que não conseguem mesmo estar presentes, para que não fiquem excluídas e que possam sentir que também podem participar naquilo que são as dinâmicas da sala. Podem haver projetos que fazem com que eles possam ter algumas participações em casa e, no caso do hospital dos livros, dado por ti nesse ano, foi um projeto para sensibilizar as crianças para o cuidado a ter com os livros e com a biblioteca na sala, mas que, os responsabilizava, ou seja, eles levavam para casa e eram os pais que os tinham de ajudar nessa tarefa, quer a ajudar a sensibilizar nesse sentido, mas também a cuidar do próprio livro, a fazer o registo do que fizeram e como aconteceu, e depois esse *feedback* vinha para a escola e também podia ser exposto, embora tenha sido feita em casa, nós pedimos também para fazerem o registo fotográfico, quem conseguisse, essa participação depois também ficava espelhada ao nível dos registos do contexto escolar. Temos também a plataforma *childdiary*, que é um dos principais meios, neste momento, de contacto com as famílias e de “envolvimento” (à distancia) das famílias, naquilo que está a acontecer, porque damos o *feedback* de tudo aquilo que realizamos, quer ao nível de atividades gerais que se vão desenvolvendo, mas também, individualmente de cada criança, vamos espelhando lá o desenvolvimento da criança, o que ela vai fazendo para evoluir, mas também pudemos contactar com os pais e falar de outras coisas ... recados, ou alguma informação vá, que seja importante também diariamente, é também uma plataforma e um meio de comunicação. Os pais envolvem-se em que sentido? Porque para alguma atividade, ou alguma dinâmica em que possamos também ter de fazer, é através daí que pedimos a intervenção deles e é muitas vezes lá que fica esse registo, essa participação que depois passa para nós. Ao nível da creche, foi também proposto às famílias fazerem, também como são crianças em idades inferiores, são mais pequeninos e era o primeiro ano em que entravam, muitos deles, alguns já vinham também da sala rosa, qual foi o objetivo? Foi pedir às famílias que construíssem uma cartolina, onde inserissem fotografias, ou imagens, da família ou de elementos que fossem significativos para as crianças, podiam ser também os animais de estimação, os brinquedos com os quais brincavam, coisas que confortassem a criança e que ela gostasse de observar e de ver quando estivesse na sala. Foi uma atividade em que a maioria das famílias participou e que deu muito resultado, porque as próprias crianças confortavam-se e gostavam de observar

o sítio onde tinham as suas fotografias e onde estava a sua família e acabavam por sentirem-se também mais seguros e confortados com esse canto. No colégio realizamos também, anualmente, diferentes momentos que promovem a vinda das famílias à escola para verem aquilo que é feito e que vai acontecendo. Temos as reuniões de pais, que são muito importantes e que é o momento comum de grupo, onde acaba por ser transmitido e espelhado o trabalho que vai ser desenvolvido ao longo do período, mas também é um momento em que os pais podem partilhar e falar. Procuramos que não sejam meramente expositivos, ou só para partilhar e explicar imagens e o que vai ser feito, mas que haja sempre intervenções em que os pais possam ter as suas participações e sentirem-se envolvidos na reunião. Estes momentos de participação podem acontecer quer com atividades específicas e propostas, normalmente pensamos sempre em alguma coisa que faça sentido para o grupo, do que está a ser feito, ou então se queremos chegar aos pais de alguma forma podem ser trabalhadas algumas temáticas para serem debatidas, ou exploradas e conversadas, ou então, ser proposta alguma atividade, por exemplo, que eles realizem para depois deixar algo para os filhos. Dinamizamos também a festa de natal, que é mais uma espécie de vila natal, não é bem uma festa em si que as crianças tenham de atuar, mas ao contrário disso e, vai de encontro ao envolvimento das famílias, um tempo e um espaço em que crianças e famílias desfrutem dessa época natalícia e que se partilhem momentos entre todos, entre a equipa, as famílias, as crianças... E são realizados diferentes ateliers, onde as crianças os percorrem com as famílias, podem desenvolver atividades, podem assistir a teatros, podem tirar fotografias com o pai natal, fazer espaços de brincadeira, ou seja, é um tempo para as famílias desfrutarem com os filhos, não para os ver atuar, nem é um momento de stress para as crianças porque têm de fazer alguma coisa para os pais verem, mas desfrutarem em conjunto, eu acho que isso foi um modelo adotado há 2 anos e que resultou muito bem, em que as famílias se sentiram de facto envolvidas também com o trabalho de equipa. Temos ainda a festa do colégio, que é praticamente quase como a festa de final de ano, mas que acaba também por ser um dia, em que os pais e os filhos passam o dia no colégio, almoçam... também assistem a diferentes espetáculos e diferentes coisas que estão a acontecer ao mesmo tempo. Todos os grupos de jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclo atuam, fazendo dinamizações, normalmente são atuações muito curtas e ligadas a projetos que tenham sido desenvolvidos na sala, mas em que cada família só assiste a um bocadinho do seu filho e depois, ao longo do dia, vai assistindo a tudo o que vai acontecendo e acabam por passar o dia no colégio de forma lúdica. Nestes momentos em que as famílias vêm ao colégio, menos globais, temos também a exposição de final de ano, em que o objetivo é que os pais vejam o que foi desenvolvido e convidamos sempre a ver a exposição, em qualquer destes momentos, quer na festa de natal, quer na festa de final de ano, quer na exposição, temos sempre um espaço em que a família pode participar e dar a sua opinião. Normalmente existe um painel, uma parede, um sítio com um fundo em que eles podem escrever e registar as suas opiniões, alguma coisa significativa sobre as dinâmicas que vamos realizando no colégio.

Qual é a importância que atribui à organização e ao funcionamento das rotinas?

Educadora: Tanto a organização, como o funcionamento e a forma de gerir as rotinas são fundamentais, quer em creche, quer em jardim de infância. De qualquer forma, em creche acaba por ser uma valência onde o enfoque das rotinas acaba por ser muito maior porque as crianças têm outras necessidades, acabam por ser mais novas, e o adulto tem também que ter em conta que, ao organizar o dia, muito desse tempo acaba por passar por momentos mais específicos, por exemplo, de higiene, de alimentação, de repouso,

porque as necessidades também são outras, eles são mais novos. Quando passamos para o jardim de infância, estes momentos não deixam de ter importância, claro que têm, mas depois num horário, ou num dia normal, como as crianças já são mais autónomas e o conseguem fazer sozinhas, estes momentos acabam por ter menos enfoque, porque acabam por ter outras atividades que ocupam o seu dia e que acabam por ter um peso maior, em termos de tempo, na planificação diária. Na creche quando organizamos e estruturamos um dia, todas as atividades que são pensadas e aquilo que é estruturado, têm de ter sempre em conta esses tempos que falámos na rotina, porque ocupam ainda uma grande parte do dia. Normalmente, a planificação da creche é feita pelo adulto, numa sala de dois anos, que é o caso quando realizaste o estágio, houve um período do ano em que já começámos depois, a pensar com eles, ou seja, nós levávamos as coisas pré-estruturadas, mas começávamos também a passar isso para as crianças, para que fosse conversado com elas, em conjunto, mas a estruturação e planificação do tempo acaba por ser feita muito pelo adulto. Penso que é importante, quando pensamos numa atividade no contexto creche, que se tenha em conta que almoçamos muito cedo, porque os miúdos são pequeninos e as atividades não podem ser muito longas, que se tenha em conta que ao longo dessa atividade temos de ter sempre recursos humanos e que tem de ser estruturada de forma a que se um adulto consegue estar a apoiar a atividade, o outro adulto tem de estar sempre disponível para momentos de higiene, para momentos de cuidado, que acontecem muitas vezes. Mas a rotina tem de ser muito rigorosa e tem de ser estabelecida, pode ser flexível e, temos de ter flexibilidade e devemos transmitir a segurança às crianças de que “se agora aconteceu assim, vai acontecer de outra forma”, mas continuamos a andar e de facto, tem de haver uma estrutura organizada e, que mesmo essa rotina organizada que vai transmitir segurança às crianças, elas saberem que é aquilo que vai acontecer a seguir ao quê e que se agora acabámos de fazer a reunião em pequeno grupo e chegámos com os papás, estamos a começar a sentarmo-nos para cantar as canções e, se calhar quando estamos a acabar a reunião, há alguma criança que já começa a dizer que vai ser a bolacha, ou que vamos comer a merenda da manhã, porque eles próprios começam a organizar-se e a saber o que vai acontecer. É importante na idade de creche, termos uma agenda semanal, a criança não sabe ler, mas a agenda é feita com fotografias, com imagens e, que permite às crianças, quando estamos a organizar o dia, apontarmos, por exemplo à terça-feira e, eles próprios começam a ver que está lá a fotografia da professora de música e então vai ser dia de aula de música, ou estão os lápis com pinceis, não sabem que é o dia da expressão plástica, mas sabem que é o dia em que vamos poder fazer desenhos, vamos fazer pinturas e assim sucessivamente. Quando fica definido que vai acontecer alguma coisa dentro da área daquele tema, não tem necessariamente de acontecer e, se houver um dia em que vem um teatro ou uma família à escola e que por acaso calha no dia em que íamos à bebeteca mas não fomos, não é grave, organizamos e estruturamos a rotina de maneira em irmos noutro dia. Se as crianças já estão mais velhinhas e até percebem e dizem “é o dia da bebeteca”, ou o dia de ir brincar, por exemplo, o adulto tem de explicar que era o dia sim, mas que como vem o pai de x menino, não vamos conseguir ir, mas que noutro dia voltamos lá e iremos brincar. Pronto, é importante que, mesmo que haja esta organização, esta estrutura e que esteja tudo muito bem definido e organizado, que haja capacidade de flexibilizar e de ajustar às necessidades do grupo, àquilo que é preciso e muitas vezes às exigências das próprias instituições, que num dia, por exemplo se tem de acontecer alguma coisa, temos de adaptar. É importante também a capacidade de alterar e de não fazer só porque temos de fazer, ter o cuidado de passar às crianças e explicar porque é que algo vai acontecer. Ao nível do jardim de infância, isso aconteceu com o nosso grupo, que

passou de uma sala de creche para uma sala de jardim de infância, os primeiros meses foram meses de adaptação a uma nova rotina, quer para as crianças, quer para os pais. No contexto do colégio, há uma mudança, uma diferença muito grande quando as crianças passam da creche para o jardim de infância e todos nós, profissionais, famílias e crianças, tivemos de nos adaptar a esses novos tempos porque as crianças, se em junho ou julho estão na creche ainda com 2 anos, uma grande parte delas e, no nosso grupo aconteceu isso, quando entraram no jardim de infância no início de setembro, muitas fizeram os 3 à pouco tempo e ainda temos algumas com 2 anos também e por isso, essa mudança é muito sentida numa fase inicial. No primeiro mês não acontece esse tempo de adaptação, mas ao fim de um mês de iniciarmos o ano letivo, começam as atividades de enriquecimento curricular e por exemplo, para o nosso grupo de 3 anos temos uma manhã livre, o que implica uma grande alteração ao nível das rotinas, do tempo de brincadeira livre, do tempo deles explorarem, então tem de ser tudo muito bem gerido mas aqui, com eles também já com outra maturidade, já começamos a fazer essa gestão com o grupo “olhem, então se vamos ter educação física, sobranos só um bocadinho”, trabalhamos muito com a parte visual, temos também uma agenda ainda com fotografias para eles perceberem bem aquilo que vai acontecer com os tempos que nos sobram livres. Percebemos se temos uma manhã livre, temos muito tempo e pudemos planear uma atividade que nos leve mais tempo durante a manhã, ou uma brincadeira que leve mais tempo ou então no dia da educação física, ou informática, se calhar só nos sobra um bocadinho da manhã e temos de pensar na estrutura e organização do tempo que sobra. A planificação aqui, embora ainda seja pensada muito pelo adulto, indo ao encontro também das necessidades e interesses do grupo, mas já começamos a solicitar muito a participação das crianças. Mais à frente e, principalmente a meio do segundo período, já começa a ser planificado aí mesmo em conjunto com as crianças e avaliado no fim, perceber o que fizemos, o que é que não fizemos no final do dia e fazermos a reunião de grupo, perceber o que foi feito e lembrar então o que vai ser feito no dia a seguir. Foi uma mudança também muito grande nas rotinas, em relação ao tempo e escolhas de brincadeiras livres, porque continuam a fazer a sesta da parte da tarde, isso ainda está incluído na rotina deles. Mas, dormindo à tarde e almoçando cedo, as manhãs nunca dão muito tempo para essas escolhas livres, então o tempo da rotina tem de ser muito bem gerido, mas também muito bem explicado porque muitas vezes eles querem muito brincar e, nós temos outras atividades que temos de estar presentes e nem sempre é possível fazermos aquilo que queremos, mas também é importante que isso seja explicado à criança, se isto for explicado elas compreendem porque é que foi feito desta forma. Para as famílias foi também um processo de adaptação, porque na creche tínhamos horários mais flexíveis ao nível da hora de chegada, por exemplo de manhã e, embora sugeríssemos que chegassem até à hora da reunião, para que todos pudessem participar, havia uma flexibilidade maior ou, da nossa parte, eu acho que continua a ser a mesma, porque nós no jardim de infância não exigimos “têm que estar àquela hora porque vai começar a atividade”, os próprios pais é que sentem essa mudança porque têm um horário com tempos definidos e as atividades em horas definidas e sentem, que têm também de colaborar e que houve uma grande mudança, tiveram de se adaptar a isso e de estar a horas certas. Numa fase inicial, notou-se que era mais difícil para eles e eles às vezes até verbalizavam isso, não chateados, mas porque ainda se estavam de facto a habituar à mudança, mas depois tornou-se natural. É interessante perceber que eles também começaram a valorizar mais a reunião da manhã e procuram, na grande maioria, estar na hora da reunião para que os filhos possam participar e perceberam realmente a importância que esse momento tem para o resto do dia, para planificarmos,

organizarmos, para que se eles chegarem mais tarde não se sintam “fora da rotina”, fora daquilo que é o planejamento em conjunto, do que vai ser o dia.

Na sua opinião, é importante as famílias conhecerem as rotinas da sala? E porquê?

Educadora: Eu considero que sim, é importante as famílias conhecerem as rotinas porque o colégio e a escola, acaba por ser a segunda casa da criança, o segundo não, talvez até o primeiro para algumas delas, onde passam a maior parte do tempo acordadas, o tempo útil, é o sítio onde passam uma grande parte do seu tempo e é importante que os pais conheçam aquilo que é feito, não só o que é feito, mas porque é que é feito de determinada forma. É importante que eles compreendam que o estarmos na escola e que, aquilo que para os pais parece que os adultos, profissionais, só estão lá para cuidar, dar comer, fazer higiene, para adormecer... mas não, não é só isso que estamos a fazer, é importante que os pais percebam que em cada momento da rotina existe uma intencionalidade, que todos esses momentos são estruturados, pensados como são pensados todos os outros tempos de atividades e propostas que possamos fazer e, esses tempos têm que entrar num plano diário com a mesma preocupação para um profissional, os pais têm de perceber isto da nossa parte. Da parte dos pais é importante que eles a conheçam e que saibam o que é que acontece, mas não só o que acontece, o porquê de acontecer de determinada forma, que nós damos de comer, mas que não estamos ali só para dar o comer, que em cada momento de refeição nós temos de ter em conta uma série de questões e perceber que temos de criar um ambiente propício para que as crianças consigam comer bem e tranquilas, temos de arranjar uma série de estratégias para eles começarem a comer sozinhos, alguns que aceitem comer com ajuda e que muitas vezes, alguns em casa nem conseguem fazê-lo, mas que nós temos de arranjar estratégias para que aqueles momentos funcionem bem, os momentos de higiene são momentos muito privilegiados para que nós, adultos, possamos estar com o filho de cada um deles de uma forma mais pessoal, mais individual, naquele momento que estamos a cuidar deles, porque estamos a dar uma atenção mais individualizada e, mesmo no momento de dormir porque embora alguns durmam sozinhos, temos de perceber quando os deitamos, que tipo de objeto/necessidade que cada criança tem, porque eles não são todos iguais e nós não temos um ou dois filhos como os pais têm, nós temos várias crianças e temos de chegar às necessidades de todos. Isto é importante que seja passado aos pais, que percebam e conheçam que os momentos da rotina são mais importantes do que só dar de comer, dormir, chegar àquela hora, o porquê de as coisas acontecerem e isso tem de ser passado aos pais, é importante que os profissionais tenham isso em atenção, que têm de dar esse *feedback* aos pais.

Que estratégias utiliza para divulgares as rotinas junto das famílias?

Educadora: No colégio, aquilo que nós fazemos, tanto para jardim de infância, como para creche na primeira reunião, temos o cuidado de mostrar e explicar isso mesmo aos pais, ou seja, a reunião normalmente acontece no fim de um mês das crianças iniciarem o ano letivo, temos a preocupação de registar esses momentos e na reunião de pais mostrar-lhes como é que os momentos acontecem. Mas não só, explicar porque é que acontecem, porque é que são feitos de determinada forma e a importância que cada um dos momentos da rotina tem, porque eles não existem só porque sim, existem porque de facto têm de existir, mas nós vivenciamos cada momento desses com as crianças sempre com intencionalidades, que têm de

estar presentes na nossa mente e no nosso dia a dia e nas nossas atitudes e forma de estar com as crianças, normalmente é então nas reuniões de pais que o fazemos. Costumamos também, e isso fiz em creche e no jardim de infância, fazer um registo fotográfico e às vezes já com frases das crianças, do que fazem em cada um daqueles momentos e depois é exposto, do lado de fora da sala, para as famílias verem e fica até ao final do ano exposto na sala. Temos também a agenda semanal que está dentro da sala, na parede, para que as crianças tenham uma perceção visual do tempo e daquilo que está a acontecer em cada dia, dos acontecimentos diários, mas é também um mapa que está visível aos pais quando entram na sala.

Como é que promove o envolvimento e participação das famílias nas rotinas da sala?

Educadora: Na agenda semanal, quer ao nível da creche, quer ao nível do pré-escolar, existe um dia, um momento estipulado para o tempo de animação sociocultural, isto é um tempo em que podemos receber as famílias, ou outros elementos da comunidade educativa que possam vir à sala dinamizar algum momento, contar uma história, fazer um teatro, mesmo que venha de fora é um momento de animação sociocultural. E o que é que acontece? Lá está tem de haver muita flexibilidade, porque quer ao nível da creche, como do jardim de infância, estes momentos podem estar definidos, mas têm de ser sempre muito flexíveis e temos de estar disponíveis para os momentos que podem acontecer. Se houver um pai, ou uma família que possa e queira vir à sala, mas que não possa naquele dia definido, nós reajustamos a agenda e vamos receber certamente esse pai em qualquer outro momento que seja possível para a família. As famílias são então integradas nos momentos de rotina em termos de atividades e de coisas que queiram fazer. Através também da plataforma do *childdiary*, os pais enviam imagens e fotografias e contam o que é que se passou no fim de semana, ou alguma situação significativa que seja importante de integrar, para que possam partilhar com os amigos no momento da reunião, puderem fazer essa partilha. Numa fase inicial de adaptação e isto refletiu-se mais no contexto de creche, é importante que seja possível abrir a porta aos pais, para poderem entrar e ficar na sala um tempo, puderem assistir àquilo que vai acontecer e ficar um bocadinho no período da manhã, uns mais tempo, outros menos, durante o tempo de acolhimento é importante ficarem lá com o filho e irem saindo para que a adaptação possa ser feita. Principalmente no período da manhã, é importante que as famílias possam participar, dar segurança a elas e ao seu filho.

Estagiária: Sentes algum tipo de dificuldade ou constrangimento no envolvimento das famílias? Nomeadamente ao nível das rotinas

Educadora: Sinto que para algumas é difícil conseguirem chegar no momento da manhã, não só por uma questão de opção, mas por questões familiares e de gestão familiar, às vezes não é muito fácil. Temos uma ou outra situação que é por opção e que nós também compreendemos e que temos de perceber que à exceções e temos de ser também tolerantes e termos a capacidade de perceber que mesmo que às vezes seja por opção, tentar perceber o fundamento dos pais, o porquê de não os levarem tao cedo, ou às vezes até faltarem a algumas atividades de enriquecimento curricular pela manhã, ou chegarem mais tarde à reunião. Temos por exemplo a situação de crianças em que o pai, por exemplo, vai buscá-la cedo, mas só vê a mãe de noite quando chega do trabalho e isso, implica que a mãe também entre mais tarde de manhã e então às vezes aquele bocadinho da manhã é o que tem para conseguir estar com a filha/ o filho, então às vezes não sentem a necessidade de chegar tao cedo, por quererem desfrutar desse tempo. É sempre importante nós explicarmos aos pais que é importante a criança estar, mas nunca numa postura de exigência ou de cobrança

em relação ao facto de não estar, porque é uma escolha e porque se calhar é o tempo que têm, fora do contexto escolar e laboral, de estarem juntos e aqui tem de haver flexibilidade nesse sentido. Depois em relação aos restantes momentos da rotina, não sinto que haja constrangimentos ao nível escolar. Sinto que em algumas famílias existem algumas dificuldades em conseguirem gerir certos momentos da rotina em casa, por exemplo em momentos de refeição, ou porque não conseguem que eles comam sozinhos, ou que comam sólidos, ou porque não conseguem que comam sem terem um *tablet* ou telemóvel à frente e sentem essa dificuldade e depois muitos não verbalizam, outros verbalizam mais tarde, outros só quando questionamos, quando veem as imagens dos filhos a comerem sozinhos ou quando nos questionam “ não, mas ele come mesmo as couves?” ou “ele come mesmo sozinho com a colher” , “ sim, sim, come tudo sozinho”, e aí sente-se que há qualquer coisa do outro lado que não está a funcionar da mesma forma e que eles se sentem um bocadinho incomodados, às vezes, com isso, não pelo facto de nós fazermos, mas pelo facto de não estarem a conseguir fazer e aí, nós também temos de estar um bocadinho despertos para poder, devagarinho e com cuidado, conseguir chegar à família e perceber se precisam de algum tipo de ajuda, de encontrar estratégias para conseguirem fazer. Assim como é com comida, é com a fralda, porque às vezes no colégio já não usam fralda de maneira alguma e em casa continuam sempre com fralda, ou no momento de dormir, normalmente são os 3 momentos que eles referem e mostram sinais de algumas dificuldades e depois mostram algum constrangimento quando percebem que no colégio corre muito bem e que não está a acontecer da mesma forma em casa. Aí, o papel da equipa é tentar chegar à família e tentar apoiá-los e dar-lhes as estratégias o melhor possível para que consigam mudar isso em casa.

Que estratégias utiliza para ultrapassar essas mesmas dificuldades e constrangimentos?

Educadora: Quando percebemos que há pais que não conseguem, porque se eles não fazem de outra forma, das duas uma: ou porque nunca tentaram, ou porque experimentaram e a forma como estão a fazer não está a resultar, eu acho que a primeira coisa que os profissionais devem fazer é tentar abordar a família, talvez numa forma mais informal. Vou pegar no exemplo da criança que não consegue chegar tao cedo, eu se calhar quando vejo que ela chega sempre tarde, tenho de adotar uma postura mais tranquila, abordar a mãe de uma forma tranquila e tentar perceber primeiro porque é que isso está a acontecer, depois disso estar a acontecer e de perceber porque é que acontece, a forma para resolver é tentar explicar à mãe e família a importância da criança ter de chegar mais cedo, lá está, nunca mostrando uma postura de acusação ou de exigência em relação ao facto de ter de mudar a postura, mas no sentido de mostrar o quão é importante que a criança possa participar em determinadas atividades. Mas é importante compreender também, ao mesmo tempo e em simultâneo, a necessidade que a família sente se for um caso como aquele que expliquei, de sentirem a necessidade de ter de estar mais tempo com os filhos. Numa situação em que isso aconteça e não haja essa questão por parte das famílias, então aí abordamos da mesma forma, com calma e tentando perguntar o que é que está a acontecer, “então, a chegar a esta hora, está tudo bem?”, de uma forma muito subtil e tentando perceber porque é que chegam tarde. Um fator importante é tentar perceber a receptividade dos pais quando fazemos esta abordagem e perceber se temos abertura e, se tivermos essa abertura avançar logo para a questão e poder dar algumas estratégias e sugerir que venham mais cedo, explicar sempre a importância, no caso de chegar mais tarde, porque é que era importante chegar mais tarde, o que é que implicaria... Noutras situações do dia a dia, por exemplo quando sentimos que os pais não conseguem, mesmo que seja em casa, é tentar fazer a abordagem de uma forma subtil, mais informal, tentar apoiar e dar

algumas sugestões, se percebermos que isso não acontece e que isso, de alguma forma, pode também começar a refletir-se no contexto escolar, quer ao nível, principalmente, destes 3 fatores que sinto mais da parte da família: higiene, a nível das fraldas, alimentação e dormida, se houver abertura, dar estratégias de forma a apoiar, quando não há, ou quando há, tentarmos marcar então uma reunião familiar e, em algumas situações, quando percebemos que a questão está mesmo na família e não conseguir resolver a situação, podemos até sugerir uma reunião com o apoio da equipa do gabinete de psicopedagogia do colégio, em que, a própria psicóloga tem a reunião juntamente com os pais, para dar algumas estratégias mais específicas e concretas sobre o que está a acontecer. Até hoje, nenhum pai levantou e mostrou nenhum constrangimento em relação às rotinas da sala. O que penso sobre isso é que se acontecer, mesmo que os pais não verbalizem logo, julgo que é importante nós anteciparmos e se percebermos que eles não estão satisfeitos, ou que há alguma coisa que lhes incomoda e que esteja a acontecer, por exemplo na creche, de nós sabermos que se calhar algum pai lhe incomoda ver que mudamos a roupa dos miúdos muitas vezes, que isso o incomoda, por ter feito muito xixi, devemos antecipar e no ato de entrega da criança antecipar o porquê de ter mudado tanta vez de roupa.

Muito obrigada pela disponibilidade! Vou realizar a transcrição e enviar-lhe para conseguir analisar e dizer se está tudo bem.

Transcrição da entrevista

Educadora cooperante da instituição B

Data: 27 de abril de 2020

Local: Plataforma ZOOM

Duração: 1h

Desde já gostaria de agradecer a disponibilidade pela sua colaboração e dedicação ao longo de todo o meu projeto. Para iniciar a entrevista, queria compreender o que pensa sobre a importância do envolvimento das famílias no contexto de creches e jardins de infância?

Educadora: Eu acho que é importante e eu acho que não é possível dissociar as duas porque temos de pensar que os miúdos estão connosco a maior parte das horas do dia deles e, portanto, é super importante a comunicação com a família seja Seja uma coisa do dia a dia, que faça parte, que a escola não seja uma ilha isolada e a família outra... e para além de conhecer bem os miúdos também é preciso conhecer as famílias e perceber as vezes muitas das coisas que se passam nas famílias e isto é possível também quando a família permite essa intimidade, digamos assim. Se uma criança está mal, é importante perceber se se passa alguma coisa na família para a compreendermos melhor. Quando nós não sabemos minimamente o que se passa dentro de cada família, às vezes é complicado fazer esse tipo de leitura. Por isso eu acho que é muito importante que esta relação seja próxima, que seja honesta e que seja partilhada, ou seja que a família partilhe coisas de casa... que seja um comentário, são pormenores da vida da família que às vezes

se refletem na escola, da mesma forma que nós temos na escola reflexos da vida em família, quando estão a brincar, a conversar... Mas não creio nunca que a escola substitua a família nem que a família se substitua à escola, portanto são duas entidades que podem trabalhar em conjunto, mas que não devem nunca assumir o papel uma da outra, ou seja, a escola não pode assumir que só é correto se for feito desta maneira. Não. Sabes que aquela família faz de outra tens que respeitar, tens que encontrar vá... um meio caminho... não é? Tipo um ponto de encontro. A forma de conseguires lá chegar, mas sem ser também intrusivo. Pronto e a família a mesma coisa, respeitar que pronto, então é assim que fazem na escola? Também está certo, pronto. E apoiarem-se dessa forma, esse trabalho que é feito na escola.

Estagiária: Sim, no fundo o que me dizes é que cada uma tem o seu papel, mas devem-se completar.

Educadora: Sim, exatamente! Para que as coisas funcionam bem, eu acho que sim.

Que tipos e modos de participação as famílias têm na sala?

Educadora: Então, em concreto e no meu caso, eu gosto muito sempre de ter aquele dia na agenda, combinado com os miúdos também, para podermos receber as famílias, os pais, as mães, os avós, quem de entre eles queira lá ir contar uma história, fazer um bolo, opa, o que for. E isso tem resultado muito bem, no início quando eu falei disto às famílias, quando afixei lá o papel para eles se inscreverem, no início senti que estava tudo muito tímido... estava tudo com... não era pouca vontade, mas as pessoas estavam assim meio sem jeito e eu disse sempre “mas se não der jeito neste dia combinam connosco outro dia e trocamos os horários e as atividades, podem ser no dia que vocês quiserem” e depois começaram-se a inscrever e nesse primeiro ano, em que eu fiz a experiência, acabei com famílias, no fim do ano letivo a dizerem-me “ah mas é que eu ainda quero vir, agora já não vou conseguir porque já não há quartas feiras” mas eu disse “não faz mal, pode vir na segunda” e eles entusiasmaram-se. Tanto que este ano, que é o segundo ano que faço isto, já foi tudo muito mais fluido, houve logo muito mais participação. E é muito giro quando tu comesças a perceber... por exemplo aconteceu com a B.S, andava a falar muito do pai, que o pai não estava em casa e eu questionei “não está cá?” e ela dizia que não, “o meu pai agora foi para a Rússia” e eu disse “a sério? E foi para a Rússia fazer o quê?”, “ah foi trabalhar”... E a miúda volta e meia dizia-me que o pai tinha ido outra vez para a Rússia e há um dia em que eu digo “Oh B. o teu pai já deve falar russo que é um espetáculo, podíamos convidá-lo a vir cá ensinar-nos a falar russo.” E ela foi para casa dizer isto ao pai e de facto o pai foi-se inscrever para vir à nossa sala falar sobre a Rússia.

Estagiária - Sim muito interessante mesmo.

Educadora- De facto fez uma apresentação giríssima e eu acho que isso é muito importante, passar pelas crianças e mostrarmos que a família lá ir é importante porque vamos aprender todos, vamos aprender com uma pessoa diferente e eu acho que isso é muito importante eles perceberem que podemos aprender com qualquer pessoa. Há sempre qualquer coisa muito válida naquilo que cada um sabe fazer. E depois ter lá a família acaba por ser muito engraçado porque as próprias pessoas por vezes acabam por não ter muita noção do que é lidar e falar com um grupo de 25 crianças, porque eles têm um filho em casa, dois, três eventualmente mas 25 não têm e portanto tem sido muito giro. Tenho tido participações muito importantes,

muito curiosas, desde apresentações sobre viagens, o ano passado o pai da M.R, por exemplo, foi lá fazer uma apresentação com ela sobre a viagem deles à Lapónia. O avô do M.S foi tocar guitarra para nós, para cantarmos com ele... já tivemos tantas coisas giras. Olha a mais recente foi a mãe de uma criança nova, na turma deste ano, que o miúdo adora espaço, estrelas foguetões, planetas e quando ela começou a perceber que na sala estávamos exatamente a passar por essa fase ela disse “ah então se calhar agora era boa ideia eu vir cá fazer a apresentação do sistema solar, que o R. quer tanto que eu á venha!” e ela inscreveu-se e foi, foi muito giro, estive a fazer connosco medições à escala, da distância dos planetas, andámos todos no recreio a fazer isso com ela. Pronto e também temos aquela parte boa e mais afetiva dessas participações, que é por exemplo o pai do M. que o ano passado levou lá cão à sala.

Estagiária- Sim, eu estava ainda a estagiar, ele adorou, ficou super feliz, ele e todos.

Educadora: Exato adoraram todos e ele até disse me jeito de brincadeira que quando o cão fizesse um ano podia ir lá fazer a festa e eu disse claro que sim!

Estagiária: E chegaram a fazer a festa?

Educadora: Foi lá. Este ano ele disse-me “C. o Wody (cão) já fez um ano, o que é que acha de eu cá vir?” e eu disse que achava maravilhoso. E pronto combinámos um dia, avisei a direção porque pronto com a entrada do cão na escola, ele é grande, um labrador, é enorme, e então fizemos a festa de anos. Cantámos os parabéns, pusemos uma vela no paté de cão (risos) e depois o pai levou bolachinhas para as crianças. E acho que estas partilhas são muito boas, aquecem muito sabes? Porque estão pessoas ali de repente que às vezes tu só tens oportunidade de trocar um olá bom dia tudo bem e de repente a pessoa está ali uma manhã inteira... A mãe da R., por exemplo, que é uma pessoa super ocupada, que nunca consegue, é super difícil disse-me em dezembro que a R. andava sempre a pedir para ir lá, mas que não sabia o que fazer. E eu disse “está à vontade, é aquilo que quiser” e ela disse-me “ah pronto é que eu estive a ver no Pinterest” e é muito giro a forma como as pessoas fazem estas pesquisas.

Estagiária: Sim, mostram o seu interesse e cuidado naquilo que vão ou querem fazer não é...

Educadora: Exatamente, então ela tinha andado no Pinterest e descobriu umas casinhas de duendes e ela achou que era uma coisa gira para eles fazerem para depois pendurarem na arvore de natal e perguntou o que é que eu achava e eu disse “eu acho lindo, acho que vai ser muito giro e que eles vão gostar”. A mãe da R. esteve uma manhã inteira na sala, porque imagina o que é fazer uma casinha com um rolo de papel higiénico, em que tens de forrar a casinha, fazer o telhado, abrir a janelinha, pronto. Ela sozinha não ia conseguir, portanto estivemos sentadas com ela numa mesa, com os miúdos, um de cada vez, para que todos fizessem a sua casinha. E lá está, é este cuidado, porque as famílias depois investem muito nesta participação. A mãe da R. comprou os papeis, os duendes, levou fitinhas, foi lindo. A mãe da B. quando lá foi fazer o slime, porque a B. não se calava porque ela tinha de ir à sala fazer o slime, comprou tudo o que possas imaginar para fazer slime, os materiais, as colas, as propinas. É muito giro ver que de facto as pessoas acabam por lá ir, mas que têm esse cuidado na preparação e não é uma coisa qualquer, é com gosto. E pronto, isso é uma das formas que eu encontrei de levar as famílias à sala, depois tenho todas as semana tenho, opa coisas minhas... (risos) sabes que eu gosto de passar para o outro lado o que se passa e o ano passado tu sabes que tínhamos o caderno e este ano expliquei-lhes que ia deixar de fazer dormitório e por

isso ia ser completamente impossível arranjar tempo para fazer as impressões e colagens nos cadernos todos e então prometi que fazia na mesma. Envio por e-mail, ou seja, acaba por não ser aquele “despejo” pedagógico, como diz a professora M., mas acaba por ser uma espécie de “esta semana lemos um livro, gostámos muito, a propósito dele começámos a fazer tal, estamos a pensar que era giro começarmos a fazer tal, porque no conselho decidimos (...)”, ou seja, dar-lhes só assim um bocadinho do que acontece a cada semana. Porque para mim e temos de pensar que lá está eu não vejo todas as famílias, diariamente, nessa quantidade de tempo que me permitiria dizer a cada uma o que é que foi feito, porque não dá... Mas acho que é importante Se, naquela minha perspectiva em que a escola e a família têm de colaborar e, têm que se manter ativas uma na outra sem serem intrusivas, mas tipo dar-mos notícias uns aos outros do que se passa, isso para mim faz sentido, ou seja, eu não digo às famílias nesse resumo que “lemos uma história, porque ler histórias é muito bom para o desenvolvimento da linguagem...”, isso seria de facto a tal parte pedagógica, que a professora M. fala muitas vezes, “explicar aos pais porque é que se fez”, não, não é nesse sentido, é: “lemos esta história” e pomos o *link* do *slideshare* se for possível, na *net*, se estiver disponível, ou pelo menos a capa do livro, para eles puderem visualizar. Agora este ano, como eu faço as impressões e posso mandar por *e-mail*, em vez de uma página são duas e ponho fotografias, o que eu acho que também é importante, eles puderem ver realmente o que é que aconteceu... acho que é muito melhor do que por e simplesmente eu não dizer nada e ficar pelas publicações da escola no *Facebook*. Chama-se “esta semana”, eu faço então esse tal resumo do que é que aconteceu, do que é que experimentámos, do que combinámos fazer na próxima, e depois tem a foto do livro, se eventualmente fizermos uma receita tem a receita que fizemos..., se eventualmente fizermos uma experiência tem o *link* para puderem repetir em casa, se quiserem... e depois tem sempre o “para a semana”, levanta um bocadinho o véu do que vai acontecer e aí, também aproveito, imagina que, para a semana combinámos fazer uma torre gigante de papel higiénico, então aí aproveito para pedir rolos de papel higiénico para se fazer a torre. Temos também o “jornal de parede”, que continua a ser, para mim, muito importante registar e fazer esse jornal e continuamos a ser os primeiros na edição jornal... Costumo convidar as crianças para me ditarem o texto, para os pais quando forem ler os textos verem que o texto é dos filhos. Nunca são sempre as mesmas crianças, vou variando. Depois temos aqueles momentos mais formais, as reuniões de pais, as reuniões de atendimento individuais, caso eles peçam, até à data não foi preciso eu convocar ninguém, já me pediram várias famílias para falar comigo, para debater alguns pontos, alguns tópicos. Tínhamos também o *ratatui*, que ia com eles todos os fins de semana, em que as famílias se inscreviam para o levarem. Passavam o fim de semana juntos e depois registavam no caderno as suas experiências. Este ano temos um canário que adotámos, mas não vai para casa (risos).

Qual é a importância que atribui à organização e ao funcionamento das rotinas?

Educadora: Organização e funcionamento das rotinas...

Estagiária: Sim, porque é que achas que é importante?

Educadora: Dou importância porque eu acho que eles precisam, crianças e nós também, precisam de se sentirem seguros e de perceberem o que é que está a acontecer e porque é que vai acontecer e porque é que determinada atividade não pode ser já no imediato, ou seja, por exemplo, agora à quinta-feira temos música e temos ginástica e eles rapidamente perceberem que à quinta-feira não dava para fazermos mais nada,

portanto era música e ginástica. Entretanto, como a creche começou a fazer ginástica, a nossa ginástica ficou ligeiramente mais tarde, então o que é que acontece, temos um buraquinho de meia hora ali no meio e o que é que nós temos feito? Temos aproveitado esse buraquinho de meia hora, quando por exemplo à sexta-feira sabemos que não vamos conseguir fazer o conselho, ou porque há uma assembleia de escola, ou porque já combinámos outra coisa, ou temos coisas por acabar... então quando planeamos eles dizem logo: “Então, mas fazemos o conselho na quinta-feira” e assim já conseguimos. Isso é muito bom, eles perceberem que o tempo tem uma ordem e obedece a uma ordem que é flexível, ou seja, nós combinámos a nossa agenda, eu acho que isso também é importante para eles e, eles já sabem o dia em que contamos a história, o dia em que damos matemática, em que fazemos experiências e, isso também ajuda a pensar “quarta-feira, quarta-feira é dia...” e eles “de experiências, ou de culinária ou de sair” e eu vou lá ver e digo “olhem não temos ninguém para cá vir, o tempo está esquisito não vamos sair, escolham culinária ou experiências” e eles dizem-me, há sempre alguém que me diz “não, tem de ser experiências porque a semana passada foi culinária”. Portanto, isto é uma organização que eles vão fazendo e assim percebem que pronto, há tempo para tudo, não pode ser tudo ao mesmo tempo, nem pode ser tudo conforme calha, pronto, e eu organizei-me assim com eles e a mim também me ajuda a preparar as coisas e quando fazemos o conselho sexta-feira e planeamos a próxima, é muito bom perceber que eles já perceberam como funciona e, portanto se estamos a falar e a discutir o que vamos fazer segunda-feira, já ninguém me diz que vamos fazer uma experiência porque já sabem que vamos guardar essa sugestão para a quarta-feira e eu acho que isso os ajuda imenso a organizar também o tempo deles e mim ajuda-me, porque tenho esse planeamento. Em termos de aquela rotina das higiènes, dos almoços e dos lanches, isso tem sempre de obedecer à instituição no fundo e àquilo que está previsto nos horários da instituição e dos espaços comuns, a que horas podemos almoçar, porque a esta hora está livre, porque àquela hora seria mais difícil, pronto... isso são tudo coisas que já dizem mais respeito ao funcionamento da instituição. Em termos de sala, eu resolvi fazer assim, resolvi afixar a agenda, há pessoas que concordam, há pessoas que acham que não, mas eu, para mim dá-me mais jeito até para eu saber e ter a certeza que conseguimos passar nas áreas de conteúdo todas durante a semana e não deixar só, ou não tender só para o lado que me é mais fácil, ou o que gosto mais, ou o que eles também aderem melhor. Acho que passarmos por todas as áreas de conteúdo, acho que faz sentido e foi por isso que estabeleci com eles esta agenda semanal, e é fácil porque assim é sempre a mesma e não temos de mudar os dias de fazer o quê, só mudamos a atividade em si. Depois é giríssimo, a planificação que fazemos em conjunto da semana eu passo depois para o plano do dia e quando estamos de manhã pergunto “então que dia é hoje?” e já tenho alguns que sabem muito bem que dia é “é terça-feira”, “muito bem, então o que é que combinámos para hoje?”, “ahhh combinámos fazer o jogo das formas geométricas” ou seja, eles já se conseguem lembrar, associando a atividade do dia o que é que nós combinámos fazer e, isso é muito bom e eu acho que é tranquilizante também eles perceberem o que é que vão fazer e estarem também no fundo expectantes “ai nunca mais é sexta-feira porque vamos fazer não sei o quê” imagina, e pronto acho que faz sentido organizar assim o tempo e organizar assim a rotina porque eu sinceramente, não consigo imaginar outra forma de fazer se não esta, porque não sei, não ter nada estipulado? Isso a mim deixa-me um bocado, lá está, não é que não haja improvisado, porque há, porque de vez em quando também me lembro de qualquer coisa, ou porque algum deles também leva qualquer coisa e tem que entrar, tem de

ser acolhido, e tem... a agenda está fixa, mas é flexível, podemos alterar as coisas e eles também sabem disso.

Na sua opinião, é importante as famílias conhecerem as rotinas das salas? E, porquê?

Educadora: Eu acho que sim, que é importante e desde que fizemos a nossa agenda semanal, que eu partilhei isso com as famílias e, portanto, contei-lhes o que estava combinado entre nós, para cada um dos dias da semana. Eu acho que isso é importante, se calhar para as pessoas perceberem que: para já não andamos ali só a brincar, também brincamos imenso, mas as coisas têm um fundamento. Acho que é importante as famílias estarem a par, para também puderem colaborar, se assim o desejarem, mas imagina que há um deles que diz, olha lá está, como foi esta mãe lá do sistema solar, ela percebeu que o miúdo já lhe tinha dito que para a semana vamos fazer coisas dos foguetões e ela encontrou-me ao fim do dia e disse “ah então se calhar era importante eu inscrever-me”, portanto faz sentido, percebes? Este tipo de planeamento com eles, em que eles passam para a família e, se a família estiver informada acho que não fará confusão a ninguém, eles estão preparados para perceber que amanhã vamos precisar de, sei lá, olha aqui há tempos íamos precisar de garrafas de litro e meio porque era dia das experiências e íamos fazer uma experiência dos foguetões- Chegaram imensas garrafas, e pronto as pessoas perceberam que íamos fazer uma experiência, que precisávamos das garrafas, portanto, para além das garrafas que precisámos para a experiência, sobraram 10 garrafas que entretanto decidimos fazer um jogo de *bowling*. As rotinas fazem com que isto aconteça. Depois também acho que é importante as pessoas perceberem a rotina para não ficarem muito espantadas quando chegam às 9h30, ou às 10h00 e já estamos todos sentados a fazer qualquer coisa, acho que é importante as pessoas perceberem que temos, lá está, é jardim de infância, não é escolaridade obrigatória, mas é importante que os miúdos comecem a perceber e a assumir algumas responsabilidades e portanto, sintirem que o momento de estarmos todos juntos sentados, a conversar, é importante e, é um momento que não deve ser interrompido, não deve ser parado, assim de repente e, as pessoas perceberem que “já chegámos tarde, desculpe lá o atraso”, só mesmo nessa perspetiva, de não acharem estranho de que estão a chegar e pensarem “epá mas estão ali a fazer um bolo, porque é que estão a fazer um bolo?”, “ah esta bem, é dia de culinária”... E pronto, acho que é isso.

Que estratégias utiliza para divulgar as rotinas às famílias?

Educadora: No início a agenda semanal não existe, no início, muito de início de setembro andamos a experimentar uns dias, as salas, as coisas novas, etc. Depois, lá chega o dia em que digo que bom se calhar está na altura, aliás, este ano já nem precisei de dizer, eles disseram “quando é que vamos fazer aquela coisa dos dias para saber o que vamos fazer em cada dia?” pronto, e é sinal de que eles estão a perceber e a sentir falta da calendarização. Então sim senhora, fizemos a agenda, foi super fácil fazer porque eles já sabiam o que é que estava a faltar “ah, mas ainda falta o dia da matemática, ah falta o dia de fazermos experiências” pronto, foi um trabalho engraçado. Assim que é feita a agenda, eu comunico às famílias. A agenda é construída com eles, este ano fiz com ilustrações deles, eles ilustraram cada momento e eu pus lá na parede, está disponível. Outra das estratégias é dar um bocadinho do *feedback* diário às famílias sobre o que é que aconteceu quando eu faço o balanço do dia com eles, que eles já sabem que têm o balanço do dia e, portanto, fica lá registado o que fizemos etc, que vai de acordo com aquilo que planeámos e que no fundo vai refletir a nossa rotina. Se à segunda-feira é suposto ser dia de lermos histórias, de inventarmos histórias, não vai

parecer estranho aparecer lá “Hoje lemos” ou, “Hoje inventámos uma história”, pronto, acho que isso também é uma forma de partilharmos com as famílias essa rotina não é... e as famílias saberem que se chegarem lá às 16h00 e estivermos todos sentados é porque estamos a fazer o balanço do dia.

Como é que promove o envolvimento e a participação das famílias na rotina da sala?

Educadora: Eles sabem que têm aquele dia que podem ir lá partilhar o que quiserem connosco, eles sabem disso, agora em termos de rotina diária, como envolvo? À parte de irem pô-los e buscá-los, não há assim maior envolvimento, o envolvimento maior que me está a ocorrer de momento é, por exemplo, eu ter-lhes pedido para quinta-feira de manhã, antes de entrarem para a aula de música, calçarem logo as sapatilhas com os miúdos para eles ficarem logo equipados e não estarmos a perder tempo nessa transição música e ginástica, é uma forma de os envolver, porque podia ter optado que calçassem só antes da ginástica, mas assim envolvi-os a fazer isto. Pronto, envolvi-os nessa participação na sala, de resto acho que não temos mais nenhuma forma de envolvimento. Ah... Vai sempre nos nossos resumos da semana, no “Para a semana”, é aí que eu faço alguns pedidos de material, a reunião de pais, onde os meto a conversar. Fiz também um placard no corredor, que está no espaço comum da escola e chamei-lhe “Placard com pais” e a ideia era, e é, afixar nesse placard,... pra já comecei a afixar logo os resultados da última reunião de pais, portanto o que eles intervieram, agradecendo a participação de todos, pus lá o que tinham dito e depois ter também um espaço de partilhas de passeios, de atividades, de concertos, de coisas que eles fossem assistir e que quisessem partilhar com os restantes... e depois também tinha um espacinho para outras leituras, coisas diferentes. Então eu achei que ia haver muita gente interessada em participar, mas não, então esse placard tem sobrevivido, porque lá está, depois de o pôr, não vou voltar a tirar, então tem sobrevivido da minha intervenção que vou reajustando os textos, vou tirando, vou fazendo certinhos nas coisas que já apareceram sugeridas nessas reuniões de pais, escrevo “já chegou, já temos, já construímos”, pronto, coisas desse género... No fundo, lá está, não pode aparecer uma coisa nova todos os dias mas de vez em quando há uma novidade, coisas assim que os miúdos trazem para mostrar que foram a algum lado, eu agarro e colo, ou ponho lá fora como sugestão da família tal. Eu também quando fui ver a exposição do Van Gogh também pus lá como sugestão. Na parte das leituras, tenho posto só o jornal de parede do mês anterior, ou seja, está exposto à entrada da escola, quando é retirado eu ponho nesse placard. No “Esta semana” tenho posto os livros que lemos na sala e que vêm para a sala, eu acho que é importante de facto se eles quiserem adquiri-los ou ir à biblioteca requisitá-los para os ler também em casa. Há pouco tempo aconteceu uma coisa gira, lembrei-me agora, a M., uma das crianças novas deste ano, levou para nos mostrar, aquilo a que ela chama “a caixa da calma”, uma caixinha onde a mãe lhe pôs vários objetos que ela pode recorrer em casa quando se sente zangada. Então lancei para o ar, realmente estão ali coisas engraçadas e muito giras e fáceis, olha, “se calhar estás um bocadinho aborrecido, vai lá ver se tens outra ideia.” pronto. Se calhar é uma forma interessante de pudermos, também nós, desviar-mos um miúdo que esteja em ponte de rotura com ele mesmo e pudemos encaminhá-lo para outras coisas, sem aquilo tipo “ah vai-me lá ali ver..” e então lancei para o ar e disse “Oh M. isto é tão giro, a tua mãe tem aqui coisas muito engraçadas, quer dizer, há coisas que nós podíamos fazer aqui, há outras que não, por exemplo saltar aqui numa almofada num trampolim.” e o M. diz-me assim “Ah não, eu lá em casa também tenho uma almofada onde posso bater quando estou zangado” e eu dizia assim “Oh M. então imagina que todos ficavam zangados, todos ao mesmo tempo, onde é que eu tenho 25 almofadas para vocês irem bater?” (risos), bem eles começaram-se

a rir e tal e eu disse “não, mas há aqui coisas giras, podíamos ter aqui as bolinhas do stress, etc”. Então, devolvi para casa, eles acharam lindamente ter um cantinho da calma, perceberam o sentido da coisa e eu disse que então está bem, que íamos fazer um cantinho da calma e então, devolvi para casa, disse que tínhamos combinado que íamos ter um cantinho da calma, a propósito da partilha da M. e estávamos a recrutar: ursinhos de peluche, bolinhas do stress, moinhos de vento e foi muito giro porque chegaram coisas à sala, inclusive uma mãe deu-nos um urso de peluche, para eles darem um abraço, a M. trouxe uma bolinha do stress, o M.R. trouxe um moinho de vento para soprarmos e foi giro, ou seja, neste caso foi quase como uma entrada de uma família na sala e nós acolhemos aquela sugestão e incluímos no nosso espaço, não tem tanto a ver com a rotina. Tem aparecido mesmo coisas muito giras, já preparamos coisas que queremos partilhar com os amigos, coisas feitas lá em casa.

Sente alguma dificuldade, ou constrangimento, no envolvimento das famílias? Nomeadamente ao nível das rotinas?

Educadora: Constrangimento, pois, eu continuo a ter meninos a chegar 9h40, 9h45, 10h00, 10h10, 10h30, continuo a ter e vou ter sempre e isto é qualquer coisa... como é que vou explicar, no ano passado na sala com este grupo em particular, já percebi que não vai poder ser de outra forma e se eu for teimosa ao ponto de “eu venho às 9h00 e às 9h00 vou começar” vou-me dar mal e as crianças também, porque eu continuo a ter 3/4 meninos às 9h00, pronto... Por respeito às crianças, porque acho que elas não têm de ser importunadas no tempo delas, eu não me sento às 9h00 para fazer o acolhimento, vamos ser interrompidos 21 vezes até chegarmos a 25... isso não é justo e acho, que de certa forma, as famílias também já perceberam que eu não passo das 9h30, às 9h30 estamos a começar, pronto. Eu acho que isto de certa forma, foi subentendido por eles ao longo do tempo, não fiz nenhuma comunicação formal, mas acho que eles foram percebendo e, foram sempre apercebendo de que, efetivamente até às 9h30 não tinha muita gente na sala. Este eventualmente, será o maior constrangimento, é tu queres e teres vontade de avançar, teres lá meninos que sabes que chegaram há imenso tempo e não comesas, porque lá está, vais ser interrompida, e porque isso não é justo, então prefiro esperar para depois termos um momento mais consistente, sem interrupções, então decidi assim. Talvez esse possa ser o maior constrangimento, não é a escolaridade obrigatória, o jardim de infância não está obrigado a um horário fixo, rígido e etc, e depois percebes que há famílias que têm essa maneira de viver diferente, porque os pais trabalham por turnos, porque os pais trabalham fora e quando vêm os miúdos estão acordados até mais tarde então vêm mais tarde e, portanto, temos de perceber isto tudo e conhecer as famílias e perceber que ok, com estes meninos eles vão sempre chegar depois da hora e não nos vamos aborrecer mais com isso. Claro que quando são atrasos recorrentes, eu digo às pessoas “Então, mas tão tarde outra vez? Está tudo bem? Passa-se alguma coisa?” porque às vezes pode ser isso, pode alguém estar doente e a pessoa que vai levar só puder àquela hora e isso é importante nós sabermos. Nós temos que fazer um bocadinho esse trabalho, embora às vezes seja um pouco duro, mas pronto é assim, conhecer o outro lado ajuda e ajuda muito.

Que estratégias utiliza para ultrapassar essas mesmas dificuldades?

Educadora: No início, quando isto me começou a acontecer, ficava muito triste e zangada e pensava que era um ataque direto à minha pessoa. Depois comecei a pensar “epá não” e comecei a (risos), isso também ajudou, eu também tinha muito essa fantasia de entrar no trabalho e começar e fazer a roda com os meninos,

cantar os bons dias, e ver que dia era hoje, também tinha isso. Aliás, eu acho que vamos todas para a escola a pensar nisso, que é assim que se faz, até porque nunca nos disseram que podia ser de outra maneira, a mim nunca me tinham dito. Mas ficava muito zangada, as pessoas chegavam tarde, não estão a ligar nenhuma, os miúdos não ouvem histórias eu dei comigo numa irritação constante que realmente não fazia sentido e, quando comecei a fazer a oficina do MEM foi muito giro porque às vezes são problemas e coisas que acabamos por imaginar, eu acho que acaba por ser assim “nós imaginamos que é um problema, mas afinal não é um problema”. Nós temos é que dar a volta e, quando fui fazer a oficina, comecei a perceber realmente que não tinha de ser desta maneira que idealizada e não era menos bom se fosse feito diferente. Então dei a volta ao texto, fiz ao contrário e pus a nossa rotina toda ao contrário. Deixei a parte das atividades e dos projetos para os finais de manhã e para a tarde e, de manhã, conseguia fazer com eles a atividade coletiva, todos juntos. Assim que decidi fazer isso, saiu-me um peso enorme de cima e pensei “ahhhhh (risos) maravilha”, sensação de felicidade. Comecei a pensar nisso e andava-me a irritar por nada, era só fazer ao contrário porque nunca ninguém disse que se tinha de fazer daquela maneira e eu acho que isso também se pode aplicar a outros momentos, portanto, se o meu acolhimento não pode ser às 9h00 porque tenho lá 4/5 meninos, então é às 9h30 que nos sentamos. Eu acho que nós, crescidos, definimos lá, como é que vamos dividir o tempo, nós é que sabemos ver as horas e temos de perceber a que horas vamos almoçar, vamos fazer isto e aquilo, temos de organizar esse tempo, mas, nada nos impede que de facto não se faça mais tarde, ou seja, basicamente os meus estão a fazer a exploração livre das áreas e as atividades antes de começarmos todos juntos, pronto não faz mal e pronto, deixei de me aborrecer e acho que somos todos muito mais felizes assim e se calhar sou muito mais simpática assim de manhã com as pessoas (risos).

Muito obrigada pela disponibilidade! Vou realizar a transcrição e enviar-lhe para conseguir analisar e dizer se está tudo bem.

Apêndice 3 – Exemplo da grelha de análise de conteúdo das entrevistas às educadoras de creche e jardim de infância (categoria “envolvimento das famílias nas rotinas”)

Categoria	Subcategoria	Educadora A	Educadora B
<p>Envolvimento das famílias nas rotinas</p>	<p>Conhecer as intencionalidades e organização das rotinas</p>	<p>“(…) é importante que os pais percebam que em cada momento da rotina existe uma intencionalidade, que todos esses momentos são estruturados, pensados como são pensados todos os outros tempos de atividades e propostas que possamos fazer e, esses tempos têm que entrar num plano diário com a mesma preocupação para um profissional, os pais têm de perceber isto da nossa parte. Da parte dos pais é importante que eles a conheçam e que saibam o que é que acontece, mas não só o que acontece, o porquê de acontecer de determinada forma.”</p>	<p>“Eu acho que isso é importante, se calhar para as pessoas perceberem que: para já não andamos ali só a brincar, também brincamos imenso, mas as coisas têm um fundamento. Acho que é importante as famílias estarem a par, para também puderem colaborar, se assim o desejarem.”</p> <p>“As rotinas fazem com que isto aconteça. Depois também acho que é importante as pessoas perceberem a rotina para não ficarem muito espantadas quando chegam às 9h30, ou às 10h00 e já estamos todos sentados a fazer qualquer coisa, acho que é importante as pessoas perceberem que temos, lá está, é jardim de infância, não é escolaridade obrigatória, mas é importante que os miúdos comecem a perceber e a assumir algumas responsabilidades e portanto, sentirem que o momento de estarmos todos</p>

	<p>Função da equipa na divulgação das rotinas</p>	<p>“(…) importante que seja passado aos pais, que percebam e conheçam que os momentos da rotina (...) e isso tem de ser passado aos pais, é importante que os profissionais tenham isso em atenção, que têm de dar esse <i>feedback</i> aos pais.”</p> <p>“(…) aquilo que nós fazemos, tanto para jardim de infância, como para creche na primeira reunião, temos o cuidado de mostrar e explicar isso mesmo aos pais, ou seja, a reunião normalmente acontece no fim de um mês das crianças iniciarem o ano letivo, temos a preocupação de</p>	<p>juntos sentados, a conversar, é importante e, é um momento que não deve ser interrompido, não deve ser parado, assim de repente e, as pessoas perceberem que “já chegámos tarde, desculpe lá o atraso”, só mesmo nessa perspetiva, de não acharem estranho de que estão a chegar e pensarem “epá mas estão ali a fazer um bolo, porque é que estão a fazer um bolo?”, “ah esta bem, é dia de culinária”... E pronto, acho que é isso.</p> <p>“(…) é importante e desde que fizemos a nossa agenda semanal, que eu partilhei isso com as famílias e, portanto, contei-lhes o que estava combinado entre nós, para cada um dos dias da semana.”</p>
--	---	---	--

	<p>Divulgar as rotinas e intencionalidades</p>	<p>registar esses momentos e na reunião de pais mostrar-lhes como é que os momentos acontecem.”</p> <p>“(…) explicar porque é que acontecem, porque é que são feitos de determinada forma e a importância que cada um dos momentos da rotina tem, porque eles não existem só porque sim, existem porque de facto têm de existir, mas nós vivenciamos cada momento desses com as crianças sempre com intencionalidades, que têm de estar presentes na nossa mente e no nosso dia a dia e nas nossas atitudes e forma de estar com as crianças, normalmente é então nas reuniões de pais que o fazemos.”</p> <p>“(…) um registo fotográfico e às vezes já com frases das crianças, do que fazem em cada um daqueles momentos e depois é exposto, do lado de fora da sala, para as famílias verem e fica até ao final do ano exposto na sala.”</p> <p>“Temos também a agenda semanal que está dentro da sala, na parede, para que as</p>	<p>“(…) dar um bocadinho do <i>feedback</i> diário às famílias sobre o que é que aconteceu quando eu faço o balanço do dia com eles, que eles já sabem que têm o balanço do dia e, portanto, fica lá registado o que fizemos etc, que vai de acordo com aquilo que planeámos e que no fundo vai refletir a nossa rotina.”</p> <p>“Eles sabem que têm aquele dia que podem ir lá partilhar o que quiserem connosco.”</p> <p>“(…) o envolvimento maior que me está a ocorrer de momento é, por exemplo, eu ter-lhes pedido para quinta-feira de manhã, antes de entrarem para a aula de música, calçarem logo as sapatilhas com os miúdos</p>
--	--	---	---

		<p>crianças tenham uma percepção visual do tempo e daquilo que está a acontecer em cada dia, dos acontecimentos diários, mas é também um mapa que está visível aos pais quando entram na sala.”</p> <p>“Na agenda semanal, quer ao nível da creche, quer ao nível do pré-escolar, existe um dia, um momento estipulado para o tempo de animação sociocultural, isto é um tempo em que podemos receber as famílias, ou outros elementos da comunidade educativa que possam vir à sala dinamizar algum momento, contar uma história, fazer um teatro, mesmo que venha de fora é um momento de animação sociocultural. E o que é que acontece? Lá está tem de haver muita flexibilidade, porque quer ao nível da creche, como do jardim de infância, estes momentos podem estar definidos, mas têm de ser sempre muito flexíveis e temos de estar disponíveis para os momentos que podem acontecer”</p>	<p>para eles ficarem logo equipados.”</p> <p>“(…) nossos resumos da semana, no “Para a semana”, é aí que eu faço alguns pedidos de material, a reunião de pais, onde os meto a conversar.”</p> <p>“(…) um placard no corredor, que está no espaço comum da escola e chamei-he “Placard com pais”.</p>
--	--	--	---

		<p>“As famílias são então integradas nos momentos de rotina em termos de atividades e de coisas que queiram fazer. Através também da plataforma do chlldiary, os pais enviam imagens e fotografias e contam o que é que se passou no fim de semana, ou alguma situação significativa que seja importante de integrar, para que possam partilhar com os amigos no momento da reunião, puderem fazer essa partilha.”</p> <p>“Numa fase inicial de adaptação e isto refletiu-se mais no contexto de creche, é importante que seja possível abrir a porta aos pais, para puderem entrar e ficar na sala um tempo, puderem assistir àquilo que vai acontecer e ficar um bocadinho no período da manhã, uns mais tempo outros menos, durante o tempo de acolhimento é importante ficarem lá com o filho e irem saindo para que a adaptação possa ser feita. Principalmente no período da manhã, é importante que as famílias possam participar, dar segurança a elas e ao seu filho.”</p>	
--	--	---	--

Apêndice 4 – Intervenção “Cantinho da Família”



Imagem 1- Cantinho da Família



Imagem 2- Crianças a observarem e comentarem as fotografias das famílias.

Apêndice 5 – Intervenção creche “O Hospital dos Livros”



Imagem 3 – Livros seleccionados em grupo



Imagem 4- Caixa do “Hospital dos Livros”.

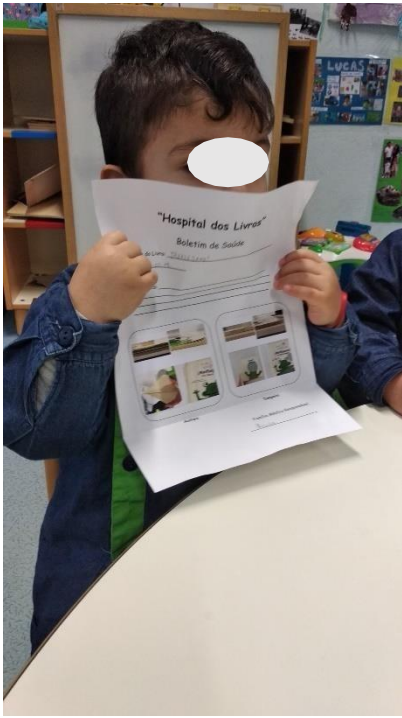


Imagem 5- B. a partilhar o Boletim de Saúde do livro que selecionou.



Imagem 6- L. a partilhar o livro já recuperado.



Imagem 7- F. a partilhar o livro já recuperado.

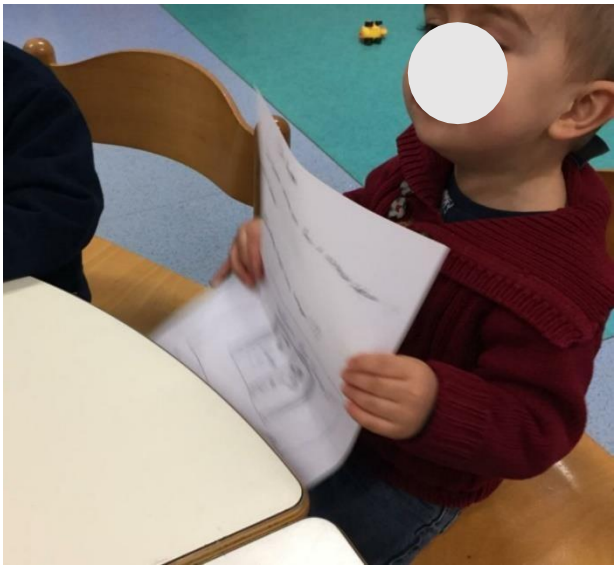


Imagem 8- L. a partilhar o Boletim de Saúde do livro que selecionou.

Apêndice 6 – Intervenção jardim de infância “Celebrar a Família”



Imagem 9- R. com a avó a escolher o livro.



Imagem 10- M. e a mãe a selecionar o livro para levar para casa.

Apêndice 7 – Intervenção Creche “Famílias na sala”



Imagem 11- Experiência “O vulcão” com o R. e a mãe.

Apêndice 8 – Intervenção jardim de infância “Famílias na sala”



Imagem 12- M.S. e o pai a apresentar o seu passeio.

Apêndice 9 – Intervenção creche “Reunião: Quando o relógio bate às (...) o que acontece?”



Imagem 13- Momento de reunião.



Imagem 14- Quando o relógio bate às 9h



Imagem 15- Quando o relógio bate às 9h chegamos à sala (acolhimento).



Imagem 16- Quando o relógio bate às 10h.



Imagem 17- Quando o relógio bate às 10h fazemos experiências (atividades de exploração).

**Apêndice 10 – Grelha de análise de conteúdo da informação recolhida no momento de reunião
(transição de creche para jardim de infância)**

Categorias	Respostas das famílias
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Maior autonomia das crianças na execução de determinadas tarefas</u> 	<p><i>“Autonomia e energia”;</i> <i>“Maior autonomia e cumprimento das regras. As rotinas de jardim de infância tornam os meninos mais independentes e mais responsáveis”;</i> <i>“Sinto que é tudo um pouco mais rápido. Mas que eles têm cada vez mais a noção da rotina.”;</i> <i>“Mais autoconfiança”,</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Menos tempo de brincadeira</u> 	<p><i>“Menos tempo de brincadeira livre. Menos tempo de atividades planeadas/grupo”,</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Mais regras. Mais aprendizagem</u> 	<p><i>“Rotinas mais preenchidas e atividades mais complexas”;</i> <i>“Maior preocupação com o cumprimento de horário. Conseguir explicar-se melhor. Adora participar nas atividades extracurriculares.”;</i> <i>“Mais responsabilidade”;</i> <i>“Maior preenchimento/ocupação da carga horária, com atividades segmentadas”;</i> <i>“Muitas atividades e novidades”;</i> <i>“Atividades com horários a respeitar/comprimir”;</i> <i>“Está mais entusiasmado com as diferentes atividades”</i></p>

Apêndice 11 – Intervenção jardim de infância “O nosso dia na sala (...)”, livro.

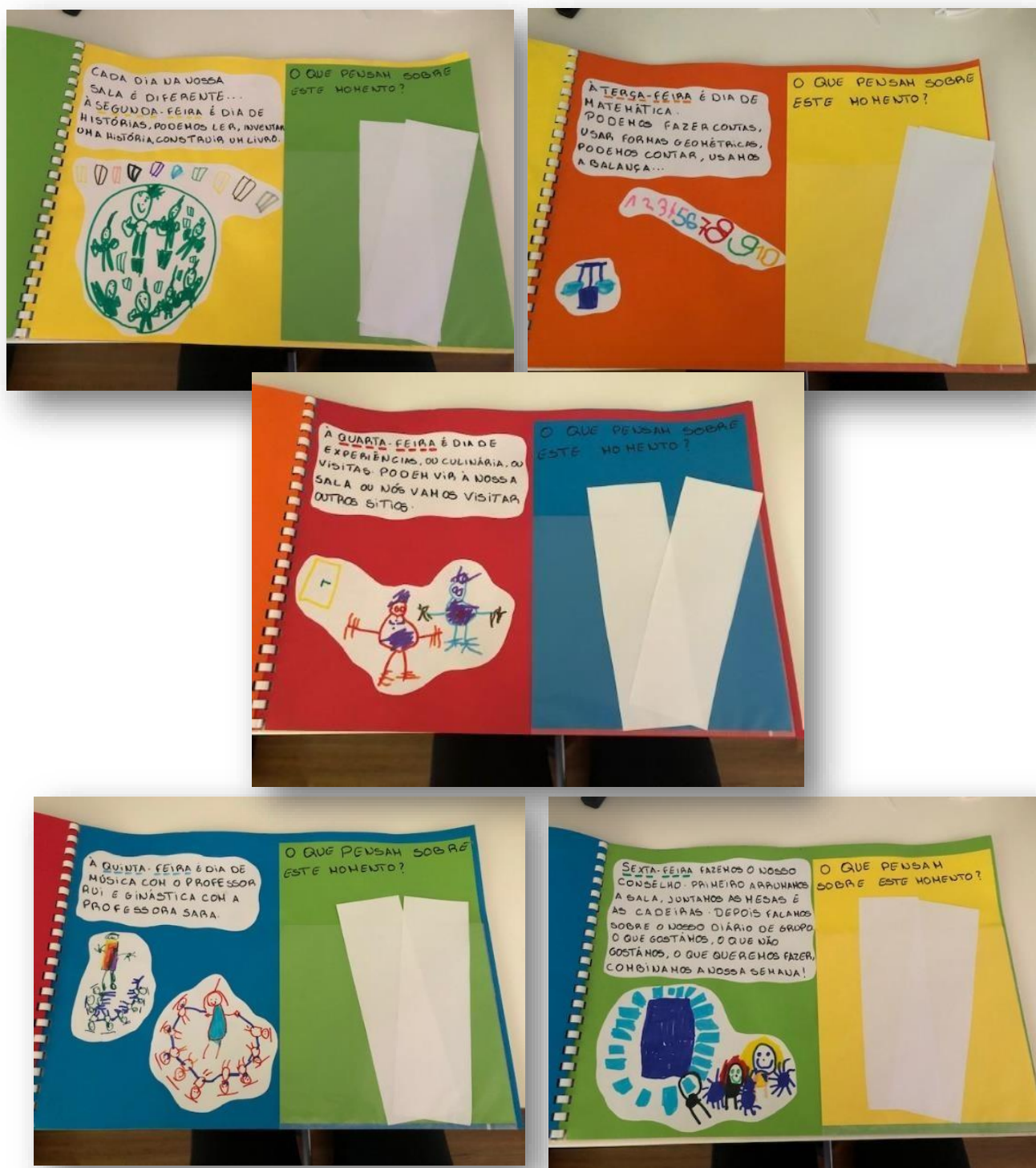


Imagem 18- O livro das rotinas