



**ANA RITA DOS
SANTOS OLIVEIRA**

**A relação com as famílias
em Educação de Infância.**

A importância da colaboração.

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

VERSÃO DEFINITIVA

outubro 2020

Candidata: Ana Rita dos Santos Oliveira

Constituição do Júri

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Arguente: Professora Doutora Elisabete Maria Xavier Vieira Gomes

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de Oliveira Pires

Agradecimentos

A realização do presente relatório remete à conclusão de uma das etapas mais importantes da minha vida, uma vez que estou prestes a tornar um sonho em realidade. Dedico este espaço de agradecimentos a todas as pessoas que se cruzaram na minha vida ao longo deste percurso académico e que sempre estiveram a meu lado.

Começo por agradecer a todos os professores e equipa não docente com que me cruzei durante todo o percurso académico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal pela partilha de conhecimentos, experiências e vivências enriquecedoras para o meu futuro profissional e pessoal. Um agradecimento especial à professora e orientadora Professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires por toda a compreensão, incentivo, paciência, auxílio, disponibilidade de orientação e apoio incansável nas reflexões e realização do projeto, transmitindo-me sempre confiança e respeito.

De seguida, agradeço a todas as instituições que me concederam a oportunidade de partilhar vivências gratificantes e enriquecedoras para o meu futuro profissional. Um enorme obrigado a todas as equipas pedagógicas, educadoras cooperantes e às crianças, sem esquecer as suas famílias que foram incansáveis.

Às minhas colegas e amigas da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar por construirmos juntas, um pilar de amizade, apoio, partilha de alegrias e inquietações durante todo o percurso académico.

E por fim, e não menos importante, um agradecimento muito especial aos meus pais, Lígia e Paulo Oliveira, à minha irmã Cátia e à Daniela, uma amiga muito importante, por estarem sempre do meu lado e por acreditarem no meu potencial, insistindo e enaltecendo as minhas capacidades, quando eu pensava em desistir. À minha família pelo amor incondicional, valores e princípios que me fizeram ser a pessoa que sou hoje.

Obrigada a todos pelo apoio, carinho e amor demonstrado!

“Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade.”

(Walt Disney, sd.)

Resumo

O presente relatório do Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar tem como foco o tema - a relação das famílias com os contextos educativos de creche e de jardim de infância. Centra-se, como principal objetivo, na compreensão da interação de ambos os contextos, assim como no papel do educador para estudar e encontrar estratégias que promovam a relevância positiva no desenvolvimento da criança, neste caso, das equipas pedagógicas com as famílias.

Neste projeto estão incluídas informações pertinentes para relatar experiências vivenciadas e recolhidas através dos períodos de estágio realizados em dois contextos distintos, na creche e no jardim de infância. Advém também das reflexões de práticas pedagógicas das educadoras cooperantes bem como, das minhas intervenções enquanto estagiária e estudante. Enquanto estagiária procurei conhecer as conceções das educadoras cooperantes face a esta temática através dos momentos de diálogo entre as equipas pedagógicas e os familiares das crianças, questionando inúmeras vezes a educadora de qual a estratégia que utilizava para que houvesse colaboração entre os dois contextos.

A realização do presente estudo segue o paradigma interpretativo da investigação qualitativa e baseia-se nos princípios da investigação-ação. Recorri a diferentes procedimentos de recolha de informação discriminados ao longo do relatório, sendo estes: observação participante, notas de campo, registos multimédia e o inquérito por questionário (aplicado às educadoras cooperantes). Utilizei também no tratamento de informação a análise e pesquisa documental dos projetos pedagógicos de sala.

É também feita uma abordagem à importância que o educador estabelece na sua interação com as famílias, sendo fundamental criar uma comunicação entre os pais e os educadores, e para que isso aconteça nada melhor do que proporcionar atividades entre a escola e o ambiente familiar (Costa, 2016). Neste sentido estão apresentadas e interpretadas as intervenções realizadas nos contextos educativos de estágio que servem como base para este estudo e também, ainda na importância do papel do educador na definição de estratégias que beneficiam, otimizam e promovem essa relação podendo existir obstáculos que nela interfiram. Para concluir, exponho as minhas considerações finais face à temática em estudo no desenvolvimento e concretização deste relatório de projeto.

Palavras-chave: Família, Relação, Colaboração

Abstract

This report of the Research Project of the Master of Preschool Education focuses on the relationship of families with the educational contexts of kindergarten and daycare. It focuses, as its main goal, on the understanding of both contexts, as well as the role of the educator to study and find strategies that promote the positive relevance in the development of the child, in this case the pedagogical teams with the families.

This project includes relevant information to report experiences lived and collected through the internship carried out in the two different contexts (nursery and kindergarten). It also comes from the reflections on the pedagogical practices of the cooperating educators as well as from my interventions as an intern and student. As an intern, I tried to get to know the educators' conceptions regarding this theme through the moments of dialogue between the pedagogical teams and the children's families, questioning the educator several times about the strategy she used so that there was collaboration between the two contexts.

The realization of this study follows the interpretive paradigm of qualitative research and is based on the principles of action-research. I resorted to different information collection procedures detailed throughout the report, which are: participant observation, field notes, multimedia records and the questionnaire survey (applied to cooperating educators). I also used documentary analysis of classroom teaching projects in the treatment of information.

An approach is also made to the importance that the educator establishes in his interaction with families, and it is essential to create communication between parents and educators, and for that to happen nothing better than providing activities between the school and the family environment (Costa, 2016). In this sense, the interventions carried out in the educational contexts of internship that serve as the basis for this study are presented and interpreted, and also, still in the importance of the role of the educator in the definition of strategies that benefit, optimize and promote this relationship, and there may be obstacles that interfere in it.

To conclude, I present my final remarks regarding the subject under study in the development and implementation of this project report.

Keyword: Family, Relationship, Collaboration.

Índice

Agradecimentos.....	1
Introdução.....	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência.....	10
1. Família.....	10
2. A relação entre a família e a instituição educativa.....	13
3. A colaboração das famílias nos contextos educativos institucionais.....	20
4. O papel do educador como promotor da relação entre a família e as instituições ..	24
Capítulo II – Metodologia de Investigação do estudo.....	33
1. Paradigma interpretativo numa abordagem qualitativa.....	33
2. A investigação-ação.....	36
3. Técnicas e procedimentos de recolha de informação e dados.....	38
3.1 Observação.....	39
3.2 Observação Participante.....	40
3.3 Notas de Campo.....	40
3.4 Registos de multimédia – Fotografias e Filmes.....	41
3.5 Análise Documental.....	42
3.6 Inquérito.....	42
4. Organização e análise de conteúdos.....	44
Capítulo III- Caracterização dos contextos educativos.....	46
1. Instituição A.....	46
2. Instituição B.....	55
3. Aspetos variantes e invariantes nos contextos educativos.....	61
4. Fonte de variação para a realização do projeto de investigação-ação.....	63
4.1. Instituição A.....	63
4.2. Instituição B.....	64
Capítulo IV– Apresentação e Interpretação das Intervenções.....	66
1. Intervenção nos contextos de estágio.....	66
1.1. Estágio em creche.....	68
1.2 Estágio em jardim de infância.....	76
Capítulo V – Considerações Globais.....	85
Referências Bibliográficas.....	93
Apêndices.....	99
Apêndice I – Exemplar Inquérito por Questionário.....	99
Apêndice II- Planta da Sala da Instituição A.....	100

Apêndice III- Rotina da Sala da Instituição A	101
Apêndice IV- Instrumento Pedagógico- Agenda Semanal	101
Apêndice V – Planta da Sala da Instituição B	102
Apêndice VI- Rotina da Sala da Instituição B	102
Apêndice VII- Mensagem caderno de correspondência da instituição A.....	103
Apêndice VIII- Registos Fotográficos da primeira intervenção na instituição A	104
Apêndice IX – Registo Fotográficos dos fantoches utilizados	104
Apêndice X- Registo Fotográfico do projeto Malinha das Partilhas.....	105
Apêndice XI- Registo Fotográfico do projeto A minha Família.....	106
Apêndice XII- Registo Fotográfico da segunda intervenção na instituição A.....	106
Apêndice XIII – Registo Fotográfico do segundo momento de intervenção na instituição B	107
Anexos	108
Anexo I- Organograma da instituição A	108

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Aspetos Variantes e Invariantes da instituição A face à realização de dois momentos de estágio.....	61
Tabela 2- Aspetos Variantes e Invariantes da instituição B face à realização de dois momentos de estágio.....	62

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar após a realização de estágios, na valência de creche e na valência de jardim de infância. Tem como um dos principais objetivos conceder-me habilitações necessárias para o desempenho de funções como Educadora de Infância no meu futuro profissional.

Para a concretização do relatório do Projeto de Investigação escolhi o tema a *Relação com as Famílias*. Revelo, desde já, que tive alguma dificuldade em escolher este tema, no entanto foi escolhido tendo por base as diversas observações e reflexões realizadas nos momentos de estágio. Embora tivesse surgido também, devido a motivações pessoais enquanto criança, pois revi-me muitas vezes em diversas situações observadas que marcaram também a minha infância. Desde os 18 meses de idade que entrei numa instituição na qual estive até aos 10 anos e em todos esses anos houve uma forte conexão entre os meus familiares e a equipa pedagógica e educativa, sendo fulcral e essencial para o meu desenvolvimento nos primeiros anos de idade. Foi de extrema importância para afirmar a minha personalidade e ser a pessoa que sou hoje pela educação que me foi transmitida, como todos os valores, ideais e crenças.

Na minha infância, eu era vista como uma criança que andava sempre agarrada à bata das educadoras e das auxiliares de ação educativa pois procurava muito o adulto para o auxiliar nas suas tarefas. Foi também desde tenra idade que sempre quis seguir a área da educação pois quando me perguntavam o que queria ser quando fosse grande ou qual seria a minha profissão, respondia sempre “Quero ser como tu!”. Era quase como um braço direito dos adultos onde também procurava muito mimo e ajudava-as com as crianças mais pequenas nas suas necessidades, tornando-me uma pessoa responsável.

No entanto, nos momentos de acolhimento, na hora de despedir-me dos meus familiares, eu chorava muito e demorava algum tempo até me acalmar e passar o sentimento de tristeza. Neste sentido, a equipa pedagógica foi excepcional e tentava sempre acalmar-me e também à minha mãe que, também se sentia angustiada pelo estado em que eu ficava. Ao início deixavam-na estar na sala por alguns momentos do dia e asseguravam-na que era contactada de imediato caso algo acontecesse, o que nunca foi preciso, apenas quando ficava doente.

Nas festividades do jardim de infância a minha mãe era uma das pessoas que se oferecia para ajudar no que fosse preciso desde fazer fatos de carnaval em conjunto com a equipa

até à organização das próprias festividades, nas quais eu sentia muito orgulho porque sempre tentou estar ao meu lado em todas os momentos importantes desde a Educação de Infância até aos dias de hoje.

Neste sentido, após reflexão com o meu orientador de estágio em creche, e enquanto futura profissional optei por escolher este tema de grande importância na Educação de Infância. Pessoalmente, tenho consciência de que é um dos principais temas desenvolvidos na Educação, isto porque sou da opinião de que a nossa família deve estar sempre ao nosso lado independentemente da situação que for e que desde cedo o seja transmitido, sendo fortalecido com a ajuda do contexto educativo institucional.

Nos momentos de estágio deparei-me com algumas situações que me levaram a refletir e questionar as educadoras sobre as estratégias que as mesmas utilizavam para melhorar a relação dos familiares dos educandos com as equipas pedagógicas. Aí comecei a compreender o papel fundamental do educador enquanto gestor de educação. Por vezes, deparei-me com algumas situações em que as famílias olham para o Pré-Escolar como um local de despejo dos filhos e que, não possuem quaisquer ideias do que é trabalhado, potenciando o desenvolvimento da criança e de um grupo.

Posteriormente, quando refleti apercebi-me que seria um tema possível de realizar em ambos os contextos educativos e que seria uma mais valia para os grupos com os quais trabalhei. Neste sentido, torna-se desafiante a abordagem a este tema desde os primeiros anos da criança, pois “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores [pois] só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos” (Post e Hohmann, 2011, p.300).

A motivação foi aumentando a partir de situações vividas em cada valência, primeiramente na creche e depois no jardim de infância. Na creche foram várias as observações, nomeadamente ao nível dos momentos de acolhimentos e saída das crianças quando os pais entregavam e vinham buscar as crianças pois existia sempre conversas informais para partilha de acontecimentos e trocas de ideias por ambos contextos educativos. Neste exemplo que acabei de nomear, é de extrema relevância afirmar que são intervenções não planeadas e, no entanto, não deixam de ser intervenções de extrema importância com os familiares. No jardim de infância procurei estar atenta e participar

em todos os momentos, de modo a poder observar a postura da equipa pedagógica face aos pais e vice-versa.

Como fio condutor neste estudo, tendo em conta o paradigma interpretativo, utilizei uma metodologia de investigação qualitativa, a investigação-ação. Tendo em conta o objetivo do estudo ser a compreensão da importância da colaboração entre a família e a instituição, e ainda contribuir para a melhoria da relação com a família delimito a minha questão de investigação: *Como otimizar a relação de colaboração entre a família e a instituição?* Para responder à mesma, procedi à recolha de informações, onde eu tive um papel essencial e ativo, enquanto investigadora (cf. Bogdan e Biklen, 1994). Procurei através de diálogos informais nos momentos de acolhimento e saída das crianças, da observação de comportamentos da equipa e das famílias. Sem esquecer a importância de compreender o papel do educador relativamente a esta temática, bem como as suas conceções e a sua prática pedagógica.

Com a questão de investigação- ação referida anteriormente, pretendo compreender quais as estratégias que poderão ser desenvolvidas entre os dois contextos educativos e por consequência a sua regularidade e intenção. O que faz, com que eu enquanto futura educadora possa promover situações cruciais para o desenvolvimento dos grupos em contextos de sala.

Posto isto, recorri a intervenções onde existisse a colaboração dos dois contextos educativos proporcionando atividades em conjunto, planeadas de acordo com os interesses das crianças realçando o seu crescimento e desenvolvimento. Porém, esta questão engloba outras tidas em consideração no desenvolvimento deste projeto: O que pensam as educadoras sobre a importância das famílias? Como lidam/agem com esta questão? Que estratégias podem utilizar para promover a colaboração entre os dois contextos educativos para um melhor desenvolvimento da criança? Que constrangimentos poderão existir na prática?

Face à organização do presente relatório, no primeiro capítulo apresento um quadro teórico de referência onde abordo os aspetos fundamentais para o desenvolvimento desta temática tais como a análise do conceito de família, a relação e colaboração dos contextos educativos com a família e, para finalizar, o papel do educador de infância face à gestão de implementação desta temática na sala.

Em seguida, o segundo capítulo diz respeito à apresentação da metodologia de estudo utilizada no presente projeto, a investigação-ação. Nele é descrito as características da mesma bem como dos procedimentos de recolha e tratamento de informação, os quais são a estrutura base para a elaboração do presente projeto. No terceiro capítulo são apresentados os contextos educativos nos quais realizei os momentos de estágio e as minhas intervenções, bem como os aspetos variantes e invariantes que existiram ao longo dos estágios nos diferentes contextos.

No quarto capítulo apresento a interpretação das intervenções realizadas por mim em conjunto com as equipas pedagógicas nos contextos educativos, particularmente as observações feitas, as práticas e conceções das educadoras cooperantes e, também, possíveis estratégias a implementar para a promoção da colaboração entre as famílias e as instituições.

Por fim, e não menos importante, o quinto capítulo contém as considerações finais relativamente a este estudo. Em reflexão, faço um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto tendo como base as minhas intervenções e observações dos momentos de estágio. Enuncio as aprendizagens adquiridas, construídas e as dificuldades sentidas e, como as ultrapassei como estagiária e futura profissional tendo como papel crucial para a minha ação pedagógica.

Capítulo I – Enquadramento Teórico de Referência

Neste capítulo abordo os aspetos teóricos fundamentais para a realização do estudo, tendo como temática a relação da instituição educativa com a família. Apresento assim os conceitos mais relevantes, sendo estes: o conceito de família como o contexto primordial de educação da criança, a relação entre esse contexto educativo com o contexto institucional, as formas de colaboração entre os dois contextos, e, por fim, o papel do educador em creche e jardim de infância, como promotor dessa relação, apresentando ainda algumas estratégias de intervenção.

1. Família

Definir o conceito de família não é simples, visto ser muito abrangente e por ter vindo a sofrer alterações desde a antiguidade. Miranda (2002, p.11) refere que antigamente “a família desempenhava a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e do nome desconhecendo o conceito de educação e não tendo grande influência na sensibilidade”. Ao longo dos séculos, a educação começou a ter valor no seio familiar, o que fez com que no início do século XX os familiares se comesçassem a importar mais com a vida da criança, interessando-se pelos “(...) seus anseios, aspirações, dificuldades e angústias” (*idem* p.12).

Nas últimas décadas, os padrões familiares têm vindo a sofrer algumas alterações nas suas estruturas, permitindo afirmar que há inúmeros tipos de famílias e formas de agregado familiar. Neste sentido, importa referir a ideia de Borràs (2002, p.102) na utilização do “termo «família» com um sentido genérico, que compreende todo o tipo de formas de organização familiar”. Este autor afirma ainda que neste momento, no século XXI a definição de família já não consiste integralmente com pelo menos um parentesco.

“Costuma-se definir como família o conjunto de pessoas que habitam na mesma casa e estão unidas por um parentesco. Mas no momento histórico que viemos, esta definição nem sempre é correta, já que nos deparamos com uma grande diversidade de formas de organização familiar” (*idem*).

Gimeno (2001, p.39) menciona na sua perspectiva que “o conceito de família não é um conceito unívoco para todas as épocas e culturas, pelo que podemos apreciar substâncias diferentes transculturais entre os membros da família que se sentem parte dela, assim como nos papéis e funções esperados de cada um e da família no seu todo”. Logo, existe

uma diversidade de famílias por todo o mundo. Williams e Gaetano (1985, *in* Hohmann e Weikart, 1997, p.100) defendem que “a cultura familiar inclui tudo – comida, dança, música, vestuário e arte, estilo de vida, tempos livres, hábitos sociais, saúde, história, férias e linguagem, ou ainda crenças religiosas, regras, educação, atitudes perante as outras práticas parentais”.

Já Correia (2004, *in* Homem 2002, p.37) defende que “a família é um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a mais atual” sendo um “contexto que presta os primeiros cuidados, o afeto e proporciona uma variedade de oportunidades (Magalhães, 2007, p.44) permanecendo “as funções de reprodução, apoio económico, socialização / educação, apoio emocional, apoio à infância, e representação de papéis sociais” (*idem*, p.50).

Atualmente, poderá afirmar-se que o conceito de família foi completamente alterado, sendo um dos princípios fulcrais, a educação. A família é um dos contextos educativos mais importantes na infância e também o primordial, considerada um “contexto de socialização por excelência pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança, [onde] realiza a maior parte das suas interações (Portugal, 1998, p.123) logo, “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (Reimão, 1994 *in* Homem, 2002). Na defesa da mesma ideia, Miranda (2002, p.11) refere que “a família é, também, o primeiro e mais marcante espaço de realização, de desenvolvimento e de consolidação da personalidade [e o veículo de transmissão] de princípios éticos, sociais, espirituais, cívicos e educacionais, o elo de ligação entre a consistência da tradição e as exigências da modernidade”. Isto é, a família como “a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo” (Nunes, 2004, p.33). Miranda (2002, p.14) defende ainda que “à família se deve, portanto, a participação da criança numa vida intensa e variada, mesmo que ela não tenha consciência disso”.

A família poderá caracterizar-se como o suporte e apoio nos primeiros anos da vida da criança, para a construção do seu desenvolvimento e personalidade. Para Santos (2004, p.38) “a família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade”. Seguindo a perspectiva de Rey e Martinez (1989, p.143 *in* Ferreira, 2013, p.18) “a família representa, talvez, a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre os seus membros”. O contacto da criança com a família proporciona-lhe a

aquisição de aprendizagens diárias que contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento, a relação social e também a capacidade de gerir os seus sentimentos e emoções. Assim, a família detém um papel educativo fundamental no desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, sendo então apresentada como o sistema social responsável por cuidar da criança. Para a maioria das crianças, a família assegura o seu bem-estar e segurança, mas também é um meio de transmissão e aprofundamento de princípios do seu sistema familiar, bem como da sociedade onde estão inseridos, caracterizada também por uma “(...) verdadeira escola de sentimentos” (Osterrieth, 1970, p.27).

Magalhães (2007) menciona que o desenvolvimento da criança, passa pelo seu envolvimento com o mundo que a rodeia, tendo nele uma participação ativa e decisiva. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a criança ao envolver-se com o mundo que a rodeia, explorando-o de forma consciente vai realizar interações sociais com adultos de referência, “(...) com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8). Isto porque, a criança vai desenvolvendo e construindo o “eu” através das interações sociais, conhecendo-se a si própria mais detalhadamente para que se sinta bem no meio e na sociedade em que está inserida. É também na família que a criança “absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver enquanto é inserida na sociedade” (Figueiredo, 2010, p.9). Contudo, existe também na família, na creche e no jardim de infância, o fator essencial para a educação— o amor.

Já Maxler e Mishler (1978, *in* Gimeno, 2001, p.40) mencionam que “a família define-se como um grupo primário, um grupo de conveniência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo”. Em conformidade com os autores referenciados, considero que as crianças iniciam a aquisição de aprendizagens básicas de sobrevivência e de relacionamento social com os seus familiares, sendo eles os primeiros educadores das crianças. Eles acompanham o bebé desde a gestação que já reconhece algumas vozes e interage com os familiares mais próximos. Cabe aos familiares a promoção do seu crescimento e desenvolvimento estimulando as primeiras ações do bebé, uma vez que são “responsáveis pela sobrevivência da criança e por proporcionar um ambiente que facilita o desenvolvimento

cognitivo e emocional (...)” (Berger, 2001, *in* Magalhães, 2007, p.19). Assim sendo, importa referir que “perante uma riqueza e uma variedade como estas, teremos de reconhecer a função profundamente socializadora da família, sendo prodigiosas as oportunidades e as necessidades da adaptação sócio- afectiva que impõem à criança” (*idem*, p.14).

Depreendo assim, que a família constitui uma das unidades básicas da sociedade e é um contexto fundamental para o desenvolvimento global da criança. A interação das famílias com as crianças é fortemente educativa e deve estar em constante permanência e evolução. Estas interações ricas em aprendizagens e valores vão influenciar a forma como a criança vê o mundo e defende os seus ideais, conhecendo-se num processo de construção gradual do “eu”. As famílias poderão ser “grandes, pequenas, extensas, nucleares, multigeracionais, com um elemento de casal ou com dois, com os avós (...)” (Costa, 2016, p.48), no entanto, não deixa de ser um contexto essencial à vida da criança ou qualquer ser humano, uma vez que, “(...) à família é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se criam e educam as crianças” (*idem*).

2. A relação entre a família e a instituição educativa

“Escola e família constituem duas instituições sociais centrais nas nossas sociedades” (Silva, 2009, p.20)

As mudanças sociais que ocorreram após a Revolução Industrial (1790-1840), nomeadamente a necessidade das famílias irem trabalhar para os centros urbanos, deu origem à criação das instituições sociais. Com a implementação da educação de infância como uma “necessidade de apoio social à família (...) cuja função consistia essencialmente em tomar conta ou ‘guardar’ crianças, enquanto as mães trabalhavam fora de casa” (Silva, 2002, p.37). Como menciona Lima (1992, *in* Homem, 2002, p.35), “historicamente (...) a escola surge com uma extensão da família” e na época não eram necessárias quaisquer qualificações profissionais para ocupar os cargos das novas instituições, pois a ideia de que a maioria das mulheres sabiam tomar conta das crianças estava muito vincada.

Felizmente, ocorreu mais tarde a modificação deste ideal. A educação de infância passou a ter mais importância socialmente e Rousseau teve um papel essencial nessa mudança, pois defendeu que “a criança não é um adulto em miniatura, mas, antes alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p.23). Com a qualificação de profissionais de excelência ao garantir os cuidados básicos, bem como o desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas adequadas, a função da escola passou a ser vista como uma contribuição “para o desenvolvimento global do indivíduo, a nível motor, afetivo, criativo, e contribuir para a sua socialização e interiorização dos valores dominantes na sociedade” (Silva, 1993 *in* Abreu, 2012, p.13).

Gispert (1998, p.45) defendia também que a “família é o primeiro núcleo educativo da criança [e mais tarde completada pela escola] com a qual é conveniente que não haja significativas discrepâncias. Só assim se conseguirá uma formação completa e harmoniosa”. A criação das instituições sociais educacionais fez com que a família deixasse de ser o único contexto onde as crianças eram educadas passando a responsabilidade também para as creches e jardins de infância. Tal como referem as OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.24) “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas”. Desta forma, hoje em dia as crianças nas instituições são acompanhadas por profissionais qualificados, capazes de estimular a criança no seu desenvolvimento, proporcionando novas aprendizagens e competências, através da sua reflexão e ação educativa.

Em Portugal, a educação pré-escolar ainda não é obrigatória, no entanto, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, artigo 2º) defende a educação pré-escolar como

“(…) 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.”

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.8) defendem que a creche e o jardim de infância “tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos (...)” existindo assim documentos orientadores para as duas valências.

A valência de creche existe em redes privadas e solidárias, tuteladas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, já a valência de jardim de infância existe em redes públicas e privadas que pertencem ao Ministério da Educação.

O Manual de Processos Chave da Creche da Segurança Social (2010, p.61) faz diversas referências à relação destas instituições com as famílias, sendo estas:

- **“A planificação do trabalho visando o interesse superior da criança implica um trabalho de grande proximidade com a família desta”** pois assim criam-se laços de colaboração visando as motivações e a satisfação necessidades da criança que contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento global;
- **“Na planificação do acolhimento às crianças é necessária a recolha de informação relacionada com as crianças bem como as expetativas iniciais das famílias”** as equipas pedagógicas realizam um inquérito sobre a criança e as perspetivas das famílias face à instituição;
- **“(…) durante o período de tempo que a família permanece na sala, esta é envolvida nas atividades que as crianças estão a realizar.”** Esta ação costuma ser desempenhada pelas famílias nos processos de adaptação da criança nos primeiros tempos à instituição e /ou em atividades que promovam a colaboração e participação das famílias na sala;
- **É disponibilizada informação às famílias sobre o desenvolvimento das crianças e áreas de interesse ao nível do desenvolvimento infantil;** as avaliações qualitativas que o educador faz através das suas observações e registos das mesmas;
- **A família é considerada como parceiro** articulando assim um papel fundamental para o enriquecedor desenvolvimento global da criança (*idem*, p.39).

No que diz respeito à valência de jardim de infância, o documento das OCEPE (2016) faz várias referências à relação entre a instituição e a família. Defendem que as instituições devem estabelecer inicialmente uma forma de comunicação para preparar a entrada da criança na educação pré-escolar recolhendo informações sobre o contexto através “(…) da participação dos pais/ famílias em reuniões ou atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.14).

Em consequência, as instituições deverão criar “uma relação de parceria, individual e coletiva com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a

serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (*idem*, p.98). A intencionalidade educativa da construção do currículo e a forma de o gerir, faz com que o educador comunique às famílias as suas ações pedagógicas e o seu projeto curricular, podendo envolvê-los “(...) no processo de planeamento e para recolher as suas sugestões (...) [através do] (...) diálogo que facilita relações de confiança mútua [e] permite aos pais/famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas” (*idem*, p.19). O envolvimento das famílias no processo educativo, “na construção da independência e autonomia, nomeadamente nos cuidados de segurança e saúde” (*idem*, p.37) promove aprendizagens significativas às crianças. Além disso, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.19) referem ainda a

“importância do contexto familiar na educação das crianças, [no qual] o/a educador/a também planeia e avalia a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a sua participação, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas [uma vez que] (...) têm direito de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico” da criança.

Há autores que defendem a família e a instituição como contextos educativos diferenciados, visto que “há diferenças no tipo de atividades destas duas esferas da vida da criança na qualidade e na profundidade da interação pessoal” (Lightfoot, 1989 *in* Davies, 1989, p.40). Isto para dizer que “(...) as crianças nas famílias são tratadas como indivíduos, tendo uma relação prolongada e emocional; [e] na escola são tratadas como pertencentes de um grupo” (*idem*). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.25) defendem que as dinâmicas de interação promovem “o respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo (...) [contribuindo] para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas e na relação com outros”.

Uma das diferenças entre os dois contextos é a sociabilidade com os outros, visto que existem várias crianças que interagem com diferentes pares e com as suas famílias. Outra diferença poderá ser as regras, isto é, existem regras da instituição e regras de casa que podem e devem ser diferenciadas por se tratarem de contextos educativos díspares. Estas situações poderão levar as crianças a confrontarem-se com uma descontinuidade

educativa, que neste caso não é um fator negativo na sua educação e desenvolvimento, uma vez que durante a vida, a criança vai crescer e vai estar exposta a inúmeros contextos, que têm regras diversificadas e específicas. Importa referir que a criança deve deparar-se com vários contextos onde existam diferentes pessoas, regras e personalidades, levando-a a tomar consciência de diferentes formas de estar e relacionamento, tão importantes na nossa sociedade. É por isso, fundamental que as crianças tenham oportunidade de conhecer novos espaços com as famílias e/ ou através de visitas de estudo com as instituições, por exemplo, um museu onde existem regras muito rigorosas. E não só, no contexto institucional é importante que o educador auxilie a criança a estabelecer limites, nomeadamente no que diz respeito às regras de sociabilidade. Ao refletir sobre ações menos adequadas, a criança entende, por exemplo que a agressão a outra criança não é um comportamento aceitável, percebendo assim que devem existir limites, sendo incentivada a desenvolver comportamentos adequados.

No entanto, em certas situações é essencial e necessário que exista descontinuidade com a família, quando se trata de atitudes que possam colocar em risco o bem estar e a integridade física e psicológica da criança, como por exemplo os maus tratos. Nestas situações é essencial que as instituições ajam de forma adequada, nomeadamente contactando as autoridades competentes.

Por outro lado, a continuidade educativa é um fator fundamental para a criança. Para Serra (2004, p.17 *in* Pimenta, 2010, p.17) “a continuidade educativa exige que se encontrem mecanismos de articulação, entre as duas realidades, para que não se aprofundem descontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis”. Para que esteja presente na vida da criança é fundamental que a escola e a família, em colaboração respeitem o que é transmitido à criança diariamente. Tal como referem Post e Hohmann (2011, p.62) “um serviço de educação e de prestação de cuidados infantis num contexto de aprendizagem activa organizado de forma a proporcionar continuidade de cuidados beneficia todos aqueles que se encontram envolvidos – crianças, educadores e famílias”.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.97) defendem ainda que o processo de continuidade educativa cria condições favoráveis para o desenvolvimento através de “(...) experiências e oportunidades de aprendizagem que permitem à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo (...)”. Assim têm uma maior facilidade na transição de papéis sociais que fazem parte do seu quotidiano. As mesmas autoras nomeiam ainda algumas estratégias que facilitam a

transição do contexto informal da família para o contexto formal de creche e/ou jardim de infância. Uma das estratégias é mesmo a participação dos pais/ famílias como colaboradores nesta transição. É importante estabelecer esta relação antes da criança entrar para a instituição, uma vez que permite ao educador “recolher informações do ambiente familiar e o contexto social de vida [da criança, e assim prevê] como a receber e acolher de forma individualizada” (idem, p.98). Esta relação e comunicação com as famílias prepara a entrada da criança na instituição e “favorece a sua integração, uma vez que a percepção dessa relação entre adultos é securizante para a criança” (idem).

Uma das outras estratégias é a realização de uma reunião de pais, na qual as famílias podem colocar as suas dúvidas e interrogações, permitindo ao educador esclarecer e compreender as inquietações dos familiares face à nova realidade dos seus filhos. Esta relação reforça os sentimentos de segurança e confiança que “pode ser favorecida pela visita às instalações, pela comunicação das intenções e propostas educativas do/a educador/a, e pela possibilidade de um familiar estar presente, nos primeiros dias, durante mais ou menos tempo, de acordo com as suas possibilidades” (idem).

Já Lahire (2004 *in* António, 2011, p.81) defende que as famílias e as instituições são interdependentes. O grau de consonância ou dissonância das relações interdependentes entre as duas revela-se crucial para o desenvolvimento das crianças. Ambas têm um papel importantíssimo na educação das crianças, visto que “a família e a escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão” (Abreu, 2012, p.15).

A relação entre os dois contextos educativos proporciona às famílias a integração na instituição, uma vez que através de atividades de participação e envolvimento proporcionadas pelas instituições e também conversas informais, levam à criação de vínculos afetivos e de confiança. Esta relação é uma mais valia para a promoção do desenvolvimento da criança, pois como é referenciado nas OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8) “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica [preservada pela família] e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social [das instituições]”.

Assim sendo, as instituições e as famílias devem trabalhar em cooperação e colaboração para o objetivo comum principal – a educação da criança como uma responsabilidade

partilhada. É de máxima importância que a relação seja positiva e harmoniosa. Ambas devem encontrar estratégias de bom relacionamento e convivência de forma a poderem interagir e criar oportunidades diversificadas para o desenvolvimento global da criança. Se ambos os contextos desejam o bem das crianças, e trabalham com um objetivo comum, porquê não trabalhar em conjunto?

Ao existir um trabalho uníssono e uma procura de equilíbrio entre os dois contextos educativos é essencial que os intervenientes compreendam o seu papel na vida da criança. Ferreira (2013, p.25) defende a relação positiva entre os dois contextos ao conquistar um clima positivo que “(...) é da inteira responsabilidade de todos aqueles que visam beneficiar dele (...)”. Se existir um trabalho em conjunto entre os dois contextos de desenvolvimento, os dois constroem uma educação harmoniosa e de qualidade desenvolvendo um ambiente saudável e favorável ao desenvolvimento da criança, que é o objetivo comum dos dois contextos educativos, como já foi acima referenciado.

A existência de uma boa relação e diálogo entre os dois contextos cria bases de confiança, conforto e interajuda que beneficiam a criança e todos os agentes implícitos na sua educação, uma vez que todos ensinam e mutuamente aprendem obtendo respostas educativas bastante ricas e enriquecedoras. Picoto (2005, p.20) refere que “educadores da primeira infância e pais desempenham muitas funções semelhantes e partilham muitos saberes em ação quando o fazem de forma adequada”. Quando as famílias têm a oportunidade de participar e colaborar com as equipas pedagógicas, sentem-se mais confortáveis e seguras para partilhar algumas alegrias, conquistas, bem como alguns receios ou medos, desejando assim, por vezes, uma ajuda por parte das equipas pedagógicas. Já Figueiredo (2010, p.31) refere que as equipas pedagógicas devem encarar as famílias como “educadores capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo”. E para isso, é importante que respeitem “os valores e as crenças familiares sem pôr em causa [a sua] identidade profissional (...) e devem-se basear além da sua própria experiência, em fundamentos teóricos diversos, completos e coerentes entre si” (Ferreira, 2013, p.24). Desta maneira, as famílias assumem atitudes mais favoráveis face aos intervenientes da instituição se colaborarem com eles, como defende a perspetiva de Don Davies (1989).

Em suma, a relação entre os dois contextos educativos como promotores de desenvolvimento global da criança caracteriza-se pela criação de vínculos afetivos de confiança que pressupõem trocas de diversas informações e ideias sobre a criança, o seu

crescimento e desenvolvimento. Friedberg (1995, *in* Homem, 2002, p.45) menciona que “não há poder sem relação, não há relação sem troca e não há troca sem negociação”. A construção do currículo¹ é desenvolvida na instituição educativa enquanto promotora de sucesso na vida escolar e social da criança, logo, pressupõe a integração das famílias.

3. A colaboração das famílias nos contextos educativos institucionais

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”

(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 28)

Na educação de infância, o trabalho com as famílias é um dos elementos incontornáveis do currículo. Para um processo de educação de excelência é importante que exista uma relação positiva entre os dois contextos, que se interliguem e que realizem um trabalho colaborativo na construção das aprendizagens da criança.

A entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo / Lei nº46/86, de 14 de outubro mostra-nos no artigo 7 e alínea h) que é essencial a criação de “atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”. Neste artigo é possível identificar a importância que é dada ao envolvimento das famílias na comunidade educativa e no quotidiano da educação pré-escolar. Neste sentido, as famílias deveriam ter um papel mais ativo na educação em colaboração com a escola.

Após várias leituras achei pertinente analisar a relação que existe entre cooperação e colaboração, uma vez que são dois conceitos difíceis de distinguir e aparecem muitas vezes associados. No entanto, Damiani (2008, p.214) apresenta um argumento de Costa (2005) para a diferenciação dos conceitos: “Para este autor, na cooperação há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de

¹ Currículo – Em educação de infância, 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 (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2020, p.106).

negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os membros”. Em contrapartida, para o mesmo autor, na colaboração é estabelecida uma relação entre os membros de um grupo que tende “(...) à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução de ações” uma vez que os intervenientes trabalham juntos, apoiando-se para atingir “objetivos comuns negociados pelo coletivo” (*idem*).

Costa (2005 *in* Damiani 2008, p.214) explica ainda que os dois conceitos têm o “mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta (...) [no entanto], o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema- enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim”.

Já Torres, Alcântara e Irala (2004 *in* Damiani 2008, p.215) evidenciam que “ambos os termos derivam da rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização (...) na aprendizagem”. Defendem também que a colaboração “pode ser entendida como uma filosofia de vida”, enquanto a cooperação “uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final” (*idem*).

O conceito de cooperação é visto por Homem (2002, p.49) como uma “partilha da ação entre indivíduos” e, segundo Valadão (2010) a colaboração requer uma grande dose de partilha e interação entre os dois contextos, logo é importante que os seus intervenientes cooperem e colaborem entre si, promovendo o desenvolvimento da criança. Madureira e Leite (2003) definem ainda, o conceito de cooperação como um conceito onde todos os intervenientes se envolvem com o mesmo objetivo – o desenvolvimento e bem estar da criança. Os dois contextos educativos trabalham num processo de esforço, dedicação e cooperação para que as crianças maioritariamente possam desfrutar e beneficiar ao máximo desta relação, sentindo-se apoiadas na evidência de existir mais segurança na interação com o espaço, os adultos e os seus pares (Portugal, 1998). Marques (1994, *in* Nunes, 2004, p.47) diz-nos ainda que a colaboração “inclui noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos”. Isto é, todos os intervenientes da componente educativa agem e trabalham de forma cooperada criando laços de confiança, segurança e situações de igualdade para o sucesso da criança.

Após a análise das ideias dos autores acima citados, decidi optar pela utilização do conceito de colaboração. É um termo mais abrangente, que reflete princípios democráticos, e por não estabelecer uma hierarquia entre os seus membros, beneficia a sua relação.

A colaboração entre os dois contextos educativos faz com que os familiares e os educadores recolham, partilhem, interpretem e reflitam sobre as ações da criança, visto que “ao prestarem uma atenção redobrada ao cuidado de que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post e Hohmann, 2011, p.327). Assim sendo, este conceito é caracterizado por ser um processo gradual e desenvolvido ao longo do tempo em que a criança está no contexto escolar.

É fundamental que esteja explícita a importância do diálogo e da reflexão conjunta, uma vez que os familiares, através da sua envolvimento com a instituição, consigam compreender o seu papel na educação dos seus filhos e por outro lado compreender o papel do educador em contexto escolar. É importante também para desmistificar algumas ideias que os familiares por vezes têm de que os educadores poderão substituir as famílias devido à carga horária que as crianças estão na instituição, sustentando-se assim como adultos de referência. É através do diálogo que os familiares compreendem que as crianças têm adultos de referência nos contextos educativos pois só assim se sentem seguros e estáveis.

Segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.98), é importante “iniciar uma relação de parceria, individual ou coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar”. Neste sentido, os intervenientes no processo de educação da criança estão a colaborar, apoiando-a no seu desenvolvimento, desempenhando um papel decisivo na sua vida. É importante que os intervenientes compreendam e tenham consciência que cada um possui o seu papel na vida da criança e que “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.30).

Quando se fala em colaboração entre os dois contextos é importante refletir também sobre as oportunidades que ambos poderão proporcionar, satisfazendo as necessidades das

crianças. Dito isto, os contextos educativos deverão conhecer as suas dinâmicas, percebendo o “porquê” e “para quê” das suas intenções e intervenções educativas e assim, exercitem uma partilha de responsabilidades, funções e procurem em conjunto soluções viáveis para o desenvolvimento da criança. Assim, é essencial a troca de informações e descobertas individuais que potencializam o reconhecimento de valores, intenções, regras e que possam encontrar estratégias mútuas para a evolução da criança, uma vez que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.27).

Wieder e Greenspan (2002, p.168) referem que as interações e relações saudáveis ao longo da infância “têm uma importância crítica para o seu desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. [Assim sendo] os educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade de aprender”. Isto é, as relações e interações saudáveis entre todos os intervenientes são fundamentais e constroem uma base de segurança para que a criança aprenda e se desenvolva de forma harmoniosa, saudável, equilibrada e feliz. Já Post e Hohmann (2011, p.300) defendem a mesma ideia referindo que “o objetivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores [pois] só assim estas relações podem apoiar a relação vital entre pais e filhos.”

Borràs (2002, p. 108) reconhece quatro aspetos na diferenciação de funções de ambos os contextos que contribuem positivamente para a relação dos mesmos e promovem o desenvolvimento das crianças, sendo estes: “A escola jamais deve substituir a família”, “A escola é colaboradora”, “A família é quem tem, em princípio, a responsabilidade principal” e “A escola deve criar espaços de participação e colaboração”. Se existir uma complicação ou perturbação que poderá colocar em causa o bem estar das crianças, bem como o seu desenvolvimento, ambos os contextos devem intervir. Esta ação deve ser feita em conformidade, no entanto, os agentes educativos da instituição devem ter consciência dos limites na sua interferência na vida da família. No entanto, o educador de infância deve dar a oportunidade de criar espaços onde os dois contextos cooperem e colaborem entre si, de acordo com as necessidades, motivações e interesses das crianças.

Para concluir, a colaboração entre os dois contextos é fundamental e é visível a importância que os familiares depositam nas instituições. Cada vez mais valorizam a

creche e o jardim de infância como um contexto educativo que garante o crescimento e desenvolvimento da criança, num processo gradual e relacional. Como defende Homem (2000, p.62) a colaboração entre os dois contextos faz da criança a maior beneficiadora da “ligação escola-família (...) garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, [facilitando] a emergência de uma pedagogia interativa, [proporcionando] ocasiões de aprendizagem (...)”.

4. O papel do educador como promotor da relação entre a família e as instituições

É de extrema importância referir o papel de educador de infância, uma vez que está inserido no primeiro contexto social, a seguir ao primordial - família-, considerando que é onde a criança tem as suas primeiras relações sociais com quem não conhece.

“A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. A ação do/a educador/a permite também que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis educativos” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28).

Borràs (2002, p.138) define o papel do educador de infância como “responsável por potenciar o crescimento da criança, que organiza o seu ambiente e a sua atividade, e a ajuda a ser intelectualmente autónoma”. Neste sentido, é imprescindível assumir que um educador de infância é um profissional qualificado que poderá ter à sua responsabilidade crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade, dividindo-os em duas valências, a creche e o jardim de infância.

O educador passa por “etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13), caracterizados pelos seguintes conceitos: observar, registar e documentar; planear e avaliar, como forma de recolha de informação que detêm as informações necessárias para conhecer o grupo e refletir sobre a sua prática na promoção das suas potencialidades e também para ultrapassar dificuldades. Passando de seguida a definir as diferentes etapas:

Observar – As OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13) referem que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação”. O educador recolhe informações sobre o grupo e as suas famílias através de um processo de observação. Além disso, o educador reflete e age em conformidade.

Planear – As OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15) mencionam que planear “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização”. Isto é, após o conhecimento do grupo, o educador planeia as suas atividades com intencionalidades específicas para desenvolver diversas áreas de conteúdo, sem nunca esquecer a reflexão sobre as aprendizagens enriquecedoras. No entanto, as OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15) defendem ainda que o educador deve “estar preparado para recolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potencializadoras de aprendizagem”. Ou seja, partir dos seus interesses momentâneos que poderá levar à flexibilidade da planificação.

Agir- é importante que o educador ponha em prática o que planeou concretizando as suas intencionalidades com as crianças e observando as suas ações. O educador poderá potenciar o desenvolvimento das crianças, recorrendo à participação de outros intervenientes, como por exemplo os familiares e/ou outros elementos da comunidade educativa.

Avaliar- “consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.15) visto que a “educação pré-escolar não envolve nem a classificação de aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser (...) valorizando as suas formas de aprender e os seus progressos” (*idem*) ou seja, a avaliação não é classificativa, mas sim, uma reflexão sobre a prática com a finalidade de a melhorar.

O educador tem um papel fulcral no desenvolvimento global da criança através da “sua intervenção profissional, [exigindo-lhe] que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13). Isto é, de acordo com a faixa etária das crianças, o educador promove atividades e experiências diversificadas em diferentes áreas de conteúdo que potenciam aprendizagens enriquecedoras a nível global, num processo relacional. O educador é capaz de organizar

o grupo e o tempo, reconhecendo as suas características, planifica as atividades e as suas ações refletindo sobre a sua intencionalidade educativa e denota-se um educador reflexivo.

Ao construir uma avaliação reflexiva também com o grupo, o educador consegue planificar atividades e experiências que conduzem à sua evolução e, por sua vez, poderá relatar diversos acontecimentos às famílias. Assim, em conjunto com a família, estes poderão “decidir como apoiar melhor o (...) processo de aprendizagem” [da criança] (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13). Ao refletir sobre a sua prática e sobre as ações das crianças, o educador consegue melhorar, identificando possíveis estratégias para resolver obstáculos e dificuldades que poderão surgir.

Para alguns autores como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.51) o profissional de educação nas valências de creche e jardim de infância é o “responsável [que] representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada”. Neste sentido, o educador deve estar pessoalmente implicado no desenvolvimento e crescimento de uma criança e/ou grupo. Deve promover a continuidade educativa, nomeadamente através de atenção redobrada, disponibilidade, dinâmica na sua ação, bem como atitudes especiais como o carinho, o respeito e a flexibilidade. De certo modo, o educador cria condições para que as crianças se tornem autónomas, responsáveis, intervenientes e que tenham presente no seu quotidiano a cooperação e colaboração. Assim, poderá afirmar-se que o educador de infância facilita relações interpessoais e trabalha diariamente não só com as crianças, mas também com as suas famílias e com a restante comunidade educativa, priorizando a educação e o desenvolvimento global da criança.

As instituições e as famílias procuram dar resposta às necessidades das crianças, potenciando as suas capacidades e o desenvolvimento global. Isto é, o educador estabelece relações de confiança, respeito, segurança e afetividade com as crianças, mas também com as suas famílias. O educador tem também como intenção a valorização de experiências e conhecimentos que as crianças adquirem com outros intervenientes na sua educação, respeitando também o seu ritmo, o que torna a educação um processo constante e gradual. Para defender esta ideia, Hohmann e Weikart (2007, p.99) afirmam que “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivência

em casa e continuá-las (...). É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família”. Os educadores obtêm informações acerca das capacidades e competências das crianças, o que é um fator crucial para o seu crescimento, pois “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 9).

Nos tempos de hoje, as crianças passam a maior parte do dia nos contextos institucionais, logo o educador deve estar atento às necessidades das crianças de forma individualizada e também num todo, ou seja, coletivamente. Neste sentido, o educador tem um papel fundamental como observador ativo de desenvolvimento da criança, com a intencionalidade de avaliar e assegurar o processo de crescimento e desenvolvimento. A observação feita pelo educador tem também como finalidade a transmissão dessas informações aos familiares que acompanham o processo de outra forma. A criança torna-se então o centro das relações entre a família e a escola, uma vez que é o foco principal dos dois contextos educativos. Perrenoud (2000, p.123) refere que “o essencial da relação entre as famílias e a escola não se dá nos encontros pessoais, mas mais nas informações (...) que circulam todo o dia (...) através da criança”. Isto é, os intervenientes na sua educação devem estar atentos aos sinais que a criança transmite, ouvindo-a parte a parte, estabelecendo uma relação empática e facilitadora de comunicação.

O educador na sua prática educativa deve proporcionar a mútua partilha e troca de informações pertinentes sobre as suas observações tornando-se assim, a escola e a família, co-educadores da mesma criança. Numa fase inicial, o educador não só deve conhecer o seu grupo e as suas famílias como também deve dar-se a conhecer a todos os intervenientes da comunidade educativa. Deverá demonstrar a sua disponibilidade, estando atento a cada família e dessa forma conseguirá refletir sobre o grupo e por consequência, sobre as suas famílias. Com todo o respeito, o educador procurará criar laços de empatia com uma variedade de famílias com características diversificadas, isto é, com diferentes “crenças religiosas, culturas, línguas maternas ou convicções políticas” (Post e Hohmann, 2011, p.333). Desta forma, o educador deverá colaborar de forma individualizada com uma ou um conjunto de famílias. Os mesmos autores afirmam que “os educadores conhecem uma grande variedade de adultos: pais com carreiras profissionais especializadas, pais com empregos marginais, pais adolescentes, pais solteiros, pais com deficiências, avós reformados, pais adotivos, amas” (*idem*). E neste

sentido, o educador deve refletir e encontrar a melhor estratégia para chegar a cada família, de forma individualizada demonstrando consideração pela mesma.

É importante que os educadores e a família que trabalham com a criança se conheçam, estabelecendo uma relação de segurança que conduzirá a uma relação de confiança. Caso surjam obstáculos ou dificuldades deverão conseguir encontrar respostas ou estratégias facilitadoras para ultrapassá-las, colaborando entre si. Hohmann e Weikart (1997, p.121) defendem a valorização de todas as famílias pois “se escolhermos valorizá-las, [enquanto educadores] damos a nós próprios autorização para nos aproximarmos dos outros e para aprendermos com eles”. Poderão surgir obstáculos como por exemplo o educador sentir que os pais poderão julgá-lo pela sua ação e comportamentos diferenciados que têm em casa e nessa perspectiva, Bondioli e Mantovani (1998) defendem que para ultrapassar diversos percalços ou situações menos boas, a instituição deverá integrar a família, valorizando os seus pensamentos. O educador deverá encontrar estratégias que estimulem a colaboração de ambos os contextos nesta fase tão crucial na vida da criança, sem nunca desistir no primeiro obstáculo na relação com as famílias. Poderão existir conflitos derivados a pontos de vista distintos. Existem educadores que julgam “(...) que os pais não contactam com a escola porque não querem saber do processo educativo dos seus filhos” (Marques, 1999, p.28) quando na verdade não conseguem acompanhar o processo de desenvolvimento do seu filho devido ao trabalho.

Uma das estratégias a desenvolver pelo educador é o estabelecimento de uma comunicação aberta com as famílias. A comunicação é fundamental para que os familiares e os profissionais possam aprender de forma mútua e consigam acompanhar de forma cooperada o desenvolvimento da criança. Post e Hohmann (2011, p.327) defendem que as “parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor”. O educador tem um papel fundamental na comunicação pois deve criar um diálogo claro, coeso, acessível e seguro para que os familiares consigam tirar o melhor partido das informações, através das suas observações, no quotidiano em pleno contacto com a criança. Nesta ideia, Post e Hohmann (2011, p.350) defendem que “os educadores possuem uma riqueza de histórias e observações sobre a criança a serem partilhadas com os pais”. Como prova destas observações, o educador pode recorrer a registos multimédia de fotografias ou vídeos, para mais tarde poderem partilhar com os familiares das crianças.

Contudo, a comunicação deverá ser mútua, ou seja, da instituição para a família e vice-versa em momentos diversos do cotidiano, como por exemplo na chegada da criança e no regresso à sua família; em reuniões de pais e também com a existência de meios de correspondência entre a escola e a família, como por exemplo o “caderno de correspondência” e / ou correio eletrónico.

A comunicação poderá ser feita de diversas formas diversificadas. Os momentos de comunicação poderão ser formais, planeados e agendados, como por exemplo as reuniões de pais (individualizadas ou coletivas), sendo “um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo [o que as leva à compreensão do] trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29). Ainda assim, “a avaliação que o/a educador/a realiza do processo desenvolvido por cada criança e dos seus progressos torna-se um recurso fundamental nessa comunicação” (*idem*, p.28) uma vez que o educador avalia e reflete sobre o desenvolvimento da criança para garantir informações pertinentes, fidedignas e exatas às famílias. Nas reuniões de pais, as famílias também participam de forma, nas quais podem ser abrangidas “seminários e debates por pais, educadores ou oradores convidados e centrados num tópico sugeridos pelos pais ou sobre grandes temas do desenvolvimento da criança” (Post e Hohmann, 2011, p.354).

De outra forma, Hohmann e Weikart (1997, p.119) defendem que o educador deve “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles”. O educador poderá ter uma conversa individualizada com a família mostrando assim disponibilidade para troca de informações com os familiares. Hohmann e Weikart (2007) defendem que é ainda possível a discussão de assuntos inquietantes que os profissionais ou as famílias poderão encontrar, e não ter de expor perante toda a comunidade educativa envolvente, como por exemplo os familiares de outras crianças. Esta comunicação é denominada informal e poderá ser oral ou escrita através dos *cadernos de correspondência*. Este meio de comunicação é uma estratégia muito utilizada na valência de creche, na qual existe uma troca de mensagens diárias entre a instituição e a família. O profissional, bem como as famílias partilham experiências, acontecimentos e conquistas pertinentes no desenvolvimento da criança, como por exemplo: “Hoje foi um dia muito especial! O A. fez xixi na sanita pela primeira vez! Um acontecimento bastante importante e

enriquecedor na valência de creche, face à iniciação do processo de desfralde para otimizar a autonomia da criança na casa de banho. Os profissionais de educação recorrem também à utilização de mapas semanais/diários onde produzem um resumo do dia da criança em aspetos importantes, tais como: a higiene, o repouso e alimentação. Contudo, o educador deverá dar liberdade para que as famílias respondam e comuniquem também através deste meio, estando sempre disposto a responder às questões que os familiares poderão fazer, valorizando-os.

Goldschmied e Jackson (2006) defendem algumas estratégias que permitem às famílias reconhecerem o que acontece no quotidiano da criança, sendo estas: a existência de um documento escrito onde são apresentadas as atividades diárias (planificação) e, como segunda estratégia, o registo em multimédia das atividades que as crianças fazem de forma a que os familiares consigam ver como as crianças agem e como dão resposta às atividades propostas pelo educador.

Já Bondioli e Mantovani (1998) defendem estratégias em que o educador cria oportunidades de se reunir com os intervenientes da educação da criança na hora de acolhimento e regresso às famílias, como já foi acima referenciado. As autoras defendem ainda que o educador deverá possibilitar, num processo de adaptação, a presença dos familiares no quotidiano da sala, e Post e Hohmann (2011) reforçam ainda, na mesma medida, que a criança poderá trazer alguns pertences da sua casa para que se sinta mais segura na sua ação do quotidiano.

A troca de informações entre o educador e a família poderá servir também para responder ou colocar questões pertinentes, conhecer as suas necessidades e expectativas, e ainda, incentivar a participação das famílias no quotidiano da sala promovendo o desenvolvimento das crianças e do grupo. Bassedas, Huguet e Solé (1999) referem que as instituições e as famílias devem trabalhar em conjunto de forma a que a criança beneficie dessa relação. Neste sentido Golschmied e Jackson (2006) defendem que a participação dos pais no contexto educativo implica uma situação de esforço para os profissionais de educação, mas é muito enriquecedora para o desenvolvimento da criança. Os mesmos autores defendem que o educador é potenciador da colaboração quando dá a oportunidade às famílias de participarem coletivamente na realização do projeto do estabelecimento educativo, ouvindo as suas expectativas e integrando-as nas suas dinâmicas educativas.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.29) defendem as famílias como “primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, [pelo que] têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos”. Num outro sentido, o educador deve proporcionar condições para que exista uma proximidade entre as famílias, e “também a criação de relações informais, de solidariedade e de apoio mútuo entre famílias, que as ajudem a desempenhar as suas funções educativas e a tomar decisões sobre a educação dos filhos/as” (*idem*). Homem (2000) defende a ideia de que as famílias deverão reunir-se com outras famílias e com os profissionais para que exista uma estabilidade no contacto entre os intervenientes, quando envolvidos nas atividades pedagógicas da sala ou instituição.

Assim, a participação das famílias nas atividades da sala ou projetos da instituição deverá ser bem planeada pelo educador, de forma cuidada, para que na existência de alguns obstáculos, este consiga contorná-los de forma simples e eficaz. Os familiares poderão ter alguns receios ou não conseguirem ter disponibilidade, ou infelizmente o educador poderá perceber que há familiares que não têm qualquer tipo de interesse na participação. Cabe assim ao educador procurar estratégias diversificadas para chegar até essas famílias de forma a promover a relação de colaboração entre os dois contextos tão importantes para a criança. Nesta necessidade, as OCEPE (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28) mencionam que devem ser “encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/ famílias”.

Desta maneira, o educador pode fazer com que os familiares reconheçam e valorizem o seu contributo nos projetos da instituição educativa, como defende Niza (2013). Logo, deverá existir a orientação do profissional da instituição na participação das famílias, planeando-a de modo a que vá ao encontro e acompanhamento do projeto da sala. O educador planeia “(...) intencionalmente essa organização e avalia o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias (...)” (*idem*, p.24). Desta forma, está a refletir sobre as oportunidades educativas que proporciona ao grupo num ambiente familiar, analisando a sua intencionalidade educativa pois “(...) exige-lhe que reflita sobre as conceções a valores subjacentes à finalidade da sua prática” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.13).

Bassedas, Huguet e Solé (1999) defendem que poderá existir uma envolvimento espontânea entre os dois contextos. Depreendo assim que a existência de uma relação saudável de

confiança, segurança e respeito entre os dois contextos educativos é meio caminho andado para uma educação de sucesso da criança. As experiências partilhadas através da colaboração das famílias com os contextos institucionais resultam ainda de relações afetivas e de segurança que fortalecem os laços estabelecidos entre a criança, o educador e os familiares. Hohmann e Weikart (2007) defendem a importância da relação entre os dois contextos educativos visto trazerem imensos benefícios às crianças e ao grupo, no seu desenvolvimento. Já Post e Hohmann (2011) defendem a necessidade dos profissionais considerarem a relação positiva entre os dois contextos, reforçando que têm papéis diferentes na vida da criança, o que não impossibilita a sua colaboração. Aliás, a criança e o grupo aproveitarão ao máximo esta relação positiva e o seu desenvolvimento integral vai mostrar-se harmonioso, feliz e equilibrado com o apoio e suporte de ambos ao trabalharem colaborativamente.

Capítulo II – Metodologia de Investigação do estudo

Neste capítulo apresentarei a fundamentação da metodologia do presente projeto de investigação. Trata-se da metodologia da investigação-ação e enquadra-se na investigação qualitativa e no paradigma interpretativo. Irei também explicitar as técnicas e procedimentos de recolha de informação e de dados que considere fundamentais neste processo, enquanto investigadora.

1. Paradigma interpretativo numa abordagem qualitativa

Como já referido anteriormente, a metodologia utilizada para a elaboração e desenvolvimento do projeto é a investigação-ação, sendo a minha questão de investigação: *“Como otimizar a relação de colaboração entre as famílias e a instituição em creche e jardim de infância?”*. Tendo adotado uma participação ativa ao longo dos momentos de estágio, após a escolha do tema e delimitação da questão de investigação, utilizei vários procedimentos de recolha de informação, tais como a observação participante, notas de campo, fotografias, análise documental e inquérito por questionário, de modo a compreender as conceções das educadoras cooperantes face a este tema.

Para desenvolver uma investigação na área da Educação é essencial que o investigador compreenda as características da investigação qualitativa, bem como da investigação-ação. Neste sentido, o investigador deve ter consciência da importância das fundamentações teóricas, servindo-se das mesmas para compreender e justificar as opções metodológicas tomadas. A teoria possibilita a obtenção de dados mais fidedignos e também “permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.52).

Existem várias teorias que defendem que a investigação qualitativa é vasta no que diz respeito a metodologias de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11) a investigação qualitativa é caracterizada por ser uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2010, p.1037) “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”. Explicitam ainda que este tipo de investigação retrata a necessidade de interpretar aquilo que os indivíduos constroem tendo por base as suas ações do quotidiano, sendo “ações «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados internacionais mutuamente

interativos dos participantes»” (Bruner, 1990, p.19 citado por Walsh, Tobin e Graue, 2002, p.1039).

Na área da educação, a investigação interpretativa é considerada acessível e encara os educadores de infância como sujeitos da investigação, isto porque “os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erikson, 1986, p.156 citado por Walsh, Tobin e Graue, 2002, p.1040). Depreende-se a importância que o educador, enquanto investigador, construa um pensamento crítico e reflexivo sobre as suas ações e práticas pedagógicas. Assim, pretendo defender que um educador deverá refletir sobre os seus comportamentos, ações e competências sendo um investigador ativo que procura encontrar estratégias e formas de melhorar as suas ações educativas. Ao colocar em prática as suas estratégias irá ter recompensas morais, éticas e confiança em si e no seu estatuto profissional.

Bogdan e Biklen, (1994, p.47-51) caracterizam a investigação qualitativa através de cinco características distintas e que nem sempre se encontram em todas as investigações, sendo estas:

1. “A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”

É o instrumento principal para investigação pois recolhe o máximo de informação possível para refletir e interpretar os acontecimentos num determinado contexto. O objeto de estudo está no terreno e, por isso, o investigador compreenderá o que está a estudar, questionando o que vê.

O investigador qualitativo permanece muito tempo no contexto em análise e observa determinadas situações que tendem a ser frequentes nos habituais locais ocorrentes. “Os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48) logo, o investigador frequenta os locais de estudo, observando as ações para as compreender melhor e, faz a recolha de dados e informações recorrendo a cadernos de apontamentos e registos audiovisuais sempre no mesmo contexto para que a sua investigação contenha detalhes específicos.

2. “A investigação qualitativa é descritiva”

Os dados recolhidos pelos investigadores são caracterizados pelas extensas narrativas detalhadas de forma minuciosa que constituem a base para a reflexão e pensamento crítico a propósito do estudo que acompanha, pois, nada é “considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.49). Podem incluir “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48) que detêm uma enorme importância na abordagem qualitativa pois é bastante pormenorizada. Os investigadores deverão estar muito atentos a pequenas situações que lhes levará a uma melhor compreensão do objeto em estudo.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”

O investigador deverá questionar-se sobre o “para quê” de uma determinada ação para chegar às intencionalidades promotoras de um desenvolvimento num determinado indivíduo. Assim, consegue encontrar uma estratégia para melhorar uma ação menos adequada num determinado contexto, ou seja, contribui para mudar o que não está a funcionar tão bem. Deste modo, o investigador foca-se mais no processo para chegar a um determinado objetivo do que simplesmente no seu resultado e também se interessa por compreender em que medida as expectativas do educador influenciam as dimensões de desenvolvimento do seu grupo.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar as suas informações de forma indutiva”

Não deve existir fundamentação ou ideias pré-concebidas e/ ou construídas sobre um determinado objeto de estudo. Os investigadores partem para a descoberta de um todo e apropriam-se de toda a informação recolhida para chegar a um processo funil onde as suas motivações e interesses começam a despertar curiosidade num só objeto de estudo focando-se mais detalhadamente num aspeto, ou seja, um investigador “só começa a estabelecer a direção de um objeto de estudo após a recolha de dados e o passar do tempo com os sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50). Assim, os investigadores conseguem considerar as questões mais importantes e pertinentes para o seu estudo.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”

“Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.50) portanto, tendem a compreender e conhecer os pontos de vista dos sujeitos envolvidos no estudo e obtêm diversos resultados que fazem jus às diferentes perspectivas, opiniões e realidades. O investigador explora porque é que o indivíduo teve uma determinada atitude e com que intencionalidade o faz.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa pode ser classificada em dois tipos, a fundamental e a aplicada. Para Sanches (2005) a investigação qualitativa fundamental tem o intuito de alargar o conhecimento do investigador e dos sujeitos envolvidos, e por outro lado, a aplicada tem como finalidade melhorar os programas e a sua execução na prática. Ainda assim, Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa aplicada assume diferentes formas e/ou metodologias, sendo estas a investigação avaliativa e decisória, a investigação pedagógica e a investigação-ação.

De um modo geral, a finalidade principal e essencial da investigação qualitativa é entender os comportamentos, atitudes e experiências humanas e a partir desse entendimento, melhorar a ação educativa recorrendo a observações empíricas (Bogdan e Biklen, 1994).

2. A investigação-ação

Como já referi anteriormente, existe um tipo de metodologia na abordagem qualitativa denominada investigação-ação. Para a elaboração do presente relatório tornou-se fundamental aprofundá-la, sabendo que o objetivo passa por “promover a mudança social, enfocada, aqui no campo educativo” (Sanches, 2005, p.2) e também a “reflexão sobre a ação a partir da mesma” (Fernandes, 2006, p.4). Logo, constitui uma oportunidade para promover mudanças educacionais e profissionais significativas, sendo que o seu uso é fundamental e essencial para a melhoria das práticas educativas. É uma metodologia com inúmeras vantagens, permitindo a participação de todos os implicados no estudo.

“A investigação-ação é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação; favorece e implica o diálogo; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha; valoriza a subjetividade; propicia o alcance da objetividade e a capacidade de

distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (Coutinho, C. et al, 2009, p.375).

A investigação-ação trata-se de “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada” e é, portanto, utilizada em diferentes perspectivas, de acordo com a problemática que o investigador pretende estudar. Em educação, o educador consegue fazer uma exploração reflexiva da sua prática, contribuindo para a resolução de problemas ou para a planificação e alterações nessa mesma prática (*idem*, 2009). Sendo esta a metodologia utilizada no presente relatório é essencial descrever as suas características principais segundo Kemmins, McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994, *in* Coutinho et al, 2009, p.362-363):

- É *participativa e colaborativa*, pois o investigador faz parte da investigação enquanto interveniente, procurando a melhoria de uma dada situação, ou seja, “implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa” (Zuber – Skerritt, 1992, *in* Coutinho et al 2009, p.362);
- É *prática e interventiva* na qual o investigador descreve e intervém na mesma realidade: “a ação tem de estar ligada à mudança, é sempre uma ação deliberada” (Coutinho, 2005, *in* Coutinho et al, 2009, p.362);
- É *cíclica*, gerada por um processo cíclico: observar, refletir, planificar e agir. Se o efeito não for o esperado, deve ser iniciado um novo processo sem esquecer o que já foi observado, como é que se agiu, quais foram os resultados obtidos e a partir daí observar, refletir, planificar e agir de novo. “A investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, *in* Coutinho et al 2009, p.362). Para que exista este processo cíclico é necessário que o investigador recolha exaustivamente diversos dados que dão consistência à sua investigação, recorrendo a vários procedimentos para tratamento e recolha de informação, estudando a prática que quer melhorar. De acordo com Coutinho et al (2009, p.376) “tudo isto nos leva a concluir que a investigação-ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação”;
- É *crítica*, porque os indivíduos ao procurarem melhores práticas “atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições [porque]

mudam o seu ambiente e são transformados no processo” (Zuber – Skerritt, 1992, *in* Coutinho et al 2009, p.363);

- É *auto avaliativa* pois os investigadores realizam uma avaliação contínua para obter novos conhecimentos e aprendizagens pois “as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al, 2009, p.363).

Para Coutinho et al (2009, p.358) a metodologia da investigação-ação “é apresentada como uma metodologia do professor como investigador (...) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave (...)”. Os profissionais de educação devem ter um espírito reflexivo pois como defendem Coutinho et al (2009, p.362-363) a formação e a exploração reflexiva que o professor / educador consegue fazer da sua prática, contribui para as alterações num determinado contexto levando-o a um melhoramento. Ao questionar, refletir e investigar sobre a sua prática, o educador consegue organizá-la para corresponder a determinadas situações de resolução de situações problemáticas reais. Deste modo, a investigação-ação emerge como uma melhoria das práticas dos profissionais de educação, em prol de melhores resultados (Coutinho et al, 2009, p.355).

Para que o processo da investigação-ação resulte é importante que a primeira medida a tomar seja a identificação da problemática do estudo. De seguida, constrói-se um plano de ação que o investigador acha pertinente para a resolução do problema seguindo-se a proposta prática do plano e a observação do mesmo para se verificar como funciona. Na última fase do processo, é essencial uma reflexão, interpretação e integração dos resultados (Serrano, 1994 citado por Fernandes, 2006). Este processo foi-me pedido enquanto estudante, estagiária e investigadora para a elaboração do presente relatório identificando, como situação de partida, uma problemática para o estudo que fosse transversal aos dois contextos de estágio.

3. Técnicas e procedimentos de recolha de informação e dados

O investigador é o principal instrumento de investigação pois concebe os instrumentos necessários para investigar. A ação de desenvolver procedimentos para a recolha e análise de dados é determinante para a investigação qualitativa e, por sua vez, para a

investigação-ação. O investigador deve, ao início, observar tudo o que o rodeia, e, mais tarde, escolher um objeto de estudo que vá ao encontro dos seus interesses e motivações. Após a escolha, o investigador opta por conduzir e seguir um caminho que dê respostas às questões do seu estudo. É capaz de descrever por palavras o que observou e registou através de suporte como registos, vídeos e fotografias sendo a fonte direta, o ambiente natural.

Para isso, é necessário que saiba, identifique, compreenda e escolha os procedimentos e recursos mais adequados para a recolha e análise de informação mais vantajosos para a sua investigação. Para Aires (2011, p.24) “a seleção de técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetos do trabalho de campo”. Coutinho et al (2009) defendem um conjunto destes métodos baseados em técnicas de observação, conversação a análise de documentos.

Para a realização da minha investigação-ação utilizei alguns procedimentos no decorrer dos períodos de estágio, sendo estes a observação e a observação participante, notas de campo, registos multimédia através de fotografias e vídeos, análise documental e o inquérito, particularmente o inquérito por questionário. De seguida, pretendo apresentar a descrição e fundamentação de cada um dos procedimentos acima mencionados.

3.1 Observação

Aires (2011) refere que a observação passa pela recolha de informação, de um modo metódico, através de um contato direto em situações específicas. Logo, a observação em geral é um método base de recolha de informações caracterizado por ser uma enorme e poderosa ferramenta para o processo de desenvolvimento do projeto. É feita através do contacto direto com o ambiente e / ou contexto, conduzindo a um processo descritivo. Como já foi acima referido, a observação deve ser realizada de um modo sistemático e com determinadas intenções para “obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos como a informação de carácter objetivo” (Aires, 2011, p.25). No momento de estágio em creche senti que, por vezes, focava-me em várias conquistas das crianças e esquecia-me de direcionar mais vezes o meu olhar para reter informações pertinentes para o estudo em questão. No entanto, nos momentos de estágio seguintes, em jardim de infância, consegui melhorar o meu comportamento devido à minha reflexão face à minha ação anterior e depreendo que também pode ter acontecido por ser a primeira experiência.

3.2 Observação Participante

Para Correia (2009, p.39) “a observação participante é dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na sua interpretação”. O investigador quando utiliza o processo de observação participante, deve procurar primeiramente observar o contexto no qual está inserido e, aos poucos começar a relacionar-se com as pessoas com que interage conseguindo observá-las e interagir com as mesmas mantendo um bom ambiente. Bogdan e Biklen (1994, p.125) defendem que “é necessário calcular a qualidade de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” pois os investigadores poderão perder-se no seu enfoque da investigação-ação pois é inevitável estar numa sala com crianças e interagir pouco ou quase nada com as mesmas.

Enquanto estagiária e investigadora foi-me impossível ficar sentada a um canto da sala a observar os diversos comportamentos das crianças, das suas famílias, da equipa pedagógica e da relação estabelecida entre os dois contextos educativos sem intervir nos mesmos. Logo, a minha atitude nos locais de estágio foi de observadora participante, pois foi-nos pedido que nos tentássemos integrar na sala de modo a saber agir, interagir e retirar partido das observações. Assim sendo, de acordo com (Marques et al, 2007, p.130) enquanto investigadores e educadores compreendemos a prática reflexiva que “leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança”.

Em todos os momentos de estágio pude ter contacto com as equipas pedagógicas e com as famílias das crianças, com as quais mantive conversas informais essenciais para o estudo.

3.3 Notas de Campo

Este recurso está inteiramente ligado aos dois procedimentos acima descritos pois é uma descrição do que vemos e também uma reflexão de acontecimentos. É um instrumento imprescindível para cruzar dados, recordar e analisar diversos episódios. As notas de campo são essencialmente registos feitos em blocos de apontamentos constituindo textos descritivos, detalhados, extensivos e precisos de uma determinada observação feita pelo investigador. Durante o desenvolvimento do estudo, o investigador organiza uma série de notas que lhe será bastante útil para compreender, refletir e tomar algumas decisões. Para Bogdan e Biklen (1994, p.150) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Podem existir no mesmo bloco de notas, notas de campo diferenciados por cores distintas. Numa primeira etapa podem existir excertos de palavras ditas por algum indivíduo como também textos descritivos e noutra etapa, diferenciada por uma cor diferente, uma parte reflexiva com algumas questões que o investigador se poderá colocar, como por exemplo “porque é que isto aconteceu assim?” ou “qual é a intencionalidade desta ação?”. Poderá também relatar as suas dificuldades, ideias, sentimentos e novas propostas e pontos a investigar enquanto está num processo reflexivo. Portanto, as dimensões descritivas e reflexivas devem ser diferenciadas.

Enquanto estagiária nos contextos educativos, recorri a este procedimento para recolher informações pertinentes para o meu estudo. No entanto, o nosso papel de observadores participantes dificulta a tomada de notas em contextos do quotidiano pela diversidade de ações que devemos desenvolver em poucos segundos. Assim, foi importante que eu, enquanto investigadora, procurasse estratégias para fazer alguns apontamentos, como por exemplo: na hora de repouso das crianças de creche, na hora do almoço ou até mesmo à saída do contexto educativo. Por vezes não é possível de imediato, no entanto os dados devem ser registados com o menor tempo de intervalo entre o acontecimento e o registo para que não hajam lapsos de memórias de situações que possam ser bastante pertinentes e relevantes para uma análise reflexiva posterior.

3.4 Registos de multimédia – Fotografias e Filmes

Este tipo de instrumento poderá ou não vir em sequência da observação participante e não pode ser vista como uma substituição da presença do investigador. Para assegurar a falta de acessibilidade às notas de campo, num curto espaço de tempo, poderão existir registos fotográficos ou vídeos feitos pelo próprio investigador e, neste caso pela equipa pedagógica para suscitar questões ou eventuais novos conhecimentos. Muitas das fotos não concluem nada, por isso, o educador deve tê-las como um auxílio à informação que regista e, como Bogdan e Biklen (1994, p.191) defendem que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas”.

É importante que o investigador tenha possibilidade de usufruir destes instrumentos para captar acontecimentos bastante importantes e que surgem em poucos segundos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 84) as fotografias podem ser tiradas “por outras

peças e aquelas que o investigador produziu [pois] dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.183).

Em ambos os contextos de estágio tive de pedir autorização aos encarregados de educação para gravar e tirar fotografias aos seus educandos, fazendo um acordo de confidencialidade de maneira a que os registos de multimédia fossem utilizados apenas para fins académicos. Todos os encarregados de educação deram autorização para o fazer e as equipas pedagógicas partilharam comigo alguns registos fotográficos e vídeos auxiliando-me nas reflexões produzidas e como fontes de informação para o Relatório de Projeto de Investigação. Com este tipo de instrumentos pude recordar várias participações e colaborações dos familiares em determinados projetos, reuniões de pais, e festas de aniversário.

3.5 Análise Documental

Quando se encontra num determinado contexto, o investigador deve consultar os documentos oficiais do mesmo, de forma a garantir que possuem um carácter fidedigno e de fácil acesso e pesquisa. Nos contextos onde decorreram os meus estágios, pude consultar documentos oficiais da instituição, tais como: Planos Anuais de Atividades, Projetos Curriculares e Educativos da Escolar e também os Projetos de Sala. No entanto, as educadoras cooperantes deram-me livre acesso a registos escritos, fotográficos e vídeos, assim como os cadernos de correspondência entre a família e a instituição.

Com estes documentos orientadores do trabalho nas instituições, as equipas pedagógicas possuem uma base para as suas práticas com determinados objetivos, projetos e valores. Em muitas instituições as equipas pedagógicas e educativas pedem a participação das famílias para enriquecerem os projetos educativos e pedagógicos contando com algumas opiniões e propostas. Recorri à análise documental para me elucidar sobre o trabalho exercido em cada instituição onde pude observar as perspetivas educacionais, morais e pedagógicas de cada uma. Para obter informação pertinente para o presente Relatório de Projeto de Investigação analisei os cadernos de correspondência utilizados para a comunicação entre as instituições e as famílias.

3.6 Inquérito

Para Carmo e Ferreira (1998, p.123) um inquérito “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática (...) [e existem dois tipos de inquérito que se distinguem pelo] (...) grau de directividade das perguntas e a presença ou ausência do

investigador no ato da inquirição”. O investigador deve planejar atempadamente o seu discurso e pré-estabelecer as questões que irá colocar no ato de inquirir. Assim, é importante ter atenção ao processo de formulação de questões, devendo estas ser claras e explícitas, uma vez que no inquérito por questionário, “não há hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento de inquirição” (*idem*, p.138). Deste modo, qualquer tipo de inquérito deve ser bem estruturado pelo investigador, construindo perguntas simples e de algum modo, desafiadoras para obter respostas relevantes para o estudo e para a investigação. Existem assim o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista, que irei apresentar de seguida.

3.6.1 Inquérito por entrevista

Segundo Morgan (1988, citado por Bogdan e Biklen, 1994, p.134) “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (...) [e pode] (...) 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”. Depreendo assim que no inquérito por entrevista, o investigador estará presencialmente com o inquirido. As entrevistas podem ser estruturadas, para as quais elaboram perguntas pré-estabelecidas refletidas pelo investigador, ou não estruturadas, que se desenvolvem de forma espontânea aquando a entrevista se desenrola.

3.6.2 Inquérito por questionário

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p.137) “o inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto do investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial”. Isto é, o inquérito pode ser ministrado à distância. Segundo os mesmos autores (*idem*, p.138) “um questionário integra vários tipos de perguntas” sendo estas divididas por categorias: perguntas de identificação, de informação, de descanso e de controlo.

Para a recolha de dados pertinentes e relevantes para o presente estudo decidi realizar o inquérito por questionário às duas educadoras cooperantes que me acompanharam durante os períodos de estágio. Essa decisão foi tomada após uma análise das vantagens e desvantagens entre o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Deste modo, obtive uma maior rapidez na recolha e análise de dados, a sua sistematização e tempo. No entanto tinha em consideração as desvantagens que a mesma decisão me trazia, sendo uma delas a dificuldade de conceção, de acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 164). O

inquérito (Apêndice I) era composto por cinco perguntas abertas, bem organizadas e claras para que as educadoras compreendessem de forma clara as questões. Recorri então ao correio eletrônico como meio de comunicação.

4. Organização e análise de conteúdos

Após o processo de recolha da informação é necessário organizar e analisar os dados que o investigador vai recolhendo através das suas observações e inquirições. O investigador observa o terreno, recolhe dados pertinentes para a sua investigação e mais tarde, analisa-os como resposta às “questões que formula intimamente relacionadas com o tipo de estudo que pretende realizar” (Bogdan e Biklen, 1994, p.208). Com a recolha de dados e a enorme variedade dos mesmos, o investigador poderá organizar os dados em categorias de codificação, uma vez que “determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (*idem*, p. 221). E desta forma, o investigador poderá organizar as suas informações por categorias para ser mais fácil analisá-las.

Segundo os mesmos autores, uma das estratégias de recolha de informação é escrever o que vamos aprendendo através da nossa observação, uma vez que proporciona ao investigador a oportunidade de “reflexão sobre os aspetos que surgiram na situação e sobre a forma como eles se relacionam com aspetos teóricos, metodológicos e substantivos (...) [que contêm] (...) material sobre a técnica do trabalho de campo e sobre as estratégias de investigação” (*idem*, p.212).

Como se devem organizar os dados? Segundo os mesmos autores, o investigador deve “organizá-los de modo a ser capaz de ler e recuperar dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever” (*idem*, p.232). Assim, deverá analisá-los como defende a ideia de Sanches (2005, p.138) que nos diz que a recolha dos dados e a análise dos mesmos exige “rigor, ética e profissionalismo”. A mesma autora, considera que o cruzamento das informações e as técnicas de interpretação “permite compreender melhor a situação problemática (...) a intervenção a realizar, [e] chegar à situação desejável” (*idem*), ou seja, a análise que o investigador faz com que chegue à sua tomada de decisões.

Durante os períodos de estágio recolhi várias informações através de observações e notas de campo que mais tarde foram organizadas. Analisei também as respostas dadas pelas educadoras cooperantes aos inquéritos por questionário e, a partir das mesmas

compreendi as suas concepções à cerca da temática e, por sua vez, percebi se as respostas iam ao encontro das suas práticas educativas do quotidiano.

Berelson (1952, 1968) citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 269) defende a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação”. No entanto, outros autores defendem que na análise de conteúdos poderá desaparecer a quantificação. Grawitz (1993) citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 269) defendem que “desaparecem as exigências de manifesto no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura”.

Carmo e Ferreira (1998, p.277) defendem ainda que

“a interpretação dos resultados obtidos, feita à luz dos objetivos e do suporte teórico, é fundamental. Além da descrição, a análise de conteúdos deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objeto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão”.

Concluo assim, que a análise de conteúdos é fundamental para interpretar a informação que recolhi no meu estudo, para que possa chegar a conclusões pertinentes e fundamentadas.

Capítulo III- Caracterização dos contextos educativos

Ao longo do terceiro capítulo apresento a contextualização dos contextos educativos onde decorreram os meus estágios em creche e jardim de infância, seguindo-se a descrição dos grupos, das rotinas e espaços das respetivas instituições. Por fim, mencionarei os aspetos variantes e invariantes bem como a fonte de variação para a realização do projeto. Considera-se importante, antes de mais, contextualizar a prática, pois constitui a base de todo o relatório de investigação. Deste modo, quero dar a conhecer a organização de cada instituição prevalecendo a confidencialidade e privacidade das mesmas, por uma questão de ética, designando-as por instituição A e B.

Os momentos de estágio foram planeados pelos professores responsáveis pelas unidades curriculares, para que as estudantes tivessem contacto com diversas realidades, no início e no fim do ano letivo, como futuras profissionais de Educação. Assim sendo, o primeiro momento de estágio teve a duração de dez semanas anteriores ao fim do ano letivo e o segundo momento, duas semanas no início do ano letivo posterior. Neste sentido, os dois momentos foram assegurados pelas mesmas educadoras cooperantes, de modo a observar momentos de adaptação de novas crianças e do grupo, e também com a finalidade de concluir a intervenção realizada para a realização do presente relatório. De certo modo, compreender e estar em contacto com as fontes de variação que poderão influenciar o projeto de investigação.

1. Instituição A

A instituição A encontra-se em funcionamento desde a sua inauguração a 21 de setembro de 1992, pelo Ministro da Educação (Engenheiro Couto dos Santos). Caracteriza-se pelo seu estatuto jurídico privado, de ensino particular, laica e com fins lucrativos e contempla as valências de creche, jardim de infância, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Inicialmente, as suas instalações foram pensadas apenas para creche, jardim de infância e 1º ciclo, no entanto, no ano seguinte, perante uma grande procura de colocação para alunos do 2º ciclo do Ensino Básico, a direção do Colégio decidiu abrir vagas para esta valência. Posteriormente, em 2002, as instalações tiveram de ser reformuladas e ampliadas para poder englobar os estudos até ao final do Ensino Básico, o 3ºCEB.

Quanto à sua organização, o Conselho de Gerência (Anexo I) é o órgão superior de administração e gestão da instituição, e, como tal, é responsável pela direção de todas as

atividades desenvolvidas, tendo sempre em conta o desenvolvimento global dos alunos. Por outro lado, a Direção Pedagógica foi criada ao abrigo da Lei de Bases do Sistema Educativo, no ensino particular e é detentora da autorização definitiva do funcionamento da instituição. Desta mesma estrutura faz ainda parte a Direção Financeira e a Direção Administrativa e de Recursos Humanos. Existe, também, um Conselho Pedagógico que tem como função assegurar a coordenação e a supervisão pedagógica bem como a orientação da vida educativa do colégio.

A instituição é composta ainda pela Equipa Administrativa, que desempenha as suas funções em vários locais, como a Secretaria, a Receção, a Direção de Recursos Humanos, a Área Pessoal, a Área Financeira e a Direção Financeira. Para além disso existe também a Equipa de Refeitório e Cozinha, a Equipa de Higiene e Limpeza e a Equipa de Manutenção e Segurança.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 7 h e as 19h30. O edifício é circundado por um espaço amplo, e por uma zona residencial relativamente recente, constituída essencialmente por moradias. Usufriui de um fácil acesso, tanto de transporte público como de veículo particular. Beneficia de transporte próprio para a recolha e regresso de algumas crianças, sendo um serviço pago pelo que nem todos o utilizam.

No interior da instituição existem diversas instalações repartidas em dois pisos para todas as valências. O piso inferior é constituído por cinco salas de Creche (a de berçário, a rosa, a vermelha, a laranja e a lilás) e sete salas de Jardim de Infância (a dourada, a prateada, a verde, a castanha, a branca, a amarela e a azul). Dispõe ainda de um refeitório destinado aos grupos e equipas pedagógicas de Creche e Jardim de Infância; de um Ginásio destinado à prática de atividades físicas dispondo de materiais necessários para o efeito. Este local é comum a todos os contextos educativos que a instituição engloba, assim como algumas atividades extracurriculares (Ballet, Ginástica Rítmica e Dança). Neste piso, ainda se encontra a sala Bebéteca, a sala Arco-Íris e o Espaço Lúdico (parque interior), que se destinam apenas para as valências de Creche e Jardim de Infância.

No piso superior, pode encontrar-se um Centro de Recursos Educativos (CRE) para toda a comunidade escolar, para que possam ler, estudar e consultar os materiais audiovisuais disponíveis (livros, vídeos, CD-Rom's e materiais multimédia); um Laboratório experimental, com materiais pertinentes ao efeito; uma Sala de Educação Visual e Tecnológica; um gabinete de Psicopedagogia, que presta apoio técnico e consultivo nos domínios psico educacional e pedagógico; uma sala de Professores; dispõem à

semelhança do piso inferior, um refeitório destinado aos alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos, assim como a todos os docentes e não docentes da instituição; um Auditório onde são lecionadas as aulas de Educação Musical e também destinado à realização palestras, encontros pedagógicos e assembleias.

No exterior, a instituição tem ao dispor de todos os alunos espaços desportivos e de entretenimento, onde as crianças e adolescentes podem permanecer durante os intervalos letivos diários; o Campo de Jogos onde se praticam jogos coletivos e outras atividades físicas; o Court de Tênis e a Piscina.

Quanto à equipa pedagógica, mantêm-se estáveis ao longo do ano letivo, podendo sofrer alguns ajustes ou alterações quando as circunstâncias assim o exigem. Nos dois momentos de estágio, a equipa pedagógica era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Ambas tinham diferentes características, porém completavam-se pelas suas vivências e anos de experiências significativas. Estes fatores são essenciais para uma boa relação entre a equipa pedagógica, bem como a tomada de consciência do mundo que as rodeia, para se apoiarem mutuamente, cooperar e fazer um trabalho de excelência. Como Post e Hohmann (2011, p. 331) defendem, no bom trabalho em equipa “(...) os membros da equipa confiam nos pontos fortes uns dos outros e nas suas diferenças para construir em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças num contexto particular”.

Através das minhas observações constatei que a equipa era bastante colaborativa pois existiam diversas conversas informais que serviam de base para reflexões de planificações elaboradas com especial atenção, de que surgiam a partir dos interesses e necessidades das crianças fundamentadas a partir de observações efetuadas. Ou seja, a equipa observava as ações das crianças, interpretando-as como algo útil para a produção das planificações de atividades bem como de acompanhamento individual. As intervenientes da equipa pedagógica reuniam-se para refletir sobre as suas observações, uma vez que “ao trabalharem com as crianças durante o dia, conversarem com os pais e reunirem-se para a planificação diária, [recorrem] aos respetivos pontos fortes e transformam a sua compreensão das crianças e do desenvolvimento infantil em ideias práticas a serem experimentadas” (Post e Hohmann, 2011, p.309).

Assim sendo, é possível compreender que o trabalho em equipa deve ter um papel significativo para o grupo, pois é um conjunto de pessoas que partilham de um objetivo comum, que cooperam de maneira a promover uma educação de qualidade, e, neste sentido, Hohmann e Weikart (2011, p.130) defendem que “o trabalho em equipa é um

processo interativo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças”.

Todos os profissionais admitidos, para exercerem funções na instituição, têm que ter formação profissional, bem como continuar a investir na sua formação através, por exemplo, de participação em ações de formação contínuas promovidas pela instituição. O corpo docente depende da Direção Pedagógica e é constituído de acordo com as necessidades de cada valência, de forma a criar equipas pedagógicas que potenciam ao máximo o crescimento e desenvolvimento das crianças. Cada sala de Creche e de Jardim de infância é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, devidamente habilitadas e credenciadas. Para além dos professores do 1º, 2º e 3º CEB.

De acordo com o Projeto Educativo da instituição, as linhas orientadoras da valência de jardim de infância fundamentam-se na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97-02-10), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na Pedagogia de Projeto e nas dinâmicas do Movimento da Escola Moderna (MEM). Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2013, p.149), caracterizam o modelo que “apoia a constituição dos grupos de crianças, não por níveis etários, mas, de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda.

De acordo com o modelo curricular defendido pela instituição e tendo em consideração as palavras de Folque (2012, p.52), o MEM “visa uma sociedade democrática, baseada na solidariedade mútua entre indivíduos”. A criação de grupos heterogéneos desenvolve níveis de cognição, socialização e linguagem motivando o desenvolvimento do outro. Posto isto, o MEM privilegia a comunicação, a negociação, a entreaajuda e a cooperação entre a comunidade educativa através da troca de práticas sociais criando uma vida democrática visto que, o desenvolvimento de todos contribui para a evolução do grupo. A prática pedagógica em creche não é contemplada na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, logo, não existe orientações e modelos curriculares específicos para esta valência. No entanto, os educadores podem inspirar-se em algum modelo, adaptando-o à faixa etária do grupo com quem estão a trabalhar. Em conversas informais a educadora cooperante, alertou-me que tenta de diversas formas, iniciar, promover e potenciar algumas noções que vão ao encontro do modelo MEM nas vivências experienciadas pelas crianças da sala através de alguns instrumentos de regulação utilizados no jardim de

infância, tais como: mapa das presenças, mapa do tempo, mapa das tarefas, a agenda semanal e o aconteceu esta semana. Baseia-se também nos objetivos pedagógicos do Manual dos Processos-Chave em Creche da Segurança Social nos vários níveis de desenvolvimento, sendo estes: pessoal e social, aprendizagem e cognição, competências físicas e motoras, segurança e saúde.

Por outro lado, é possível observar que se apropria do modelo curricular High Scope, mais concretamente o Currículo de Orientação Cognitivista (COC) em algumas ações identificadas pela aprendizagem ativa, a interação adulto-criança e pelo ambiente físico. Como defende Gabriela Portugal (1998, p.79), “se a educação é uma preocupação básica da creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças (...) importa que haja um currículo, isto é um plano de desenvolvimento e aprendizagem a levar a cabo”. O Projeto Curricular da Instituição, consiste na “Educação pela Arte”, que pretende promover a motivação da aprendizagem pela arte, sendo transversal às diversas áreas do saber. Acredita que a Arte é uma linguagem universal e que desempenha um papel importantíssimo no processo de aprendizagem. Este tema promove o “saber”, o “saber-fazer”, o “saber-olhar” e o “saber-criar” permitindo o desenvolvimento de novas aptidões e a obtenção de novos conhecimentos.

“A Educação pela Arte” é um tema que permite uma transversalidade curricular muito natural, pois possibilita uma grande multidisciplinaridade e um tratamento transversal e sequencial do tema, pelas várias valências de ensino, contribuindo para o processo de aprendizagem e conduzindo, de forma articulada, a uma outra perceção e a um outro domínio da realidade que nos rodeia” (Projeto Educativo [instituição A], 2014-2017, p.2015).

A instituição reconhece a importância das primeiras explorações e experiências na infância. Neste sentido, é notório na valência de creche o conceito “educuidar” nas ações e práticas pedagógicas das equipas pedagógicas. Estas atendem às necessidades básicas de afeto, alimentação, higiene e saúde incidindo em serviços de cuidados e educação. Deste modo, uma das prioridades da instituição é promover a cidadania de cada aluno assente em valores justos e democráticos, pois cada criança torna-se um ser humano mais apto para enfrentar o mundo construindo assim a sua autonomia e personalidade. A instituição pretende transmitir não só conhecimento, mas também pretende questionar/criar novos caminhos e descobertas desenvolvendo o espírito e as práticas democráticas,

promovendo o desenvolvimento de futuros cidadãos ativos, ambiciosos, criativos, participativos e intervenientes na sociedade.

1.1.Descrição do Grupo

De acordo com o Projeto Pedagógico da Sala (2015), o grupo era constituído por doze crianças, cinco do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre um e dois anos de idade. Todas as crianças tinham como língua materna o Português e nenhuma revelava Necessidades Educativas Específicas. Quatro crianças do grupo frequentavam a instituição pela primeira vez e as restantes ingressaram da sala berçário do anterior ano letivo.

No segundo momento de estágio, o grupo sofreu algumas alterações com a entrada de sete crianças, quatro do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade. Esta alteração foi realizada porque o grupo passou a integrar a valência de Jardim de Infância. Com a chegada de novas crianças e com a alteração da rotina, todas as crianças tiveram alguma dificuldade em adaptar-se aos novos elementos e horários.

Relativamente às suas características, as crianças encontravam-se em níveis de desenvolvimento adequados à sua faixa etária. Era um grupo bastante coeso, dinâmico, ativo, curioso, explorador e interessado face às diversas atividades e oportunidades que a equipa pedagógica lhes proporcionava para potenciar o seu desenvolvimento. Segundo o Projeto Pedagógico de Sala, o grupo demonstrava bastante gosto e aderiam de forma positiva a novas experiências, gostavam de desafios que o levava a grandes e muitas conquistas dia após dia. De forma global, era um grupo bastante participativo e de forma gradual comunicativo através da estimulação por parte dos elementos da equipa pedagógica na sua ação educativa, pois as crianças eram incentivadas a enriquecer o seu vocabulário. O papel da equipa pedagógica enquanto gestora e suporte das relações das crianças com os seus pares enriquece o desenvolvimento das crianças, logo

“O processo de construir relações apoiantes, recolher informação válida sobre as crianças e criar estratégias para apoiar o seu desenvolvimento, exige uma clara consciência de como a equipa está a funcionar. Isto implica discutir os papéis e as expectativas, partilhar as responsabilidades pelo funcionamento da equipa, e tomar decisões curriculares enquanto grupo” (Hohmann e Weikart, 2011, p.149).

1.2.Descrição de Espaços e Rotinas

As salas que frequentei nos dois momentos de estágios eram amplas, confortáveis, agradáveis e com boas condições onde os objetos, materiais e mobiliário se apresentavam em bom estado de conservação. O mobiliário possuía cores claras, linhas simples, arestas arredondadas e o chão antiderrapante para promover a segurança das crianças. Ambas tinham enormes janelas que ofereciam uma luminosidade natural, permitindo às crianças ter uma visão do mundo exterior ao longo do dia, pois como defendem Hohmann e Weikart (2011, p.161), “a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais”. As salas tinham também aquecimento central para que houvesse uma temperatura ambiente que tornava a sala bastante acolhedora.

O ambiente educativo e a área total de ambas as salas foram organizadas pela equipa pedagógica com diversas intencionalidades educativas, dividindo-as e diferenciando-as em distintos espaços e / ou áreas promovendo a autonomia e a liberdade de escolha, o que permitia às crianças fazer diversas explorações e manipulações que as levava à aquisição de competências e conhecimentos através da aprendizagem ativa.

Na planta da sala (Apêndice II) é possível verificar as áreas da sala organizadas em diferentes espaços onde as crianças podiam movimentar-se livremente sem nenhuma restrição e tinham a oportunidade de escolher em que área queriam estar, sendo respeitadas, escutadas, acolhidas e valorizadas pelo adulto nas regras sociais.

“As crianças mais novas brincam em áreas de interesse apelativas dispostas pela sala (...). Os educadores estabelecem espaços específicos para as brincadeiras de crianças que reflitam e encorajem a sua mobilidade crescente e o seu maior interesse pelo mundo físico e social, o seu crescente sentido de si próprios (...)” (Post e Hohmann, 2011, p.144).

Neste sentido, existia a área do tapete, a área dos jogos e dos livros, a área da expressão plástica, a área da dramatização e/ou área da casinha, a área das construções. Por fim, a área dos cacifos caracterizado por diversos compartimentos, onde as crianças guardavam os seus pertences como o chapéu e /ou os objetos transicionais ou de vinculação (chuchas, fraldas de pano e peluches utilizados na hora de repouso). A educadora cooperante alertou-me, nos primeiros dias de estágio, para a importância destes pertences estarem guardados num local onde as crianças pudessem observá-los para que se sentissem seguras sendo uma forma de estarem conectadas com o seio familiar.

Segundo as OCEPE “os espaços (...) podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26). Assim, é importante referir que todo o trabalho desenvolvido pela educadora tinha como prioridade as necessidades, os interesses e as motivações das crianças, pois como referem Hohmann e Weikart (2011, p.161), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaços para se mover livremente; falar à vontade sobre o que estão a fazer (...)”.

Relativamente aos materiais e objetos existentes na sala, estes eram adequados à faixa etária do grupo pois foram pensados, estruturados, arrumados, organizados e selecionados de modo a promover o desenvolvimento integral da criança. Ao dar-lhes a oportunidade de circularem livremente na sala, as crianças podiam construir, brincar, inventar, aprender, explorar, descobrir, conquistar, imaginar e criar vivenciando experiências sensoriais motoras que influenciavam e desenvolviam as suas aprendizagens ativas. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.17) defendem que “os materiais pedagógicos transportam mensagens e criam oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo”.

Todos os materiais encontravam-se ao alcance das crianças e ambas as salas mantinham uma quantidade variada dos mesmos. Um dos aspetos mais significativos que pude observar era que a equipa pedagógica renovava os materiais ao longo do ano letivo, para que a determinada altura as crianças pudessem ter um leque de novas explorações e descobertas, no entanto, a educadora cooperante alertou-me para o facto de não existirem mudanças radicais para que a segurança da criança não seja quebrada. Nomeadamente podiam ser caracterizados por livros, jogos de encaixe, materiais inerentes ao contexto de vida real (fogão, um espelho, talheres, copos) e blocos de encaixe que proporcionam “às crianças espaço e oportunidade para explorarem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais” (Post e Hohmann, 2011, p.156).

No que diz respeito à organização do tempo, a rotina da sala (Apêndice III) era gerida pela Agenda Semanal (Apêndice IV). Neste instrumento pedagógico, poderia observar-se as atividades agendadas e estruturadas na sucessão nos dias da semana. No entanto, a rotina diária poderia ser flexível de modo a que não fossem interrompidas atividades por

motivos de horários, pois poderão ser quebrados vários momentos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Formosinho et al (2007) defendem que o grupo de crianças pode estar envolvido em momentos espontâneos e significativos para o seu desenvolvimento e, por isso, o educador deve ter presente na sua ação pedagógica a flexibilidade da rotina, pelo que a poderá alterar sempre que o considerar necessário.

A rotina começava pelo acolhimento a partir das 7h numa sala assegurada por duas auxiliares de ação educativa. Às 9h as crianças acompanhadas pela equipa pedagógica dirigiam-se à sala respetiva. Este momento era crucial pois existia um processo de separação entre a criança e a família e por isso, era importante que o educador desse a máxima atenção à criança e à família criando momentos tranquilizantes, seguros e calmos na hora da separação. É essencial uma boa comunicação entre os dois contextos educativos pois estabelece-se uma oportunidade de troca e partilha de informações, aprendizagens significativas e conquistas da criança.

“Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que mesmo, que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em que poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar” (Post e Hohmann, 2011, p.210).

Estes momentos mostram a forma como a instituição privilegiava a relação com as famílias, uma vez que nos momentos de acolhimento e regresso às famílias, a equipa pedagógica dava muita importância ao diálogo. Enquanto estagiária pude observar e estar presente em muitas conversas informais entre as famílias e a educadora cooperante. Esta dava imensa importância ao diálogo questionando os familiares como tinha corrido o fim de semana ou o resto dos dias e, no regresso às famílias, a equipa transmitia aos familiares algumas ações das crianças no seu quotidiano, realçando as suas conquistas e/ou alertando para comportamentos menos bons. Estes momentos serviam também para relembrar as famílias sobre alguma festividade em que a instituição previa a participação e colaboração dos familiares e também reuniões de pais.

Estas eram formas utilizadas pela instituição na valorização da relação com a família. Ocorriam reuniões de pais trimestralmente, nas quais eram estabelecidas relações de proximidade entre os intervenientes da educação das crianças do grupo. A instituição dava também importância à colaboração dos familiares no quotidiano da instituição, uma vez

que em fase de adaptação, os familiares podiam estar dentro da sala por alguns períodos de tempo e, quando existiam dias especiais em que a instituição contava com a participação e colaboração das famílias, como por exemplo: no dia da família, dia do pai ou da mãe, dia dos avós, dia de são martinho, entre outros. Da mesma forma, a educadora permitia que os familiares entrassem na sala e a conhecessem, descrevendo as atividades expostas nos placards da sala, identificando as suas ações educativas.

Resumidamente, a rotina é caracterizada por diversos momentos educativos com diversas intencionalidades que se caracterizam pela previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária. Deve ser organizada de acordo com as necessidades de cada criança e também do grupo, portanto, é crucial que cada criança possa ter uma resposta individualizada por parte do adulto respeitando o seu ritmo.

2. Instituição B

A instituição B encontra-se em funcionamento desde 1 setembro de 2004 embora só tenha sido inaugurada em novembro desse mesmo ano. Caracteriza-se pelo seu estatuto jurídico público e dispõe a valência de Jardim de Infância. É uma instituição tutelada pelo Ministério da Educação e pela Câmara Municipal do Seixal. Pertence ao Agrupamento Paulo da Gama, criado pelo Despacho nº 13313/2003 (II série), Diário da República nº155, de 8/7/2003 na Freguesia da Amora. O agrupamento é constituído por quatro órgãos de gestão, sendo estes: Direção Executiva, Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

O jardim de infância estava organizado em duas componentes, sendo estas: a componente letiva e não letiva. A componente letiva possuía cinco horas diárias, período durante o qual as crianças estavam em contacto com os educadores de infância no horário das 9h-12h /13h-15h. A componente não letiva era assegurada pelas auxiliares de ação educativa, da responsabilidade da Câmara Municipal do Seixal e era caracterizada como um Componente de Apoio à Família (CAF), compreendendo o serviço de almoços e as atividades de prolongamento, sendo os horários: 8h-9h/ 12h-13h/15h-17:30h.

O edifício era circundado por um espaço amplo e por uma zona residencial constituída por prédios. Usufruía de um fácil acesso pedonal, bem como transportes públicos e /ou particulares. A instituição foi criada de raiz e era composta por um grande espaço exterior e um interior. A utilização do espaço exterior possibilita “a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (Hohmann

e Weikart, 2011, p.212). Este espaço era amplo e possuía equipamentos e materiais pedagógicos /lúdicos destinados às crianças, espaços relvados e um espaço delimitado para horticultura. No seu interior, o edifício era composto por quatro salas de atividades, embora, quando inaugurado, só três eram concebidas para o efeito. Mais tarde, como o número elevado de inscrições em lista de espera, a quarta sala foi adaptada e transformada numa sala de atividades para satisfazer as famílias.

Disponha ainda de uma cozinha totalmente equipada para confeccionar a alimentação, uma dispensa conjunta, uma área polivalente que servia também como refeitório ou para comemorações festivas e ainda armários de armazenamento de materiais das educadoras; seis instalações sanitárias e uma delas adaptada a pessoas com deficiência; dois gabinetes (que serviam para reuniões, serviços de escritório, atendimento telefónico e continha alguns instrumentos para a execução de algumas atividades como livros e materiais de expressão motora). Nestes gabinetes existiam computadores de acesso restrito às educadoras ou outros técnicos como terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicóloga do agrupamento, professoras de educação especial e de intervenção precoce.

Quanto à equipa pedagógica, cada sala era constituída por uma educadora devidamente habilitada e credenciada e uma auxiliar de ação educativa (que pertencia à Câmara Municipal do Seixal). De acordo com conversas informais realizadas com a educadora cooperante, no início do ano letivo era realizada uma reunião com todos os agentes educativos envolventes da instituição para que houvesse uma reflexão e apresentação do que seria trabalhado no decorrer do ano letivo. Existiam reuniões trimestrais com toda a equipa pedagógica para debaterem assuntos relevantes para a ação pedagógica e, se necessário, feitas reuniões extraordinárias. As equipas trabalhavam de forma harmoniosa e promotora de um bom ambiente, organizando-se para que todas as crianças pudessem participar, explorar e desenvolver aprendizagens, novas descobertas e conhecimentos, tendo em atenção o conceito de autorregulação. Perrenoud (2000, p.97) defende que devemos dar espaço a todas as crianças de aprenderem, desafiando-as a cada dia que passa, e “para que haja a autorregulação da aprendizagem supõe-se ser necessário ao aprendiz um motivo forte, verdadeiros desafios que sensibilizam profundamente, um desejo de saber e uma decisão de aprender”.

Na sala onde decorreu o meu estágio, existia uma boa comunicação entre os agentes educativos que potenciavam o desenvolvimento das crianças do grupo. O trabalho em equipa era notório pois era feito de forma a haver um bom funcionamento no quotidiano.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo deve ter um papel significativo para o grupo, pois a equipa pedagógica e as famílias partilham um objetivo comum e colaboram de maneira a promover uma educação de qualidade. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2011, p.130) defendem que “o trabalho em equipa é um processo interativo. Ao trabalhar numa equipa, os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com crianças”. E “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann e Weikart, 2011, p.131).

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2016), as educadoras regiam-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O Projeto Educativo (2016) tinha como título “Palavras Brincalhonas, Rimas Saltitonas”. O projeto surgiu após uma proposta da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Cultura), para todos os departamentos do agrupamento como uma ação de melhoria, pois a maior parte das crianças apresentava grandes dificuldades ao nível da linguagem oral. Defendia a promoção de hábitos de leitura e manuseamento de livros, incentivando as crianças para um “alargamento dos conhecimentos e aquisições de saber na infância através de estratégias lúdicas de aprendizagem” (Projeto Educativo Anual da instituição, 2016). Defendia também que as atividades promovidas e realizadas na instituição contribuíssem para o processo educativo de sucesso porque eram criadas a pensar nas crianças e na sua infância.

A instituição detinha um Plano Anual de Atividades (PAA, 2015-2016) que apresentava uma breve descrição das atividades realizadas durante o ano letivo por todas as salas, sendo aprovado pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento. O documento estava afixado numa das paredes da área polivalente para que toda a comunidade educativa pudesse consultar. A instituição participava também em projetos da Câmara Municipal do Seixal durante todo o ano letivo, sendo estes: *A escola solidária, a Promoção de Leitura em Família, a Casa das Emoções e a Horta Pedagógica*.

2.1.Descrição do Grupo

No primeiro momento de estágio, e de acordo com o Projeto Pedagógico da Sala onde estagiei, o grupo era constituído por dezanove crianças, doze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade. Era um grupo reduzido por possuir crianças com Necessidades Educativas Específicas, as quais participavam em todas as atividades do grupo beneficiando de oportunidades educativas

de igual forma. Tinham como língua materna o Português e as famílias situavam-se num “(...) nível económico médio/baixo. No entanto, constatava-se também a existência de agregados familiares com poucos recursos económicos” (Projeto Anual do JI, 2015-2016).

Relativamente às suas características, a maioria das crianças encontrava-se em níveis de desenvolvimento adequados à sua faixa etária, sendo um grupo dinâmico, curioso e muito explorador, que demonstravam muito entusiasmo face às atividades propostas para potenciar o seu desenvolvimento e crescimento. No segundo momento de estágio o grupo mudou, visto que o anterior ingressou para o 1º ciclo, no entanto ainda se mantiveram três crianças. O novo grupo era constituído por vinte e uma crianças, doze do sexo feminino e nove do sexo masculino com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

De forma global, era um grupo bastante participativo, interessado e comunicativo. Possuíam um enorme interesse em fazer novas descobertas sendo notório no espaço exterior. Neste sentido, a educadora colocou de lado algumas propostas de atividades pré-concebidas a realizar com as crianças e debruçou-se de forma vincada sobre os interesses das crianças, desenvolvendo projetos bastante interessantes que iam ao encontro das suas necessidades e interesses em querer saber mais, brincando a aprender e aprendendo a brincar. Posso afirmar que o processo de adaptação das crianças foi bem superado pois nunca tive contacto com uma atitude que mostrasse o contrário. As crianças entravam e saíam da sala sempre com um sorriso no rosto e era notório o entusiasmo das mesmas quando regressavam para junto dos familiares e lhes contavam o que tinha acontecido no decorrer do dia com uma grande satisfação. Portanto, desde cedo que existiu uma boa integração na instituição, na sala e no grupo.

2.2.Descrição de Espaços e da Rotina

A organização do espaço e do ambiente, em contexto de jardim de infância é muito importante pois transmite segurança e confiança à criança. O processo educativo devolve-se, portanto, em tempos e espaços próprios. Nos contextos de jardim de infância é importante que estes espaços sejam variados e distintos, o que possibilita às crianças sentirem-se confiantes, confortáveis e seguras desenvolvendo as suas competências, capacidades e conhecimentos. Segundo o Decreto Lei nº242/2001, de 30 de agosto, que dita o perfil do educador de infância, infere que cabe a este organizar o espaço e os

materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças, experiências educativas integradas.

De acordo com o Projeto Pedagógico da sala, os espaços e as rotinas condicionam aquilo que as crianças querem e podem fazer, aprendendo no cotidiano. Assim sendo, a educadora cooperante defendia que as atividades, os materiais existentes e todo o equipamento iam ao encontro das necessidades, interesses, motivações das crianças e também da sua autonomia. Segundo a educadora cooperante, todos os materiais estavam organizados tendo em conta as necessidades do grupo logo, os materiais utilizados e disponibilizados às crianças eram estimulantes, desafiadores, diversificados, adequados à sua faixa etária e encontravam-se ao alcance de todos para promover a autonomia. A sala possuía uma boa iluminação natural com diversas janelas grandes e uma porta com acesso ao exterior. O mobiliário era recente, com arestas arredondadas e de limpeza fácil.

A educadora organizou e dividiu a sala em áreas diversificadas, satisfazendo as necessidades básicas da criança de forma progressiva e reajustada durante o ano. Deste modo, é possível verificar na planta da sala (Apêndice V) que estava dividida em áreas identificadas e delimitadas de forma clara (uma imagem ilustrativa e o número de crianças que podia estar naquela área) previamente negociadas com as mesmas. No jardim de infância, o espaço é considerado como um segundo educador. Hohmann e Weikart (2011) defendem que “deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas (...) que tomem visíveis e acessíveis os diversos objetos e materiais”.

Neste sentido, existia a área do grande grupo e/ ou tapete, a área do quadro magnético, a área da biblioteca, a área dos jogos de chão, a área da garagem e/ou oficina, a área da casinha, a área da informática, a área do quadro preto, a área da expressão plástica e a área dos jogos de mesa. A educadora defendia que a criança deveria ter um papel ativo, defendendo a prática do construtivismo, ou seja, aprender através da ação. Hohmann e Weikart (2011:22) defendem que “a aprendizagem pela ação implica quatro elementos críticos: a ação direta sobre os objetos, reflexo sobre as ações, motivação intrínseca, invenção e produção e por fim, a resolução de problemas”.

No que dizia respeito à organização do tempo, a educadora estruturava em conjunto com as crianças uma sequência previsível de acontecimentos, chamando assim de rotina (Apêndice VI). A educadora cooperante defendia que a estrutura feita com as crianças, de acordo com as suas opiniões, gerava confiança e segurança para todos, pois previa com

clareza o que iria acontecer. A rotina “(...) que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.27), o que a torna de certo modo flexível. A flexibilidade pode corresponder a momentos onde o educador ache que pode ser alterado para potenciar e melhorar o desenvolvimento das crianças pois “(...) os horários e rotinas centradas nas necessidades e interesses das crianças (...) podem (...) proporcionar-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post e Hohmann, 2011, p.15).

Na prática educativa, a educadora cooperante utilizava um instrumento “Plano do Dia” para que as crianças pudessem utilizá-lo, manipulá-lo e explorá-lo. Este instrumento era caracterizado por um cartaz (de uma entrada) em que em cada dia da semana tinha uma cor diferente. Deste modo, a rotina diária era planeada em conjunto com as crianças.

Nos diferentes períodos de estágio deste contexto, tive a oportunidade de ter contacto com duas realidades diferentes. Num primeiro momento de estágio, o acolhimento e o regresso às famílias era realizado pelas auxiliares da Componente de Apoio à Família (CAF) logo, a equipa pedagógica tinha pouco contacto com os familiares das crianças. No entanto, sempre que necessário, era dada a oportunidade aos familiares de se dirigirem até à sala para conversar ou questionar a equipa pedagógica sobre alguma questão relacionada com a criança e vice-versa. Esta situação ocorria para não existir muitas pessoas dentro da instituição, o que por vezes tornava difícil o início do quotidiano da componente letiva. Num segundo momento de estágio, pude observar o contrário, uma vez que as famílias do novo grupo contestaram tal decisão e queriam estar mais próximos da equipa pedagógica. Neste sentido, pude observar e participar em várias conversas informais entre a equipa pedagógica e as famílias, que respeitavam as rotinas da instituição e da ação educativa das equipas.

A relação de proximidade com as famílias, estabelecida nos momentos de acolhimento e regresso às famílias davam segurança aos familiares e estes sentiam-se mais confiantes quando deixavam os seus educandos na instituição. Em conformidade com a instituição A, existiam reuniões de pais trimestrais onde as educadoras podiam valorizar a participação dos familiares e colaboração no quotidiano da sala e também em dias especiais.

3. Aspetos variantes e invariantes nos contextos educativos

Como já foi referido anteriormente, houve dois momentos de estágio em cada contexto educativo, logo houve aspetos variantes e invariantes em ambas as instituições. É de extrema importância realçá-los e descrevê-los neste tópico tendo em conta as diferentes práticas e organização das atividades propostas e realizadas como base para a investigação do presente relatório. Irei apresentá-los de forma sucinta através de uma tabela e analisá-la posteriormente.

Instituição A	
Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes
Rotina	Instituição
Faixa etária das crianças	Equipa pedagógica
Grupo de crianças	
Espaços (exterior e interior)	

Tabela 1 - Aspetos Variantes e Invariantes da instituição A face à realização de dois momentos de estágio.

Começando pela instituição e acabando na equipa pedagógica, foram os aspetos invariantes que não se alteraram nos diferentes períodos de estágio. Desta maneira consegui acompanhar o mesmo grupo nas diferentes etapas do ano letivo.

Os aspetos variantes foram a sala (espaço interior), o espaço exterior onde podiam brincar e a valência em que o grupo se encontrava de acordo com a sua faixa etária visto que no primeiro momento de estágio estavam na valência de creche e no segundo momento, na valência de jardim de infância. A mudança do número de crianças, rotinas e espaços fez com que as crianças ganhassem uma responsabilidade acrescida, da qual foi notória uma grande evolução logo nos primeiros tempos de adaptação a novas realidades e rotinas.

A introdução das atividades curriculares como a natação, o inglês, a informática, a música e a educação física fizeram com que as crianças se adaptassem a novas rotinas, espaços e também horários, pois até à data nunca tinham estado na piscina, na sala de informática e no pavilhão desportivo. No período de estágio em que estive presente a acompanhar o grupo, pude observar que algumas crianças tiveram alguma dificuldade em adaptar-se às novas atividades pedagógicas, nomeadamente a Natação e a Educação Física. As crianças mostravam inseguranças nos seus comportamentos e no contacto com os adultos responsáveis pelas atividades. Por estas observações, senti que o grupo andava mais

cansado, agitado e à procura do seu ponto de regresso à calma recorrendo muitas vezes ao colo da equipa pedagógica. No entanto, com o decorrer do tempo e habituação à nova rotina, o grupo foi-se adaptando lentamente sem criar muitas dificuldades.

O seu espaço também foi alterado pois ingressaram para uma nova sala (jardim de infância) que, aos poucos foram introduzidas novas áreas diversificadas de acordo com os seus interesses, motivações e necessidades. Áreas essas denominadas como área das ciências, área da matemática e a área da escrita que tinham novos materiais que as crianças poderiam explorar livremente, adquirindo diversas curiosidades, conceitos e aptidões, como por exemplo um contacto mais próximo com letras e números. As diversas áreas da sala foram identificadas e estipuladas mais rigorosamente pela equipa pedagógica, ao contrário da sala de creche, onde as crianças podiam circular livremente por toda a sala.

O espaço exterior também foi alterado visto que começaram a brincar no parque estipulado para o Jardim de Infância, diferenciado e separado do de creche através de uma grade. Não senti que houvesse uma grande dificuldade de adaptação ao espaço, visto que no final do ano letivo anterior, a equipa pedagógica decidiu começar a frequentar o parque alguns dias da semana para que as crianças se comesçassem a adaptar, observando os seus comportamentos para não existir uma mudança radical nas suas ações pedagógicas.

Instituição B	
Aspetos Variantes	Aspetos Invariantes
Disposição da sala	Instituição
Equipa Pedagógica	Faixa etária das crianças
Grupo de crianças	Rotina

Tabela 2- Aspetos Variantes e Invariantes da instituição B face à realização de dois momentos de estágio.

Da mesma forma que a instituição A, começo por nomear os aspetos invariantes. Neste sentido, o que não se alterou na mudança de período de estágio foi a faixa etária das crianças, a rotina da sala e a instituição em si.

Os aspetos variantes foram a disposição da sala, o grupo de crianças e a equipa pedagógica. A mudança da equipa pedagógica exigiu à educadora cooperante um trabalho mais exaustivo, visto que a auxiliar de ação educativa não tinha qualquer experiência na área da educação. Neste sentido, a educadora cooperante pediu-me ajuda para que ambas

conseguíssemos responder às suas questões, dúvidas e ações pedagógicas. A auxiliar exigiu muito da educadora cooperante pois colocava imensas questões pertinentes à sua prática educativa, no envolvimento com as crianças. A educadora alertou-a para o facto de ter alguns comportamentos desajustados face à sua ação pedagógica, explicando-lhe que as crianças necessitam do seu espaço e tempo para se adaptarem a novas pessoas, bem como para a realização das diversas atividades propostas, respeitando sempre o ritmo de cada criança que é diferente e dando-lhes feedbacks positivos quando têm algumas dificuldades e conseguem concretizar a atividade.

O grupo de crianças alterou-se por completo, existindo apenas três crianças que ingressaram do ano letivo anterior. Foi visível, notória e brilhante a entreaajuda destas crianças com as novas num primeiro processo de adaptação. As crianças que ingressaram com a educadora foram uma mais valia para a educadora conseguir de alguma forma equilibrar e estabilizar o grupo pois estas crianças, explicavam-lhes as rotinas da sala de atividades, o que faziam em cada área da sala, quais eram as regras e mostravam-se muito interessadas por conhecer os novos membros do grupo da sala.

No espaço interior (sala de atividades), a educadora optou por mobilizar algum mobiliário, alterando a disposição da sala e retirou alguns materiais e equipamentos para que ao longo do ano fossem introduzidas novas áreas de forma a motivar as crianças no desempenho dos papéis em cada uma das áreas diversificadas. A educadora tinha como estratégia observar os comportamentos das crianças em cada uma das áreas para desenvolverem a Área de Formação Pessoal e Social e ao longo dos meses ir colocando novidades e novos materiais de exploração, com a intencionalidade de explorar novos materiais e aprender com as suas descobertas.

4. Fonte de variação para a realização do projeto de investigação-ação

Neste tópico pretendo fazer uma análise e compreender se as alterações acima referidas, nos diversos momentos de estágio nas valências de creche e jardim de infância, alteraram ou dificultaram as minhas intervenções nomeando, se sim, os obstáculos e como os ultrapassei.

4.1. Instituição A

Focando-me no objeto em estudo do presente relatório, as alterações que mencionei no ponto anterior não me trouxeram qualquer obstáculo. No primeiro momento de estágio,

em contexto de creche, os primeiros contactos com as famílias foram conseguidos desde muito cedo, onde sempre demonstraram um grande à vontade com a minha presença na sala e se mostraram bastante interessados por todas as atividades propostas por mim. No segundo momento, com a chegada de crianças novas, o objetivo foi integrar as famílias no grupo que já existia contribuindo assim para uma adaptação harmoniosa, criando novamente laços com as famílias das novas crianças.

A minha apresentação, no segundo momento de estágio, foi realizada na primeira reunião de pais no contexto em Jardim de Infância, na qual a equipa pedagógica me deu oportunidade de intervir com os novos familiares através da apresentação de uma das partes da reunião. Os familiares que já me conheciam mostraram um grande contentamento por estar de volta, o que fez com que os novos familiares se sentissem mais à vontade com a minha presença na sala. Assim, apresentei também a minha intervenção, o que fez com que estes, em conjunto, trocassem ideias e partilhassem experiências e estratégias para a realizar conhecendo-se ao mesmo tempo. Quanto à minha intervenção, os familiares das crianças mais novas foram os primeiros a aceitar a proposta, refletindo mais tarde, em conjunto com a educadora cooperante, ser uma forma e estratégia de se integrarem na equipa. Não senti grandes dificuldades na aproximação às novas famílias interagindo com as mesmas durante todo o período de estágio. Tentei criar sempre um ambiente de segurança e tranquilidade para que houvesse uma boa relação com a equipa pedagógica, o que é de valorizar porque, por vezes o processo da relação com as famílias é delicado e apresenta alguns obstáculos. Enquanto educadores temos de alertar as famílias para alguns sinais de distúrbio no desenvolvimento global da criança, quando a criança apresenta comportamentos menos adequados sistematicamente ou mesmo quando a equipa observa que existe défice de atenção a nível emocional por parte das famílias.

4.2.Instituição B

No contexto de jardim de infância, os contactos com os familiares do segundo grupo foram mais fáceis do que do primeiro. No primeiro momento de estágio senti muita dificuldade em relacionar-me com as famílias pois eram muito ausentes e raramente mantive contacto com os familiares. As crianças eram entregues por técnicos de outras instituições e outras frequentavam a Componente de Apoio à Família. Uma das minhas grandes dificuldades foi a não realização da atividade proposta por mim, sentindo tristeza e bastante desinteresse por parte das famílias no primeiro momento de estágio.

Com a alteração do grupo de crianças nesta instituição tive de me apresentar novamente a todos os familiares, explicando a minha presença na sala, o que não teve qualquer dificuldade para mim, focando-me claramente na minha intencionalidade e finalidade de estar presente na sala. A atividade proposta ao segundo grupo foi muito bem sucedida e enriquecedora tanto para as crianças e os seus familiares como para a equipa. O desenvolvimento deu para compreender que por vezes os familiares não têm conhecimento das aprendizagens adquiridas pelas crianças no contexto de jardim de infância e também para que os mesmos entendessem qual o seu papel na vida de uma criança. Alguns familiares ficaram bastante entusiasmados e perplexos com os conteúdos explorados numa ação pedagógica e recebemos (eu e a equipa) bastantes questões e elogios por parte dos familiares por perceberem a importância da educação pré-escolar na vida de uma criança, desde os seus primeiros meses de vida.

Capítulo IV– Apresentação e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo apresento e analiso as intervenções realizadas, enquanto estagiária e investigadora nos dois contextos de estágio, articuladas com o objeto em estudo. O capítulo está dividido em função das valências educativas dos contextos de estágio e, ao longo de cada uma encontram-se a descrição das intervenções realizadas, os objetivos principais, uma reflexão das atitudes das equipas pedagógicas, das crianças e das suas famílias e, por fim, uma breve reflexão realizada em conjunto com a educadora cooperante.

Procurei também cruzar a informação recolhida através das técnicas e dispositivos descritos nos capítulos anteriores, como as conceções e práticas das educadoras cooperantes sobre a temática. Isto é, tentei compreender de que forma é que as conceções e as práticas das educadoras contribuem para o desenvolvimento de uma relação positiva com a família e como influenciam o desenvolvimento da criança e do grupo.

1. Intervenção nos contextos de estágio

Durante os vários períodos de estágio realizei diversas intervenções, das quais pude recolher informações e dados relevantes para a elaboração do Projeto. No decorrer dos estágios adotei simultaneamente uma postura de observadora participante e de interveniente, que resultaram nas intervenções que seguidamente apresento e na sua análise reflexiva.

Neste sentido, comecei por fazer observações das intervenções pedagógicas das equipas, sendo o meu foco a relação com as famílias. Gradualmente fui observando, registando e documentando as intervenções educativas para mais tarde poder planear, desenvolver e posteriormente avaliar as minhas intervenções. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.13) defendem estas ações como “etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual”. Interroguei as equipas pedagógicas sobre quais as estratégias que utilizavam para envolver os familiares nas atividades da sala; quais eram as suas atitudes face à aquisição de conhecimentos, por parte das crianças, potenciadores do seu desenvolvimento, bem como era estabelecida a relação entre a equipa pedagógica e as famílias.

Os familiares puderam conhecer-me como estagiária e investigadora, numa fase inicial, através de uma mensagem (Apêndice VII) escrita por mim no caderno de correspondência na valência de creche, e através de email no contexto de jardim de infância. A estratégia da minha apresentação foi estabelecida entre mim e as equipas pedagógicas nos primeiros dias de estágio, sendo relevante e fundamental para estabelecer um ambiente de confiança entre mim e os familiares. Inicialmente, a equipa pedagógica fez questão de me apresentar pessoalmente a todos os familiares e gradualmente fui conhecendo as diversas famílias através de conversas informais no decorrer do período de estágio, nomeadamente nos momentos de acolhimento e regresso às famílias, bem como nas intervenções que realizei. Senti que todos os familiares me tratavam como parte integrante da equipa pedagógica, demonstrando confiança em mim e dessa forma acredito que “a construção de uma relação de confiança e abertura é estendida aos pais” (Formosinho e Araújo, 2013, p.19) através de momentos de partilha e conversas informais entre o educador e a família.

Durante os períodos de estágio pude também planificar, discutir e avaliar as minhas intervenções com a equipa pedagógica da sala que estavam mais familiarizadas com as crianças e com as suas famílias, sem nunca deixar de ter uma ação de observadora participante pois Hohmann e Weikart (1997, p.116) defendem que

“observar as crianças é algo que os adultos que ensinam e cuidam de crianças podem fazer todos os dias. Em cada dia, os adultos podem observar as actividades lúdicas das crianças e os seus estilos de interação, ouvir a forma como se expressam e aquilo de que falam, e aprender acerca das coisas específicas que interessam a cada uma”.

Isto porque é fundamental que o educador observe o comportamento das crianças individualmente e em grupo de modo a conhecer os seus interesses, necessidades e valores. Neste sentido, o educador deve refletir e planificar as atividades de acordo com os comportamentos das crianças, ou seja, intervir tendo em conta as observações realizadas. Coutinho (et all, 2009) defendem estas ações como etapas do ciclo de investigação-ação e, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.15) referem nas OCEPE que refletir

“(…) permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como esta se concretizam na ação. Possibilita-lhe, ainda, explicitar o que valoriza e

fundamentar as razões das suas opções, junto de outros intervenientes no processo educativo (outros profissionais, pais /famílias)”.

Assim, após as intervenções reuníamos em conjunto para refletir sobre as ações desempenhadas: o que correu bem, o que correu menos bem, o que poderia ter sido realizado de outra forma e o porquê, isto para dizer que é fundamental a análise reflexiva sobre a prática educativa, visto ser uma profissão de reflexão e aprendizagem mútua e contínua.

As intervenções que realizei nas duas valências tiveram como base as observações que fiz sobre as crianças, das reflexões com as educadoras cooperantes e a restante equipa pedagógica acerca da relação com a família, bem como as práticas e conceções das mesmas.

1.1. Estágio em creche

A minha primeira intervenção foi realizada na valência de creche. Na minha perspetiva, é uma valência bastante peculiar e delicada, com a qual tenho uma relação afetiva muito particular. Dessa forma, procurei logo no início do estágio criar laços afetivos com todas as crianças, de modo a estabelecer relações de confiança e proximidade, e também com a equipa pedagógica. Todos me acolheram calorosamente criando desde cedo um ambiente de confiança e segurança. Oliveira Formosinho e Araújo (2013, p.19) referem que “a criação de laços privilegiados entre a criança e adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta segura e aberta a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe representa”.

A decisão da primeira intervenção foi pensada e planificada em conjunto com a equipa pedagógica. De forma a conseguir reunir os familiares e apresentar-lhes a intervenção optámos por realizá-la num lanche de convívio que o colégio costumava fazer intitulado *Lanchinho de Natal*. A intervenção consistiu na realização de uma peça de natal com a colaboração dos familiares. Foi concretizada através de um convite para os familiares para dramatizarem a história “O Capuchinho Vermelho” utilizando acessórios, roupas e cenários que caracterizavam as diversas personagens que as crianças já conheciam, tendo como público alvo os seus educandos (Apêndice VIII). Ao refletir com a educadora cooperante sobre a planificação da atividade chegámos a acordo de que a história teria de ser trabalhada e apresentada às crianças durante toda a semana, para que já estivessem familiarizadas e para que houvesse um seguimento na sua ação educativa, isto é, um fio

condutor entre o *Lanchinho de Natal* e a intervenção. Neste caso, os bolinhos que estavam na mesa do lanche eram os mesmos que a Capuchinho Vermelho levava à sua avó.

A atividade tinha como intencionalidade e objetivo principal o fortalecimento da relação entre as famílias e as equipas pedagógicas proporcionando assim um clima de partilha de momentos entre os familiares, equipa pedagógica e as crianças. Escolhi esta atividade pois o grupo adorava ouvir histórias e, como já referi anteriormente, corresponder aos seus interesses e necessidades é fundamental. Durante toda a semana explorámos as receitas de Natal (com os bolinhos da avó), eu criei fantoches em feltro (Apêndice IX) para contar a história, que me deu oportunidade para trabalhar a temática da família e os graus de parentesco com as crianças.

A atividade foi realizada no período da tarde, perto da hora do lanche. Inicialmente, e para criar uma relação mais próxima e de segurança, pedi aos familiares que se juntassem aos seus educandos, numa roda, explicando-lhes que a atividade consistia numa pequena dramatização da história “O capuchinho vermelho” com acessórios e cenários preparados pela equipa pedagógica. Referi também que a intervenção iria constituir uma das bases do meu projeto de investigação-ação. Desta forma, consegui que os familiares compreendessem a intencionalidade da intervenção, reforçando a relação entre a equipa pedagógica e as diversas famílias. Todos os familiares me ouviram atentamente e mostraram-se muito entusiasmados, mas ao mesmo tempo receosos, demonstrando-se pouco à-vontade. Ao serem incentivados por mim, pela equipa pedagógica e por uma mãe que trabalhava na mesma instituição, iniciou-se a dramatização com a escolha das personagens. Ao longo da mesma, houve crianças que também quiseram participar, correndo para o colo dos seus familiares e posso afirmar que houve uma grande participação, colaboração e envolvimento entre crianças, os seus familiares e a equipa pedagógica, tornando-se num ambiente harmonioso e feliz para todos.

De seguida procuro fazer uma reflexão sobre o processo e os intervenientes na ação. Começando pela equipa pedagógica, posso afirmar que demonstrou bastante interesse em ajudar-me em todas as minhas dificuldades, pois seria a primeira vez que eu iria estar perante familiares num contexto educativo e sentia-me bastante nervosa. A educadora cooperante sempre me transmitiu muita segurança dizendo muitas vezes “(...) não estás sozinha na sala e nós estamos cá para te ajudar” (notas de campo, 8 dezembro de 2015) encorajando-me sempre a explicar de forma simples e clara o que pretendia.

Durante a intervenção, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a presença dos seus familiares na sala, demonstrando orgulho e felicidade através das suas expressões faciais. Como já referi anteriormente, no decorrer da dramatização da história houve até crianças que correram até aos seus familiares porque também queriam participar na tarefa, visto que conheciam muito bem a história. Achavam imensa piada ao facto dos familiares estarem a utilizar vários equipamentos e brinquedos da sala, o que originou um ambiente repleto de aprendizagens, partilhas e muita felicidade.

Quanto aos familiares, enquanto eu explicava a intervenção e a sua intencionalidade, alguns mostraram-se receosos e envergonhados pela presença de outros pais, referindo um deles “eu não tenho jeito para teatro (...)” (notas de campo, 10 dezembro de 2015). Contudo, com o apoio, encorajamento por parte da equipa pedagógica e também de uma mãe que era auxiliar de ação educativa na instituição, iniciou-se a atividade. A interação de todos durante toda a intervenção foi bastante positiva e enriquecedora para todas as crianças que se deliciavam a ouvir a história.

Durante o convívio do lanche vários foram os familiares que me deram feedbacks sobre a intervenção. Este foi bastante positivo, visto que se mantiveram interessados e satisfeitos na colaboração da atividade podendo até realizá-la com os seus filhos no contexto institucional, isto é, na sala onde passam todos os dias. Através de conversas, os familiares agradeceram e deram-me os parabéns pela iniciativa da atividade podendo estar presentes no quotidiano dos seus filhos. “Foi muito divertido, gostei imenso”; “R., foi muito interessante esta proposta de trabalho como fio condutor em todas as ações. Os nossos filhos precisam de sentir que os pais se interessam pelas atividades realizadas na creche” (notas de campo, 10 dezembro de 2015).

Mais tarde, eu e a equipa pedagógica achámos por bem valorizar a participação das famílias como forma de agradecimento. Optámos por escrever uma breve e pequena reflexão da atividade com fotografias no caderno de correspondência individual de cada criança. Esta ação é fundamental, uma vez que “os pais (...) ficam contentes quando são valorizados” (Sigolo e Lollato 2001, citado por Ribeiro e Andrade, 2006, p.389). Os familiares reagiram positivamente e ficaram muito felizes com a valorização da sua participação na sala. Alguns responderam e deram feedback no próprio caderno e outros fizeram-no pessoalmente em conversas informais nos momentos de acolhimento ou regresso às famílias. Esta ação foi também um ponto de partida para se iniciar a partilha e troca de informações e acontecimentos no caderno de correspondência. A partir desse

momento, os familiares começaram a escrever e a interagir bastante com a equipa pedagógica através dos cadernos de correspondência, que é uma das formas de partilha de informação entre os dois contextos educativos.

Durante o decorrer do lanche pude observar também que as famílias, de uma forma informal, trocavam experiências e episódios sobre as crianças, e a equipa ia interagindo com elas, partilhando conquistas e episódios sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças. Estas partilhas eram feitas de forma natural, em conversas informais que fortaleciam os laços entre os familiares e a equipa. Post e Hohmann (2011, p.327) defendem que as conversas entre educadores e famílias são baseadas na “confiança e respeito mútuos [que] incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm interesse sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças (...)”.

No decorrer do estágio, a educadora cooperante fez questão que eu estivesse presente em todas as reuniões formais e informais da equipa pedagógica, podendo dar o meu contributo com ideias que pudessem ser gratificantes e importantes para o desenvolvimento do grupo. Neste sentido, foram elaboradas atividades que achei relevantes para este projeto. As atividades que irei referir, intituladas como *Malinha das Partilhas* e *A minha família*, foram propostas aos familiares na reunião de pais do primeiro período. Foram planificadas por mim em conjunto com a equipa pedagógica, em conversas informais, depois da intervenção e feedbacks da primeira intervenção. Post e Hohmann (2011, p.308) defendem que “é essencial as reuniões diárias sobre as observações que os educadores fazem para promover aprendizagens ativas (...) de maneira a proporcionar um programa de qualidade, que sirva crianças e famílias da forma mais eficaz possível, [logo] a planificação diária em equipa é fundamental”.

A *Malinha das Partilhas* (Apêndice X) consistia numa mala de viagem através da qual as famílias poderiam partilhar informações, atividades, histórias e outros objetos que achassem pertinentes para o desenvolvimento do grupo. Foi decorada pela equipa pedagógica e tinha como intencionalidade viajar pela casa de cada criança que traria até à sala uma atividade que seria realizada em conjunto com a família da criança. Os familiares ficaram muito entusiasmados com a atividade, demonstrando as suas emoções presencialmente nos momentos de acolhimento e regresso às famílias. Houve pais que demonstraram o seu entusiasmo colocando questões no caderno de correspondência de quais eram as atividades que poderiam levar até à sala e quais os temas que poderiam

abordar. A equipa pedagógica via os cadernos diariamente e sempre que havia alguma questão por parte dos familiares respondia de forma clara. No entanto, por vezes, sentiam-se receosos pedindo ajuda: “Eu não sei o que hei de fazer, o que estão a trabalhar nesta altura?” (notas de campo, 3 novembro 2015) questionando-me muitas vezes quais eram as temáticas que poderiam trabalhar de modo a criar um fio condutor durante o ano letivo. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.20) referem que “a abertura para responder às interrogações e dúvidas dos pais (...) [é uma forma destes] começarem a construir perceções e expetativas positivas acerca do ambiente educativo”.

A *minha Família* (Apêndice XI) tinha como principal objetivo fazer um desafio em família que consistia em realizar e/ou desenhar um retrato da família na respetiva casa, em formato A3. Quando chegava à instituição, o trabalho era plastificado e colocado nas paredes da sala, sempre ao alcance de todas as crianças. Post e Hohmann (2011, p.113) referem que “as fotografias devem ser colocadas ao alcance das crianças (...) de forma a que elas possam vê-las e tocá-las (...) [pois] (...) adoram fotografias de si próprias e das famílias. Tocam, olham e, se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver (...)”. As crianças adoraram esta atividade, uma vez que foi notório verificar a felicidade das crianças ao mostrar as suas casas e famílias aos colegas, “Sim princesa! Vou mostrar à R., à S. e à C., a casa que nós fizemos para trazer para a sala” (notas de campo, 30 novembro 2015) e, quando os familiares da criança chegavam, as crianças já chamavam os amiguinhos e sabiam de quem era os familiares, muitas vezes, apontando para as fotografias. Este desafio fez também com que as crianças se sentissem seguras na sala, uma vez que eu e a equipa pedagógica pudemos observar diversas vezes que, quando uma criança estava mais triste ia até ao pé das fotografias dos familiares e fazia festas na fotografia para se acalmar.

Ambas as atividades ocorreram durante todo o ano letivo, razão pela qual não pude estar presente em todas as apresentações e intervenções dos familiares. As atividades tinham como intencionalidade principal promover não só o diálogo e interação entre as famílias e as equipas pedagógicas, como também desenvolver competências em diversas áreas de conteúdo, pois as crianças iriam realizar diversificadas atividades que potenciavam o seu desenvolvimento. Por exemplo, através de uma atividade de pintura de folhas de outono, poderia trabalhar-se as cores das folhas, bem como a sua contagem ou as características da estação do ano, trabalhando assim a Matemática e a área do Conhecimento do Mundo. No decorrer do estágio, pude constatar que os familiares estiveram sempre muito

entusiasmados com as atividades, criando dinâmicas enriquecedoras para o grupo. As crianças mostravam-se muito satisfeitas quando apresentavam a sua família através das fotografias, tal como referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.20): “elas mostravam a sua família de forma orgulhosa, partilhando com outros esta base fundamental da sua identidade, [começando] a reconhecer que as outras crianças também têm a sua família”.

Ao refletir com a educadora cooperante sobre o desenrolar das atividades referi que era interessante fazer uma compilação em livro das atividades que os pais proporcionaram às crianças. Desta forma, a equipa estaria a valorizar o seu esforço ao criar oportunidades de desenvolvimento ao grupo. O livro teria várias fotografias e pequenas reflexões sobre as atividades propostas. Numa reflexão geral com a educadora pude constatar que poderia ter auxiliado mais os familiares estabelecendo temas que estariam a ser tratados naquele momento em sala. Desta forma os familiares estariam mais seguros e orientados, podendo desenvolver um tema com um fio condutor com a equipa pedagógica, desenvolvendo assim um trabalho de continuidade.

No segundo momento de estágio, na mesma instituição, apresentei a minha segunda intervenção na reunião de pais. A educadora cooperante fez questão que eu apresentasse uma parte da reunião, ajudando-me na sua preparação, uma vez que é um processo que existirá em todo o meu percurso profissional. Deu-me a oportunidade de apresentar as atividades que pretendiam realizar no decorrer do ano letivo e também apresentar o projeto em que os familiares poderiam colaborar nas atividades lúdico pedagógicas durante duas semanas, tempo estipulado por parte da direção da instituição. Os familiares poderiam inscrever-se para estar presentes no quotidiano das crianças realizando e projetando uma atividade com o grupo, de forma a responder às necessidades dos projetos da sala. Referi e dei a conhecer aos familiares que as temáticas trabalhadas durante as duas semanas seriam o *Dia do Animal* e a *Semana das Atividades ao Ar Livre* (Apêndice XII).

Durante a reunião expliquei aos pais a intencionalidade e o objetivo da minha intervenção com a oportunidade de participarem no quotidiano das crianças, colaborando com a equipa pedagógica. Deste modo, a minha intervenção tinha como intencionalidade e objetivo principal integrar as famílias nos projetos da sala, desenvolver competências e experiências enriquecedoras nas diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo: ao contar uma história, o adulto está a promover e estimular o desenvolvimento da

linguagem na criança, e também promover o reconhecimento e valorização dos espaços e equipamentos educativos por parte das famílias.

A equipa pedagógica mostrou-se bastante curiosa e recetiva às atividades dizendo muitas vezes “estou ansiosa para ver como vai correr, nunca fizemos uma atividade assim (...) ainda para mais em outro espaço educativo no qual os familiares não estão habituados, mas as crianças adoram!” (notas de campo, 20 setembro 2016). Neste momento de estágio a equipa pedagógica colocou-se um pouco “à parte” para que eu pudesse gerir todos os momentos e atividades, explicitando sempre “nós estamos cá para te ajudar, não precisas estar nervosa” (notas de campo, 17 setembro 2016).

As atividades decorreram durante as duas semanas de estágio. Foi um processo muito dinâmico e diferente do que as equipas pedagógicas e as crianças estavam habituadas. Assim que os pais chegavam para apresentar as atividades, eu ficava um pouco nervosa, sentindo um frio na barriga, mas estava consciente que seria fundamental transmitir confiança e segurança nas minhas palavras. Tal como referem Post e Hohmann (2011, p.332) “o educador faz um esforço para estar em sintonia, de modo a que as suas emoções, postura corporal, expressão facial e tom de voz coincidam com aquilo que está a dizer aos pais”.

No decorrer das duas semanas, pude observar que só alguns dos familiares conseguiram participar e colaborar, mas de forma geral as atividades correram muito bem e contribuíram para o desenvolvimento do grupo, que se mostrou muito recetivo e entusiasmado com as atividades que os familiares potenciaram no seu quotidiano. Os pais levaram histórias sobre animais exemplificando os diferentes grupos (domésticos, selvagens, etc) e outra atividade desenvolvida foi a plantação de alimentos hortícolas.

As crianças adoraram o facto das atividades terem sido feitas nos espaços exteriores mostrando-se bastante entusiasmadas e participativas. Notei alguma agitação por parte das crianças pois estavam eufóricas com as experiências realizadas no exterior, onde tudo era motivo para distração. No entanto, a equipa pedagógica ajudou-me a acalmá-los estando mais perto deles e, desta forma, as crianças estavam mais atentas às atividades. Para a resolução destes pequenos conflitos, cabe ao educador encontrar estratégias momentâneas para que tudo corra da melhor forma, mas essencialmente deve “manter a calma quando tais situações surgem, porque, afinal de contas, esta é mais uma oportunidade para os adultos resolverem problemas colaborando” (Post e Hohmann,

2011, p.354). No mesmo sentido, as crianças não alteraram o seu comportamento por estarem presentes os seus familiares.

Desde a apresentação da intervenção na reunião de pais que os familiares se mostraram bastante interessados na oportunidade de poderem estar presentes no quotidiano das crianças, até mesmo num espaço diferente a que estão habituados. Com o início do ano letivo foi colocada a questão de entrarem mais crianças para o grupo e neste sentido os familiares “mais recentes” poderiam mostrar-se mais receosos e inseguros. No entanto, estes foram os primeiros a querer participar e a inscrever-se. “Não sabia que convidavam os familiares para este tipo de atividades, é muito interessante e eu quero participar.” (...) “Acho que todas as crianças gostaram que eu contasse a história. como sou uma “mãe nova” acho que eles ficaram ainda mais atentos” (notas de campo, 4 outubro 2016).

As atividades mencionadas anteriormente, apresentadas às crianças foram notoriamente enriquecedoras para o grupo e, na intervenção realizada pela mãe que trabalhava na própria instituição, foi bastante visível a segurança que as crianças sentiam, uma vez que o seu discurso estava inteiramente presente na rotina do grupo (notas de campo, 5 outubro 2016) “Agora, depois de plantarmos e semearmos os legumes, temos de esperar que eles cresçam e depois podemos comê-los todos juntos no refeitório quando formos almoçar, o que acham da ideia?”. Mais tarde, questioneei esta mãe sobre a sua perspetiva e feedback, à qual me respondeu que adorou a iniciativa pois é importante orientar o familiar na temática que pretendemos explorar, deixando-o à vontade para escolher a atividade que pretende experimentar, sentindo-se mais seguro. Hohmann e Weikart (1997, p.106) afirmam que ao “trabalhar com crianças é importante que coloquemos o foco naquilo que elas e as famílias conseguem fazer”.

Antes de terminar o meu estágio na instituição, a educadora cooperante reuniu-se comigo para fazermos um balanço e reflexão geral sobre as minhas intervenções enquanto estagiária e investigadora. Em conjunto, chegamos à conclusão que as atividades num todo correram muito bem. Foi importante tanto para o desenvolvimento do grupo como para a otimização e fortalecimento da relação entre os intervenientes na educação das crianças. No entanto, existiram também aspetos menos positivos, tais como: a falta de intervenção mais ativa, isto é, poderia ter intervindo e ter estado mais disponível para ajudar os familiares nas suas ações e, por outro lado a impossibilidade dos familiares conseguirem estar presentes no quotidiano da instituição devido ao seu emprego. Enquanto educadores devemos ter consciência de que há situações em que os familiares

têm menos oportunidades de flexibilidade de horário, o que dificulta a sua presença na instituição. Neste sentido, os educadores poderão negociar com os familiares para que haja outra oportunidade de colaboração, ou que a sua intervenção seja realizada de outra forma. Durante os períodos de estágio pude observar que as educadoras se esforçavam para ganhar confiança e segurança por parte dos familiares, criando ligações afetivas e facilitadoras que auxiliavam a transição da criança do contexto familiar para o contexto escolar. Post e Hohmann (2011, p.329) defendem que “(...) a criança quando sente um elo de ligação [positivo] entre os pais e a educadora, reflete o seu à vontade e a sua segurança no seu comportamento”. E assim pude constatar que as crianças se sentiam felizes e seguras no ambiente pré-escolar pois existia uma partilha e trabalho mútuo reconfortante para que as crianças adquirissem novos conhecimentos e aprendizagens enriquecedoras para o seu desenvolvimento. A educadora cooperante procurava praticar uma relação e comunicação aberta com os familiares, uma vez que “proporciona um conjunto de regras de base que orienta as conversas sobre uma série de temas, de cuidados e de primeiras aprendizagens que pais e educadores enfrentam em conjunto” (Post e Hohmann, 2011, p.332).

1.2 Estágio em jardim de infância

Na valência de jardim de infância realizei também duas intervenções para o projeto. No primeiro momento de estágio procurei, numa fase inicial, questionar a educadora cooperante sobre a rotina e todos os processos realizados na sala, visto que era uma instituição de rede pública da qual não tinha qualquer conhecimento sobre as práticas educativas. A equipa pedagógica sempre me deixou bastante à vontade na ação educativa e muitas vezes a educadora me incentivou a que eu ficasse “à frente” do grupo, mantendo-me sempre como observadora participante. A educadora cooperante nomeou muitas vezes “(...) planifica, explora e trabalha à tua vontade com o grupo, eu estarei sempre aqui para te ajudar. (...) se precisares de alguma ajuda não hesites em pedir (...) estás a sair-te muito bem R.” (notas de campo, 12 março 2016).

Em conjunto planificámos a minha primeira intervenção que, infelizmente não ocorreu como planeado. A intervenção foi apresentada e solicitada aos familiares na reunião de pais e consistia na elaboração de um pequeno livro coletivo, que deveria ter sido feito com a colaboração de todos os elementos do grupo e os seus familiares. Cada um deles teria de contribuir apenas com uma folha A4 onde poderiam retratar curiosidades, conceções, partilhas e até relatos reais se estivessem estado presentes numa data tão

importante para Portugal, a Revolução dos Cravos. Conversei com a educadora e concordámos que a temática do livro se relacionasse com um tema abordado naquela altura do ano letivo, tendo sido decidido que seria a liberdade do 25 de abril, com a intenção de estabelecer um fio condutor.

A intervenção tinha como principais objetivos a integração e envolvimento das famílias nos projetos da sala, proporcionando a troca de partilhas e de memórias reais destas famílias no ano de 1974 e, desta forma, desenvolver competências nas diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo a Matemática e Conhecimento do Mundo. O convite para a colaboração dos familiares foi realizado na segunda reunião de pais do ano letivo (2º período). Enquanto estagiária estive presente na reunião e expliquei aos familiares que estavam presentes qual era a intencionalidade das intervenções (Apêndice XV). No entanto e infelizmente, não houve qualquer familiar a participar / colaborar nesta intervenção, nunca questionando o que era para fazer ou como o poderiam fazer. Em reflexão com a educadora sobre o sucedido, esta transmitiu-me segurança ao conversar comigo dizendo que, por vezes, há situações que ocorrem durante a nossa vida profissional das quais não estamos à espera, mas não podemos desanimar e sim contornar a situação arranjando estratégias para ultrapassar estas situações. Ou seja, que enquanto educadores devemos refletir ainda mais nos momentos menos positivos para que possamos repensar as estratégias e reformular as atividades. Ambas sentimos um desinteresse demonstrado pelos familiares tendo eu questionado a educadora sobre o porquê, visto que conhecia melhor os familiares das crianças. A educadora respondeu-me que desde o início da sua carreira que nunca lhe tinha acontecido tal coisa e que sentia desde o início do ano letivo um certo afastamento por parte dos pais, visto que era raro os familiares irem buscar as crianças à instituição. Quase todo o grupo pertencia à componente de apoio à família, e algumas crianças iam embora com os avós que ficavam à porta da instituição. Infelizmente, e na minha opinião, os pais viam a instituição como um depósito de crianças enquanto iam trabalhar e não davam importância às experiências enriquecedoras dos seus educandos.

No segundo momento de estágio, já com outro grupo de crianças e familiares, planifiquei a minha intervenção de acordo com o interesse e necessidades das crianças. Era um grupo que adorava contar aos pais o que faziam na escola e falavam muitas vezes na sua família em conversas de roda. Em concordância com a educadora cooperante realizei a minha intervenção intitulada *Um Dia Aberto às Famílias* (Apêndice XVI).

A intervenção foi apresentada na reunião de pais através de um convite feito às famílias. Rojo, Torío e Estébanez (2006, p.30) defendem que as reuniões são úteis “para troca de informações concretas sobre as características e necessidades da criança (...) e planeamento conjunto de algumas atividades: saídas, espaços dentro da sala, atividades extra curriculares, festas, entre outros”. Neste sentido, pedimos às famílias que fizessem uma apresentação de uma atividade relacionada com o outono e / ou o corpo humano, em continuidade com os temas abordados naquela altura do ano letivo. Anunciámos também que, mais tarde, as produções iriam ser partilhadas numa exposição aberta toda a comunidade educativa da instituição, valorizando assim os seus contributos. A intervenção tinha como objetivos principais a contribuição para o desenvolvimento da imaginação e criatividade por parte das famílias bem como na valorização e reconhecimento das produções e aprendizagens adquiridas na educação pré-escolar.

Esta ideia pode gerar alguns conflitos na relação entre os dois contextos educativos derivado a pontos de vista distintos sobre a educação. Muitas vezes, os educadores julgam “(...) que os pais que não contactam com a escola não querem saber do processo educativo dos seus filhos” (Marques, 1999, p.28), no entanto este fundamento poderá não ser assim. Poderão existir divergências ou falta de oportunidades dos familiares poderem contactar as instituições ou devido à elevada carga horária do seu trabalho não conseguir ter uma participação mais ativa na sala, ou uma melhor colaboração com os educadores. É fundamental que ambos reconheçam, compreendam e tenham consciência dos seus papéis na vida da criança e que “o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.30).

No Dia Aberto às Famílias (Apêndice XIII), começámos por integrar as famílias na sala, mostrando-lhes um pouco da nossa rotina da manhã, e dessa forma os familiares começaram a ganhar confiança e aos poucos foram-se sentindo mais à vontade para iniciar a troca e partilhas das atividades realizadas em casa. Foi notório observar que as crianças mostravam e explicavam aos pais alguns procedimentos da rotina do grupo e quando se iniciou a fase da apresentação das atividades, todos estavam curiosos e atentos, ficando perto das suas famílias. Durante a apresentação das atividades as crianças mostraram-se muito interessadas, satisfeitas e bastante participativas porque estavam a apresentar curiosidades sobre os temas com a ajuda dos seus familiares. Cada família trouxe uma

curiosidade ou atividade sobre as temáticas acima mencionadas e apresentou-as ao restante grupo.

Os familiares mostraram-se muito recetivos à intervenção, uma vez que todos participaram e colaboraram de forma positiva no decorrer do dia. Estes ficaram junto das crianças durante toda a componente letiva (horário da educadora) e o feedback foi muito positivo. No fim do Dia Aberto às Famílias, houve vários familiares que se aproximaram de mim e relataram. “Não fazia ideia do que o meu filho poderia aprender no infantário”; “À pouco estava a observá-la. Porque é que resolveram ensinar-lhes língua gestual? Faz parte da aprendizagem no jardim de infância?” “Obrigada por nos proporcionar estes momentos com os nossos filhos no seu quotidiano. É tão importante para eles como para nós”; “A partir de hoje fico mais descansada quando deixar a minha filha aqui” (notas de campo, 27 outubro 2016).

Ao refletir com a educadora cooperante sobre a intervenção, concordámos que foi enriquecedora para as crianças do grupo, e que de alguma forma foi muito importante para os pais a sua colaboração e participação.

Em suma, tenho consciência que as intervenções que realizei nos períodos de estágio foram bem sucedidas, incluindo as menos positivas, e que as aprendizagens adquiridas irão servir como base de reflexão para a dinamização de atividades com as famílias, no meu futuro profissional. As atividades despertaram o interesse dos familiares no reconhecimento das produções e no trabalho realizado com crianças entre os 0 e os 6 anos. Depreendo que, apesar de existirem eventualmente atividades planificadas, existirão outras formas de valorizar o relacionamento com os familiares, tais como: dar bastante importância aos momentos de acolhimento e regresso às famílias onde há uma troca e partilha de informações sobre o desenvolvimento da criança, onde tanto o educador como os familiares partilham episódios cruciais da evolução da criança, como por exemplo: a primeira palavra ou o início do desfralde, bem como reconhecer a importância dos cadernos de correspondência ou de outro instrumento pedagógico.

2. Conceções das educadoras cooperantes

Para compreender as conceções e ideias das educadoras cooperantes face a esta temática, analisei os conteúdos dos inquéritos por questionário, interpretando-os como forma de obter informações pertinentes para o estudo. Desta forma, tentei compreender através das conceções das suas práticas como é que as educadoras entendem a relação com as famílias

nas suas práticas educativas, quais as estratégias para a promoção da colaboração entre os dois contextos e ainda quais os obstáculos e/ou dificuldades que poderão encontrar e quais as estratégias mais adequadas para os ultrapassar e gerir.

Por outro lado, os inquéritos por questionário também são uma ferramenta para compreender a coerência das suas práticas educativas, isto é, a coerência entre o que as educadoras fazem e o que defendem. Torna-se importante realçar que os inquéritos por questionário foram enviados às educadoras cooperantes através de correio eletrónico e que se obtiveram as respostas da mesma forma. Para uma melhor compreensão da informação menciono a educadora da valência de creche como educadora A e a educadora da valência de jardim de infância como educadora B.

Bogdan e Biklen (2010, p.205) citam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Deste modo, após a análise da informação recolhida através dos inquéritos por questionário, posso afirmar que ambas as educadoras reconhecem a importância da colaboração das famílias com as instituições nos contextos educativos. Têm em consideração de que “a família é a primeira instituição que a criança integra e rege-se por parâmetros únicos e muito próprios” (educadora B) e que os dois contextos educativos “complementam-se na educação das crianças. Logo, é importante que exista uma relação baseada na confiança, mas sobretudo de colaboração entre todos” (educadora A), uma vez que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são os dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28). Wieder e Greenspan (2002, p.168) acreditam ainda que “as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o seu desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes”. A educadora A, afirma que às vezes essa colaboração “é mais complicada do que parece, principalmente nas valências de educação pré-escolar, que assumem uma enorme importância, especialmente no processo de adaptação das crianças, e que é importante um trabalho de colaboração entre pais e educadoras”. Assim sendo, enquanto educadores devemos ter consciência da ideia de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.49) que há “rotinas específicas para promover o conhecimento e respeito mútuo e para iniciar uma colaboração sistemática” antes da criança entrar na instituição. Já a educadora

B menciona que “a colaboração é fundamental para o desenvolvimento da ação pedagógica nos contextos educativos [privilegiando] a colaboração e envolvimento como um fator determinante e de sucesso no processo da criança”.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.29) referem nas OCEPE que a participação coletiva dos familiares no estabelecimento educativo dá “uma melhor resposta à educação das crianças” e verifica-se que as educadoras cooperantes seguem estas orientações, pois afirmam que o envolvimento das famílias no projeto pedagógico e/ou educativo é “efetivamente uma mais valia para o desenvolvimento da criança e do grupo” (educadora B). A educadora A refere que o envolvimento das famílias no projeto educativo permite “às famílias uma maior evolução de novas práticas, saberes e competências em diferentes aspetos, mas principalmente em relação às suas crianças”. Na mesma medida, a educadora B acrescenta que “é suscetível ir-se ao encontro das expectativas das famílias, no que concerne a toda a vivência do jardim de infância e é também uma forma de responder aos interesses e necessidades das crianças”, e a educadora A também refere que devem ser criados “(...) laços no método de transição entre o ambiente familiar e o contexto educativo” (educadora A). Estas ideias são igualmente sustentadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.49), que defendem que “as relações e interações são o meio central de concretização de pedagogia participativa” e “a construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2003, p.27).

No entanto, a educadora B, reportando à sua experiência profissional na rede pública, afirma que o envolvimento das famílias nos projetos “não é fácil de concretizar” pois “este documento orientador [Projeto Pedagógico e/ou Educativo] é elaborado por diversas estruturas do agrupamento e envolve vários intervenientes, realçando que não envolve de forma direta as famílias como seria desejável”. Dessa forma, e como considera “este envolvimento fulcral para o desenvolvimento da prática pedagógica, é no Plano de Acompanhamento Pedagógico de Grupo (PAPG) que procuro envolver as famílias na concessão do mesmo, que é exclusivamente da minha responsabilidade e é onde traço as linhas gerais do trabalho a desenvolver com o grupo e integra os contributos das suas famílias”.

As educadoras valorizam bastante os momentos de acolhimento e regresso às famílias, por ser uma ocasião que promove o diálogo entre os intervenientes dos dois contextos educativos. Verifica-se que se encontram em sintonia com Hohmann e Weikart (1997,

p.119), que indicam vários benefícios para o desenvolvimento da criança ao “conversar com os elementos da família de manhã, quando deixam as crianças e, mais tarde, quando as vão buscar. Aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pagam as crianças, para falar com eles”. Nestes momentos podem partilhar tudo o que acompanham e observam sobre a criança, bem como ouvir a palavra dos seus familiares. A educadora A vê estes momentos “como forma de envolver os familiares e a partilha de acontecimentos que ocorrem ao longo dos dias, [permitindo-lhe] o convite das famílias para encontros informais, ou para estarem presentes em alguns momentos do dia do grupo pedindo-lhes a sua colaboração (...) em projetos e trabalhos desenvolvidos na sala”. O documento orientador da Segurança Social- Manual de Processos-Chave da Creche (2010, p.38) explicita que “um dos aspetos mais importantes é o relacionamento e o respeito que os colaboradores mantêm e demonstram para com cada família (...) [que] deve ser caracterizada por uma partilha activa de informação e por um respeito mútuo”. Logo é fundamental que existam os momentos de diálogo entre as famílias e as equipas pedagógicas de forma a se ouvirem mutuamente e, por vezes, chegarem a uma decisão partilhada sobre uma determinada ação.

Enquanto profissionais de educação, as educadoras utilizam algumas estratégias que potenciam e otimizam a relação de colaboração, defendendo que o educador deve dar liberdade para que a troca de informações seja recíproca. A educadora A transmitiu que “antes de encontrar as melhores estratégias para envolver as famílias, é fundamental que os familiares nos conheçam e como nos damos a conhecer para que exista uma relação de ambas as partes (...) encontrando as formas de falar e de nos exprimirmos mais adequadas”. Defende que o educador deve refletir sobre a sua prática, uma vez que está perante um grupo de famílias com diferentes características. Utiliza como estratégias o registo através de fotografias ou filmagens como “formas para conseguir guardar observações de cada criança, e mais tarde poder partilhar com os seus familiares. Normalmente as partilhas são feitas nas reuniões de pais, em grupo ou individualizadas”. A educadora A refere também que “o correio eletrónico, a plataforma Inovar e o Facebook são também meios de comunicação utilizados entre a instituição e as famílias, para relatar acontecimentos da instituição e/ou da sala”.

A educadora B tenta “favorecer a relação de colaboração como forma de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido em sala. Acha fundamental a promoção da colaboração entre os

contextos educativos, considerando ser a estratégia mais importante. No entanto, procura “sempre adotar uma postura disponível e aberta” nos momentos de acolhimento e regresso às famílias. A educadora defende que “torna-se uma prática quotidiana [na qual] as famílias vão sentindo confiança e abertura para conversar e trocar várias ideias e partilhas”. Como profissional, a educadora utiliza outras práticas, tais como: os contactos informais (reuniões de pais periodicamente e atendimento individual, sempre que necessário). Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.285) defendem que “os contactos informais são importantes por diversas razões: permitem um conhecimento progressivo dos educadores da criança; ajudam os pais e as mães a tranquilizarem e a verem com segurança o estado do seu filho ou da sua filha na escola”. Promove também “a participação dos familiares nos projetos do jardim de infância ou do grupo e a colaboração em festas”. A educadora B afirma também que “no quotidiano do jardim de infância, a minha sala está aberta aos pais, que muitas vezes, a meu convite e de forma informal passam a manhã na sala”. Borràs (2002, p.120) afirma que “convidar os pais para uma jornada de portas abertas (...) onde estejam expostos os trabalhos realizados pelas crianças é uma forma de os aproximar do centro e integrar no seu funcionamento”.

Por vezes, as educadoras encontram barreiras e obstáculos na relação com as famílias. A educadora A nomeia como “falta de disponibilidade dos pais (devido à carga horária dos seus empregos) e a falta de compatibilidade com os horários das atividades curriculares do grupo”. Já a educadora B nomeia como obstáculo “as circunstâncias burocráticas do foro organizacional do jardim de infância, uma vez que é uma instituição de rede pública”. Magalhães (2007, p.80) referem que há “(...) estabelecimentos que padecem de uma excessiva regulamentação jurídica que lhes retira a flexibilidade”. Refere ainda que “ultrapassar constrangimentos e obstáculos na relação entre as famílias e o contexto é um processo lento e delicado, sendo o mais importante a mudança de mentalidades e é no quotidiano que tenho de dar o meu contributo para operar a mudança”. Para ultrapassar estas barreiras e os obstáculos, as educadoras procuram encontrar estratégias. A educadora A mostra “alguma flexibilidade de horário na planificação para que os pais possam participar” e a educadora B afirma que “não tenho nenhuma estratégia objetiva nem concreta [tentando] junto das estruturas intermédias e diretivas do agrupamento dar a conhecer a realidade da educação pré-escolar”.

Quando percebem que uma família não está disponível para colaborar numa atividade, as educadoras têm estratégias e soluções muito diversas. A educadora A refere que “nestas

situações conversa com os pais tentando sensibilizá-los para a importância da sua colaboração e o quanto poderá ser importante para os seus filhos” acrescentando que tenta entender quais os motivos da sua falta de disponibilidade, e assim encontram em colaboração uma solução. Já a educadora B faz “abordagens de forma a que as famílias se sintam confiantes e à vontade para colaborar. No entanto, quando a família não mostra disponibilidade (...) não valorizo, nem insisto. Deixo em aberto a proposta para outro momento e eventualmente para outro tipo de atividade, em que a família se sinta à vontade”. Ou, por sua vez, “justifico a presença dos pais no jardim de infância, com um documento legal para que apresentem no emprego”.

Em suma, e de acordo com as conceções das educadoras cooperantes, depreendi que ambas veem a colaboração entre os dois contextos educativos como uma mais valia para o desenvolvimento integral da criança, realçando o processo de ensino-aprendizagem. As duas educadoras estimam e defendem a relação com a família, encontrando estratégias de incentivo à colaboração das famílias na componente letiva da instituição. No entanto, fui levada a crer que a educadora de jardim de infância não pressiona essa relação e espera que sejam as famílias a procurá-la quando se sentem confiantes. Em contrapartida, tentava acolher os familiares no seu PAPG (Plano de Acompanhamento Pedagógico de Grupo) dando-lhes a oportunidade para participar no projeto educativo da sala, o que é bastante benéfico e enriquecedor para todos os intervenientes. Ambas as educadoras apontam como principal fator inibidor da relação a falta de flexibilidade no emprego dos familiares, dificultando a presença na instituição, pelo que procuram encontrar estratégias com os familiares para superar essas dificuldades, salientando a importância do reconhecimento do trabalho realizado na Educação Pré-Escolar.

Capítulo V – Considerações Globais

Neste capítulo importa refletir sobre o percurso que segui até à finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Apresento as conclusões de uma das experiências mais importantes do meu percurso académico, a partir da qual adquiri aprendizagens significativas e enriquecedoras para o meu futuro profissional. Procurarei fazer uma síntese integradora dos principais contributos e vertentes da investigação, através das observações que realizei, das intervenções que pus em prática e das suas reflexões posteriores, das dificuldades que ocorreram e das estratégias que utilizei para as ultrapassar.

O desenvolvimento deste projeto foi um processo moroso que exigiu um confronto com as minhas conceções e práticas educativas, embora creia que me ajudou a criar bases estruturantes para uma futura prática profissional. Como também contribui para ter um outro olhar sobre a importância da investigação na área da educação, contribuindo para a construção da minha identidade profissional e também pessoal.

Acho pertinente referir neste capítulo que existiram alguns constrangimentos na elaboração do projeto, sendo um deles a grande interrupção temporal durante a sua realização devido a motivos pessoais, o que atrasou bastante todo o processo. Na fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar tive um episódio da perda de um ente muito querido, o meu afilhado, que me levou ao afastamento da relação com as crianças. Foi também nessa altura que comecei a trabalhar, o que tomou bastante o meu tempo. Numa fase inicial pensei conseguir gerir e conciliar ambas as situações, verificando mais tarde que não era possível. Considero que estes factos afetaram o desenvolvimento do projeto, no entanto, dei o melhor de mim e o facto de voltar a trabalhar na área da educação, ajudou a superar algumas dificuldades, dando-me força de vontade para realizar um sonho que tenho desde pequena, que é ser Educadora de Infância.

Em conformidade, desenvolvi este projeto com a finalidade intencional, estruturante e construtiva de investigar, compreender e deter um maior conhecimento no que diz respeito à temática da relação entre as famílias e as instituições educativas, no domínio do Pré-escolar. Pretendi aprofundar a questão da relação entre família- instituição, valorizando-a, de modo a que num futuro profissional possa por em prática as aprendizagens adquiridas com o desenvolvimento do projeto. Quis entender de que modo é que as famílias intervêm nas instituições e perceber como é que estas criam

oportunidades significativas e estratégias para a promoção e otimização da relação de colaboração, e qual é a sua influência no processo de desenvolvimento da criança.

A investigação-ação foi a metodologia utilizada para a elaboração do projeto e a questão de partida “Como otimizar a relação de colaboração entre as famílias e os contextos institucionais?” foi utilizada como fio condutor de toda a pesquisa, leitura e planificação do trabalho, bem como das intervenções realizadas nos contextos educativos onde estagiei. As intervenções referidas foram a base deste projeto, tendo procurado ir ao encontro dos interesses das crianças.

A excelente relação com as equipas pedagógicas permitiu-me como estagiária e investigadora ter uma comunicação aberta, na qual pude expressar os meus medos, angústias, receios, inseguranças e dúvidas sem ser julgada, até pelo contrário. É importante que na investigação os “investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 2010, p.287). Nos dois contextos educativos pude partilhar experiências, questionar e refletir em conjunto com as equipas, o que fez com que me sentisse parte integrante, destacando também que o trabalho em equipa foi bastante valorizado nestes contextos, permitindo-nos completar e auxiliar mutuamente, reconhecendo que “(...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann e Weikart, 1997, p.131).

Neste sentido, observei as práticas das educadoras cooperantes para compreender / interpretar as suas conceções, que estavam em concordância com as suas ideias explícitas no inquérito por questionário. Tentei deste modo encontrar respostas sobre como a relação com a família contribui positivamente para o desenvolvimento da criança e/ ou grupo. O estudo incidiu em dois contextos educativos com características e especificidades próprias o que me fez refletir sobre as observações realizadas.

Enquanto estagiária investiguei como é que a relação entre os dois contextos educativos é estabelecida nas diferentes valências, utilizando também como ferramentas a análise documental dos projetos da sala e das próprias instituições. Clarifiquei as minhas conceções sobre a temática em estudo através das leituras feitas e das observações das práticas educativas das educadoras cooperantes. Reconheci os dispositivos e procedimentos na recolha de informação, posteriormente analisando os seus conteúdos. Aprendi e reforcei a importância de questionar e refletir sobre a minha prática educativa,

na medida em que o trabalho do educador deve ser pensado e refletido diariamente, encontrando soluções para a melhoria das suas práticas. Ou seja, desenvolvi o meu sentido reflexivo e a compreensão da sua importância na prática educativa, tal como refere Nazai (2004, p.1) é “(...) necessário pessoas cada vez mais capazes de pensar de modo reflexivo e a realidade na sua diversidade e complexidade, para a construção de uma prática educativa fundamentada, contrária àquela guiada pelo impulso, tradição e/ou autoridade”.

A educação pré-escolar é a primeira etapa onde a criança está inserida antes de ingressar a escolaridade obrigatória. Desta forma, é importantíssimo realçar o trabalho desenvolvido nos contextos de creche e de jardim de infância, na medida em que a criança adquire os primeiros conhecimentos, faz as suas primeiras descobertas e aprendizagens determinantes para o seu desenvolvimento de forma íntegra. No entanto é essencial que o educador respeite o tempo e o ritmo de cada criança promovendo assim uma fase inicial de educação por excelência de forma individual e coletiva. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.4) referem nas OCEPE que a educação pré-escolar é um período crítico “(...) para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras”.

Deste modo, a instituição deverá criar oportunidades de inclusão de diferentes crianças, bem como as suas famílias, sendo um importantíssimo fator na educação, a socialização. Ao tirar partido dessa inclusão, o educador proporciona um desenvolvimento integral da criança que se tornará um “adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e enriquecimento cultural” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.4).

Por sua vez, a família é o contexto primordial onde a criança está inserida, e é importante que o educador tenha consciência que é neste contexto que a criança integra os primeiros valores sociais, vivências e experiências significativas, que permitirá a construção dos primeiros traços de personalidade. As famílias são distintas e possuem diferentes características, sobressaindo a sua individualidade, o que dá ao educador oportunidade de ser flexível, refletindo e respeitando as diversas culturas e hábitos sociais.

A relação entre os dois contextos educativos onde a criança está inserida desde tenra idade deve ser estabelecida positivamente, embora sejam necessários vários esforços por parte dos seus intervenientes, uma vez que são as pessoas mais próximas da criança. Por este

motivo, é fundamental que haja uma partilha e que a relação seja orientada por valores como o respeito, profissionalismo e colaboração. Podemos também destacar a grande importância do trabalho conjunto e de parceria em que se partilham responsabilidades comuns e, que tem como objetivo comum o desenvolvimento da criança de forma harmoniosa, saudável e feliz.

Esta relação deve ser construída aos poucos, criando laços afetivos de confiança, respeito e segurança como defendem os autores Post e Hohmann (2011), Hohmann e Weikart (1997) e Portugal (1998). Atualmente, esta relação tem assumido uma crescente importância no contexto socioeducativo, uma vez que a relação estável e equilibrada afeta positivamente todos os intervenientes, nomeadamente as crianças, as famílias, as equipas pedagógicas e os próprios contextos. Quero com isto dizer que surgem repercussões positivas no desenvolvimento da criança, sendo que os dois contextos educativos se complementam e a criança sentir-se-á segura e existirá coerência educativa, o que favorece o seu bem-estar, confiança, auto-estima e desenvolvimento integral. Segundo Homem (2000, p.62)

“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”.

Post e Hohmann (2011) referem ainda que com o estabelecimento de uma relação positiva, as famílias sentem mais segurança no trabalho que a instituição desenvolve. Logo, a colaboração e o trabalho conjunto entre todos os intervenientes implica a sua participação ativa, com objetivos comuns, desde uma partilha de opiniões e ideias até à sua colaboração nos projetos educativos. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.17) defendem que a “participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo”. Neste sentido, poderá dizer-se que a criança se encontra numa posição delicada porque é afetada pela forma de agir dos intervenientes, logo torna-se uma relação sensível e delicada, uma vez que poderão existir discrepâncias na maneira de pensar e/ou agir o que poderá criar obstáculos no desenvolvimento.

Um dos fatores cruciais e mais importantes nesta relação é a comunicação entre os dois contextos, assumindo-se como uma mais valia no acompanhamento direto da realidade da criança. Importa que os educadores oiçam os pais, as suas opiniões, sugestões e críticas para que o seu trabalho possa melhorar e assim conseguir entender a ideia que os familiares têm sobre a sua prática educativa. No entanto, o educador deve ter em atenção a complexidade e diversidade das famílias com quem trabalha diariamente, reconhecendo que as famílias são os principais educadores das crianças e por essa razão devem ocupar um lugar muito importante em todo o processo educativo. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.5) referem nas OCEPE que “o desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (...), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança”. É importante que os educadores se interessem em conhecer as famílias, os seus hábitos e costumes e, assim, as famílias entenderem que o educador se interessa por elas, o que ajuda na construção de parcerias. O educador, “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma, vamos encorajá-las a verem-se a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann e Weikart, 2007, p.99).

Existem assim várias estratégias que potenciam a relação de colaboração entre os dois contextos, uma vez que as podem utilizar para se relacionar e comunicar. O educador deve reconhecê-las e adaptá-las ao contexto onde se insere, incentivando os familiares a terem uma participação ativa na educação das crianças juntamente com a instituição. Em forma de síntese, passo a identificar algumas dessas estratégias:

- É fundamental e crucial garantir a troca de informações e a partilha de acontecimentos entre os dois contextos educativos através da comunicação de conversas informais nos momentos de acolhimento e regresso às famílias;
- É importante garantir a existência de instrumentos de comunicação, por exemplo os cadernos de correspondência, onde ambos podem registar e partilhar conquistas diárias, tais como resumos semanais, narrativas de conquistas, questões/dúvidas sobre determinado tema da faixa etária, tal como fotografias sobre o fim de semana. Nestes instrumentos é importante que haja resposta ou feedbacks, reforçando a ideia de colaboração, uma vez que ambos os contextos colaboram para o mesmo objetivo /foco, a educação e desenvolvimento da criança. Esta ferramenta /instrumento “(...) é uma forma de ligação à família preparada com as crianças que são as grades mediadoras insistindo

para que os pais leiam e respondem. Este pode ser um meio eficaz para manter as famílias interessadas apesar da distância” (Ministério da Educação, 1994, p.27);

- A visita e a participação das famílias na sala faz com que estas reconheçam o trabalho desenvolvido com as crianças pelo educador. Por outro lado, o educador poderá dar oportunidade aos familiares de desenvolver uma atividade com o grupo, convidando-os muitas vezes para participarem no quotidiano da sua prática educativa. Por exemplo, o educador pode pedir a sua intervenção quando trabalha as profissões, ou seja, algo que lhes é confortável ou uma área que dominam, pois como defendem Post e Hohmann (2011, p.333) “cada adulto (...) traz consigo aquilo que é e aquilo que sabe para o desenrolar da saga que é a prestação de cuidados e a educação infantil”. Nas épocas festivas os pais podem ser convidados a assistir à festa, a ajudar na sua organização ou até mesmo na sua participação. É uma forma de incluir as famílias na comunidade institucional e as crianças sentem-se felizes e orgulhosas pelos familiares participarem e estarem presentes;

- As reuniões de pais coletivas normalmente servem para apresentar a instituição, o seu projeto educativo, o seu funcionamento, bem como algumas informações tais como horários e medidas de higiene e segurança. No entanto, também são fundamentais para escutar e esclarecer as dúvidas dos encarregados de educação. Já as reuniões individuais (conhecidas como *hora de atendimento*), servem para que as famílias tenham alguma privacidade em conversar com o educador sobre o desenvolvimento do seu educando em particular;

- Uma forma de contacto rápido entre famílias e educadores são também os contactos telefónicos que estão associados a informações em caso de doença, acidente ou ausência da criança por um determinado período.

Com a elaboração do projeto depreendi que o educador deverá valorizar o papel da investigação para melhorar a sua prática, interrogando aquilo que vê e sente, procurando alterar as suas práticas quando algo corre menos bem. Enquanto educadores é preciso adequarmo-nos a cada contexto, grupo e respetivas famílias para que haja sucesso na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento. Quero com isto dizer que é com as crianças e os seus familiares que os educadores trabalham diariamente e que se caracterizam como os pilares e estruturas integrantes que sustentam aquilo em que os educadores acreditam e defendem. Com a elaboração do relatório senti que podemos tornarmo-nos profissionais reflexivos e de mente aberta para as diferentes realidades com

que nos podemos deparar durante a nossa vida profissional. É preciso compreender e respeitar as famílias para que estas se sintam aliadas, colaboradoras e parceiros na educação da criança.

Deste modo, cabe ao educador/a encontrar estratégias que o aproximem dos familiares. Assim sendo, o trabalho com as famílias é considerado um trabalho importantíssimo na área da educação, nomeadamente quando se trata de crianças muito pequenas, uma vez que a educação pré-escolar se inicia nos primeiros tempos de vida até aos seis anos. Neste sentido, é importante que exista um trabalho de parceria e colaboração entre os seus intervenientes.

Para terminar, refiro que a concretização do presente projeto contribuiu para a aquisição de novas experiências como investigadora e futura profissional de educação. O facto de observar, registar e posteriormente refletir permitiu-me entender a capacidade para melhorar as práticas educativas, através da reflexão permanente e da procura de formação contínua. A elaboração do projeto beneficiou a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Depreendi também que a investigação leva a uma formação contínua da identidade profissional e, embora as minhas intervenções possam não ter produzido grandes mudanças, uma vez que os períodos de estágio foram reduzidos, proporcionou uma experiência significativa para os grupos e para os familiares com quem pude intervir. No entanto, esta experiência fantástica permitir-me-á projetar um futuro sólido e consistente tanto na minha prática educativa, bem como a nível pessoal, uma vez que estender-se-á a dinâmicas futuras, adaptando-me a realidades futuras, tendo como principal e fulcral objetivo o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Acredito ter conseguido compreender algumas formas de otimizar a relação de colaboração entre os contextos educativos. A comunicação é um fator essencial e determinante desta relação, uma vez que o educador deverá aprender a transmitir as suas ideias e pontos de vista de forma clara, chegando até aos familiares de forma simples e eficaz. Deverá também ver para além do óbvio, ser compreensivo e deverá ter alguma flexibilidade dando o seu feedback aos familiares de forma fundamentada. Desta forma, acho pertinente referir que o educador/a deverá não só partilhar informações com as famílias, mas também dar a conhecer as suas práticas, uma vez que a valorização da prática por parte das famílias, dá-lhe confiança. Coutinho et al (2009, p.21) defendem que “é através da práxis e da reflexão sobre a práxis que o professor pode verdadeiramente

iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio”.

Para terminar afirmo que através das minhas observações, intervenções e reflexões fiquei a conhecer melhor as formas de relacionamento desejáveis para realçar e valorizar a relação de colaboração entre as famílias e as instituições. Todo o processo realizado contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo ainda mais consciência das exigências e das responsabilidades desafiantes da profissão de educador de infância.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. C. (2012). *A Importância da Cooperação Entre a Escola e a Família- Um Estudo de Caso*. Castelo Branco: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico – Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- António, A. S. (2011). Se Podes, Repara. Em Torno da Relação Entre a Escola e a Família. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação, SENSOS Nº1*.
- Basseadas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Artmed.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bondioli, A., e Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil*. Setúbal: Mariana Editores
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação-Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correira, M. (2009). A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. *Pensar Enfermagem, 13 nº2*
- Costa, M. H. (2016). *Relação Família – Escola: um olhar de ecologia entre o ensino e o privado*. Lisboa: De facto editores
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 455-479*.
- Damiani, M. F. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, nº31. Editora UFPR

- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. L. (2013). *A Relação entre a Equipa Pedagógica e as Famílias em Creche e Jardim-de-Infância*. Setúbal: Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola Família no Pré-Escolar: Contributos para uma Compreensão*. Porto.
- Formosinho, J. et al (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto. Porto Editora
- Folque, M. (2012) *O Aprender no Pré Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Gimeno, A. (2001). *A Família: O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Gispert, C. (1998). *Programas de formação de educadores. Psicologia infantil e juvenil*. Volume 4: Educação. Lisboa: Oceano - Liarte
- Goldschmied, E., e Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos o Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1997). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2000). *Das Fragilidades e Ambiguidades da Relação com os Pais Na Educação Pré- Escolar*. In *Infância e Educação- Investigação e Práticas* (p. 61-84). Porto: Porto Editora.

- Homem, L. M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de- Infância/ Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais – Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, M., Santos, C. O., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. (E. S. Frassinetti, Ed.)
- Educação, M. (1994). *Jardim de Infância/ Família- uma abordagem interativa*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Miranda, M. M. (2002). *A Família como primeiro espaço educativo*. Cadernos de Educação de Infância, 62, abril 2002. 11-15
- Nazai, N. (2004). *O Pensamento Reflexivo e sua Práxis no Cotidiano Escolar: uma aproximação entre Dewey e Lipman*. Santa Maria, RS: I Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. M. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação* (pp-142-159). Porto: Porto Editora.
- Nunes, S. B. P. T. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime Editor
- Osterrieth, P. (1970). *A Criança e a família*. Publicações Europa América. Lisboa
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S. B. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação* (4ª edição). Porto: Porto Editora
- Oliveira- Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto. Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Picoto, R. (2005). *As concepções das famílias face à creche*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciência da Educação – Especialização em Educação de Infância. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais em associação com o Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.
- Pimenta, M.S. (2010). *A continuidade educativa da Educação Pré-Escolar aos 1º ciclo do Ensino Básico*.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ribeiro, F. D., Andrade, S. A. (2006). A Assimetria na relação entre família e a escola pública. *Padeia* 16(35), 385-394
- Rojo, C. C., Díez Torío, M. A., Estébanez, E. A. (2006). *Lua cheia 2-3 anos*-Material de apoio didático. São Domingos de Rana: Mundicultura
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, nº5, pp.127-142.
- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia
- Segurança Social (2010), *Manual de processos-chave creche – 2º edição* Revista, Ed. Segurança Social Instituto da Segurança Social, I.P.
- Silva, M. I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família: Funções da Educação Pré-Escolar - Sua Evolução. Em G. Vilhena, & M. I. Silva, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: ME - Departamento da Educação Básica.
- Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias. Em T. Sarmiento, F. I.

Ferreira, P. Silva, & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade - As Crianças Como Actores Sociais*. Porto: Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE)

Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente in *Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 38*;

Walsh, D.J., Tobin, J.J. & Graue, M.E. (2010). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. Em B. S. (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª Edição ed., pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação:

Decreto Lei nº242/2001, de 30 de agosto

Lei nº5/97, de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei nº46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Documentos Institucionais:

Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio em Creche (2015/2016)

Produtos Académicos desenvolvidos na UC Estágio em Educação de Infância (2015/2016)

Projeto Educativo da Instituição A (2014-2017)

Projeto Educativo da Instituição B (2016)

Projeto Pedagógico da sala A da Instituição A (2015/2016)

Projeto Pedagógico da sala B da Instituição A (2016/2017)

Projeto Pedagógico da sala A da Instituição B (2015/2016)

Projeto Pedagógico da sala B da Instituição B (2016/2017)

Plano Anual de Atividades da Instituição B (2015/2016)

Apêndices

Apêndice I – Exemplar Inquérito por Questionário

Inquérito por Questionário à Educadora Cooperante

O questionário que se segue, é um instrumento de recolha de informação importante para a elaboração do meu Relatório do Projeto de Investigação – Ação do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Posto isto, venho solicitar a sua colaboração neste inquérito, de modo a recolher informação relevante para o desenvolvimento do meu projeto que tem como tema *A relação com as famílias* e agradecer-lhe, desde já, a sua participação e disponibilidade.

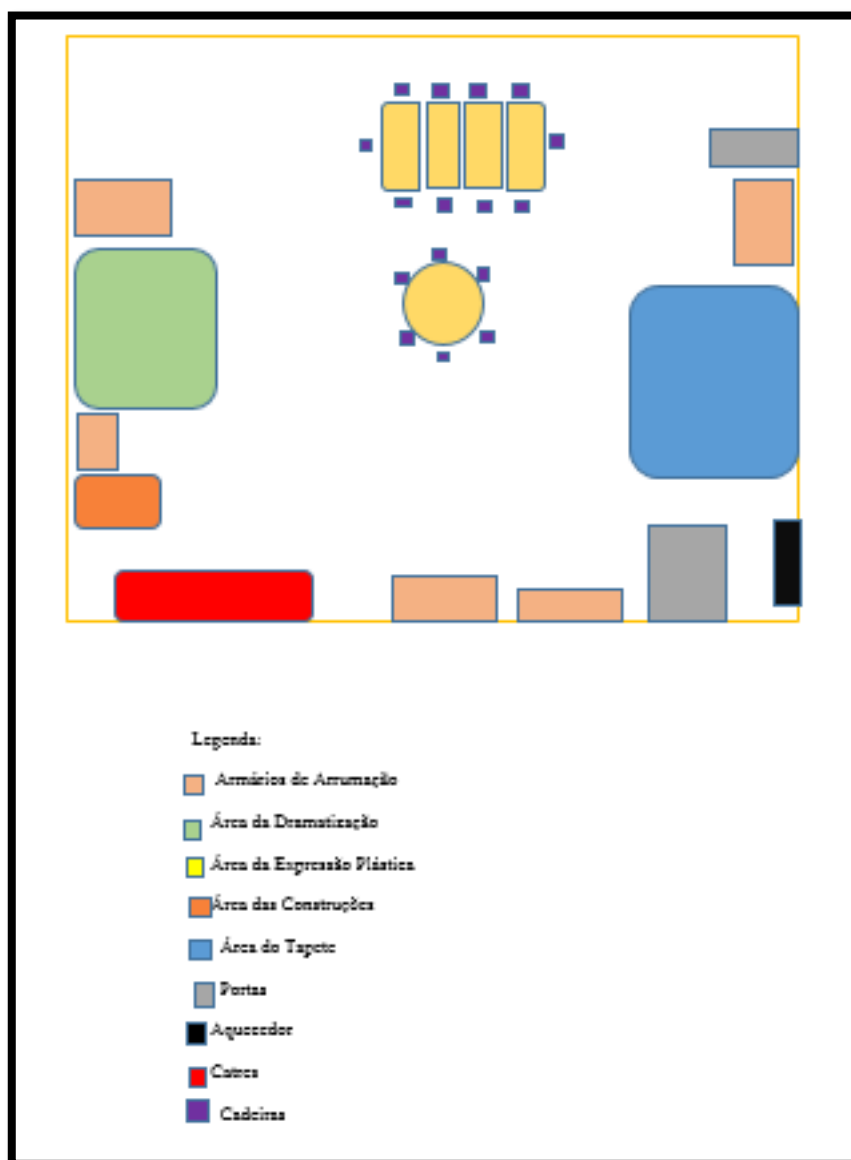
Questões:

- 1. O que pensa sobre a colaboração das famílias com os contextos educativos de creche e jardim de infância?**
- 2. Na sua opinião, o envolvimento das famílias no projeto pedagógico e / ou educativo é uma mais valia para o desenvolvimento da criança e do grupo? Porque?**
- 3. Enquanto profissional de educação, quais as estratégias / práticas que desenvolve para potencializar e promover a relação de colaboração entre a instituição e as famílias?**
- 4. Quais são, no seu entendimento, as principais barreiras /obstáculos que encontra na relação / colaboração entre as famílias e os contextos educativos? Que estratégias poderão ser desenvolvidas para ultrapassá-las?**
- 5. Quando percebe que uma família não esta disponível para colaborar em alguma atividade, que estratégias costuma utilizar para solucionar a situação?**

Obrigada,

A estagiária, Ana Rita Oliveira

Apêndice II- Planta da Sala da Instituição A



Apêndice III- Rotina da Sala da Instituição A

7h-9h Acolhimento

9h40h-Reforço da manhã

10h- Atividades livres e / ou estruturadas

11h15- Higiene

11:30h- Almoço

12h15- Higiene

12h30- Hora da Sesta / Repouso

15h- Lanche

15h30-Higiene

16h- Regresso às famílias

Apêndice IV- Instrumento Pedagógico- Agenda Semanal

Agenda Semanal Creche			
	Atividades diárias e atividades de descoberta ativa	Atividades agendadas e estruturadas	
		Flexíveis e adaptadas semestralmente	
2ª Feira	Rotinas / Atividades Espontâneas	Expressão e Comunicação	
3ª Feira	Rotinas / Atividades Espontâneas	Expressão Plástica	
4ª Feira	Rotinas / Atividades Espontâneas	Sessão intercultural entre salas e/ou famílias	
5ª Feira	Rotinas / Atividades Espontâneas	Sessão de música e/ou movimento	
6ª Feira	Rotinas / Atividades Espontâneas	Atividades de exploração ativa (livres e/ou estruturadas)	

Apêndice V – Planta da Sala da Instituição B



Apêndice VI- Rotina da Sala da Instituição B

9h - Acolhimento

9:30h - Reunião de grupo

9:50h - Áreas / Trabalhos de mesa

10:50h - Lanche da manhã

11h -Recreio

11:30h -Áreas / Trabalhos de mesa

12h- Almoço

13h- Recreio

13:30h - Reunião de grupo

13:45h – Áreas e Trabalhos de mesa

14:30h - Reunião de grupo

14:50h - Lanche da tarde

15h - Entrega às famílias

Apêndice VII- Mensagem caderno de correspondência da instituição A



Olá pais!

Eu sou a Rita Oliveira, e irei estar a estagiar na sala Laranja pois frequento o mestrado em Educação Pré Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal com o intuito de me tornar Educadora de Infância.



Vou permanecer junto dos vossos príncipes e princesas até meados de Janeiro e espero que seja uma grande oportunidade de aprendizagens mútuas, partilha de saberes, de bastante alegria e brincadeira!



Apêndice VIII- Registos Fotográficos da primeira intervenção na instituição A



Apêndice IX – Registo Fotográficos dos fantoches utilizados



Apêndice X- Registo Fotográfico do projeto Malinha das Partilhas



Apêndice XI- Registo Fotográfico do projeto A minha Família



Apêndice XII- Registo Fotográfico da segunda intervenção na instituição A



Apêndice XIII – Registo Fotográfico do segundo momento de intervenção na instituição B



Anexos

Anexo I- Organograma da instituição A

