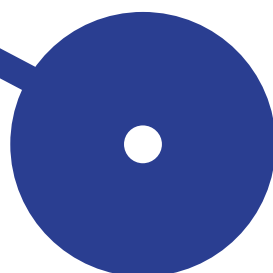




Participação e Envolvimento das famílias em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar

Ana Catarina Ferreira Gonçalves

05/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Ferreira Gonçalves

**Participação e Envolvimento das famílias em contexto de
Creche e Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Silva Ribeiro

Coorientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, Maio de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Ferreira Gonçalves

**Participação e Envolvimento das famílias em contexto de
Creche e Educação Pré-escolar**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Silva Ribeiro

Coorientação: Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, maio de 2024

AGRADECIMENTOS

Este relatório de estágio é a prova de todo o esforço, dedicação e principalmente amor que coloco naquilo em que tenho presença. A minha chegada até aqui não foi uma caminhada percorrida sozinha. A pessoa que me tornei é resultado de todas as minhas aprendizagens, escolhas e sobretudo das pessoas que me rodeiam.

Quero agradecer, primeiramente, à Dra. Margarida, Dra. Carla e Dra. Sara que me ensinaram o significado de excelência e me influenciaram a ser sempre melhor. Agradeço todo o tempo disponibilizado, toda a orientação, e a contribuição para a minha formação pessoal e profissional.

A toda a minha família, em particular aos meus pais e ao meu irmão, por me apoiarem incondicionalmente nas minhas escolhas, por confiarem em mim, por serem os meus maiores exemplos de força, e por estarem sempre presentes.

Às minhas primas, amigas e irmãs, Inês, Gui, Anita, Mari e Bela por estarem sempre disponíveis para mim e por me motivarem a ser a minha melhor versão. À Anita um agradecimento especial, por se mostrar sempre disponível para me ajudar e me ter apoiado sempre com uma palavra amiga. Sem elas, nenhuma das minhas conquistas teria sido possível.

Ao Amaral, o meu namorado e melhor amigo, por todos os dias ser o meu porto seguro, a pessoa que nunca me deixa desistir, agradeço o apoio constante, carinho e força para seguir os meus sonhos.

A todos os meus amigos da aldeia, em especial, à Marta, à Mariana Carvalho, à Matilde, ao Nuno, à Rita Isidra, à Rita Santos e ao Tura por todos os momentos de diversão e amizade e, por sem saberem, me terem ajudado tanto.

À Lu, que me relembra diariamente o que é ser resiliente.

À Ana, à Érica, à Catarina, à Rita, à Eliana e à Carolina, por todo o bonito percurso académico feito ao vosso lado. Agradeço-vos por nunca me terem largado a mão e terem tornado tudo mais fácil.

Por fim, a todas as crianças que fizeram parte do meu percurso académico e fazem parte da minha vida pessoal, por me ensinarem tanto. Por terem os melhores sorrisos e por serem os melhores abraços.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio aborda o processo de formação da mestranda durante a Prática Educativa Supervisionada em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar. Dividido em três capítulos, este documento tem como objetivo explorar as competências e as aprendizagens desenvolvidas no decorrer dos dois estágios profissionalizantes, tendo como temática principal a participação e o envolvimento das famílias nos contextos educativos.

Ao longo do trabalho, apresenta-se a fundamentação das ações pedagógicas através de referentes teórico-legais e mobilizam-se, entre os diferentes capítulos, conhecimentos teóricos, pedagógicos e didáticos, com vista a fortalecer a prática educativa. As ações educativas desenvolvidas seguiram as linhas orientadoras da metodologia investigação-ação, através da qual se percorreu, de uma forma intuitiva, um ciclo de processos composto pelas fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, com a intenção de evolução e transformação das mesmas.

O desenvolvimento do presente relatório de estágio permitiu concluir que a participação das famílias se traduz num processo gradual e demorado, sendo necessário assumir uma postura de resiliência e perseverança face às realidades mais adversas. Posto isto, este trabalho enfatiza a importância da reflexão crítica e colaborativa na procura das estratégias que melhor se adequam a cada contexto educativo, de modo a maximizar a participação e envolvimento das famílias.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Participação; Envolvimento; Famílias; Reflexão; Investigação-ação.

ABSTRACT

The present internship report addresses the training process of the master's student during the Supervised Educational Practice in the context of Nursery and Pre-School Education. Divided into three chapters, this document aims to explore the competencies and learning developed during the two professionalizing internships, with the main theme being the participation and involvement of families in educational contexts.

Throughout the work, the foundation of pedagogical actions is presented through theoretical-legal references, and theoretical, pedagogical, and didactic knowledge are mobilized among the different chapters, aiming to strengthen educational practice. The educational actions developed followed the guidelines of the action research methodology, through which, intuitively, a cycle of processes composed of the phases of observation, planning, action, evaluation, and reflection was traversed, with the intention of evolution and transformation of educational practices.

The development of this internship report allowed concluding that family participation translates into a gradual and lengthy process, requiring an attitude of resilience and perseverance in the face of more adverse realities. Therefore, this work emphasizes the importance of critical and collaborative reflection in seeking strategies that best suit each educational context, in order to maximize family participation and involvement.

Keywords: Supervised Educational Practice; Participation; Involvement; Families; Reflection; Action Research

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- As crianças a explorar a manta de retalhos.....	58
Figura 2- Partilha das pesquisas e registos com o grupo.....	63
Figura 3 - Participação do pai da LC.	65
Figura 4- Momento de diversão entre Pais e crianças.....	67
Figura 5- Mãos à obra.....	68
Figura 6- O D. e o seu irmão a pintarem com os pés.	70
Figura 7- Documentação pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar.....	75
Figura 8- Utilização da caixa de música com o U.....	84

ÍNDICE DE APÊNDICES

A- FOTOGRAFIAS..... 99

A1- Valência de Creche

A1.1- Escolha de lugar do seu tecido

A1.2- Exploração da manta de retalhos

A1.3- Documentação Pedagógica

A2- Valência de Educação Pré-Escolar

A2.1- Partilha de pesquisas com o grupo

A2.2- Pais com arte

A.2.2.1 Dança entre pais e filhos

A2.2.2 Momento de produções artísticas

A2.3- Documentação Pedagógica

B – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS105

B1- Planificações Semanais em Creche

B1.1- Planificação Semanal 10 a 14 de abril

B1.2- Planificação Semanal 17 a 21 de abril

B1.3- Planificação Semanal 24 a 28 de abril

B1.4- Planificação Semanal 1 a 4 de maio

B1.5- Planificação Semanal 8 a 12 de maio

B1.6- Planificação Semanal 15 a 19 de maio

B1.7- Planificação Semanal 22 a 26 de maio

B1.8- Planificação Semanal 29 a 2 de junho

B2- Planificações Semanais em Educação Pré-Escolar

B2.1- Planificação Semanal 30 de outubro a 3 de novembro

B2.2- Planificação Semanal 6 a 10 de novembro

B2.3- Planificação Semanal 13 a 17 de novembro

B2.4- Planificação Semanal 20 a 24 de novembro

B2.5- Planificação Semanal 27 de novembro a 1 de dezembro

B2.6- Planificação Semanal 4 a 8 de dezembro

B2.7- Planificação Semanal 11 a 15 de dezembro

B2.8- Planificação Semanal 8 a 12 de janeiro

B2.9- Planificação Semanal 15 a 19 de janeiro

C- NARRATIVAS REFLEXIVAS.....	155
C1- Primeira Narrativa Reflexiva	
C2- Segunda Narrativa Reflexiva	
D - RECADO PARA AS FAMÍLIAS.....	166
D1- Valência da Creche	
D2- Valência de Educação Pré-Escolar	

ÍNDICE DE ANEXOS

A - AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA 168

A1- Grelha de avaliação em Creche

A2- Grelha de avaliação em Educação Pré-Escolar

LISTA DE SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação de Apoio à Família

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CM- Câmara Municipal

DP- Documentação Pedagógica

ELI- Equipa Local de Intervenção

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

JI- Jardim de Infância

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

NCPFCE- National Center on Parent, Family, and Community Engagement

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PES- Prática Educativa Supervisionada

RE- Relatório de Estágio

TEIP- Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO EDUCATIVO E O CONTEXTO FAMILIAR	3
1.2. PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO E PARCERIAS: CONCEPTUALIZAÇÃO E PERSPETIVAS	7
1.3. FORMAS DE ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO.....	9
1.4. FACILITADORES À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	10
1.4.1 COMUNICAÇÃO.....	13
1.4.2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	16
1.5. IMPACTOS POSTIVOS FACE À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS	18
1.6. BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO.....	20
1.7. TRANSIÇÃO ENTRE O CONTEXTO FAMILIAR E O CONTEXTO EDUCATIVO.....	22
1.8. EXISTÊNCIA DE MULTICULTURALIDADE E CONTEXTOS SOCIAIS DESFAVORECIDOS.....	24
1.9. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO.....	28
CAPÍTULO 2: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
2.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR.....	33
2.2. CARACTERIZAÇÃO DAS EQUIPAS EDUCATIVAS.....	36
2.3. ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS.....	37
2.3.1 ESPAÇOS FÍSICOS E MATERIAIS	37
2.3.2 ROTINAS	41
2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS DA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR.....	44
2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	49
CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	54
3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE	54
3.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	58
3.2.1 MÚSICA: MUITAS NOTAS MUSICAIS, MUITA VOZ.....	59
3.2.2 PAIS COM ARTE	65

3.3 AÇÕES TRANSVERSAIS À CRECHE E À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	72
3.3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	73
3.3.2 COMUNICAÇÃO NO TEMPO DE CHEGADA.....	79
3.3.3 TRANSIÇÃO ENTRE O CONTEXTO FAMILIAR E O CONTEXTO EDUCATIVO	81
METAREFLEXÃO.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
DOCUMENTOS LEGAIS.....	97
APÊNDICES.....	99
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este trabalho tem como tema a participação e o envolvimento das famílias, onde a mestranda procura compreender o impacto do envolvimento das mesmas nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças, bem como as estratégias a adotar de forma a motivar as famílias a maximizarem a sua participação no quotidiano dos contextos educativos.

No decorrer do RE, a mestranda comprometeu-se a explicar as suas ações durante a PES em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar, passando por uma reflexão acerca das mesmas e tendo como objetivo demonstrar a existência de intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas. O processo de reflexão e avaliação das práticas educativas resultou no reconhecimento da importância da autoavaliação para o crescimento da mestranda enquanto futura profissional de educação.

A descrição do percurso realizado na PES, tanto em Creche como em Educação Pré-Escolar, decorreu da articulação de diversos referentes teóricos e conceituais, assim como da mobilização de registos de campos construídos pela mestranda ao longo da sua trajetória formativa. Ambos os referentes permitiram a fundamentação das suas opções pedagógicas e o desenvolvimento de uma prática crítica, reflexiva, características essenciais para a formação e habilitação de uma futura profissional de educação (Decreto-lei n.º 240/2001, 2001; n.º 241/2001, 2001), sendo que a construção do presente RE tem como o objetivo a obtenção da habilitação profissional para as valências de Creche e Educação Pré-Escolar, tal como é referido no Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014).

A oportunidade de ter estado perante dois contextos educativos distintos permitiu à mestranda maximizar experiências que proporcionam a aprimoração de conhecimentos e o desenvolvimento dos processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. As intervenções em ambos os contextos também fomentaram uma mobilização entre a teoria e a prática mais consciente e intuitiva, destacando-se as mesmas para o desenvolvimento profissional da mestranda.

No que diz respeito à estrutura do presente RE, este encontra-se organizado em três capítulos: (I) Enquadramento teórico e legal; (II) Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação; (III) Descrição e análise de ações desenvolvidas

e de resultados obtidos. O primeiro capítulo aborda conceitos associados à participação das famílias nos contextos educativos, fundamentados através de referentes teóricos e legais. O segundo capítulo engloba informações relevantes e relacionadas com as instituições onde decorreu a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, passando pela caracterização das mesmas e dos respetivos ambientes educativos, considerando as dimensões pedagógicas (organização do espaço, do grupo, do tempo e dos materiais). Este capítulo apresenta ainda uma descrição detalhada acerca da Metodologia de Investigação-Ação (MIA). Por fim, o terceiro capítulo contempla a descrição e análise de algumas ações desenvolvidas pela mestrandia no âmbito do envolvimento das famílias, optando por abordar duas ações relativas à valência de creche; De seguida, são apresentadas as ações desenvolvidas em Educação Pré-Escolar integradas na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) e por último são expostas as ações transversais às duas valências.

Este documento incorpora ainda uma meta reflexão de cariz pessoal, onde é explanado o desenvolvimento e as aprendizagens da mestrandia ao longo do percurso formativo da PES, ressaltando as potencialidades que moldaram a construção do seu perfil profissional e pessoal. Por último, o presente RE apresenta as referências bibliográficas a que a mestrandia recorreu, os apêndices (registos fotográficos; planificações desenvolvidas pelo par pedagógico durante a PES e narrativas reflexivas construídas pela mestrandia) e os anexos constituídos pelas grelhas de avaliação do processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

De modo a sustentar as decisões e ações pedagógicas tomadas pela mestranda durante o período da PES em Creche e em Educação Pré-Escolar torna-se imperativo analisar documentos legais e teóricos e mobilizá-los no presente relatório de estágio. Nesse sentido, este capítulo é composto por quatro grandes temas relativos à participação das famílias, sendo que o primeiro terá enfoque na relação escola-famílias; o segundo passará pela exploração de facilitadores à participação das famílias; no terceiro será abordada a multiculturalidade e os contextos sociais desfavorecidos, muito presentes no contexto de Educação Pré-Escolar; e, por fim, no quarto, a mestranda irá debruçar-se sobre a metodologia de trabalho de projeto (MTP), pela pertinência do tema face às suas escolhas nas ações descritas no capítulo III.

Cumprir mencionar que ao longo da PES foram reunidas diversas leituras e análises bibliográficas que permitiram o desenvolvimento holístico das crianças, assim como uma prática educativa mais sustentada e consciente por parte da mestranda. Não obstante, neste primeiro capítulo serão apenas descritos os referentes teóricos e legais que suportam ações apresentadas no terceiro capítulo, de modo a concretizar uma articulação entre a teoria e a prática.

1.1. RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO EDUCATIVO E O CONTEXTO FAMILIAR

A família representa o primeiro contexto educativo com o qual a criança contacta e onde vivencia e assimila “competências, comportamentos e afetos, fundamentais para o seu desenvolvimento” (Ramos, 2013, p.4). Nesse sentido, sublinha-se o facto de os pais serem pessoas muito significativas para a criança e o seu contexto relacional mais próximo (Mata & Pedro, 2021).

A autora Isaura Pedro (1999) refere que o seio familiar abrange um espaço privilegiado de aprendizagem, na medida em que proporciona um maior número de oportunidades de atenção individualizada à criança. Ramos (2013) corrobora este pressuposto e acrescenta que o contexto familiar é “um espaço mais resguardado, de maior intimidade e de cariz fortemente emocional e securizante” que permite às “crianças

sentirem uma maior confiança em se exporem e exporem as suas dificuldades e dúvidas” (p.5).

Destaca-se que a centralidade da família como alicerce primordial para o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança, onde a existência de um ambiente familiar estável, coerente, afetivo, com real interesse pela criança e as suas necessidades, se torna crucial para o desenvolvimento positivo da mesma e para a sua posterior integração e relacionamento social (Ramos, 2013).

As crianças não experienciam, desenvolvem-se e aprendem apenas no contexto familiar, mas também noutros, nomeadamente, o contexto de educação de infância, no qual existe a “promoção de processos de equidade e justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada” (Mata & Pedro, 2021, p.11). De acordo com Silva et al. (2016), no contexto de educação de infância

existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (pp.8-9)

Além disso, as autoras referem que no contexto educativo são desenvolvidas relações afetivas estáveis, nas quais a criança é acolhida e respeitada, promovendo, consequentemente, um “sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et al., 2016, p.9).

Sob o prisma de Sala et al. (2020) o jardim de infância (JI) é o principal veículo para auxiliar as crianças a desenvolverem competências: “Autorregulação, Flexibilidade, Bem-estar (Área Pessoal), Empatia, Comunicação, Colaboração (Área Social), Mentalidade de crescimento, Pensamento crítico e Gestão da aprendizagem (Área Aprender a Aprender)” (p. 8). Não obstante, o desenvolvimento das crianças é condicionado pela sua participação em diversos sistemas, onde ocorrem inter-relações complexas, sendo uma delas a família. Neste sentido, profissionais e famílias facilitam estratégias e ambientes propícios para que as crianças ampliem e aprimorem as competências supracitadas (Sala et al., 2020).

Ainda que a família e o JI sejam dois contextos distintos, ambos apresentam o grande objetivo e responsabilidade comum de “proporcionar às crianças condições, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (Oliveira, 2014, p. 10).

Na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, citado por Cardona, 2013) defende-se que “deve ser assegurada a continuidade de experiências familiares e sociais no contexto educativo que a criança frequenta” (p.13), tornando-se indispensável que os educadores procurem uma articulação com as famílias.

A carta de princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011), no domínio do compromisso com as famílias, destaca a importância do papel do educador ao

- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo;
- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras;
- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança);
- Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais;
- Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas;
- Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais. (p.2)

Já em conformidade com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/1997 (1997), o papel das famílias na participação nos contextos educativos, definida no artigo 4º, é visto como:

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

Segundo Nunes (2004, citado por Pereira, 2011), no conjunto das diferentes fontes de educação, a família e o JI ocupam um lugar privilegiado e insubstituível, cabendo a cada uma delas responsabilidades específicas de que não se podem desvincular. Estas

responsabilidades podem variar de contexto para contexto, contudo, geralmente a família é responsável por providenciar um apoio emocional e afetivo aos seus filhos, bem como participar ativamente no desenvolvimento da criança oferecendo continuidade de estímulos e conhecimentos iniciados na vertente educativa. Já o JI tem a responsabilidade de promover um ambiente educativo seguro e estimulante, de forma a proporcionar o bem-estar de todas as crianças, potenciar a aprendizagem e desenvolvimento a nível social, assim como encontrar estratégias que facilitam a transição suave da família para o contexto educativo. Adicionalmente, Nunes (2004) defende que a educação passa por um progresso harmonioso, no qual as crianças, as famílias e o contexto educativo “devem assumir os seus papéis, numa cooperação mútua, integrando positivamente as normais diferenças culturais nas relações de diálogo e ação educativa, como condição indispensável para o conhecimento dos educandos, a consecução do seu sucesso escolar e educação integral” (p.72). Cumpre mencionar ainda que, para Santos (2018) deve existir uma complementaridade entre a família e o JI. Zenhas (s.d, citado por Vidal, 2019) corrobora este princípio, enfatizando a necessidade de uma relação consistente entre os contextos educativos, reconhecendo a eficácia da atuação conjunta.

Neste processo de correlação entre o contexto familiar e o contexto educativo, as crianças desempenham um papel dinâmico e preponderante, ainda que, segundo Sarmiento (2005), em estudos sobre as relações escolas-famílias, muitas das vezes o papel social e ativo das crianças no processo de interação e envolvimento seja esquecido. De facto, em conformidade com Quaresma (2023), a criança é a mediadora entre a escola e a família, dado que “as experiências que vivencia nos contextos de educação de infância, influencia as relações familiares, pois transmite em casa o que faz e o que aprende, contribuindo para um maior interesse das famílias em quererem participar no processo educativo” (p.17).

Pode assim afirmar-se que o JI e a família confluem-se “como duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos indivíduos, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Loureiro, 2017, citado por Quaresma, 2023, p.13).

1.2. PARTICIPAÇÃO, ENVOLVIMENTO E PARCERIAS: CONCEPTUALIZAÇÃO E PERSPETIVAS

Quando se fala na relação escola-família, os termos de participação, envolvimento e parceria não podem deixar de ser mencionados. Apesar destas expressões serem indissociáveis a este tópico, estas acarretam significados distintos, sendo que a noção das diferenças pode alterar as práticas educativas e estratégias desenvolvidas. O valor atribuído a estes termos como algo complementar à ação dos profissionais nos contextos educativos tem sido realçado por diferentes autores.

Em relação à participação, Davies (1989, citado por Martins, 2014) define-a como “atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisões na escola” (p.24). Silva (2003, citado por Bento, 2013) vai ao encontro do que é referido e acrescenta que o conceito de participação surge “para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (p.29). Além disso, Homem (2002, citado por Bento, 2013) afirma que a participação “engloba outros conceitos como: interação, colaboração, cooperação, parceria, envolvimento, partenariado e relação” (p.29). De acordo com Walker et al. (2005, citados por Mata & Pedro, 2021) a participação das famílias em atividades do contexto educativo implica tomar decisões e fazer escolhas em função das condições pessoais, profissionais e sociais, considerando o tempo e energia disponíveis. Não obstante, a participação não deve ser encarada como uma sobrecarga, tampouco como uma mera tarefa que tem de ser cumprida. Assim, o “objetivo não pode nunca ser a ação ou evento, mas sim os benefícios e ganhos daí decorrentes” (Mata & Pedro, 2021, p.83).

No que concerne ao conceito de envolvimento, Silva (2003, citado por Quaresma, 2023) menciona que este “está relacionado com o apoio direto das famílias aos seus educandos” (p.15), onde “todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola” são vistas como envolvimento parental (Davies 1989, citado por Martins, 2014, p.24). Pedro (2010, citado por Pereira, 2013) vai mais além e refere que o envolvimento “pressupõe um investimento pessoal por parte dos pais e pode passar por uma conversa com os filhos acerca do dia passado na escola, a ida a uma reunião de pais ou simplesmente através de uma visita a uma livraria, em conjunto” (p.7). Já Brandão (1988) define o conceito de envolvimento como um sistema de

interações entre as famílias e os profissionais que vai desde a participação em reuniões, sejam formais ou informais, até à realização de atividades na sala de atividades em conjunto com os educadores.

Acerca do conceito de parcerias, Kaiser e Stainbrook (2010, citados por Mata & Pedro, 2021) referem a parceria entre as escolas e as famílias como “interações mútuas de suporte entre famílias e profissionais que se focam em corresponder às necessidades das crianças e famílias, com competência, compromisso, comunicação positiva e confiança” (p.23). Neste processo é valorizado o respeito à diversidade e reciprocidade aliado a atitudes positivas em relação às famílias e aos profissionais. Nitecki (2015, citado por Mata & Pedro, 2021) reforça que a lógica de parcerias “é holística e foca-se não exclusivamente em atividades a desenvolver, como era característico das concepções tradicionais de envolvimento dos pais, mas nas relações estabelecidas entre os parceiros, já que estas determinam o sucesso na construção de uma parceria” (p.23). Ou seja, a parceria considera todos os aspetos e elementos envolvidos e não se foca exclusivamente nas atividades desenvolvidas ou nas tomadas de decisões. Em vez disso, o conceito de parceria dá ênfase à manutenção de relações positivas e colaborativas estabelecidas entre as famílias e os profissionais, aspetos fundamentais para a concretização deste conceito. Neste sentido, os autores Ahnert e Lamb (2003, citados por Araújo, 2018a) defendem que “o trabalho dos educadores também se estende à construção de parcerias com os pais, percebida como altamente benéfica para um ajustamento favorável da criança aos dois contextos” (p. 86).

Por fim, na perspectiva de Mata & Pedro (2021), uma parceria pressupõe uma reciprocidade nas missões e necessidades, valorizando a diversidade (valores, interesses, vivências, etc.). Por conseguinte, as parcerias desenvolvem-se com base nas forças e potencialidades das famílias, utilizando múltiplas estratégias para atender às necessidades específicas de cada momento e de cada indivíduo. Segundo Reatcliff e Hunt (2009, citados por Mata & Pedro, 2021)

uma relação de parceria entre profissionais e famílias necessita de: atitudes positivas em relação às famílias e às relações destas com os profissionais, considerando-as capazes e competentes; envolvimento e colaboração plena das famílias nos processos de aprendizagem, facilitando o seu fortalecimento; compromisso em relação a uma comunicação eficaz. (p.24)

Em suma, hierarquicamente considera-se que a participação das famílias se consagra na forma mais ampla do envolvimento das mesmas e, pela visão de vários autores, esta abrange desde a tomada de decisões educativas até à interação com os filhos no contexto familiar. Já o envolvimento é encarado como a forma mais inata e direta de participação, centrando-se no tipo de ações e relações que os pais estabelecem com os seus filhos e com a escola. Por fim, a parceria é a forma mais particular de envolvimento das famílias, focando-se essencialmente no estabelecimento de relações positivas entre as famílias e os profissionais em prol da resposta às necessidades das crianças.

1.3. FORMAS DE ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO

Epstein et al. (2002) estudaram ao longo de vários anos as principais formas de envolvimento das famílias, desenvolvendo um modelo que permite aos educadores estabelecer estratégias mais abrangentes, definido por seis tipos: **Parentalidade** - ajudar as famílias, principalmente as mais carenciadas, no cumprimento de necessidades básicas (bem-estar, alimentação, vestuário, saúde, entre outros), assim como na criação de um ambiente positivo e propício à aprendizagem de forma a apoiarem as crianças no seu desenvolvimento; **Comunicação** - traçar estratégias/canais de comunicação entre as famílias e os educadores, sobre o desenvolvimento das crianças e as experiências do contexto educativo vivenciadas pelas crianças (e.g. reuniões, recados, telefonemas, entre outros); **Voluntariado** - recrutar as famílias para práticas de voluntariado no contexto educativo (e.g. eventos festivos); **Aprendizagem em casa** - empenhamento dos pais na realização das solicitações efetuadas pelos educadores; **Tomada de decisões** - participação das famílias em papéis de gestão do contexto educativo (e.g. associação de pais, entre outros); **Colaboração com a comunidade** - valorização da colaboração entre a comunidade e o contexto educativo.

No que diz respeito às formas de participação das famílias, os educadores que querem promover a participação das mesmas diretamente na educação de infância “fazem-no geralmente solicitando a sua presença em reuniões de grupo ou individuais, em eventos festivos ou em tarefas relacionadas com atividades de voluntariado” (Mata & Pedro, 2021, p.70).

Reuniões: Segundo Mata & Pedro (2021), “as reuniões são a estratégia mais usada no envolvimento das famílias e a forma mais visível”; nestes momentos, “ouvir os pais,

dar-lhes tempo, e até ouvi-los primeiro pode ser uma via para facilitar a comunicação” (p.72). As autoras acrescentam ainda que nas reuniões devem ser traçados objetivos orientadores, passando por

conhecer as famílias; e criar proximidade com as famílias; as famílias conhecerem-se entre si e as famílias conhecerem o contexto e os profissionais. (...) informação geral; partilhar informação específica sobre um projeto; comunicar e partilhar práticas, progressos, solicitar e ouvir informações das famílias. (...) desenvolver competências e promover o uso de estratégias partilhadas. (p.72)

Participação em eventos: Convidar os pais e famílias a participarem em eventos do JI é uma prática comum e frequente. Nestes momentos de cariz informal são estabelecidos contactos com carga afetiva importante, através da criação de oportunidades de “partilha, de troca de ideias e de afetos, sem julgamentos nem grandes constrangimentos, que permitem estabelecer relações mais fortes” (Mata & Pedro 2021, p.70).

Voluntariado na sala de aula e no jardim de infância: Para Epstein (1995, 2011, citada por Mata & Pedro, 2021), “as atividades de voluntariado ajudam os/as educadores/as e as famílias a trabalharem em conjunto para a implementação das orientações programáticas, bem como no trabalho e nas atividades das crianças”; este é um processo que implica cuidados ao nível do “recrutamento, calendarização, alocação e identificação das atividades”, sendo que o convite deve abranger todas as famílias para que estas se sintam valorizadas (p.70).

1.4. FACILITADORES À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

É um facto adquirido que as crianças exibem singularidades nas suas características, necessidades e interesses, às quais o educador procura sistematicamente responder. A promoção do envolvimento com as famílias apresenta o mesmo raciocínio. Para Mata & Pedro (2021), não existe “uma forma única de agir, pois as famílias e os contextos são distintos, os recursos variam muito e os profissionais têm conceções e perspetivas diferentes” (p.7).

Promover a participação e o envolvimento das famílias no contexto educativo é “um processo gradual, onde se vão ganhando saberes e competências e se desenvolvem

relações, levando a uma aproximação e partilha graduais e cada vez mais consistentes” (Mata & Pedro, 2021, p.7). Por conseguinte, este processo não é imediato, nem uniforme, nem estático. Para Cardona (2013), na educação estão presentes variáveis que facilitam o envolvimento parental, as quais podem depender das políticas educativas, da dinâmica “do/as profissionais que nelas trabalham e também das características e (in) disponibilidade das famílias” (p.15), assim como, o grupo, a equipa, entre outros. Todavia, ao longo do tempo, estas variáveis podem alterar-se.

De acordo com Lemos (2014), as transformações que podem surgir e influenciar a dinâmica das instituições, dos profissionais, das famílias e das crianças requerem novas interpretações sobre os conceitos de educação e de família, exigindo abordagens e estratégias inovadoras que visam apoiar os diferentes obstáculos que emergem.

Sob esta perspetiva, Mata & Pedro (2021) entendem o envolvimento das famílias nos contextos educativos mais como um percurso do que um ponto de chegada, no qual se torna fundamental não desistir diante de realidades mais complexas nem face aos primeiros obstáculos. Para isso a autora Vidal (2019) alude à importância de encontrar “estratégias, adequadas ao contexto e à realidade observada, para fazer com que as famílias se sintam desejadas e bem aceites no contexto escolar” (p. 34), para que, de uma forma gradual, a sua participação aumente.

Nesta prática de envolvimento das famílias não existe uma abordagem única ou um modelo específico e ideal para instigar a participação das mesmas, no entanto, é possível destacar alguns princípios norteadores da prática dos profissionais que podem facilitar e influenciar positivamente o envolvimento das famílias (Mata & Pedro, 2021).

Hoover-Dempsey e Walker (2002) acreditam que, quando os pais reconhecem a tentativa recorrente de transmissão de informações, estes percecionam esta prática como valorização das suas contribuições. Desta forma, os pais podem desenvolver perceções mais positivas e assertivas sobre a importância do seu papel como educadores. Neste sentido, a partilha de informação, o interesse pelas sugestões das famílias e a valorização da sua participação contribuem para a promoção da participação das famílias no contexto educativo.

Lang (2005, citado por Lemos, 2014) acrescenta que quando as solicitações dos educadores ou das escolas “recorrem às competências, aos conhecimentos e aos recursos das famílias conseguem criar laços mais fortes entre as crianças, os profissionais, as famílias e a comunidade” (p.50).

As autoras Mata & Pedro (2021) consideram quatro tipos de atividades para serem propostas aos pais: “as atividades integradas nas rotinas; o apoio na recolha de informação ou materiais (recursos); as atividades partilhadas com a criança; as atividades na comunidade envolvente” (p.57):

Atividades integradas nas rotinas: são consideradas atividades fáceis que não sobrecarregam as famílias, contudo apresentam um grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na medida em que surgem como um complemento da ação do/a educador/a. Estas passam por tirar proveito da rotina para incorporar uma maior intencionalidade nas interações dos pais com os filhos (e.g. uma conversa sobre a lista das compras, ou sobre o tamanho que o filho calça quando vão comprar uns sapatos);

Apoio na recolha de informação ou materiais (recursos): estas atividades são pertinentes para a contribuição de um projeto ou proposta de atividade a ser realizada na sala de atividades e podem ser atribuídas a todas as crianças ou especificamente só a algumas crianças (e.g. perguntar aspetos sobre uma determinada cultura ou tradição, registos das profissões dos pais...);

Atividades partilhadas com as crianças: com um cariz mais estruturado e mais desafiante para as famílias, este tipo de atividade pretende um momento significativo para pais e filhos, que, posteriormente, pode ser partilhado com o grupo (e.g. realizarem um material para ser colocado na área da casinha);

Atividades na comunidade envolvente: sugerir e informar os pais sobre atividades interessantes que podem desenvolver com os filhos na comunidade envolvente.

Hoover-Dempsey e Sandler (2005) ressaltam que o tipo de solicitações que os pais recebem tanto das escolas como dos profissionais e das crianças podem ser fatores motivacionais para a sua participação. Desta forma, as atividades propostas não devem ser “isoladas, segmentadas, escolarizadas, que ficam perdidas, sem continuidade, sem significado e objetivo para além da realização da própria atividade” (Mata & Pedro, 2021, p.62), devem sim, apresentar uma continuidade com os projetos que estão a ser desenvolvidos e estar de acordo com as especificidades das famílias e das crianças.

Bolívar (2011, citado por Lemos, 2014) corrobora esta ideia e “considera importante que as educadoras promovam formas de interligar a(s) ação(ões) educativa(s) que ocorrem nos espaços institucionais com a(s) que ocorre(m) fora desses espaços e, especialmente, na família” (p.73).

De acordo com o Decreto-Lei n.º241/2001 (2001), que define o perfil de desempenho profissional do educador de infância, este deve colaborar e relacionar-se positivamente com as crianças e com as famílias, desenvolvendo relações de respeito mútuo, e criar um clima que apela ao bem-estar afetivo que predispõe para as aprendizagens. Adicionalmente, o educador deve envolver as famílias nos projetos educativos a decorrer.

Esta prática, por apresentar uma ligação com os projetos já conhecido pelas crianças, resulta em atividades significativas para as mesmas, determinando a sua motivação, um elemento essencial para a promoção da participação das famílias. Mata & Pedro (2021) defendem que “se as crianças estiverem mesmo envolvidas, conhecerem a funcionalidade, finalidade e objetivos da tarefa ou atividade, elas poderão ser as grandes impulsionadoras da participação das suas famílias” (p.56).

1.4.1 COMUNICAÇÃO

A comunicação na educação é vista como um ato de construção do pensamento das realidades experienciadas através de variados signos linguísticos (Lemos, 2014) e manifesta-se como um processo transversal a todas as abordagens na promoção de um maior envolvimento das famílias. Ainda, na perspetiva de Ângela Lemos, é a partir da comunicação com os outros, no ouvir e no participar que se entrecruzam “as referências, os saberes, as práticas e as múltiplas linguagens de cada um” (Lemos, 2015, p.52).

Deste modo, importa refletir sobre as questões que Vidal (2019) coloca:

como podemos cuidar, educar e ensinar as crianças, se não comunicarmos eficazmente com as suas primeiras figuras de referência? Como podemos conhecer o modo de pensar, de estar e de ser da criança, nos diversos contextos, se não comunicarmos com aqueles que conhecem de uma forma profunda e única os seus filhos/educandos? (p.32)

Ao refletir sobre estas questões, concorda-se com Oliveira (2014) quando a autora afirma que “um ponto fundamental para que o envolvimento parental se desenrole de uma forma positiva é a comunicação, pois é através desta que pais e educadores partilham as informações referentes às crianças” (p.9).

Para Griffen (1998, citado por Post & Hohmann, 2004), as crianças que se encontram na creche ainda não falam por elas próprias com clareza, sendo que os educadores e pais necessitam de partilhar aquilo que conhecem sobre as crianças e que

comunicam embora não verbalmente. Nestes contextos, assim como em situações onde as crianças não dominam a língua portuguesa ou apresentam perturbações da linguagem (e.g. mutismo seletivo), a comunicação regular, com a troca de informações sobre as crianças, as suas necessidades e características torna-se uma necessidade imperativa.

Lemos (2014) salienta ainda que, a comunicação com as famílias também proporciona um conhecimento detalhado “quer das atividades e dos projetos que se desenvolvem, quer de cada uma e de todas as crianças que integram o grupo” (p. 85), sendo esta partilha respeitadora de princípios éticos e deontológicos (Silva et al. 2016).

A comunicação bidirecional entre as famílias e os educadores é um dos elementos fundamentais para que os profissionais consigam “dar respostas educativas mais ajustadas, tendo em conta as características e necessidades das crianças (Mata & Pedro, 2021, p.22). Esta perspetiva, proporciona o desenvolvimento das mesmas e cultiva o seu bem-estar, provocando, conseqüentemente, o bem-estar das famílias e dos educadores (Oliveira-Formosinho, 2018). De acordo com Post & Hohmann (2004), a comunicação bidirecional significa esperar pela sua vez para ouvir e falar, disponibilizando ao outro toda a atenção. Hoover-Dempsey e Walker (2002) reforçam a importância da comunicação bidirecional, contudo, as autoras consideram que a maior parte da comunicação entre as famílias e os contextos educativos é unidirecional, dado que, na prática, esta visa essencialmente transmitir informação aos pais acerca do currículo, dos projetos, dos comportamentos das crianças e fazer pedidos para o envolvimento dos pais. Para Mata & Pedro (2021) não se pode negar a importância de alguns meios de comunicação unidirecional, não obstante “ela não permite cumprir um conjunto de outras funções e objetivos, pois não facilita nem a troca nem a partilha de ideias, de necessidades, de valores nem o conhecimento mútuo” (p.35).

Mata & Pedro (2021) consideram que para a promoção de uma boa comunicação com as famílias torna-se fundamental estabelecer sete princípios orientadores:

Direção da comunicação - “a comunicação deve ser ‘com’ as famílias, e quando assim é há diálogo, escuta ativa, resposta e valorização dos contributos de todos” (p.36). Desta forma, é fundamental a existência de uma comunicação bidirecional para atenuar e anular receios recíprocos;

Forma da comunicação - são realçadas três formas de comunicação: **Formal**, a mais utilizada por estar relacionada com temas, situações e experiências do quotidiano das crianças. Aqui, os pais também são convidados a partilhar informações sobre as

crianças e o seu parecer sobre as atividades desenvolvidas; **Informal**, diz respeito às conversas à entrada e saída (tempo de chegada e tempo de partida), interações em momentos de convívio e partilhas espontâneas de momentos vivenciados; **Oral como escrita**, presente quando se regista aquilo que foi dito como forma de complemento; **Não verbal**, está relacionada com a postura corporal e as expressões faciais que transmitem atenção e valorização daquilo está a ser dito;

Meios usados na comunicação – estes devem ser diversificados e ser ajustados à função, às características do grupo e famílias e à forma que se pretende usar. (e.g. atendimentos individuais, cadernos de comunicação, cartazes e placards, *email*, panfletos informativos, paredes, portefólios digitais, questionários, reuniões de pais, mensagens telefónicas, telefone, etc.);

Linguagem usada – utilização de uma linguagem clara e simples para facilitar a compreensão de todos (e.g. esquemas e traduções);

Frequência da comunicação – não é necessário comunicar todos os dias com todas as famílias, é importante sim, assegurar que a informação flui em ambos os lados. Contudo, é fundamental a criação de meios diversificados para que, caso seja necessário, educadores e famílias possam comunicar;

Tipo de Informação – pode ser formal ou informal, pontual ou sistemática, pessoal (individual) ou geral, etc. Para cada tipo pode-se escolher um meio específico ou aliar-se a outro, de forma que todas as famílias possam acesso à informação;

Função / Objetivos da comunicação - os objetivos estipulados podem passar por criar proximidade, dar ou receber informação, dar indicações, entre outros. Estes podem variar consoante os diferentes momentos de comunicação e em função do conhecimento do grupo, conhecimento do contexto, do que se pretende dos pais, da disponibilidade de recursos etc.

Uma comunicação aberta, fluida e de qualidade, aprimora substancialmente o entendimento dos profissionais em relação às famílias, às suas expectativas, aos seus esforços e práticas. Para Mata & Pedro (2021)

isto conduz a uma maior valorização dos seus contributos e permite ajustes e complementaridades. Por sua vez, as crianças, ao serem envolvidas, apercebem-se da proximidade entre os dois contextos, da importância da comunicação entre eles. Vão também tomando consciência dos objetivos, dos seus progressos e da sua valorização. (p.47)

1.4.2 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo da premissa que as práticas educativas desenvolvidas pelos/as educadores/as e pais acontecem em contextos diferentes, resultando no desconhecimento das atividades realizadas, documentar o trabalho experienciado pela criança, “por diferentes meios que permitam a partilha com as famílias, permite criar pontes e investir na construção partilhada da história do crescimento da criança aproximando as vivências no jardim de infância e na família” (Mata & Pedro, 2021, p.43). Neste sentido, o envolvimento e a participação das famílias são incentivadas e facilitadoras de motivação quando é divulgada a documentação das práticas pedagógicas vividas e construídas no JI (Lemos, 2014).

A documentação é salientada por Marques e Almeida (2011) como um elemento indispensável numa educação de infância de qualidade que manifesta benefícios às crianças, aos profissionais e às famílias. Fochi (2016, citado por Pinazza & Fochi, 2018) realça ainda que este processo permite “garantir a construção de uma memória educativa” e evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento (p.14). Para Rinaldi (1998, citado por Lino, 2013), documentar é produzir documentos daquilo que se observa, é tornar visível as experiências vivenciadas pelas crianças e é criar cultura. Para esta autora “documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção” (p.132). Adicionalmente, Oliveira-Formosinho (2016, citado por Portugal, 2021) relata que o propósito da documentação surge

da criança poder ver-se a aprender e é um meio privilegiado para a mediação pedagógica porque permite aos profissionais descobrir a criança e refletir sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria (ou não) para a aprendizagem das crianças. (p.14)

Quaresma (2023) elenca questões que permitem orientar e refletir o que se entende por documentação pedagógica: “O que queremos documentar? Para quem? Com o quê? Como? (...) e por fim, Onde?” (p.26):

O que queremos documentar

A Documentação Pedagógica (DP) depende de uma alta qualidade de registos de observação e de grande competência na recolha. Contudo, Edwards (2002, citado por Pinazza & Fochi, 2018) adverte que a DP não pode ser considerada “uma mera coleta de dados de maneira distante, objetiva e descompromissada” (p.19), destacando a

necessidade de um caráter seletivo na observação, registrando aquilo que é mais digno de atenção.

A documentação “é uma narrativa que conta a história da experiência das crianças” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, citados por Lino, 2018, p.109) e que pode ser registada através das “produções das crianças (desenhos, pinturas, todos os tipos de registo com forma de escrita, construções, etc.)” (Lemos, 2015, p. 51). Além disso, os registos daquilo que as crianças fazem e dizem ao longo do dia, em períodos mais ou menos longos e em vários momentos da rotina diária das mesmas, também constituem outra forma de documentação.

Para quem?

Conforme Quaresma (2023) afirma, a DP realizada pelos profissionais tem como objetivo a partilha com as crianças, as famílias, a equipa educativa/comunidade. Para a **criança**, a possibilidade de se expressar e ver documentada em ações do quotidiano é uma forma de se sentir valorizada pelas suas produções culturais, a sua forma de ser, pensar e agir (Ceron & Filho, 2010). Por outro lado, a documentação permite que as **famílias** se envolvam nas aprendizagens das crianças; obtenham um conhecimento real das vivências do dia a dia educativo; promove diálogo sobre os progressos das crianças e tudo o que nelas abarca (sentimentos, preferências, gostos, etc.). Por fim, relativamente à **equipa educativa/comunidade** este processo estimula “uma construção coletiva do pensamento, assente na diversidade de olhares, na participação ativa, na deliberação e na discussão” (Lemos, 2014, p.85), assim como permite apresentar à comunidade as experiências vivenciadas na instituição.

Com o quê?

Educadores e equipa educativa trabalham colaborativamente para complementarem os registos e as observações efetuados por ambas as partes (Lemos, 2015), utilizando instrumentos pedagógicos de observação (níveis de bem-estar, envolvimento e empenhamento do adulto) (Portugal, 2021). Além disso, podem ser utilizados aparelhos tecnológicos como máquina fotográfica, telemóvel, gravador de áudio e caderno para anotar.

Como?

Em conformidade com Balsamo et al. (2016, citados por Marques & Almeida, 2011) a documentação é um “particular objeto informativo” (p.421), sendo essencial realizar uma documentação agradável e leve a fim de possibilitar a comunicação da mensagem

que se quer transmitir. Neste sentido, a informação deve fazer a conexão entre texto, imagem, produções e sons, “numa procura de equilíbrio entre as palavras e as imagens” (Portugal, 2021, p.18).

Onde?

Após a realização da documentação é crucial a criação de espaços e múltiplas estratégias para divulgar a aprendizagem das crianças e a progressão das mesmas. Assim, as paredes, os corredores, *placards*, mesas, entre outros espaços são bons meios para transpor para a documentação a todos os intervenientes, de forma a mantê-los informados sobre o que faz e o que se aprende. De acordo com Mata & Pedro (2021), estes espaços são

um meio privilegiado para mostrar a qualidade do trabalho desenvolvido e, sendo essa informação devidamente apresentada, pode servir de inspiração para atividades dos pais com os filhos e para uma continuidade entre o que se faz na sala e em casa. (p.42)

Cumpram ainda mencionar que existem várias formas de documentação que podem ser utilizadas para envolver e comunicar com as famílias e, quando isso acontece, não é só mostrado o valor de um serviço educativo, mas também é-lhes oferecida a “oportunidade de conhecer e (re)conhecer [os] filhos a partir de outros olhares” (Fochi, 2018, p.34). Ao conhecerem as vivências educativas dos seus filhos, as famílias poderão sentir-se mais seguras e confiantes e até mesmo apoiar o trabalho que é feito nos contextos educativos.

1.5. IMPACTOS POSTIVOS FACE À PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Torna-se preponderante que as crianças, os profissionais e as famílias “percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo (crianças e adultos)” (Lino, 2013, p.118), sendo necessário “envidar esforços para a criação desta ponte e para o fomento de fluxos informativos entre os dois contextos, assegurando a máxima continuidade e coerência entre os mesmos” (Araújo, 2018b, p.157).

De facto, as autoras Post & Hohmann (2004) reforçam que as parcerias entre os profissionais e as famílias devem ser vistas como um processo gradual que necessita de esforço para serem estabelecidas, uma vez que, resultam em benefícios para as crianças, pais e educadores. Rollande Deslandes da Universidade do Québec, que se tem dedicado

a estudar a relação escola-família em diversos contextos educativos (2001, citada por Mata & Pedro, 2021), afirma que a construção de parcerias entre os profissionais e as famílias possibilita

a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (p.11)

Conforme é destacado por Mata & Pedro (2021), os **educadores** têm a oportunidade de mergulhar e conhecer as famílias e tudo o que abarcam, como as ideias, crenças, valores, competências e contexto social, assim como a sua relação com os filhos. Adicionalmente, os educadores aproveitam para trocar informações com os pais sobre as crianças, resultando na construção de “recursos mais diversificados que permitem dar uma resposta mais global e ‘apoiantes’ às necessidades das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.75). O desenvolvimento de práticas educativas mais personalizadas e eficazes promove sentimentos positivos face ao seu trabalho.

Ao envolverem-se ativamente, **pais e famílias** estabelecem relações mais positivas com os educadores e intensificam as relações com os filhos, resultando num maior conhecimento sobre as atividades desenvolvidas no contexto educativo e sobre as aprendizagens realizadas, facilitando a construção de elementos de continuidade das aprendizagens estabelecidas entre a escola e a família (Mata & Pedro, 2021). Ao estarem mais envolvidos nos contextos educativos as famílias manifestam “atitudes e expectativas mais favoráveis relativamente à educação” (Zenhas, s.d., p.2) e “desenvolvem um aumento da confiança nas suas competências como educador para se sintonizar com as necessidades e temperamento de cada criança” (Post & Hohmann, 2003, citados por Araújo, 2018a, p.86). Ainda sobre os impactos positivos da participação das famílias nos contextos educativos, Davies (1991, citado por Bento 2013) reforça que a existência de uma correlação positiva instiga os pais a sentirem-se mais “envolvidos em todo o processo educativo desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, o que vai fazer gerar um ciclo de motivação, responsabilização, participação, interação” (p.33).

O suporte conjunto (famílias e profissionais) oferece às **crianças** “uma maior segurança, coerência e autoestima” (Matos, 2021, citado por Quaresma, 2023, p.18). Desta forma, as mesmas “reconhecem e respeitam a sua família, contactam com a diversidade de pontos de vista, adquirem aprendizagens mais integradoras e beneficiam de uma

educação cooperada e atenta” (Matos, 2021, citado por Quaresma, 2023, p.18). Importa, assim, referir que, o crescente sentimento de segurança e cuidado promove uma visão sobre o contexto educativo mais positiva, onde a criança se sente mais motivada para maximizar as suas potencialidades (Epstein et al., 2002).

Mata & Pedro (2021) acrescentam ainda que “o facto de os pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante” (p.12), afetando a dimensão comportamental das mesmas.

1.6. BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO

O envolvimento parental não é isento de dificuldades e enfrenta múltiplos constrangimentos, “sejam eles externos, contextuais e fatores de natureza pessoal, afetiva e psicológica”, que podem influenciar ou até inibir o envolvimento das famílias nos contextos educativos (Ramos, 2013, p.12). Este aspeto “vem mostrar a complexidade e dinâmica inerente a este processo, que se pode reproduzir de diferentes maneiras em cada caso e até sofrer oscilações dentro de cada família ao longo do tempo” (Ramos, 2013, p.12).

Partindo da questão orientadora colocada por Inês Vidal (2019) - “até que ponto o facto de o agrupamento impedir (...) a passagem das famílias para dentro do edifício escolar, não acentua a sua exclusão num espaço em que deveriam ser chamadas a participar?” (p.31)- reflete-se que, as barreiras existentes face à participação das famílias nos contextos educativos nem sempre recaem sobre estas.

Por conseguinte, de acordo com Ramos (2013), as características da instituição, as práticas de sala de atividades dos educadores e as crenças destes sobre o envolvimento dos pais podem “criar barreiras para uma relação escola/família mais forte” (p.11). Segundo Pereira (2013), os educadores percecionam a escola e a sala de atividades como um espaço seguro, sendo que o envolvimento dos pais pode implicar uma reconstituição da mesma.

Em diversas situações a escassez de colaboração por parte das famílias é encarada como desinteresse, não obstante, a esta questão estão frequentemente associados diversos fatores como “poder, valores políticos e culturais, que fazem com que à partida nem todos tenham as mesmas possibilidades, nem sequer as mesmas conceções de qual

pode ser o seu papel, a sua possibilidade de agir” (Cardona, 2013, p.16). A falta de adesão às propostas pode somente significar a existência de constrangimentos familiares, profissionais e pessoais para participar, como também pode estar associada à falta de alternativas proporcionadas pelos profissionais que possam dar resposta a esses constrangimentos (Mata & Pedro, 2021). Posto isto, Mata & Pedro (2021) mencionam as seguintes barreiras:

Falta de informação – Ressalta-se a importância de acautelar principalmente os contextos onde existem famílias que não dominam a língua portuguesa, com a utilização de meios de comunicação diversificados e que respondam às suas necessidades das famílias;

Baixa perceção de eficácia – Naturalmente, os pais tendem a evitar as atividades ou solicitações para as quais não se sentem competentes ou por falta de confiança. Assim, é fundamental a criação de espaços seguros de forma a promover uma participação sem receios de julgamento;

Falta de compreensão dos objetivos e valor da tarefa – Aquando da solicitação para a participação dos pais, é fundamental explicar e reforçar o propósito da atividade e o impacto da sua colaboração;

Falta de tempo – Muitas famílias sentem dificuldade em assegurar a atenção aos seus filhos enquanto lidam com a sua rotina diária e o trabalho.

Aliado às dificuldades referidas anteriormente, Mata & Pedro (2021) destacam também baixos julgamentos à “valorização das competências pessoais, falta de confiança e dificuldades no estabelecer relações interpessoais com os profissionais e outros pais”, o que pode justificar a “ausência ou menor participação nas iniciativas para participação em atividades no jardim de infância” (p.76). A existência de oposições ao nível dos valores, dos objetivos e das “expectativas de educação dos pais e dos profissionais pode constituir, também, uma dificuldade no relacionamento e comunicação entre ambos” (Mata & Pedro, 2021, p.14). Ana Polónia e Maria Dessen (2005) abordam ainda que a perceção de uma imagem negativa enquanto pais, uma má experiência escolar ou o sentimento de inadequação em relação à aprendizagem, também podem constituir barreiras à participação. Grossman (1999, citado por Polónia & Dessen, 2005) corrobora a ideia e acrescenta que “como nem todos os pais tiveram boas experiências no período da sua escolarização, tal facto faz com que eles transmitam perceções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada” (p.308).

Superar as barreiras e constrangimentos na participação das famílias nos contextos educativos exige uma reflexão sobre estratégias criativas (Pereira, 2013) que possam colmatar e responder às necessidades evidenciadas pelas famílias, de modo a maximizar o seu envolvimento. Desta forma, para que os educadores consigam identificar as dificuldades das famílias, é fundamental estabelecer uma comunicação aberta e eficaz.

1.7. TRANSIÇÃO ENTRE O CONTEXTO FAMILIAR E O CONTEXTO EDUCATIVO

O apoio às crianças e às famílias durante os momentos de transição entre o contexto familiar e o contexto educativo encontra-se “no coração da prática da educadora de infância” (Goldschmied & Jackson, 1994, 2004, citados por Araújo, 2018b, p.149).

O tempo de chegada transporta consigo um poder valioso, dado que “é a primeira transição do dia para a criança, a transição do espaço casa para o espaço da creche” (Lino, 2018, p.105). Já o momento de partida é o tempo de reencontrar a família (Machado & Sousa, 2018). Estes visam o estabelecimento de relações de confiança e reconhecimento mútuo com as famílias (Folque & Bettencourt, 2018), na medida em que, tanto o tempo de chegada como o tempo de partida são os momentos que mais fornecem ao educador informações sobre os pais e os filhos, além de promoverem a troca de informação sobre as crianças e sobre as experiências vivenciadas durante o dia.

Nos momentos em que as crianças entram no JI, Kreider (2002, citado por Pereira, 2013) menciona que geralmente os pais apresentam três tipos de sentimentos: “alegria, relacionada com a excitação dos filhos por essa entrada; tristeza, pela separação física dos seus filhos, a que não estão habituados; e preocupação pela vulnerabilidade que os seus filhos podem ter” (p.5). Além do mais, este momento é reconhecido por poder manifestar altos níveis de ansiedade e angústia nas crianças, o que pode provocar, consequentemente, sentimentos negativos às famílias (Goldschmied & Jackson, 1994, 2004, citados por Araújo, 2018b).

Na visão das autoras Post & Hohmann (2004) os educadores, através de comportamentos, atitudes e estratégias, podem facilitar a “redução da intensidade emocional das separações e dos reencontros” (p.215). Uma das estratégias é a descrição das emoções presenciadas, procurando delicadeza e autenticidade, de forma a mostrar

empatia face aos sentimentos das famílias e das crianças. Quando o educador permanece calmo, este revela mais capacidade de se concentrar nas necessidades das crianças e dos pais, obtendo uma resposta mais imediata. Estas autoras acrescentam ainda que

a presença de um educador calmo e amigo pode ajudar crianças e pais a sentirem-se tranquilos e confiantes. A calma do educador pode também dar tranquilidade e confiança a outras crianças que estejam presentes e que já se separaram dos pais naquele dia. (p.213)

Muitas crianças têm dificuldades na autorregulação, uma vez que, ainda não apresentam o controlo das respostas e da anulação das reações indesejadas sobre um impulso (Sala et al., 2020), sendo que os momentos de transição podem espoletar comportamentos disruptivos. Neste sentido, ao descreverem as emoções visíveis nas crianças, os educadores estão a auxiliar as mesmas a serem capazes de perceber e reconhecer as suas próprias emoções, pensamentos e respostas corporais, de forma a desenvolverem a competência da autorregulação (Sala et al., 2020).

Quando as crianças e as famílias percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda para conseguirem restaurar a estabilidade emocional. Com o passar do tempo, de uma forma progressiva, através da paciência e atenção dos educadores para com os sentimentos envolvidos, as crianças e as famílias ganham confiança nos membros da equipa e em si próprios, sendo capazes de encarar estes momentos de transição mais fácil e positivamente (Post & Hohmann, 2004).

Aliada a esta estratégia supracitada, e tendo em conta que a comunicação também acontece em conjunto com todo o nosso corpo e expressão facial, a comunicação não-verbal torna-se uma componente essencial nos tempos de chegada e de partida. Segundo Mata & Pedro (2021) esta componente,

associada à comunicação verbal, pode ser determinante para a eficácia desta. Aspetos como a posição do corpo, o olhar, o acenar com a cabeça, sorrir podem ser indicadores de que se está atento e a tomar em consideração o que está a ser dito. (p.37)

A existência de “relações de reciprocidade, de respeito mútuo, onde as crianças, os [educadores] e os pais convivem como fontes recíprocas de informação e de recursos” (Lino, 2013, p.118) oferecem à criança um ambiente seguro e o sentimento de pertença, tornando os momentos de transição de casa para a instituição e vice-versa, mais suaves e fáceis. Assim sendo, “aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.35).

1.8. EXISTÊNCIA DE MULTICULTURALIDADE E CONTEXTOS SOCIAIS DESFAVORECIDOS

Atualmente testemunhamos a formação de uma sociedade multicultural muito presente, sendo esta uma realidade incontornável e inegável. Na perspetiva de Mendes (2010), a multiculturalidade expressa-se pela coexistência de diversas culturas na mesma sociedade, contudo “não implica necessariamente a existência de contactos e interações significativas entre as culturas copresentes” (p.32). Nesse sentido, torna-se importante potencializar a prática da interculturalidade nos contextos educativos, na medida em que esta “remete para a existência e para a interação equitativa de diversas culturas, bem como para a possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo (p.33).

A diversidade cultural existente no contexto social reflete-se no contexto educativo, “fazendo com que a escola espelhe essa diversidade, e se confronte com o desafio da inclusão dessas diferenças e multiculturalidade(s)” (Ramos, 2013, p.16). Alro et al. (2009, citados por Meirinhos, 2009) definem a diversidade cultural “como um conjunto de diferentes culturas, a coexistirem simultaneamente” (p.10), sendo que a existência de características, expectativas em relação ao futuro, interesses e necessidades são influenciadas pela cultura (Meirinhos, 2009). Nesta linha de pensamento, a organização National Center on Parent, Family, and Community Engagement¹ (NCPFCE, s.d., citado por Mata & Pedro, 2021) corrobora que “cada família tem as suas características específicas decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc.” (p.23).

Na verdade, a multiculturalidade presente nos contextos educativos reflete-se num “dos maiores desafios que as escolas têm de enfrentar, visto que têm de interligar culturas dentro do seu contexto e dar resposta às diferentes necessidades que cada cultura traz consigo na bagagem” (Meirinhos, 2009, citado por Ramos, 2013, p.16). Sob esta perspetiva, a organização NCPFCE (s.d., citado por Mata & Pedro, 2021) afirma que “nem sempre é fácil compreender a cultura das famílias”, uma vez que, tal “requer paciência,

¹ Sistema que apoia e fornece serviços de alta qualidade para mulheres grávidas, crianças e famílias, além da sua prontidão nas escolas com crianças pequenas que vivem em situações precárias.

compromisso e vontade para isso, e até enfrentar situações nem sempre confortáveis para os profissionais” (p.23).

No que diz respeito à conceção de contextos sociais desfavorecidos, Cardona (2013) afirma que estão implícitos a combinação de “fatores como pobreza, pertença a uma classe social desfavorecida, com pais com baixa escolaridade e tradições religiosas que não têm a literacia em grande conta” (p.3). Segundo Jaeggi, Osieck & Favre (2003, citados por Mata & Pedro, 2021)

os contextos sociais mais fragilizados colocam ao jardim de infância e à escola um duplo desafio de inclusão social e de envolvimento dos pais, na medida em que muitas destas famílias vivem também elas um grande isolamento social e um forte sentimento de desconforto na relação com os assuntos da educação dos filhos. (p.11)

Assim sendo, tanto para os contextos sociais desfavorecidos como para contextos sociais multiculturais, a escola passa a ser um meio de integração, onde tanto as crianças como os pais, devem ser acolhidos, valorizados e respeitados. Este sentimento de pertença ajuda as famílias a sentirem-se mais seguras em relação à educação dos filhos e, ao presenciarem as evoluções e as aprendizagens significativas que os mesmos vão construindo ao longo do tempo, acabam por se sentir mais motivados e empenhados a participar nos contextos educativos. Neste sentido, “para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados” (Silva et al., 2016, p.10).

Os resultados obtidos nas investigações acerca do envolvimento parental realizados pelos autores Wong & Hugues (2006) e Hill & Craft (2003), citados por Ramos (2013), afirmam que as famílias provenientes de minorias étnicas e contextos sociais mais desfavorecidos apresentam menos contacto e participação nos contextos educativos dos seus filhos, acompanhado por uma perceção por parte dos educadores, “de níveis mais baixos e menos qualidade no envolvimento parental destes pais” (p.18). Outros estudos evidenciam que “estas famílias, consideram importante estarem envolvidos na educação dos seus filhos, assim como mostram grande interesse em assumir vários papéis nesse envolvimento” (Ramos, 2013, p.18).

Ainda assim, diversos autores identificam várias barreiras à participação em contextos sociais desfavorecidos e outras devido às diferenças culturais inerentes. Face ao exposto, Gutman & Midgley (2000), Overstreet et al. (2005) e Fantuzzo et al. (2004),

citados por Ramos (2013), salientam que as crianças e famílias provenientes de minorias étnicas e estratos socioeconómicos mais desfavorecidos manifestam mais possibilidades de se sentirem “desconectados” num ambiente, cuja cultura parece não ser conciliável com a sua, o que cria uma descontinuidade entre a escola e a “casa”, que pode trazer dificuldades acrescidas nas interações entre os atores escolares, nomeadamente, entre os pais e os professores. (p.17)

Os primeiros autores referem ainda que estes contextos sociais podem sofrer e ser confrontados com pressões sociais “tal como a discriminação, estereótipos e racismo, que podem dificultar o envolvimento e adaptação escolar” (Gutman & Midgley, 2000, citados por Ramos, 2013, p.17).

Eventualmente, podem surgir constrangimentos a nível da comunicação, como a existência de famílias estrangeiras que não dominam a língua portuguesa, o que acaba por conduzir a uma má compreensão e falhas na transmissão da informação entre educadores e famílias. O fraco domínio da língua portuguesa pode recair no sentimento de limitação face às suas capacidades e conhecimentos, constituindo fatores de exclusão (Funkhouser & Gonzales, 1997, citados por Costa, 2016). Nesse sentido, importa que os diálogos se revelem atentos e sem julgamentos, onde a principal preocupação é assegurar o desenvolvimento das crianças e a tranquilização das inquietações e anseios que as famílias possam estar a sentir.

Ainda que a multiculturalidade tenda a promover o respeito pelas diferentes culturas a coexistirem dentro de uma sociedade, por vezes esta pode evoluir para interfaces ora colaborativos, ora conflituais, ora de ambas as espécies. Em conformidade com Canário (2007), a cultura pode influenciar a forma como os educadores interpretam automática e erradamente a não participação das famílias no contexto educativo como sinónimo de desinteresse. Quando os educadores desenvolvem preconceitos e criam ideias preconcebidas sobre a imagem daquilo que os pais devem ser, tentam enquadrar todas as famílias nesse ideal, recusando-se a aceitar aquelas que não se ajustam a esse padrão e surgem desafios (Post & Hohmann, 2004). Esta prática designa-se por etnocêntrica, uma perspetiva que pode levar ao preconceito, à discriminação e ao julgamento perante outras culturas com base nos ideais da sua própria cultura (Mendes, 2010). Nesse sentido, torna-se fundamental o conceito de relativismo cultural estar presente na prática do educador, uma vez que defende que não existe uma cultura

superior ou inferior a outra, sendo todas consideradas importantes e merecedoras de aceitação e respeito (Mendes, 2010).

Além disso, é importante reconhecer que a forma como os educadores respondem à diferença, depende, parcialmente, da sua escolha (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, na Educação de infância deve-se apostar na perspectiva da interculturalidade, na qual existe a promoção da solidariedade, cooperação e desenvolvimento conjunto, reforçando a contribuição de cada cultura para o contexto educativo e desenvolvimento social de cada criança, assim como, encorajando os diálogos sistemáticos e interações positivas e respeitadoras (Unesco, 2005, citado por Mendes, 2010).

Vasconcelos (2009, citada por Lemos, 2014) enfatiza a necessidade de uma “enorme flexibilidade [...], um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (p.73). Neste processo, o reconhecimento e consciência sobre as concepções desenvolvidas, assim como a forma como estas podem condicionar o olhar e até mesmo a distorção da informação recolhida pelos educadores, requer coragem e humildade (NCPFCE, s. d., citado por Mata & Pedro, 2021).

Reis (2008, citado por Ramos, 2013) refere que, para colmatar os constrangimentos que surgem, é necessário procurar “estratégias que promovam participação e envolvimento das famílias pertencentes a classes socioeconómicas mais baixas, assim como fazer a ponte entre as várias culturas presentes no seu contexto” (p.20), ampliando as possibilidades de participação para responder às especificidades e necessidades individuais de cada família. Nesta perspectiva, Cardona (2013) reforça a importância da valorização de todas as famílias de forma equitativa, assim como a oportunidade de dar “voz a diferentes participantes - famílias com diferentes opções educativas e proveniência cultural e social” (p.14).

Para Ramos (2013) é fundamental a criação de diversas “condições e facilitadores para esta integração e inclusão (social, cultural e escolar)”, de forma a promover a integração das crianças, estimulando, também, o envolvimento dos pais neste processo (pp.16-17). A carta de princípios da APEI (2011), no domínio do compromisso com as crianças, reforça a necessidade do educador as “respeitar, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura” ou estrato social (p.1).

De acordo com o Decreto-Lei n.º240/2001 (2001), o educador deve procurar respeitar as diferenças culturais e pessoais das crianças da comunidade educativa,

“valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”. Ademais, o educador é desafiado a desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, propensas ao sucesso de cada criança “no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (Decreto-Lei n.º241/2001, 2001).

Honrar a cultura de cada criança é um processo que incentiva a sua valorização, desenvolvendo o sentimento de pertença no grupo e no contexto educativo (Tomás, 2007, citado por Lemos, 2015). Adicionalmente, o estabelecimento de relações de confiança entre as famílias e os educadores, bem como a criação de espaços abertos, sem julgamentos, que aceitam e reconhecem a diversidade (Post & Hohmann, 2004), pode confluir na facilitação do progresso das crianças e construção de parcerias com as famílias. Quando profissionais desenvolvem ações de respeito pela diversidade e inclusão de todos, muito provavelmente vão incutir no seu grupo valores e competências como a empatia e a colaboração, através das quais as crianças não só aprendem a lidar com a diversidade, como também tiram partido dela (Sala et al., 2020).

1.9. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

Em 1918, Kilpatrick fortemente influenciado por John Dewey, apresentou o método de projeto e definiu-o como ato verdadeiramente intencional, considerando que o indivíduo se protege de uma prática passiva, orientada pelas circunstâncias e pelos outros. Adicionalmente, conceitua esta metodologia como uma “unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (Kilpatrick, 2006, citado por Pinazza & Siqueira, 2017, p.147).

Em conformidade com Vasconcelos et al., (2012), a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) pode ser introduzida em qualquer nível educativo, com especial incidência na educação pré-escolar. Em relação à creche, as crianças podem apropriar-se de princípios orientadores que se aproximam da metodologia. Na MTP a criança é vista como um ser “competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos et al., 2012, p.18).

Alguns profissionais partem de premissas que os fazem acreditar que as crianças mais pequenas não necessitam de ampliar os horizontes e de realizar aprendizagens

complexas. Bruner (1960, citado por Vasconcelos et al., 2012) contesta este pensamento e apresenta um conceito de aprendizagem em espiral: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (p.8).

O mesmo autor considera que as crianças manifestam quatro características inerentes que se configuram em predisposições para aprender e empreenderem projetos. A **curiosidade**: característica congénita a todas as crianças e facilmente observável; a **procura de competência**: as crianças procuram fazer coisas sozinhas, mesmo quando necessitam de ajuda; a **reciprocidade**: envolve a necessidade de interagir com os outros e colaborar em conjunto para atingir objetivos comuns; a **narrativa**: criação de relatos para construírem significados sobre as suas aprendizagens.

A MTP é considerada uma abordagem pedagógica centrada em problemas sobre um determinado tema ou tópico que “envolve um trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p.10). Nos termos deweyanos, os problemas ou questões devem ser “resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas” (Dewey, 1959, citado por Pinazza & Siqueira, 2017, p.148).

No que diz respeito ao tema que orienta o trabalho por projeto, o mesmo autor declara que, mais relevante do que a forma como este surge, é o quanto é interessante para as crianças em questão e em que medida se constitui uma situação-problema para o grupo. Helms (2010, citado por Vasconcelos et al., 2012) acrescenta ainda a importância de escolher um tópico mais concreto, de forma a aprofundar a sua pesquisa e consequentemente retirar aprendizagens mais significativas.

O tema do projeto deve ter subjacente “critérios de relevância cultural, social, ética e estética” (Vasconcelos, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.18). Neste sentido, para Vasconcelos et al. (2012), torna-se preponderante que as crianças adquiram valores e aprendam a ser cidadãs com o decorrer do projeto, como por exemplo

criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros (...)
consciência dos recursos limitados do planeta, da nossa acção enquanto cidadãos intervenientes e responsáveis, numa linha de desenvolvimento sustentável (...)

transcender interesses imediatos e a fazer escolhas informadas e criteriosas. Que procure o “bom” e o “belo”, sabendo que todos temos direito a usufruir dos mesmos. (p.18)

Crianças e adultos envolvem-se de forma “coparticipada na pesquisa em torno de questões emergentes interpeladoras” (Almeida et al., 2023, p.267), onde o educador revela uma postura de provocador: “Colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões” são uma forma do educador promover o desenvolvimento intelectual do grupo (Vasconcelos et al., 2012, p.12).

Os processos de negociação e consenso através de diálogos em grande ou pequeno grupo tornam-se imprescindíveis à prossecução da MTP, sendo considerado o coração desta metodologia. Edwards et al. (1999, citados por Vasconcelos et al., 2012) reforçam a “importância do conflito cognitivo como forma de transformar os relacionamentos que as crianças têm com os seus colegas, e falam em processos de oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial” (p.12).

A autora Teresa Vasconcelos (2012), delineia quatro fases da MTP:

Fase I- Definição do problema: Aqui, é formulado o problema ou as questões que as crianças querem investigar. Partilham-se os conhecimentos prévios através da questão orientadora *o que sabemos?* Conversa-se em grande e pequeno grupo e as crianças desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto.

Fase II- Planificação e desenvolvimento do trabalho. Nesta fase é realizada uma planificação não-linear que prevê o desenrolar do projeto. São elaborados mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa, onde é definido

o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos et al., 2012, p.15)

Fase III- Execução: As crianças dão início ao processo de pesquisa através de experiências diretas; organizam, selecionam e registam a informação com recurso ao desenho, fotografias, textos, construções, etc. Nestes momentos as teias inicialmente construídas podem ser reconstruídas, na medida em que os conhecimentos são aprofundados e a informação obtida é discutida. Existe assim um contraste com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes; o que sabemos agora; o que não era verdade” (Vasconcelos et al., 2012, p.16).

Fase IV- Divulgação/ Avaliação: Esta é a fase da socialização do saber e da partilha com outros: “a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente...” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Criam-se espaços e recursos visuais de divulgação como, átrios de entrada, corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, etc. Aqui é avaliado o “trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Importa referir que a avaliação é também realizada ao longo de todo o processo.

De acordo com Barbosa & Horn (2008), um projeto é uma exploração de possibilidades amplas, envolvendo diversidades de variáveis, percursos imprevisíveis, criativos, ativos, inteligentes, aceitam-se novas dúvidas e acolhem-se curiosidades, em simultâneo com uma grande flexibilidade. Neste sentido, representa-se a ideia de que o trabalho por projeto não se desenvolve de forma rígida, com tempos predeterminados e atividades planeadas com antecedência. Os projetos podem ser de curto, médio e longo prazo, sendo ainda possível, de acordo com Loris Malaguzzi (n.d., citado por Barbosa & Horn, 2008), serem “contínuos ou descontínuos, com pausas ou suspensões” (p.47). Tanto o tempo como as atividades vão-se definindo concomitantemente com a ação e no decorrer dos projetos.

Cumpram também mencionar que, segundo Barbosa & Horn (2008), no mesmo grupo, podem estar a decorrer, paralelamente, diferentes projetos e nem todas as crianças necessitam de estar envolvidas. Os projetos podem ser desenvolvidos com a participação de apenas uma criança, se assim for pertinente para o desenvolvimento da mesma. Ainda assim, quando uma criança ou todas as crianças iniciam um projeto, é essencial que assumam um compromisso sério e “estejam com seus corpos e suas mentes envolvidos com a questão, o tema ou o problema colocado para estudo” (Barbosa & Horn, 2008, p.47).

David (1998, citado por Vasconcelos et al., 2012) defende que o educador deve conhecer o “nicho ecológico” no qual a criança se foi desenvolvendo, “e pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de actividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem” (p.880), de forma a ampliar a cultura da criança, sobretudo em crianças onde o contexto educativo é o único lugar propício para aprenderem.

Deste modo, a MTP possibilita desenvolver hábitos mentais duradouros nas crianças como “a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir” (Katz & Chard, 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p.18), através da migração e articulação entre as diversas áreas do saber, na qual se viabiliza uma prática investigativa pautada pela participação e colaboração de todos (crianças, professores/as, familiares).

Para que a MTP possa ser uma metodologia bem-sucedida, é crucial conhecer em profundidade o contexto. Desta forma, no capítulo que se segue serão caracterizadas as instituições onde foi realizada a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, assim como serão abordadas as dimensões dos seus ambientes educativos. Adicionalmente, far-se-á uma apresentação da Metodologia de Investigação-ação (MIA). Com a mestrandia a realizar uma descrição pormenorizada acerca dos processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão e da forma como os implementou no decorrer da PES.

CAPÍTULO 2: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“As crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias” (Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2004, p.1).

O presente capítulo pretende abordar a caracterização das instituições onde decorreu a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, e ainda discutir a metodologia de investigação seguida, da qual se enfatiza uma aproximação à investigação-ação.

Segundo Silva et al. (2016), “as interações que a criança estabelece com adultos e 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” (p.8). Os estágios realizados pela mestranda, ocorreram em contextos educativos muito distintos, tornando-se preponderante concretizar uma descrição dos mesmos. Esta tarefa cumpre a necessidade de ajudar a compreender as práticas desempenhadas.

2.1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Ao longo do período da PES em Creche, a mestranda esteve inserida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) integrada na Área Metropolitana do Porto. Este estabelecimento educativo iniciou a sua atividade em 1998 e oferece duas respostas sociais de apoio à infância, abarcando, assim, as valências de Creche (0-36 meses) e Educação Pré-Escolar, com três salas de atividades cada uma. Este contexto educativo delineou o Projeto “Criar Laços” como Projeto Pedagógico, devido ao interesse manifestado por algumas famílias em participar mais ativamente no quotidiano da instituição, com vista a promover a integração e um maior envolvimento dos pais, famílias e amigos através de momentos de partilha e realização de atividades conjuntas. Nesse sentido, foram desenvolvidas estratégias como troca de informações via WhatsApp; T.P.C- Tempo para Crescer- proposta de atividades para a criança realizar em casa juntamente

com a sua família; momentos de celebração festiva (Natal, Carnaval, Dia de alguém especial...).

Considerando as observações realizadas e as informações obtidas, a instituição abrangia dois pisos, um térreo e um inferior. No piso térreo encontrava-se as salas de atividades que eram espaçosas e com bons equipamentos, contudo, com pouca luz natural. Ainda neste piso situava-se a secretaria, o polivalente, a cozinha e o refeitório, o qual possuía espaço e equipamentos suficientes para conseguirem abarcar todas as crianças da instituição ao mesmo tempo. Importa ainda referir que dentro de cada sala de atividades existiam casas de banho equipadas com materiais adequados às dimensões das crianças. Além disso, este era apetrechado com uma casa de banho para os adultos, uma lavandaria e uma sala de arrumos. Relativamente ao piso inferior, este apresentava uma sala de estar, uma casa de banho, um bar e um auditório com capacidade para suportar 90 pessoas. O espaço exterior abrangia um amplo espaço verde para todas as crianças poderem disfrutar do contacto com a natureza, possuindo um parque infantil e duas caixas de areia. Ainda que espaçoso, cuidado e apreciado pelas crianças, este espaço era pouco frequentado.

No que concerne à organização do tempo, a instituição iniciava a sua ação às 7h30 da manhã e encerrava às 19h30. As atividades desenvolvidas na componente letiva integravam 5 horas, com a pausa do almoço diferente em todas as salas. Após as 16h, nas Atividades Socio Educativas de Apoio à Família (AAAF), as crianças ficavam ao cuidado da assistente operacional.

Ao nível dos recursos humanos a instituição empregava 18 pessoas, das quais cinco educadoras, nove ajudantes da ação educativa, duas dos serviços gerais e duas auxiliares de cozinha, com idades compreendidas entre os 45 e os 60 anos. Contavam também com o apoio de professores de Expressão Musical, Expressão Motora e Inglês. Adicionalmente, no que diz respeito às crianças, importa referir que a instituição era frequentada por 102 crianças maioritariamente de população portuguesa.

De modo a maximizarem a qualidade de serviços oferecidos, a instituição apresentava parcerias com a ESE Porto, o Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico, a Saúde Escolar e a Biblioteca, associadas à Câmara Municipal, à Conservatória de Música e Múltipla Escolha e AMARE, com atividades extracurriculares de Xadrez, Dança, Inglês e Música.

O estágio da valência de Educação Pré-Escolar realizou-se numa instituição TEIP, Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, num centro de rede pública, pertencente a um agrupamento de escolas da Área Metropolitana do Porto. Encontrava-se num meio urbano, no centro da cidade, sendo por isso de fácil acesso relativamente aos transportes públicos. Esta instituição, no presente momento, abrange a componente educativa pré-escolar com 2 salas e 1º ciclo do Ensino Básico com 3 turmas, contudo, só em outubro de 2000 é que o JI iniciou a sua atividade. Nesta instituição, o Projeto Educativo de Agrupamento ofereceu o lema “A Diferença é um Valor... Educar é Intervir”, do qual emanou o Projeto do 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar- “O Futuro é hoje – cidadãos conscientes e críticos” que dá enfoque à internalização e conciliação de comportamentos sustentáveis na Escola / Casa / Mundo.

A instituição é constituída por um edifício de três pisos, com duas entradas e doze salas; uma cozinha; um refeitório; um ginásio com balneário; uma biblioteca; uma casa de banho em todos os pisos destinadas às crianças; casas de banho para pessoas com mobilidade reduzida; uma sala de professores, uma sala das assistentes operacionais e um espaço exterior amplo. O espaço exterior apresentava pouco contacto com a natureza e um pavimento de gravilha, sem equipamentos como um parque para as crianças usufruírem, ainda que fosse caracterizado pela sua grande dimensão e por possuir espaços cobertos que permitiam a sua utilização mesmo nos dias de chuva.

Ao nível dos recursos humanos, a instituição empregava, duas educadoras, três professoras do 1º CEB, oito ajudantes da ação educativa, três auxiliares de cozinha, com idades compreendidas entre os 25 e os 60 anos. Contavam também com o apoio de uma professora de Educação Física e uma professora de yoga. Adicionalmente, no que diz respeito às crianças, importa referir que a instituição era frequentada por cerca de 100 crianças.

Relativamente ao horário de funcionamento deste contexto educativo, este iniciava às 8h30 e cessava às 17h30. Contudo, a componente letiva da parte da manhã compreendia-se entre as 9h e as 12h00 e da parte da tarde entre as 13h15 e as 15h15. Após o horário de componente letiva, as crianças que continuavam na instituição eram acompanhadas pela assistente técnica e a assistente operacional nas AAAF. No horário das AAAF, uma vez por semana, as crianças tinham oportunidade de ter uma aula de Judo e uma aula de Expressão Musical, promovidas pela Câmara Municipal (CM). As aulas de Judo decorriam em parceria com “Formar campeões para a vida”, uma associação com uma das

maiores escolas de judo do país, que tem como objetivo promover a formação a nível desportivo, pessoal, cívico e social (Nuno Delgado, 2020) e as aulas de música tinham parceria com “Crescer com a Música”, um projeto de expressão musical que visa promover o enriquecimento curricular no domínio da música (Câmara Municipal [CM], 2024). Para além das parcerias mencionadas, a instituição apresentava parceria com a CM, que oferecia à Educação Pré-Escolar e ao 1º CEB uma aula de Expressão Motora e Yoga uma vez por semana em tempo letivo.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS EQUIPAS EDUCATIVAS

Tanto na Creche como na Educação Pré-Escolar, a construção de uma equipa educativa coesa, consistente e aberta à comunicação contribui para apoiar o desenvolvimento de cada criança, promovendo aprendizagens mais significativas. Consequentemente, a “interação social e as relações constituem o núcleo central da pedagogia quer no âmbito da educação das crianças, quer na formação dos educadores, professores e outros intervenientes no sistema educativo” (Lino, 2013, p.134). Segundo Hohmann & Weikart, (2011, p.129) “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias”. Esta partilha de ideias e reflexões desenvolve-se em momentos formais e não formais (Lino, 2013), sem julgamentos, em prol de um trabalho colaborativo e com vista a participar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky “onde os educadores e professores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes” (Lino, 2013, pp. 135-136).

Na Creche, a equipa educativa era constituída pela educadora e por uma assistente operacional, sendo que, durante o primeiro mês de estágio, as crianças foram acompanhadas por duas assistentes operacionais, que foram alternando entre si até uma terceira se fixar definitivamente no grupo. A educadora acompanhava o grupo à medida que este mudava de sala, permitindo às crianças e às famílias estabelecerem “elos de relação estáveis com o educador”, evitarem “transições dolorosas e confusas quando se passa de educador em educador” e promoverem “um sentimento de bem-estar e de pertença para todos os envolvidos” (Post & Hohmann, 2004 p.300). Tanto a educadora como a instituição regiam-se pelas linhas orientadoras do modelo HighScope,

apropriando-se ainda de perspectivas (socio)construtivistas, nas quais a participação da criança é valorizada.

No JI a equipa educativa passava pela educadora, uma assistente técnica e duas assistentes operacionais que apoiavam a componente letiva, as A.A.A.F e a manutenção e higienização do espaço. A educadora tinha a oportunidade de acompanhar as crianças desde o início da sua entrada com 3 anos até completarem os 6 anos, salvo caso existissem transferências por motivos pessoais. Na valência do JI, a educadora não se orientava apenas por um modelo curricular, utilizando o modelo HighScope, princípios da abordagem de Reggio Emília e das referências do construtivismo de Piaget e da teoria ZDP de Vygotsky. Ademais, a educadora seguia a metodologia de trabalho em projeto que pressupunha “uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite et al., 1989, citados por Vasconcelos et al., 2012, p.10), auxiliando a “desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2012, p.8).

Importa ainda referir que, tanto na valência de creche como na valência do JI, as equipas educativas estabeleciam relações de respeito mútuo entre os diversos elementos, de entreajuda e partilha de saberes, onde escutavam, eram escutadas e valorizadas, partindo do princípio de que “as competências importantes não são contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (Linkert, 1967, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.132).

2.3 ESPAÇOS FÍSICOS, MATERIAIS E ROTINAS

2.3.1 ESPAÇOS FÍSICOS E MATERIAIS

Na Educação de Infância, a organização de um espaço “bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2004, p.101), sendo fundamental as crianças conhecerem o espaço e os seus materiais e participarem nessa organização. De acordo com a abordagem de Reggio Emilia, o espaço é considerado como “terceiro educador”, onde os principais objetivos são a “criação de ambientes de bem-estar e segurança, onde as crianças e os adultos, pais e os educadores, se sintam acolhidos com carinho e respeito

pela sua individualidade” (Lino, 2018, p.101). Ademais, a segurança também deve constituir um elemento primordial nesta dimensão, sendo que os educadores devem “procurar prevenir os riscos sem, contudo, perder a qualidade das oportunidades de exploração que o espaço oferece às crianças” (Ceppi & Zini, 1998, citados por Lino, 2018, p.101).

A sala de atividades da Creche era ampla, obedecendo ao critério de uma área mínima de 2m² por criança estabelecido pela Portaria 262/2011, de 31 de agosto e apresentava uma casa de banho infantil inserida na mesma. O espaço da sala continha luz natural e artificial, predominando a iluminação artificial, uma vez que a sala de atividades possuía apenas uma janela grande com acesso ao exterior. Ainda assim, era possível escurecer o espaço, fechando a cortina inerente à janela, possibilitando, segundo a Portaria 262/ 2011, que o tempo de repouso das crianças fosse realizado dentro da sala de atividades.

No que concerne à área de mudança de fraldas, de acordo com Post & Hohmann (2004,) “é importante que esta área seja suficientemente convidativa e interessante para que as crianças tenham vontade de aí passar algum tempo” (p.130). Na sala de atividades, a área de mudança de fralda estava situada junto à janela e era partilhada com a área dos jogos. Os materiais disponibilizados eram uma mesa, que no tempo de escolha livre era utilizada para a exploração de jogos e outros materiais, e um colchão que se encontrava encostado à parede da sala de atividades quando não era necessário.

Relativamente às áreas de interesse, a sala de 2 anos estava dividida em seis áreas distintas passando pela área da casinha, a área das artes visuais, a área da garagem, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área dos blocos e construções.

A área da casinha era a área mais escolhida pelas crianças, a qual apresentava grandes dimensões e continha uma cozinha e um quarto. Esta estava equipada com materiais que apoiavam a exploração e a imaginação das crianças, possuindo materiais de uso doméstico, como lava-loiça, fogão, eletrodomésticos, frigorífico, mobílias, comida e utensílios de cozinha. A divisão do quarto incluía materiais como uma cama, um espelho de parede, um armário com fantasias, roupas e adereços, bonecas e um telemóvel. Nesta área as crianças “imitam as coisas que veem os membros da sua família a fazer em casa” (Post & Hohmann, 2004, p.158) ou segundo Hohmann e Weikart (2011, p.187) “as crianças representam acontecimentos que experienciaram ou de que ouviram falar”.

Na área das artes visuais o material disponibilizado às crianças era escasso e bastante desorganizado, abrangendo apenas uma mesa redonda e um armário para guardar os materiais como pincéis, tintas, marcadores, lápis, papéis, tecidos e outros materiais artísticos.

A área da biblioteca localizava-se junto da janela, de forma a maximizar o aproveitamento da luz natural e perto da área das artes visuais para que as crianças pudessem “facilmente acrescentar materiais de escrita sempre que necessário” (Hohmann e Weikart, 2011, p.203). Esta estava mobilada de modo a proporcionar um espaço confortável e acolhedor, apresentando um sofá, várias almofadas, uma estante com alguns livros e ainda fantoches e fotos de animais para sustentarem e enriquecerem as suas histórias. Neste espaço “as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann e Weikart, 2011 p.202).

No que diz respeito à área dos jogos esta não se encontrava num “local onde haja um espaço de chão suficientemente confortável para espalhar brinquedos e conjuntos de objetos”, tal como Post & Hohmann (2004 p.161) defendem. Desta área faziam parte brinquedos como puzzles e materiais magnéticos, localizados na parte superior de uma estante, ou seja, fora do alcance das crianças que conseqüentemente necessitavam do auxílio do adulto para conseguirem explorar estes materiais.

A área dos blocos e das construções encontrava-se num local aberto e espaçoso, permitindo que as crianças manipulassem os materiais, como os blocos e figuras geométricas de madeira, animais e legos, de forma livre e sem grandes limitações.

A área da garagem continha um tapete com estradas, rotundas, casa e prédios desenhados e uma estante com carros, comboios, vias-férreas entre outros. Esta era uma área muito escolhida nos momentos de brincadeira livre, ainda que localizada numa zona mais recatada e pouco visível.

Importa referir que as paredes da sala de atividades permaneciam sempre revestidas pelos registos e produções criativas realizados pelas crianças. As paredes da sala de atividades são um mote de comunicação e interação entre criança-criança e criança-adulto, na medida em que surgem diálogos e debates sobre as experiências e perspetivas de cada criança, assim como, lhes permite identificarem algo como seu.

A sala de atividades do JI estava concebida de forma a respeitar alguns dos critérios estabelecidos pelo Despacho Conjunto n.º 268/1997 (1997), uma vez que, o espaço

dispunha de cinco janelas altas, facilitando a entrada abundante de luz, a ventilação natural e permitindo o contacto visual com o exterior. Ademais, as janelas continham cortinas que para além de protegerem as crianças da exposição solar, ainda tornavam possível o obscurecimento parcial da sala, um fator essencial para a concretização de certas atividades.

Este espaço era amplo e com uma área superior a 40 m² respeitando os 2 m² por criança legislado no despacho anteriormente referido. O mesmo estava equipado com um computador, um rádio e uma coluna, permitindo a utilização de meios audiovisuais, (Despacho nº 268/97, 1997) e abrangia ainda um quadro de ardósia e giz. Relativamente às paredes, estas eram laváveis, manifestavam cores claras e todas continham materiais que permitiam a fixação dos registos e produções artísticas. As crianças manifestavam a oportunidade de serem elas a escolher se queriam ou não expor uma determinada produção e ainda, de forma independente, serem elas a colocarem na parede. Importa também referir que a sala de atividades incluía um sistema de aquecimento, tornando-a mais agradável e acolhedora durante o inverno.

Tal como na sala de Creche, no JI a sala estava dividida por áreas de interesse, passando pela área da casinha, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área dos jogos e a áreas dos blocos e das construções. A disposição das áreas de interesse e dos móveis inerentes às mesmas eram pensadas para a existência de um maior espaço livre, de forma a que as crianças obtivessem liberdade de movimento e facilidade na concretização das suas escolhas.

Relativamente à área dos blocos e das construções, esta caracterizava-se por conter um vasto leque de materiais ricos e estimulantes para o desenvolvimento da imaginação das crianças. Os materiais passavam por blocos de madeira, blocos com formas, rampas, linhas de comboio, comboios, carros, animais, pessoas, legos, entre outros. Esta era uma área muito escolhida pelas crianças, na qual as mesmas brincavam isoladamente ou em pequenos grupos, criando histórias através das construções realizadas, que acabavam por partilhar com os pares em momentos de grande grupo.

A área da biblioteca sofreu alterações durante o período de tempo em que a PES decorria, na medida em que foi criado um espaço privado para as crianças, através da construção de uma tenda. Para além deste elemento, a área da biblioteca abrangia um sofá, uma estante só com livros *pop-up* e uma segunda estante, de grandes dimensões, com diversos livros adequados às diferentes idades. Com a implementação da tenda, foi

possível perceber que esta área se tornou ainda mais explorada, proporcionando o estabelecimento de uma maior interação entre alguns pares, que até aquele momento, não existia.

Na área da expressão artística as crianças apresentavam uma vasta variedade de oportunidades para explorarem e utilizarem diversos materiais, de modo a desenvolverem as suas capacidades de imaginação e aperfeiçoarem as suas técnicas. Nesta área as crianças tinham ao seu dispor uma prateleira com materiais de moldagem, de colagem, de desenho e corte, materiais de pintura como carimbos, pincéis e aguarelas, cavalete e vários tipos de papel. Num armário reservado ao uso exclusivo dos adultos encontravam-se tintas, tesouras, agraphadores, entre outros materiais potencialmente perigosos para as crianças.

No que concerne à área dos jogos esta encontrava-se junto da área dos blocos e das construções e apresentava materiais como puzzles, jogos de memória, jogos magnéticos, cartas, entre outros. Esta era uma área que as crianças exploravam com grande frequência e procuravam diversas vezes um adulto para participar no jogo escolhido.

Na área da casinha as crianças possuíam uma cozinha e um quarto com materiais familiares de uso doméstico e recorrentes do seu dia a dia, como comida, talheres, panelas, eletrodomésticos, roupas/disfarces, sapatos, telemóvel, cremes, máquina fotográfica, entre outros. Relativamente às bonecas existentes, estas “refletiam as identidades étnicas e raciais das crianças que frequentavam o programa” (Post & Hohmann, 2011, p.159).

A sala de atividades caracterizava-se por ser acolhedora, apelativa e cheia de possibilidades de exploração, contudo, esta não era estanque, estando implícito o princípio da flexibilidade defendido pela abordagem Reggio Emilia: “Os espaços são flexíveis e dinâmicos, transformando-se para acompanhar o crescimento e os interesses das crianças e para provocar novos desafios e novos interesses” (Lino, 2018, p.101).

2.3.2 ROTINAS

Entende-se a organização temporal como uma parte importante e integrante da dimensão educativa, na qual o/a educador/a organiza “o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p.46). É através da observação e das interações com as crianças que o/a educador/a aprende a

construir um horário personalizado para cada criança e, em simultâneo organiza um horário que se adapte e responde às necessidades do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013b). “Esta gestão de tempo, embora pensada pelo adulto (...) tem de ser progressivamente coconstruída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.87) de modo a constituir-se numa “rotina pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva et al., 2016, p.27).

A vivência dos diferentes ritmos temporais permite que a criança se aproprie da sequência dos acontecimentos diários e semanais, estabelecendo um sentimento de segurança, independência e estabilidade: “A segurança e a independência pessoais, em conjugação com as possibilidades educacionais diferenciadas de cada tempo, permite escolhas, decisões, ações, tal como permitem diferentes tipos de interação e sustentam a comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2013b, p.88).

Tendo em conta o supracitado e o carácter flexível que a organização do tempo apresenta, na valência da Creche o dia iniciava-se às 9h com a exploração livre das áreas de interesse, de forma a aguardar a chegada de todas as crianças à instituição. Assim, por volta das 9h30 acontecia o momento do acolhimento, onde eram partilhadas as novidades, era realizada a marcação das presenças e cantada a canção dos Bons Dias. Posteriormente, era proposto às crianças uma atividade planeada pelo/a educador/a ou pelas mestrandas e, assim que terminassem, realizavam os cuidados de higiene pessoal e disfrutavam do pequeno-almoço reforçado enquanto visualizavam um vídeo. Após este momento, repetiam os processos de higienização e seguiam para o refeitório. Mais tarde, voltavam para a sala de atividades onde realizavam o momento de higiene e preparavam-se para a hora da sesta com o auxílio dos adultos.

À medida que as crianças iam acordando da sesta, começavam a arrumar os seus pertences como as chupetas, bonecos, ou fraldas de pano, calçavam-se, procediam aos cuidados de higiene pessoal e, quando todas as crianças tivessem acordado, iam brincar livremente pelas áreas de interesse. De seguida, voltavam a ir à casa de banho e prosseguiam para o refeitório onde lanchavam. Após o lanche, o grupo regressava para a sala de atividades para o tempo de escolha livre até as famílias começarem a chegar. Habitualmente, quase todas as crianças permaneciam na instituição para as AAAP.

É importante referir que durante a semana, a rotina alterava-se às terças e quartas-feiras com as sessões de Expressão Motora às 9h30 e Expressão Musical às 10h, respetivamente.

Quanto à organização do tempo na valência de Educação Pré-Escolar, o dia iniciava-se às 9h com o tempo de chegada à porta da escola, onde as crianças eram recebidas. Seguia-se o momento de acolhimento em grande grupo, no qual as crianças partilhavam adivinhas, novidades, conversavam com a educadora e com as mestrandas sobre temas diversos do seu interesse, discutiam as marcas temporais (dias da semana), ouviam o “Orelhudo”² e cantavam os Bons Dias, recorrendo a gestos da Língua Gestual Portuguesa. Após o acolhimento, as crianças possuíam o tempo de escolha livre até serem 10h e irem à casa de banho para seguirem para o pequeno-almoço reforçado. Mais tarde, voltavam para a sala de atividades onde realizavam um jogo preparado pela assistente técnica até ao momento da hora do conto, no qual, todos os dias, uma criança diferente escolhia um livro para a educadora ler ao grupo. Em seguida, se as condições meteorológicas permitissem, frequentavam e aproveitavam o exterior, caso contrário brincavam livremente pelas áreas de interesse. Posteriormente, realizavam a higiene pessoal e seguiam para o refeitório para o almoço. Após este momento, as crianças iam brincar para o ginásio até às 13h15, uma vez que, o espaço exterior estava destinado às crianças do 1º CEB. No momento seguinte realizavam a atividade proposta pela educadora ou pelas mestrandas. De seguida, iam à casa de banho para poderem lanchar e brincar livremente até à hora da partida. Cerca de 11 crianças permaneciam na instituição para as AAAF.

É importante referir que às quartas-feiras, após o pequeno-almoço reforçado, as crianças desenvolviam atividades do projeto contempladas no Projeto Curricular de Grupo (PCG) “Há alegria na cidade”. Às quintas-feiras de manhã tinham a sessão de yoga, uma atividade de coadjuvação com uma profissional da área e à tarde, ainda dentro do tempo letivo, tinham uma atividade de Educação Física também com uma profissional da área.

² O “Orelhudo!” é um projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música, e tem como objetivo possibilitar gratuitamente uma audição musical ampla e plural às crianças da Educação de Infância e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS DA CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Influenciadas pelo meio sociocultural em que estão inseridas e pelas interações estabelecidas, as crianças são detentoras de características e competências únicas, sendo crucial que o/a educador/a encare as diferenças como algo positivo para o desenvolvimento do grupo. Segundo Silva et al. (2016)

todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (p.10)

A sala dos dois anos do contexto de Creche era composta inicialmente por 16 crianças, nove do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Todavia, na penúltima semana do estágio, uma criança juntou-se ao grupo perfazendo um total de 17 crianças (oito meninos). Apesar de ainda não apresentar um relatório técnico-pedagógico, neste grupo existia uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), visto que possuía dificuldades na fala, na locomoção e no desenvolvimento cognitivo

Este era um grupo muito heterogéneo relativamente às necessidades e interesses, possuindo discrepância ao nível do desenvolvimento psicossocial e linguístico. No que concerne ao desenvolvimento psicossocial, existiam crianças que tinham muita necessidade de interagir e procurar demonstrações de afeto por parte das figuras de referência, enquanto outras crianças conseguiam estabelecer relações com vários intervenientes educativos, procurando validação ou conforto do adulto através da comunicação não verbal. Ademais, o grupo apresentava uma interação entre criança-criança limitada, principalmente nos momentos de brincadeira livre, sendo que esta se procedia de uma forma muito individual. Esta escassez de interação era mais notória em crianças que eram filhos/as únicos/as, na medida em que apenas interagiam com os adultos presentes, evitando comunicar com os seus pares.

A comunicação e o desenvolvimento linguístico de algumas crianças eram também elas heterogéneas, visto que existiam crianças com um vocabulário reduzido e outras que inicialmente não comunicavam. Em contrapartida, outras crianças apresentavam-se

muito comunicativas, demonstrando um vocabulário complexo e fazendo-o de uma forma muito natural e espontânea, sem que fosse necessário instigá-las a expressarem-se. Este aspeto também era muito notório na maneira como conseguiam argumentar e defender o seu ponto de vista.

No que diz respeito ao meio sociocultural de cada elemento do grupo, este influenciava o desenvolvimento dos mesmos, podendo interferir no comportamento e provocar atrasos nos progressos. Assim, devido a situações familiares como a separação dos pais ou qualidade do ambiente e relação entre estes, certas crianças demonstravam alguns comportamentos de muita carência emocional, sendo que por vezes tornavam-se possessivas com adultos de referência pertencentes à instituição. Já algumas crianças que passavam grande parte do seu tempo com os avós ou outros adultos de referência, devido a uma proteção excessiva, acabavam por não receber muitos estímulos, quer sensoriais quer emocionais, resultando em retrocessos em determinados aspetos do desenvolvimento, por exemplo, na comunicação e na locomoção. Por fim, um outro fator que determinava estes níveis de desenvolvimento era a diferença de idades que, ainda que pouca, nestas fases, tem um grande impacto. Ao já terem três anos de idade, muitos dos elementos do grupo apresentam aspetos característicos dessa fase, como o egocentrismo, com dificuldades na partilha e na gestão de conflitos, nos quais era necessário a intervenção do adulto, enquanto outros, ainda com dois anos, não revelavam tanto estes traços de personalidade.

Não obstante, o grupo manifestava grande curiosidade e interesse por diversas áreas, o que facilitava bastante a introdução de temáticas relacionadas com o mundo envolvente e denotava-se um forte envolvimento na realização de atividades propostas pelo adulto. Outros interesses passavam pela música, quer no cantar e aprender canções, quer a tocar instrumentos presentes na sala de atividades ou durante a Expressão Musical. Ademais, os animais, as artes visuais, a exploração da natureza e dos espaços verdes, a matemática através das contagens e a leitura de contos, eram outros interesses revelados pelo grupo e observados pela mestrandia.

No que toca à caracterização do contexto familiar, os pais das crianças que frequentavam a Creche apresentavam idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos e, a nível das habilitações académicas, a maioria possuía o grau de Licenciatura, podendo concluir-se que se situam num nível socioeconómico médio. De um modo geral, todos os pais manifestavam uma relação de confiança e de respeito para com a educadora

cooperante e a instituição, mostrando-se participativos face às solicitações de envolvimento.

Na Educação Pré-Escolar o grupo A0A era constituído por 17 crianças, das quais três eram não verbais, não apresentando comunicação expressiva, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Das 17 crianças, nove eram do ano transato, sete frequentavam o Jardim de Infância pela primeira vez e uma criança vinha de outro grupo de Educação Pré-Escolar. Um dos fatores que caracterizava o grupo era a presença de multiculturalidade, já que existiam seis nacionalidades diferentes (Índia, Brasil, Bangladesh, Venezuela, África e Portugal) e três crianças eram oriundas de famílias bilingues (uma mãe finlandesa, um pai inglês e uma mãe austríaca). Um dos aspetos positivos desta faceta multicultural do grupo foi a agradável partilha e troca dos idiomas que reforçava a aceitação e respeito pela diversidade.

Tendo em conta a existência de três crianças não verbais e a multiculturalidade presente, a comunicação bidirecional entre as famílias e o/a educador/a tornava-se, neste grupo, um dos elementos fundamentais para “dar as respostas educativas mais ajustadas, tendo em conta as características e necessidades das crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.22), proporcionando o seu desenvolvimento e cultivando o bem-estar das crianças, provocando, consequentemente, o bem-estar das famílias e dos educadores (Oliveira-Formosinho, 2018). Esta comunicação bidirecional decorria essencialmente nos tempos de chegada e através de *emails*, onde os profissionais e as famílias, de um modo informal, trocavam informações sobre as crianças.

No grupo em questão, encontravam-se três crianças com NAS, das quais, duas possuíam 6 anos e estavam referenciados na Educação Especial, diagnosticadas com Atraso de Desenvolvimento Global e não verbais. As medidas adicionais de suporte, “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018)). Nesse sentido, as crianças usufruíam na instituição de um relatório técnico-pedagógico, apoios como a Terapia da Fala e Terapia Ocupacional e ainda de uma docente de Ensino Especial, em contexto de sala de aula, três vezes por semana, durante a parte da manhã, uma vez que estavam associados à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

Descrevendo o comportamento e as características das crianças com NAS, o D. apresentava resistência em permanecer em espaços fechados, o que obrigava a equipa

educativa a estar em permanente alerta, visto que tentava sair da sala de atividades diversas vezes durante o dia. Esta criança exprimia as suas emoções através de espasmos, e de gritos. O Z. necessitava de um adulto em contínua interação com o mesmo, caso contrário adotava comportamentos violentos e inadequados com os seus pares e com os adultos, assim como proporcionava episódios que colocavam em risco a saúde pública de todos os intervenientes. Uma outra criança com NAS, apresentava o diagnóstico de autismo e foi referenciada pela Equipa Local de Intervenção (ELI), contudo, ainda não tinha Relatório Técnico-Pedagógico. O U. tinha dificuldades em se autorregular sendo que, em momentos em que era contrariado, em momentos de transição, ou nos tempos de partida dos seus pares, necessitava de exprimir as suas emoções através do choro ou de gritos. Ademais, uma das crianças pertencente a este grupo demonstrava indícios e comportamentos inerentes ao Espetro do Autismo. Todavia a mesma não estava referenciada pela ELI, já que os seus progenitores não consentiam que a criança fosse observada por técnicos especializados. A mesma também apresentava alguma resistência em permanecer em espaços fechados e tinha igualmente dificuldades em se autorregular. Além disso, uma das crianças bilingues estava diagnosticada com Mutismo Seletivo, sendo que a mesma não apresentava linguagem expressiva com os adultos, comunicando apenas com outras crianças e seus pares, ou com adultos de referência como os seus progenitores. Numa fase inicial, aquando da observação e avaliação do seu caso, a criança frequentava diversas terapias, contudo, por motivos financeiros, atualmente não apresentava apoios externos.

Este era um grupo muito complexo e desafiante face às descrições anteriormente mencionadas, tornando-se, em certos momentos, difícil gerir a atenção e resposta às necessidades de todas as crianças. Apesar destas condicionantes, o grupo demonstrava-se muito sensível e respeitador das diferenças inerentes a cada um, aplicando-se estratégias que promoviam o bem-estar, a integração, a inclusão e a participação na vida quotidiana do grupo, como cantar músicas ou dar objetos para acalmar as crianças com NAS.

No que compete às necessidades que fundamentavam as intenções das práticas e serviam de base para as planificações e os objetivos semanais, é importante reforçar que nem todas pertencem a uma necessidade do grupo em geral, pois cada criança é única e apresenta necessidades diversificadas. Deste modo, estas passaram por saber esperar pela sua vez, tanto em momentos de grande grupo como em situações espontâneas de

interação com o adulto; interagir com pares diversificados durante os momentos de brincadeira livre e não estabelecerem ligações apenas com determinados pares; falta de confiança nas suas atitudes aliada a uma ansiedade social perante o grupo ou atividades de maior desafio; noção de espaço pessoal inerente a cada um e respeito por pedidos feitos por pares ou adultos, entendendo o que motiva esses pedidos; familiarização com a Língua Portuguesa e falha da concordância de género no discurso apresentado; adequação do discurso de forma a não magoar o outro; promoção da capacidade em cooperar e participar na realização de atividades; aperfeiçoamento de fatores psicomotores essenciais, como a lateralidade, a noção do corpo e a tonicidade; diminuição da descentração, resultando na dificuldade da partilha de materiais entre os pares.

Em relação aos interesses demonstrado pelo grupo ou por certas crianças pertencentes ao mesmo, a mestrande teve a possibilidade de observar a área da casinha, os blocos de madeira e construções; o brincar ao “faz de conta”; a criação autónoma de histórias através de construções realizadas com os blocos de madeira, com os animais, entre outros materiais; a hora do conto, executada todas as manhãs e escolhida por uma criança; as adivinhas; a expressão artística; o espaço exterior; o espaço envolvente; a música, quer no cantar, quer na sua utilização como estratégia para ajudar as crianças com NAS nos momentos em que se encontravam alteradas pelas suas condições.

Face ao supracitado, e ao enorme gosto e interesse do grupo pelo meio que os rodeava, surgiu a partir da educadora e em conjunto com o grupo o PCG “Há Alegria na Cidade”, atrás referido, na qual todas as quartas-feiras, com a ajuda de uma artista educadora, as crianças tinham a oportunidade de descobrir, conhecer, desfrutar e registar plasticamente o pequeno mundo em redor da instituição.

Este grupo mostrava-se ainda muito carinhoso com o seus pares e com os adultos de referência, procurando, em vários momentos do dia, demonstrações de afeto, atenção e cuidado. Além disso, vários elementos do grupo apresentavam uma linguagem muito desenvolvida, com um vocabulário complexo e um poder de imaginação muito estimulado. Em relação às atividades propostas pelo adulto, o grupo manifestava-se sempre curioso, aberto e recetivo a novas experiências, envolvendo-se de forma profunda e apresentando registos ricos e singulares. Para além disso, um aspeto notável era a sua resiliência, que mesmo com a existência de situações que fugiam do controlo da equipa educativa e acabavam por perturbar o funcionamento normal do grupo, as crianças tinham perceção desses momentos e tentavam contornar da melhor forma possível. Por

tudo isto, as crianças demonstravam ser felizes no contexto educativo, apresentando níveis de bem-estar altos e um desenvolvimento harmonioso e progressivo.

No que alude à caracterização do contexto familiar, os pais das crianças que frequentavam o JI apresentavam idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos e, a nível das habilitações académicas, a maioria possuía o grau de Licenciatura, com várias ligações ao mundo das artes. Relativamente às suas situações profissionais existiam alguns pais desempregados, contudo, a maioria encontrava-se empregada, podendo concluir-se que apresentavam um nível socioeconómico médio-baixo. De um modo geral, todos os pais manifestavam uma relação de confiança e, principalmente, de agradecimento para com a educadora cooperante e a instituição, ainda que se mostrassem pouco participativos face às solicitações de envolvimento.

2.5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na Educação de Infância, os diversos contextos educativos revelam-se únicos e abrangem características próprias em virtude de fatores “como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva, et al., 2016, p.24). Neste sentido, o/a educador/a deve estar preparado/a para colmatar os constrangimentos e problemas que poderão surgir associados a um contexto educativo e, para isso, é crucial que conheça o grupo que acompanham, identificando as suas características e interesses, para que, mais tarde, possa reajustar as suas práticas permitindo a transformação das mesmas.

Surge assim a Metodologia da Investigação-Ação (MIA) que segundo Bogdan e Biklen (1994, citados por Rodrigues, 2021) “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.8). Coutinho (2009) define ainda a MIA como “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma, não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.360).

Na MIA é necessário compreender a teoria e a prática como conceitos indissociáveis. Ao desenvolver práticas profissionais intencionais, torna-se preponderante que as mesmas sejam teoricamente fundamentadas, de forma a auxiliar os educadores a formular propostas de soluções aos problemas encontrados, segundo as

características do contexto, sustentados por referenciais teóricos consistentes (Silva, 2013).

Esta metodologia manifesta um conjunto de características inerentes a todos os modelos de investigação-ação desenvolvidos progressivamente por diversos autores, destacando o seu “caráter autoavaliativo e autorreflexivo” com a avaliação sistemática das ações, o “caráter prático e interventivo”, na recolha de dados e intervenção na realidade educativa, o “caráter colaborativo” (Amado, 2017, p.196), e um modelo cíclico, através de fases em espiral desenvolvido por Kurt Lewin (Elliot, 1991, p.71).

No decorrer do estágio a mestranda teve a possibilidade de contactar com a MIA, tendo apenas realizado uma aproximação à mesma, apropriando-se do ciclo da investigação-ação de John Elliot. Este modelo, embora inspirado na estrutura do modelo de Kurt Lewin, compôs modificações ao mesmo, propondo um “processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de dar início a cada sequência de passos dentro dos circuitos em espiral” (Coutinho, 2009, p.369). Desta forma, neste modelo encontram-se as fases da observação, da planificação, da ação e da reflexão.

A observação destaca-se como processo basilar na Educação de Infância, visto ser uma das ferramentas que auxilia os educadores na recolha de informação sobre o contexto e as características de cada criança, revelando-se imprescindível para a realização de planificações e reflexões. Este processo foi aplicado de forma sistemática ao longo da prática educativa e acompanhado por recursos metodológicos, dos quais o diário de bordo e as notas de campo, uma vez que “a atitude de investigação sobre a prática pode atingir um nível mais elevado, quando a análise da situação e o desenvolvimento do plano são orientados por uma observação e um registo organizados” (Silva, 2013, p.298).

Para a mestranda, o processo de observação, revelou-se mais fácil na PES em Creche do que em Educação Pré-Escolar, uma vez que, como já mencionado, este último contexto apresentava crianças que necessitavam permanentemente de um adulto ao seu lado, sendo que, por vezes se tornava difícil gerir a resposta às necessidades das crianças ao mesmo tempo que se está a observar e a interagir com outras crianças. Nesse sentido, aliado aos registos escritos, os registos fotográficos, os vídeos e as gravações de som foram também um grande pilar para a mestranda durante a PES, uma vez que permitiam uma análise mais pormenorizada sobre os incidentes críticos, recorrendo à escala de envolvimento e bem-estar desenvolvidas por Laevers et al. (2005).

Após o processo de uma observação atenta e detalhada procedeu-se à planificação que, segundo Silva et al. (2016) supõe que seja um planeamento “adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.10). Importa ainda referir que a planificação apresentou um caráter flexível, sendo que a mestranda revelou estar preparada “para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas” que pudessem “ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.15).

Tanto na Creche como no JI, a construção de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, concretizados nas atividades propostas pelas mestradas e/ou pela educadora cooperante, eram fundamentados e baseados nas necessidades educativas inerentes ao grupo ou a crianças específicas. Os interesses evidenciados pelo os mesmos também foram tidos em consideração e sustentaram-se nas Experiências-Chave do modelo de HighScope e nas áreas de conteúdos explícitas nas OCEPE. Em ambas as valências, o diálogo com as educadoras cooperantes e com o par pedagógico permitiu a troca de informações sobre as crianças, facilitando a construção de ações pedagógicas intencionais e lineares que fossem ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelo grupo.

Posteriormente à planificação está implicada a fase da ação que previa colocar em prática a planificação anteriormente realizada pelas mestradas em conjunto com a educadora cooperante. Neste momento, de forma a promover a participação de todas as crianças, a mestranda teve em consideração a existência de diferentes ritmos de desenvolvimento no grupo, o que a obrigou a regulamentar o tempo, a ter em atenção a escolha dos materiais e dos espaços.

A reflexão nesta metodologia acarreta um peso fundamental no processo de transformação das práticas, pois deve ser “acompanhado por uma reflexão sistemática, que se apoia na recolha e tratamento organizado da informação sobre a evolução da situação, o que permite não só a adequação da ação, mas também a avaliação do processo e dos efeitos” (Silva, 2013, p.299). Desta forma, o processo de reflexão encontrou-se interligado e indissociável de todas as fases inclusas na MIA, antes da ação, durante a ação e após a ação. No decorrer da PES, a reflexão foi realizada individualmente, mas também em conjunto com as educadoras cooperantes, o par pedagógico e as supervisoras institucionais através de diálogos. Após a ação, a

mestranda desenvolveu narrativas reflexivas individuais, bem como reuniões com as educadoras cooperantes e as supervisoras institucionais após as supervisões. A constante reflexão e os diálogos possibilitaram uma melhor compreensão sobre os incidentes críticos provenientes da ação educativa, assim como a procura de soluções para os eventuais problemas surgidos, contribuindo para a reestruturação das práticas da mestranda e a perspectivação de novas ações.

No que concerne à ética na MIA, esta é crucial para garantir a integridade, o respeito e a responsabilidade em todas as fases inerentes a esta metodologia. De acordo com Smith (1990) a ética refere-se aos “ideais e princípios de ação que indicam como os indivíduos se deveriam relacionar uns com os outros em situações particulares e ao tipo de reflexão (...) que orienta o nosso pensamento e ação por ideais e critérios de Bem” (citado por Caetano, 2019, p.55). Durante a PES, a mestranda teve o cuidado de realizar uma “ética situada, que aceita a singularidade e que aborda as tensões reflexivamente caso a caso” (Caetano, 2019, p.55), assim como uma “ética comprometida” caracterizada por critérios e princípios de universalidade, cuidado, responsabilidade, religação, respeito individual, ética participava, democrática e dialógica (Caetano, 2019, p.56).

Tendo em conta que “os princípios e critérios éticos não são, por si, garantia de decisões eticamente corretas” (Caetano, 2019, p.61), a ideia de investigação-ação participativa ou colaborativa esteve inerente na MIA adotada pela mestranda, visto poder ser a base para a resolução das questões éticas com a participação, o diálogo e negociação entre todos os intervenientes (Caetano, 2019). Nesse sentido, as crianças apresentaram-se como “coautores não só do processo educativo, mas também das componentes investigativas” que as acompanharam e as avaliaram, assim como do conhecimento que se foi construindo (Caetano, 2019, p.69). Desta forma, a mestrada conseguiu estabelecer uma colaboração “com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Decreto-lei n.º 240/2001, p.5571).

No fundo, a MIA permite uma atualização das práticas educativas desenvolvidas, com a finalidade de melhoria dos processos educativos, considerando as necessidades evidenciadas. Esta metodologia proporciona uma estrutura lógica para aprimorar a qualidade das práticas educativas e promove uma reflexão mais aprofundada sobre o que está a ser realizado no contexto. Assim sendo, a resposta imediata sobre as estratégias

desenvolvidas e o conhecimento sobre o grupo, traduz-se num caminho mais intuitivo a seguir de forma a colmatar necessidades evidenciadas. Neste sentido, apresentam-se de seguida, de forma descritiva e reflexiva, um conjunto de atividades desenvolvidas nos dois contextos de estágio.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo deste Relatório de Estágio irá abordar as ações pedagógicas realizadas durante a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, no âmbito do envolvimento com as famílias. Neste sentido, a mestrada irá descrever tanto as atividades como as estratégias desenvolvidas, passando por uma análise reflexiva face aos resultados da ação para o bem-estar e aprendizagem das crianças, assim como efeitos no processo de formação da mestranda. No decorrer dos subcapítulos, as ações descritas irão ser articuladas com referentes teóricos e legais apresentados no primeiro capítulo.

Importa salientar que a observação atenta, aliada a um forte envolvimento no tempo de chegada, permitiram à mestranda recolher informações acerca das necessidades e interesses revelados pelas crianças e pelas famílias. Estes dados, ao serem cruzados com as informações obtidas através de diálogos com as educadoras cooperantes, relativas ao contexto socioeconómico, cultural e familiar de cada criança, possibilitaram desenvolver estratégias que foram ao encontro das necessidades de cada um. Além disso, a consciência da dificuldade e dos desafios impostos permitiu a construção de estratégias que facilitaram o processo de construção de parcerias.

3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CRECHE

Este subcapítulo apenas aborda uma ação desenvolvida na valência de creche durante a PES, o qual relata episódios determinantes no âmbito da participação das famílias, mais propriamente através do apoio na recolha de materiais. Tanto a prática pedagógica como os incidentes críticos decorrentes envolveram a incorporação de diversas particularidades contempladas no capítulo I, tornando ainda mais relevante a importância da participação das famílias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O processo que conduz à criação de parcerias entre a escola e as famílias revela-se um caminho gradual que pode levar bastante tempo até ser desenvolvido, onde o profissional experimenta estratégias e ações que mobilizam as famílias a serem cada vez

mais capazes de se envolverem de um modo positivo e fornecendo um contributo importante no desenvolvimento das crianças (Mata & Pedro, 2021).

No decorrer da PES em Creche, uma vez que a instituição já apresentava uma calendarização preenchida com atividades de voluntariado que exigiam às famílias a sua presença, a proposta de atividades para a sua participação tornou-se difícil. Não querendo sobrecarregar as famílias, a mestrandas viu-se obrigada a limitar as suas ações, principiando com a solicitação para o apoio na recolha de tecidos significativos para a criança, com o objetivo de criação de uma manta de retalhos que complementasse a atividade que estava a ser desenvolvida. Esta solicitação teve com base a atividade da “Tenda das emoções”, que, tal como o nome indica, passava pela construção de uma tenda, com intuito de criar um espaço mais privado dentro da sala de atividades, no qual as crianças pudessem utilizar quando achassem necessário. De forma a que a “Tenda das emoções” constituísse um espaço agradável e confortável para as crianças, as mestrandas, em conjunto com o grupo, decidiram realizar uma manta de retalhos para colocar dentro da mesma. A escolha deste tipo de atividade recaiu no fator de não acarretar muita carga horária para a sua concretização e não impor que os pais tivessem de se deslocar à instituição (Mata & Pedro, 2021). Nesse sentido, nos tempos de chegada e de partida, quando as mestrandas conseguiam cruzar-se com as famílias, eram entregues recados que contemplavam o pedido de apoio para a recolha de tecidos.

Dado a falta de tempo e a baixa perceção da importância do seu papel na realização da atividade, determinadas famílias não concretizaram a recolha do material solicitado, sendo necessário que os profissionais trouxessem tecidos para que as crianças pudessem escolher qual queriam utilizar e adotar como sendo seu. Em contrapartida, várias as famílias aceitaram a proposta de atividade e procederam à sua realização com a participação ativa das crianças.

Atente-se na seguinte nota de campo:

Na chegada à instituição, a ML. mostrou-se radiante e feliz, trazendo consigo um tecido todo cor-de-rosa maior do que ela. Assim que chegou, não conseguia esconder o seu sorriso e comentou: “C., olha o tecido que eu e a mamã trouxemos”; a mãe comentou: “Foi ela que escolheu, mal viu o cor-de-rosa, ficou encantada”; A ML. que geralmente vem sempre com a sua fralda de pano e demora o seu tempo até a conseguir guardar na mochila, hoje não deu atenção ao “trombinhas”, por estar absorvida pelo entusiasmo de entregar e mostrar o seu tecido ao grupo.

(Notas de campo, 9/05/23)

A observação da felicidade e do orgulho das crianças permite concluir que quando estas percecionam o empenho e esforço das suas famílias na realização das atividades propostas, estas interagem e envolvem-se mais facilmente e com maior qualidade nos contextos educativos e nas atividades (Farias, 2015, citado por Quaresma, 2023). Além disso, a participação conjunta na realização das atividades permite que as experiências e as vivências das crianças se tornem mais significativas, destacando assim, que, acolher as famílias e promover a sua participação equivale a abraçar pedagogicamente as crianças.

A expressa vontade de partilhar com o grupo os tecidos e os seus respetivos significados, aliada à importância de proporcionar um ambiente e condições propícias para que as crianças se expressem, ao mesmo tempo que os adultos ouvem o que têm para dizer, valorizando-as e reconhecendo-as como pessoas detentoras de direitos (Lemos, 2015), conduziu a uma reação imediata da mestrande. Neste sentido, foi proporcionado às crianças um momento de partilha em grande grupo no espaço exterior, um espaço que estimula a serenidade e paz, elementos cruciais para uma maior concentração e envolvimento (Laevers et al., 2005). Além disso, cada criança manifestou a oportunidade de escolher a posição e o local onde queria colocar o seu tecido, para mais tarde, unirem-se uns aos outros (Apêndice A1.1).

Durante o momento em grande grupo foram vários os comentários expressos pelas crianças de forma espontânea, assim que encontravam o seu tecido. Os seguintes registos revelam a participação ativa das crianças nesta atividade com as famílias: “O meu tecido é muito giro! É transparente e tem balões amarelos, cor-de-rosa, roxos, azuis e laranjas” (A.); “Eu escolhi este tecido porque tinha dois mochos” (C); “O meu é todo cor-de-rosa porque eu gosto muito de cor-de-rosa e olhem, é muito grande” (M.L.); “O meu é um bocado de tecido da minha bata que já não me serve” (L.); “É a minha fralda” (JF.).

Surgiu ainda este diálogo:

Chegou a vez da BT. e esta rapidamente identificou o seu tecido e diz: Está aqui! Era uma camisa que eu usava, mas já não me serve. Olha, tem aqui um pássaro, uma flor, um dinossauro ...”; questionei: “Se era uma camisa como é que se tornou apenas num tecido?”; e a BT. respondeu “Porque quando eu decidi que queria trazer este tecido, a minha mãe foi buscar a tesoura e cortou um bocado”. Na altura de escolher o lugar onde queria o tecido, esta sorria e olhava para o espaço, colocava-o no chão e rodava-o, trocava de posição, levantava e experimentava outro local, até encontrar o sítio certo.

(Nota de campo, 17/05/23)

Denota-se o nível 5 nas escalas de bem-estar e de envolvimento propostas por Laevers et al. (2005) em que se encontrava a BT. Em relação ao bem-estar foi possível

observar a sensação de prazer ao divertir-se, ao disfrutar do meio envolvente, irradiando vitalidade, energia e paz, mantendo uma postura recetiva e autoconfiante. Já ao nível do envolvimento, esta demonstrava-se absorvida pela atividade, levando o seu tempo para realizar as suas escolhas, uma profunda satisfação quando encontrou o seu tecido e escolheu o lugar perfeito para o colocar e ainda um alto nível de interesse e motivação (Laevers, 2014).

Ao analisar a nota de campo e os comentários apresentados é possível constatar que as crianças se envolveram nas experiências-chave propostas pela abordagem HighScope como distinguir “eu” dos outros, estabelecer relações com os adultos e os pares, expressar emoções e mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, responder e identificar figuras e fotografias, participar na comunicação dar-e-receber, comunicar verbalmente, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes, explorar e reparar na localização dos objetos e resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar (Post & Hohman, 2004). As seguintes notas de campo também evidenciam estas aprendizagens:

O JF. estava com dificuldades em encontrar o seu tecido e a MM. ajudou-o a identificar: “Estou a vê-lo, está ali”.

A F. deparou-se com um problema quando foi escolher o lugar onde queria colocar o tecido, uma vez que estava ocupado, contudo foi capaz de o resolver, colocando-o noutra lugar.

O D. reparou que a C. não conseguia colocar o tecido direito por causa do vento e ajudou-a.

(Nota de campo, 17/05/23)

Noutro dia, no qual a manta de retalhos já se encontrava cosida com todos os tecidos unidos uns aos outros, nas posições escolhidas pelas crianças, a mestrande e o seu par pedagógico colocaram-na no meio das crianças para que todas pudessem observar e explorar o resultado final. Assim que visualizaram a manta, mostraram-se muito entusiasmados e felizes por verem os seus tecidos ligados aos tecidos dos seus pares e, a AR. a BT., o JF., e a ML. identificaram de imediato onde estava o seu tecido. A euforia era tal, que não perderam mais tempo e saltaram para cima da manta, onde se deitaram, rebolaram e brincaram, transmitindo um enorme prazer e cumplicidade entre pares (Figura 1) e aprendendo também acerca do sentido de si próprio e movimento, integrando as experiências-chave: expressar iniciativa, movimentar partes do corpo (virar a cabeça. agarrar, dar pontapés) e movimentar o corpo todo (rebolar-se, deslocar-se, andar, correr, fazer equilíbrio) (Post & Hohmann, 2004) (Apêndice A1.2).



Figura 1- As crianças a explorar a manta de retalhos.

Atente-se de seguida na nota de campo:

Enquanto o grupo explorava e brincava com a manta de retalhos, o DS. permaneceu sentado no seu lugar, não apresentando sinais de interesse ou motivação, parecendo até indiferente à sua presença (Figura 1)

(Nota de campo, 24/05/23)

Ao contrário dos restantes elementos do grupo, segundo a escala de nível de bem-estar de Laevers et al. (2005), o DS. manifestava-se no nível 3 de bem-estar, na medida em que se revelava neutro, sem uma postura ou expressão facial e sem nenhuma reação ou emoção. Ao nível do envolvimento, este encontrava-se no nível 1, uma vez que o DS. apresentava um olhar fixo, não revelava qualquer atividade, nenhum sinal de exploração e interesse, e sem expressar sinais de desenvolvimento da atividade mental.

Em jeito de reflexão sobre este incidente crítico, o mesmo levou a mestrand a acreditar que o fator que pode ter desencadeado esta indiferença por parte da criança, possa ter sido protagonizada pela não participação da família na recolha de um tecido, culminando na ausência de significado para a mesma. Face ao exposto, a mestrand integrou a importância da participação das famílias nas atividades propostas pelos profissionais, por serem um dos fatores motivacionais para um esforço mais profundo das crianças no contexto educativo (Mata & Pedro, 2021).

3.2 AÇÕES DESENVOLVIDAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo apresenta uma descrição da metodologia de trabalho por projeto (MTP), desenvolvida na valência de Educação Pré-Escolar e articulada com

referentes teóricos explanados no capítulo I. Este método de trabalho é transversal às múltiplas dimensões da vida das crianças, dado que o educador deve incluir a equipa pedagógica, além de encontrar formas de envolver pedagogicamente as famílias no contexto educativo (Vasconcelos et al., 2012). Por ser uma metodologia que apoia fortemente a premissa de que o “envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância” (Vasconcelos et al., 2012, p.33), a maior parte das atividades e estratégias desenvolvidas pela mestrandas, relacionadas com o envolvimento das famílias, culminaram no âmbito da MTP. Neste trabalho por projeto, as crianças e os adultos tiveram a oportunidade de se envolver de forma coparticipada na pesquisa de um problema emergente para o grupo e de questões que surgiam ao longo do tempo.

A MTP teve por base as quatro fases propostas por Vasconcelos et al. (2012): Fase I- definição do problema; Fase II- planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III- execução; Fase IV- divulgação/avaliação, a única fase que não foi possível realizar. Face às necessidades de resposta e às características inerentes ao grupo, foi fundamental ter consciência que o desenvolvimento das propostas de atividade tornou-se mais desafiante e demorado, o que obrigou as mestrandas a alocar mais tempo para as mesmas.

3.2.1 MÚSICA: MUITAS NOTAS MUSICAIS, MUITA VOZ

O surgimento de um tema para o projeto não se apresentou como um processo fácil, uma vez que o grupo demonstrava um largo saber sobre o mundo envolvente, sendo que, quando alguma criança colocava uma questão, a mesma acabava por ser respondida por um par. Ainda assim, a mestrandas continuou a observar e escutar o grupo à espera que surgisse alguma dúvida interpeladora, procurando aprender e desenvolver a capacidade de se silenciar, de forma a dar espaço e respeitar a voz da criança (Oliveira-Formosinho, 2018).

Neste sentido, durante o acolhimento, na fase da audição do “Orelhudo”, uma aplicação que diariamente oferece uma música relacionada com o dia em questão e um texto alusivo à mesma, as mestrandas expuseram ao grupo uma questão apresentada por este recurso: Quantas cordas tem uma guitarra? Eis as respostas obtidas:

“Eu acho que são cinco!” (T); a LC. olhou para mim e levantou sete dedos, ao que lhe perguntei: “Achas que são sete LC.?” e a LC. acenou que sim com a cabeça; já a O. discordou: “Não, são quatro cordas.”; “Vinte cordas!” (D); a LG. afirmou “Só tem duas!” e representou o numeral com os dedos; “Tem oito”

(G). As crianças olhavam cada vez mais confusas umas para as outras à medida que iam partilhando com o grupo as suas ideias e opiniões.

(Notas de campo, 16/11/23)

Assim, ao perceberem a discordância pelas diferentes respostas obtidas, rapidamente compreenderam que este era um assunto que lhes causava muita curiosidade. A partir da observação, da escuta do interesse e motivação das crianças, assim como a perceção das evidências sobre o potencial e as várias hipóteses de desenvolvimento de conhecimento que o tema da música nutria, as mestrandas puderam considerar que estavam reunidas as condições para iniciar o projeto chamado “Música: muitas notas musicais, muita voz”, onde todas as crianças demonstraram interesse em participar. Importa referir ainda que a música esteve sempre muito presente neste contexto educativo, uma vez que é uma fonte de autorregulação das crianças com NAS e uma das formas de as integrar no grupo.

Devido ao contexto socioeconómico e cultural de determinadas crianças, o JI traduzia-se no único espaço propício para a ampliação dos seus conhecimentos e, nesse sentido, um dos objetivos das mestrandas passou por apostar ainda mais na música, de forma a resultar numa melhoria da experiência sentida pelas crianças, articulando com as várias áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Outro objetivo passou por encontrar estratégias e atividades que promovessem um maior envolvimento de todas as famílias, priorizando a valorização das diversas culturas, a fim de estabelecer de forma progressiva a construção de relações positivas e de confiança (Mata & Pedro, 2021).

Dando início à **primeira fase do projeto**, a definição do problema em grande grupo e com a utilização de almofadas no chão para as crianças se sentarem, as mestrandas proporcionaram um momento de diálogo, partindo dos seus conhecimentos prévios acerca do tema e passando pela formulação de hipóteses e ideias que fossem surgindo para a descoberta sobre o mundo da música, através das questões “O que é que já sabemos?” e “O que é que queremos saber?” A mestranda procedeu ainda ao registo escrito e gravação em áudio das ideias das crianças, com o recurso a um caderno e um gravador de áudio, surgindo questões como “o que é que estás a fazer?” (LG), à qual a mestranda explicou que ia escrever aquilo que as crianças estavam a dizer. Desta forma, as crianças de uma forma suave e não intrusiva entraram em contacto com a escrita.

Atente nas seguintes respostas, face às questões supramencionadas:

“A flauta tem botões” (N), “Os animais tocam instrumentos/A guitarra é feita de madeira” (O), “A música faz-se com instrumentos” (S), “A gaita de foles tem pano e madeira” (D).

“As flautas são todas iguais?” (R), “Como é o tambor?” (T), “Quero saber mais sobre a bateria” (S), “Como é o piano? Posso trazer uma foto?” (JF), “Quero conhecer o piano grande” (L), “Quero descobrir a voz” (D).

(Notas de campo, 20/11/23).

Definido o tema do projeto foi iniciada a **segunda fase** do mesmo, onde está pressuposta a planificação e o desenvolvimento do trabalho. Considerando que as crianças devem participar em todo o processo e orientar o modo como a MTP se desenvolve, estas refletiram em grande grupo em torno de perguntas “como” e “onde” é que poderiam pesquisar e saber mais sobre o mundo da música a fim de encontrarem respostas às curiosidades identificadas anteriormente.

Atente-se na seguinte nota de campo:

O T. afirmou que podia descobrir mais no **“celular” do pai**.

Já a O. comentou que podia passar por ver pessoas a tocar instrumentos. Face ao exposto, de forma provocar o pensamento sobre o que estava a ser discutido, coloquei a questão: “Que pessoas podemos ver a tocar instrumentos?”; ao que a LC. sussurra ao ouvido da S. que relata: **“Os nossos pais! O pai da Lili tem um baixo”**; a O. como nunca tinha visto um baixo, demonstrou o seu interesse por poder ver e explorar: “Um baixo?” (começa a rir) “Nunca vi um, queria ver!”.

Logo de seguida, o T. afirmou: **“O meu pai tem duas guitarras, uma maior e outra mais pequena, assim!”** (Exemplifica o tamanho da guitarra aos seus pares, utilizando as mãos) **“A mais pequena é verde e o meu pai toca assim!”** (Exemplifica mais uma vez e utiliza sons verbais).

A J. também relatou que **o pai tocava guitarra**.

(Nota de campo, 20/11/23)

O interesse das crianças para a participação das suas famílias, aliada aos objetivos da mestranda, deram início à primeira estratégia para o envolvimento das famílias, desenvolvida em conjunto com as crianças. Esta passou pela criação de um recado/mensagem para os pais, onde era explicado o projeto que estava a ser desenvolvido e um pedido de pesquisa com as crianças sobre aquilo que elas queriam descobrir relativo à temática do projeto (Apêndice D2). A escolha da utilização de um recado recaiu no facto de ser um recurso fácil de elaborar e por constituir uma via rápida de fazer chegar a mensagem aos pais (Mata & Pedro, 2021). Além disso, devido à multiculturalidade presente no grupo e por algumas famílias não dominarem o português, as mestrandas manifestaram o cuidado em traduzir o texto, de modo a assegurar que a informação chegasse a todos (Mata & Pedro, 2021).

Face a este pedido, numa fase inicial, apenas uma criança apresentou registos de pesquisa com a sua família. Esta ausência podia ser explicada pela falta de tempo devido a constrangimentos pessoais ou profissionais constituindo-se numa barreira à sua participação. Adicionalmente, a existência de baixas crenças de eficácia e fraca valorização da sua participação pode ter levado as famílias a encarar a solicitação mais como um esforço pouco compensatório e sobrecarga nas rotinas do dia-a-dia e não como uma oportunidade para maximizar as aprendizagens das crianças (Mata & Pedro, 2021).

Por compreender a importância da concretização da recolha de informação para um melhor desenvolvimento do projeto em questão e para tornar as aprendizagens das crianças mais significativas, foi enviado um *email* aos pais como reforço e apelo à realização da proposta. Ainda assim, as famílias não se envolveram na solicitação efetuada, o que provocou a reflexão por parte da mestrandia sobre estratégias de comunicação com os pais que os pudessem motivar. Para o autor Hiatt-Michael (2001, citado por Mata & Pedro, 2021),

em famílias que têm dificuldade em participar e em comunicar, em famílias oriundas de realidades culturais diferentes ou que não dominam a língua portuguesa, as abordagens pessoais, com um cariz informal podem mostrar-se bastante positivas para iniciar e incentivar a participação dos pais. (p.36)

Neste sentido, a mestrandia recorreu aos momentos de chegada para dialogar com as famílias sobre o pedido de pesquisa com os seus filhos. Os pais com os quais a mestrandia conseguiu contactar mostraram-se muito recetivos e explicaram os motivos que levaram a dificultar a realização da tarefa, indo ao encontro às barreiras mencionadas anteriormente. No decorrer da semana, sete crianças trouxeram registos das pesquisas efetuadas com as suas famílias, sendo assim preparado um momento de diálogo em grande grupo, onde, à vez, as crianças puderam partilhar o seu registo com os seus pares, divulgando os conhecimentos adquiridos e as descobertas realizadas (Figura 2).



Figura 2- Partilha das pesquisas e registos com o grupo.

Analise-se a seguinte nota de campo:

A O. afirmou: “Fiz a pesquisa com a minha avó e descobri que o contrabaixo pode ter quatro ou cinco cordas”; O T. que ainda não tinha partilhado com o grupo o seu registo, refutou: “Não, eu vi com o meu pai que tem seis cordas”; Ambos ficaram a olhar um para o outro com um ar muito confuso, então questionei: “O que é que tem seis cordas T.?”; O T. responde: “A guitarra”; O D. ao assistir a este diálogo afirma: “Mas a O. está a falar sobre o contrabaixo, são instrumentos diferentes”. O T. compreendeu o que aconteceu e a O. continuou a partilha.

(Nota de campo, 15/01/24)

É possível compreender que num registo calmo e de interesse, o grupo recebeu as partilhas de cada criança com muita curiosidade e atenção, surgindo oposições e discussão sobre os diferentes pontos de vista (Apêndice A2.1). Edwards et al. (1999, citados por Vasconcelos et al., 2012) “salientam a importância do conflito cognitivo como forma de transformar os relacionamentos que as crianças têm com os seus colegas, e falam em processos de oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial” (p.12). Ademais, a criação de momentos de diálogo e debate de ideias ao longo da MTP promoveu o desenvolvimento da competência da comunicação, na qual as crianças se depararam com a necessidade de aprenderem a ouvir os outros, demonstrar empatia, paciência, interesse, poder de síntese, dialogar com confiança e dar *feedback* à mensagem dos pares (Sala et al., 2020), necessidades presentes no grupo e salientadas no capítulo II.

A seguinte nota de campo aborda os conhecimentos que também descobriram e suscitaram muito interesse ao grupo:

“O contrabaixo pode ser usado no rock” (O); “Quando um tambor é novo, faz um barulho diferente” (T); “Eu descobri que as flautas não são todas iguais, umas são de madeira e outras de metal. Os trompetes também não são todos iguais, a diferença é, alguns são normais e outros são assim (tenta demonstrar com as mãos) tem uma parte que desliza” (N).

É de notar que a N. não apresentava nenhum registo consigo, contudo foi capaz de partilhar com o grupo os conhecimentos que adquiriu da sua pesquisa com a mãe.

(Nota de campo, 15/01/24)

A partir deste diálogo, a mestranda conseguiu perceber como esta pesquisa foi significativa para as crianças, na medida em que mesmo as que já tinham realizado a atividade há mais tempo, ainda se lembravam das suas descobertas. Adicionalmente, todas as crianças identificaram o tempo de pesquisa como um momento feliz e divertido, e foi notório não só na maneira como relatavam e mostravam os seus registos ao grupo, como também quando chegavam ao JI e mostravam à mestranda os desenhos que tinham realizado com os pais.

Em relação à **fase III – execução**, apesar de terem sido desenvolvidas diversas atividades sobre o mundo da música, a mestranda irá apenas focar-se nas atividades que envolveram a participação das famílias. Nesse sentido, a voz das crianças, mais uma vez, foi valorizada e abriram-se as portas do JI para receber as famílias na sala de atividades. Para isso, nos tempos de chegada, os pais foram desafiados pelas mestrandas a irem à sala de atividades dinamizar uma atividade sobre a música ou tocar algum instrumento. Contudo, as famílias demonstraram-se relutantes, o que levou a mestranda a considerar a possibilidade de existirem baixos julgamentos de eficácia e de valorização das competências pessoais, paralelamente com a falta de confiança, que pudessem constituir razões que conduziram a uma ausência nas iniciativas que apelavam à sua participação (Mata & Pedro, 2021).

Considerando que a deslocação das famílias ao JI para participarem nas iniciativas propostas contribui para que as crianças percebam o contexto educativo como um espaço importante e seguro (Mata & Pedro, 2021), tornou-se crucial a participação do pai da LC., não só por ter demonstrado interesse pela vinda do seu pai à sala de atividades, como também por apresentar mutismo seletivo, não revelando comunicação expressiva com adultos da instituição. Sob esta perspetiva, a solicitação à sua participação foi executada diretamente com o pai da LC. e, ainda que este fosse muito reservado, percebeu a importância da sua presença e preparou-se para participar (Figura 3). Assim, durante uma manhã o pai da LC. apresentou o baixo ao grupo, identificando algumas das suas características e tocou várias músicas de países diferentes, permitindo que todas as

crianças do grupo se sentissem integradas e até mais interessadas pela atividade a decorrer.



Figura 3 - Participação do pai da LC.

Durante o momento da participação do seu pai, a LC. demonstrava-se feliz e orgulhosa, sendo que aos comentários: “LC., é o teu pai?” (R); “Olha LC., o teu pai” (S, N, O); a mesma sorria e acenava afirmativamente aos seus pares, mostrando-se orgulhosa.

(Nota de campo, 16/01/24)

Como esta atividade aconteceu perto do final da PES em Educação Pré-Escolar e a LC. também ficou doente, não foi possível constatar aprendizagens ou desenvolvimentos por parte da mesma. Não obstante, a mestrandia considera que a participação da sua família no contexto educativo pode ter sido um propulsor de uma maior confiança e perceção do JI como um espaço seguro, tornando-se capaz de estabelecer progressivos desenvolvimentos na comunicação com os adultos de referência da instituição.

3.2.2 PAIS COM ARTE

Durante o decorrer de uma atividade inserida no projeto, a S. levantou a seguinte questão: “Para que é que servem os instrumentos e a música?”. Neste momento, a mestrandia percebeu a riqueza desta pergunta e o quanto era merecedora de uma profunda reflexão do grupo para compreender os contornos que poderia atingir.

Face à questão da S., a G. respondeu: “Para dançarmos”; o L. acrescentou: “Para nos adormecer”; já a N. disse: “Para nos fazer felizes”; quando a N. afirma que a música serve para nos fazer felizes, várias crianças começam a reforçar a ideia da dança, da diversão e da alegria que a música lhes oferece.

(Nota de campo, 10/01/24)

Considerando os comentários tecidos pelas crianças, estes serviram de mote para o desenvolvimento de uma proposta de atividade no contexto educativo que promovesse

a participação de todas as famílias, emergindo assim a atividade “Pais com arte”, onde a ideia principal consistiu em promover a dança e a diversão, duas das respostas à pergunta colocada pela S. Aquando da decisão de realizar esta atividade encontraram-se alguns entraves que exigiram uma reflexão cuidadosa dos benefícios e possíveis consequências dela decorrente. Um dos motivos que levou a mestrand a ter dificuldades em avançar com a atividade passou pelo receio de nem todas as famílias conseguirem aparecer, podendo provocar sentimentos como tristeza, revolta ou solidão às crianças, uma vez que já ter presenciado estes episódios. Por um lado, a mestrand não queria ser responsável por instigar emoções negativas às crianças, contudo, por outro lado, também não queria deixar de proporcionar momentos importantes às mesmas, bem como às suas famílias. Assim sendo, considerando que quando são realizadas atividades onde é solicitada a participação das famílias é necessário ter em atenção os horários, sendo que se deve apresentar um “leque de oportunidades flexível, que se consiga ajustar aos ritmos e horários das diferentes famílias” (Mata & Pedro, 2021, p.71), a mestrand decidiu, em concordância com a educadora cooperante, que a atividade seria durante todo o dia para dar a oportunidade de os pais aparecerem na hora que lhes fosse mais conveniente. Adicionalmente, para colmatar os sentimentos negativos das crianças face à presença só de alguns pais, a mestrand considerou realizar este momento numa sala diferente da sala de atividades, de forma a evitar o encontro das crianças com familiares que não os deles.

Em relação à partilha com os pais sobre esta atividade, torna-se importante reparar na seguinte nota de campo:

No tempo de chegada, após termos partilhado a atividade que iria ser desenvolvida com a mãe da G., esta questionou: “É importante para G. eu estar presente? Eu moro longe e tenho de vir a pé com o menino”; claramente, compreendi a dificuldade que a mãe sentia e reconheci os seus sentimentos, contudo expliquei na mesma a importância da sua participação no desenvolvimento da aprendizagem da criança; desta forma, a mãe sorriu e respondeu “Então eu venho!”.

(Nota de campo, 11/01/24)

Com este diálogo a mestrand compreendeu que é fundamental que os pais “percebam que o seu contributo é desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento das crianças” (Fernandes, 2011, p.20), a fim de gerar uma maior perceção do seu papel no desenvolvimento da aprendizagem, além de reforçar a motivação em participar e se envolver no contexto educativo e nas solicitações realizadas pelos profissionais. Por vezes, as famílias e os profissionais apresentam ideias e práticas divergentes tornando-se essencial “aceitar as famílias como elas são em vez de os marginalizar porque eles não se

ajustam à sua imagem daquilo que os pais devem ser” (Post & Hohmann, 2004, p.333); é igualmente importante providenciar diálogos abertos e fáceis que permitam às famílias manifestarem outro ponto de vista e refletirem sobre isso.

Relativamente à organização do espaço e dos materiais da atividade, as mestrandas colocaram um papel de cenário colado ao chão, distribuíram vários recipientes de tintas de variadas cores, vendas, um balde com água e uma toalha. Foram também utilizados dois focos de luz para em certos momentos tornar o ambiente mais festivo, e noutros ambiente mais calmo e interessante. Adicionalmente, esta atividade necessitava da utilização do computador para que se pudesse aceder ao recurso do “Orelhudo” e ao *Youtube*.

Na chegada dos pais e da criança à sala, os mesmos foram desafiados a escolher uma música que costumavam ouvir, para que pudessem dançar ao som da mesma, divertir-se e aproveitar o momento (Apêndice A2.2). Aqui, as luzes principais eram desligadas e apenas ficavam as luzes coloridas para tornar o ambiente mais convidativo para a dança, além de constituir uma estratégia para os pais mais tímidos se sentirem mais confortáveis e à vontade (Figura 4).



Figura 4- Momento de diversão entre Pais e crianças.

Ainda neste momento, as famílias provenientes de contextos de imigração eram incentivadas a colocar uma música da sua cultura, se fosse confortável para as mesmas, de forma a dar a conhecer às mestrandas e às famílias que também estivessem presentes a sua cultura musical e estilos de dança, promovendo a diversidade cultural, e consequentemente, o sentimento de valorização e de pertença (Mendes, 2010):

Quando perguntei à G. e à mãe da G. se queriam colocar uma música alusiva à sua cultura, estas ficaram radiantes e foram logo tentar escolher. Assim que acabou a primeira música a mãe da G. mostrou-se muito entusiasmada e perguntou-nos se podia colocar outra. Desta forma, não dançaram apenas uma, mas sim duas músicas, onde praticamente já possuíam a dança memorizada

e ainda nos tentaram ensinar os passos. A mãe da G. quando acabou a última música comentou: “Esta é a música que mais gostamos de ouvir em casa e colocamos quase sempre para dançarmos juntas”.

(Notas de campo, 17/01/24)

Este momento de dança, para além da exploração musical, fomentou o desenvolvimento do subdomínio da dança incluído nas OCEPE, permitindo a expressão rítmica através do corpo e a realização de movimento locomotores e não locomotores, utilizando o corpo no espaço, no tempo e em diferentes dinâmicas (Silva et al., 2016). Esta fase também potenciou o desenvolvimento da autoestima, uma necessidade evidenciada em algumas crianças, com a transmissão de respeito pelo seu espaço e tempo, além da valorização e do encorajamento pelo seu momento.

Performances realizadas, era hora de colocar mãos à obra. Assim, a segunda parte da atividade, configurou-se na audição da música que o recurso do “Orelhudo” tinha para oferecer no dia em questão, onde as crianças, ao som da mesma, pintavam no papel de cenário aquilo que estavam a sentir, contudo não foi disponibilizado às crianças nenhum material de pintura, apenas possuíam recipientes com tintas. Desta forma, os pais foram desafiados a colocar uma venda e a disponibilizarem as suas mãos para servirem de pincéis para as crianças (Figura 5).



Figura 5- Mãos à obra.

De acordo com Silva et al. (2016), as crianças têm prazer em contactar com diferentes materiais para desenhar ou pintar, como forma de desenvolverem a sua imaginação e possibilidade de criação (Apêndice A2.2). A escolha desta atividade teve como objetivo proporcionar às crianças um maior sentimento de confiança, uma grande necessidade evidenciada por algumas crianças, no qual as mesmas teriam de conduzir os seus pais, tomarem iniciativas e fazerem escolhas. Atente-se na seguinte nota de campo:

Os pais não tinham a possibilidade de visualizar aquilo que as crianças estavam a fazer, desenvolvendo assim o sentido de escuta da voz das crianças, bem como a valorização das suas iniciativas e oferecendo o poder de escolha, como por exemplo “Queres a mão toda ou um dedo?” (mãe da O.); “Preferes que me sente? Achas que te ia dar mais jeito?” (mãe da N.); “Assim?” (pai da R.); “E agora? Queres a outra mão também?” (pai da LC.).

(Nota de campo, 17/01/2024)

Nesta fase, o subdomínio das Artes Visuais, na área de Expressão e Comunicação esteve presente na realização de pinturas por meio de técnicas diferentes e no diálogo para descrever aquilo que estavam a fazer fazendo-se apropriar do desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. O ato de manipulação das mãos dos pais como pincéis, possibilitou também o desenvolvimento da destreza oculo manual e a motricidade fina.

Ao longo do dia, o D., uma criança já com seis anos, muito atenta e perspicaz, reparou na presença de alguns pais dos seus pares, o que gerou questões e afirmações como: “C., os meus pais também vêm cá?”; “Quando é que eles chegam?”; “Queria que os meus pais também viessem.”. Por estar a acontecer aquilo que a mestrandas mais temia com o desenvolvimento desta atividade, a mesma pensou em estratégias que pudessem suprir a ausência dos seus pais. Para isso, valeu-se da presença do seu irmão que frequentava o 1º ciclo na mesma instituição e, com o consentimento da educadora cooperante e da professora do 1º ciclo, o irmão do D. veio realizar a atividade. Como eram duas crianças e, de forma a que pudessem aproveitar o momento, as mestrandsas decidiram alterar a atividade e em vez de usarem vendas e pintarem com as mãos, tanto o D. como o seu irmão, colocaram os pés à obra, descalçando-se, molhando os pés na tinta e criando produções artísticas no papel de cenário através dos pés (Figura 6).



Figura 6- O D. e o seu irmão a pintarem com os pés.

No momento em que as crianças decidiam que tinham acabado e os pais retiravam as vendas, estes ficaram deslumbrados com as produções criativas realizadas pelas crianças, expressando comentários e reforços positivos, promovendo uma maior motivação e um incentivo ao esforço da criança (Mata & Pedro, 2021). Ademais, neste momento tanto a LC., os seus pais, a N. e a sua mãe, assim que retiraram as vendas, continuaram a pintar, de uma forma mais individual, mas sempre em comunicação uns com os outros, demonstrando persistência, prazer e envolvimento na atividade, não a querendo dar por terminada (Bertram & Pascal, 2009).

Repare-se nos seguintes comentários efetuados no decorrer na atividade:

“A minha mãe é um pincel” (O); afirmou “A minha mãe é a mulher elástica.” (S); “Que giro, temos de fazer isto em casa” (mãe da N); “Olha para isto” (irmão do D); “Isto é mesmo divertido” (D); “Não quero ir embora (irmão do D); já a mãe da LC. criou uma brincadeira, sempre que a LC. largava a sua mão: “LC, cuidado, o teu pincel está a fugir” (levando a mão para mais longe da LC).

(Nota de campo, 17/01/24)

Analisando os comentários e as brincadeiras desenvolvidas, é possível concluir da cumplicidade gerada entre as crianças e as famílias e como esta atividade foi significativa para ambas. Adicionalmente, todas as crianças que participaram (D., N., LC., O., R., G., S. e J.) mostraram-se “como um peixe na água” (Laevers et al., 2005, p.157) encontrando-se no nível 5 em relação à escala de bem-estar e de envolvimento. Ao nível do bem-estar as crianças revelaram indícios de prazer, através da diversão na interação com os outros, sorrindo e conversando, assim como vitalidade. Também foi visível observar a abertura em relação aos elogios e aos comentários tecidos pelas mestrandas e famílias e, por fim, a autoconfiança, expressa no orgulho pelas suas produções artísticas. Em relação ao envolvimento, as crianças encontravam-se completamente absorvidas pela atividade, não

se deixando interromper ou desconcentrar, revelando-se ainda abertas às experiências, ativando capacidades mentais fortes como a criatividade, revelando ainda expressões faciais positivas. Adicionalmente, estiveram presentes indicadores como a persistência e a precisão.

Atente-se na seguinte nota de campo:

Geralmente a LC. encontra-se mais contida e recatada e, quando um adulto lhe dirige a palavra, esta fica ansiosa e por vezes transtornada. Não obstante, durante a atividade, a mestranda focou-se no comportamento da mesma e observou que a LC. demonstrava-se confiante e segura, reagindo positivamente aos comentários efetuados pela mestranda e por outros adultos.

(Nota de campo, 17/01/24)

Este incidente crítico permitiu que a mestranda observasse os efeitos positivos obtidos na participação das famílias no contexto educativo, comprovando que as crianças aprendem e desenvolvem-se melhor na interação com pessoas que as amam, respeitam e lhes oferecem confiança, permitindo à criança construir uma imagem de si e do mundo positiva e agradável (Portugal, 2008).

Ao longo do desenvolvimento da MTP, as áreas de conteúdo propostas nas OCEPE, como Área de Formação Pessoal e Social, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, bem como o subdomínio da Música, integraram as diversas fases do projeto, providenciando o desenvolvimento holístico das crianças. Nesse sentido, a Área de Formação Pessoal e Social esteve presente em todos os momentos de diálogo e debate promovendo o respeito e aceitação de opiniões, autoconfiança, autonomia e a procura pelo consenso entre todos (Silva et al., 2016). O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita manifestou-se transversal a todo o projeto e desenvolveu a comunicação das crianças, visível pela elaboração de frases cada vez mais complexas com novo vocabulário e o uso da comunicação para diferentes propósitos (Silva et al., 2016). Por fim, o subdomínio da Música esteve visível em momentos como a audição do “Orelhudo”, a presença do pai da LC. e durante a atividade “pais com arte”. Neste subdomínio instigou-se a audição ativa, a produção de opiniões acerca da música escutada, contribuindo para o prazer e o bem-estar do grupo (Silva et al., 2016).

Cumpram-se mencionar que as atividades realizadas e momentos vivenciados ao longo do projeto auxiliaram as crianças no desenvolvimento social, emocional, cognitivo, motor e linguístico, promovido essencialmente nas interações estabelecidas entre os diversos meios sociais (Silva et al., 2016). A interação com outras famílias “facilitou o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al.,

2016, p.89), com as crianças a conhecerem características da sua cultura e a darem-se a conhecer aos outros, integrando assim a área de Formação Pessoal e Social e a área do Conhecimento do Mundo, propostas pelas OCEPE. Adicionalmente, a última área mencionada esteve presente através do contacto com a metodologia científica, onde as crianças tiveram a oportunidade de partir de um problema, proporem explicações e definir conjecturas, confrontando-as com experiências realizadas.

Em relação ao processo de formação da mestranda, importa referir que a pouca adesão da participação das famílias face a todas as solicitações e propostas de atividade, considerando ainda o reforço sempre necessário para este efeito, por vezes resultou na dificuldade em abandonar alguns sentimentos negativos que surgiam como a desmotivação. Neste sentido, a mestranda considera que, num primeiro instante, esta baixa adesão foi assumida por si como desinteresse por parte dos pais, o que muitas vezes a conduziu a criar ideias preconcebidas sobre a sua participação. A atividade “pais com arte” veio desconstruir todos os sentimentos e premissas, uma vez que a mestranda foi surpreendida pela presença de pais que geralmente não costumavam participar e envolver-se na vida educativa das crianças, compreendendo que, neste contexto educativo, podem estar inerentes múltiplos motivos e barreiras válidas, tal como já elencadas no capítulo I, que justificam a baixa participação, sendo necessário aceitar, incondicionalmente, as famílias.

A utilização da MTP possibilitou que a mestranda abdicasse de possuir o controlo, crescendo a compreensão da importância da autonomia das crianças. Neste sentido, a mestranda aprendeu a adquirir uma postura mais de observadora, possibilitando que as crianças definissem o rumo do projeto, as atividades, a forma como as queriam concretizar, proporcionando a expressão de ideias e opiniões sem a sua intervenção e orientação. Ao afastar-se e observar as crianças, a mestranda pôde continuar a construir a imagem da criança como indivíduo competente, curioso, livre, responsável e capaz.

3.3 AÇÕES TRANVERSAIS À CRECHE E À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo serão abordadas ações transversais à Creche e à Educação Pré-Escolar que permitiram o desenvolvimento de relações mais positivas com as famílias

gerando uma maior motivação da sua participação, nomeadamente a DP, as comunicações nos tempos de chegada e as transições do contexto familiar para o contexto educativo.

3.3.1 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores e pelas famílias acontecem em contextos diferentes, resultando, não raras vezes, no desconhecimento mútuo das atividades realizadas, sendo a divulgação das experiências das crianças, por diferentes meios que permitam a partilha com as famílias, um modo de criar pontes e investir na construção partilhada do crescimento da criança aproximando as vivências do JI e da família (Mata & Pedro, 2021). Além disso, a divulgação das práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças e pelos profissionais apresenta-se como facilitadora da motivação das famílias à sua participação em outras solicitações (Lemos, 2014).

Tal como já referido, na PES em Creche, a mestranda revelou dificuldades em realizar atividades com as famílias, pelo que surgiu a necessidade de partilhar com as mesmas o trabalho que havia sido desenvolvido. Não obstante, a exposição da DP, devido às condições da instituição, tornava-se um obstáculo, o que levou as mestrandas a apenas convidarem as famílias para a sua presença na sala de atividades na última semana da PES em creche. Nesse sentido, todas as produções artísticas das crianças foram expostas, assim como a colocação da DP nas paredes e ainda a partilha de fotos e vídeos das atividades, uma vez que é fundamental escutar as crianças e vê-las em movimento (Fochi, 2019), com o intuito de permitir aos familiares que, de certa forma, vivenciassem os momentos experienciadas pelas crianças. Para o efeito, mais uma vez as mestrandas recorreram à construção de um recado para os pais (Apêndice D1).

No dia da divulgação da DP, todas as famílias, à exceção de uma, disponibilizaram o seu tempo para virem à instituição passar uma manhã com os seus filhos e observar os percursos de aprendizagens estabelecidos pelas crianças e pela equipa educativa (Apêndice A1.3). Durante a exploração da DP, muitos dos pais exploravam as imagens nas paredes com os seus filhos surgindo diálogos como:

“Mãe, olha eu aqui” (ML); “Pois és, o que estavas a fazer?” (mãe da ML); “Estava a brincar com o sal, olha como a sala estava escura e o sal brilhava!” (ML); “Realmente, parece ter sido muito divertido!” (mãe da ML); “Sim” (ML). Durante este diálogo a ML envolveu-se nas experiências-chave presentes no sentido de si próprio, na representação criativa e na comunicação e linguagem, como: distinguir

“eu” dos outros, responder a identificar figuras e fotografias, ouvir e responder, comunicar verbalmente e participar na comunicação dar-e-receber (Post & Hohmann, 2004).

(Nota de campo, 31/05/23)

Segundo Ceron e Filho (2010) os vídeos e as imagens “facilitam as descrições, interpretações e análises, possibilitando a quem não estava presente conhecer determinados fatores, inspirando a reflexão sobre o acontecido” (p.218). Já a autora Amelia Gambetti (2016, citada por Fochi, 2019) afirma que a utilização de vídeos possibilita uma melhor e maior compreensão a respeito do papel do adulto e do modo como as crianças constroem os seus conhecimentos. De facto, foi possível identificar a emoção sentida pelas famílias, assim como o sentimento de felicidade por conseguirem observar de uma forma tão realista as experiências dos seus filhos, bem como as suas interações com os seus pares e com a equipa educativa, estabelecendo uma relação de proximidade entre todos.

A próxima nota de campo traduz as reações das crianças no momento em que se identificaram nos vídeos:

Assim que a A. apareceu num vídeo, voltou-se para a sua mãe apontou para o mesmo e afirmou com um tom de voz alterado “Mãe, sou eu!”; O L. riu-se muito quando viu um vídeo seu a dançar; A M. sorria e escondia-se no colo da mãe como se estivesse envergonhada; o D. afirmou para o grupo e para as famílias presentes: “Sou eu!”, apontando para si e gerando gargalhadas de todos.

(Nota de campo, 31/05/23)

Ao analisar a nota de campo apresentada é possível observar que, para além das experiências-chave referidas anteriormente, as crianças envolveram-se noutras, como estabelecer relações com outros adultos, expressar emoções e comunicar não verbalmente (Post & Hohmann, 2004).

Face às notas de campo e às descrições realizadas podemos constatar que as crianças demonstraram-se prazerosas através da observação do sorriso e da interação com as famílias, completamente relaxadas, espontâneas e expressivas, sendo elas próprias (Laevers, 2014), assim como confiantes, seguras e confortáveis, principalmente por estarem com as suas famílias. Adicionalmente, ainda que não se encontrassem absolutamente absorvidas pela atividade devido a fatores externos como a chegada de algum par, as crianças revelaram-se atentas aos detalhes e pormenores, reagindo rapidamente aos estímulos, energéticas pela alteração da voz quando se visualizavam documentadas, bem como uma expressão facial positiva (Laevers et al., 2005).

Em contraposição, na PES em Educação Pré-Escolar, as mestrandas realizaram a DP ao longo do decorrer da MTP, com a utilização do *placard* existente no corredor (Figura 7), dado que, para Mata & Pedro (2021), uma das vantagens da utilização de *placards* reside no facto de que, a qualquer altura em que os pais se desloquem à instituição, podem aceder facilmente a essa informação.



Figura 7- Documentação pedagógica no contexto de Educação Pré-escolar.

De acordo com o autor Paulo Fochi (2018), a DP não é meramente um resultado dos produtos, envolve também os processos documentais subjacentes e para isso as mestrandas procederam à explicação de atividades acompanhadas por imagens das crianças durante as mesmas, assim como as produções resultantes. Os registos escritos assumem particular relevância, na medida em que permitem o estreitamento de vínculos com todos os outros e a construção de um conhecimento mais pormenorizado acerca das crianças (Lemos, 2015). Já a utilização de imagens e esquemas teve como intuito facilitar a mensagem às famílias, principalmente às que não dominam a língua portuguesa, tornar a exploração da DP mais apelativa, assim como para as crianças conseguirem compreender o conteúdo do que está exposto, sentindo-se valorizadas e até nostálgicas como na seguinte nota de campo:

O JF., ao passar pelo corredor, começou a reparar na documentação exposta no *Placard*, até que parou e afirmou: “C. olha, eu estou aqui”; sorri e provoqueei: “Pois estás JF., lembras-te deste dia?”; O JF. respondeu: “Isto foi quando fomos à loja dos instrumentos! Deram-nos uma harmónica e fomos tocar para o parque”.

(Notas de campo, 08/01/24)

Importa referir que a construção da DP foi realizada com a participação das crianças através da colocação das imagens e das suas produções no *placard*, assim como da escrita de títulos, ou palavras pertinentes para a documentação (Apêndice A2.3). Neste momento, as crianças apropriaram-se da abordagem à escrita, na qual desenvolveram vontade em escrever, identificar letras e reproduzir as mesmas progressivamente mais

aprimoradas (Silva et al., 2016). A mestranda ousa afirmar que nestes momentos de escrita foi trabalhado a Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky (1978), uma vez que visou a soletração das letras às crianças para que estas conseguissem escrever a palavra que pretendiam e, nos casos em que não conheciam as letras, a mestranda escrevia num papel a palavra e as crianças copiavam (Apêndice A2.3).

Apesar de ter sido feito um comunicado às famílias sobre a DP por meio de um *email* enviado pela educadora cooperante, à semelhança de situações anteriores, a educadora não recebeu nenhuma resposta. Tendo em conta que uma das formas mais eficazes para proporcionar o envolvimento das famílias é permitir a entrada dos pais na escola (Figueiredo, 2010), a mestranda acredita que o facto de a instituição travar as famílias à entrada, proporciona um distanciamento entre as mesmas e o contexto educativo. Esta condicionante poderá ter sido um inibidor da motivação dos pais para entrarem na escola e conhecerem as atividades que estavam a ser desenvolvidas. Ainda assim, as mestrandas continuaram a documentar todas as atividades e progressos estabelecidos no projeto, dado os benefícios adquiridos para as crianças à luz desta prática. Não obstante, no dia em que se realizou a atividade “Pais com arte”, à medida que as famílias iam chegando começavam a reparar na DP, observando de forma calma e atenta todos os pormenores e todas as palavras. Foi possível visualizar a forma como as famílias se deixavam maravilhar e deliciar com as fotografias, as descrições e falas das crianças.

Em ambas as valências, este contacto com as famílias providenciou momentos de partilha e conversas informais sobre os filhos, risos e até agradecimentos pelas oportunidades oferecidas às crianças e pelo trabalho realizado, possibilitando a construção de relações mais fortes e um clima apoiante. De acordo com Bento (2013) a apreciação dos pais pelo trabalho dos educadores conduz a um ciclo virtuoso que instiga os mesmos a “um esforço maior, para que o grau de satisfação seja ainda maior” (p.33).

Em relação às aprendizagens das crianças, tanto na PES em Creche como em Educação Pré-Escolar, a observação da mestranda face às reações das crianças quando se viam documentadas nas paredes foi um impulsionador para compreender a importância deste processo na construção da confiança e da valorização que a criança tem de si mesma. De acordo com Fochi (2018) e Altimir (2011, citados por Fochi, 2018) mostrar às crianças que são reconhecidas e que existe um adulto interessado no que a criança tem para dizer, assim como nos seus processos e produtos, contribui para a formação da sua identidade,

e imagem positiva. Para isso, a mestranda teve em consideração a colocação de imagens e de vídeos onde todas as crianças apareciam mais ou menos o mesmo número de vezes, paralelamente com o destaque dado ao desenvolvimento e aprendizagens construídas pelas crianças, redirecionando sempre o olhar de quem observa para as mesmas, pois são as que merecem um olhar mais atento e minucioso (Ceron & Filho, 2010).

Às famílias, esta partilha proporcionou um maior envolvimento nas aprendizagens das crianças, bem como uma compreensão mais ampla e profunda das suas vivências no quotidiano educativo, dos seus interesses, conhecimento e motivações (Quaresma, 2023). Adicionalmente, a observação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças e a percepção daquilo que acontece diariamente no contexto educativo, pode constituir um fator de segurança para as famílias, assim como um apoio ao trabalho realizado, traduzindo-se numa continuidade entre dois meios distintos (Fochi, 2018). Em ambas as valências, a mestranda fez questão de expor trabalhos realizados pelas crianças com a participação das famílias (a manta de retalhos e os registos da pesquisa sobre os instrumentos) para que pudessem visualizar e explorar. O contacto direto com as produções das crianças no qual as famílias também participaram, pode ter constituído um fator motivador para se envolverem mais no contexto educativo, uma vez que as famílias tiveram a percepção dos resultados da sua ação educativa, desenvolvendo um sentimento de competência e eficácia no desempenho desse papel (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021).

Durante a realização da DP, em ambas as valências, a mestranda deparou-se com algumas dificuldades e constrangimentos que mais tarde se transformaram numa aprendizagem para o seu futuro profissional. Destaca-se a dificuldade inicial da observação, na medida em que no grupo em questão, este processo tornava-se muito difícil devido à existência de crianças com NAS que necessitavam de muita atenção e auxílio dos adultos, paralelamente com a imprescindibilidade de responder às necessidades de todo o grupo. Ademais, surgiam também questões interpeladoras, tais como: “Como eu faço para observar todas as crianças, individualmente, num dia, sem deixar de fazer o meu trabalho com o grupo todo? Como eu defino o que devo observar? O que é mais importante eu observar?” (Pinazza & Fochi, 2018, p.21).

Outra dificuldade passou pela seleção tanto da informação para a escrita como das fotos, de forma a não tornar a documentação cansativa e pesada para quem a está a visualizar. Além disso, nem sempre foi fácil encontrar palavras para narrar aquilo que se

queria transmitir da melhor forma possível, tornando-se um processo difícil e cansativo que implicou “assumir um alto grau de responsabilidade sobre como nomeamos e definimos o que interpretamos” (Fochi, 2018, p.36). Paralelamente a esta dificuldade, o tempo também se tornou uma barreira. Para Marques e Almeida (2011), “documentar demanda a existência de tempo e espaço, já que as ações de observar, coletar dados, organizar o pensamento e torna-lo público, não são tarefas simples” (p.11) e, nesse sentido, a mestranda por vezes sentiu-se ansiosa proveniente da necessidade de divulgação da DP, concomitantemente com a organização de outras atividades. De acordo com Fochi (2018) importa que a DP esteja numa boa localização e à altura das crianças, para que estas consigam observar e participar no processo de construção da mesma. Não obstante, o local onde as mestrandas realizaram a divulgação da documentação era a única zona disponível para o efeito e não apresentava condições que permitissem estar ao nível das crianças. Nesse sentido, em alguns casos, era necessário pegar nas crianças ao colo, para que conseguissem visualizar-se documentadas.

Em relação às dificuldades anteriormente mencionadas, a mestranda foi aprendendo a contornar as mesmas através do apoio do par pedagógico e da educadora cooperante. Nesse sentido, tanto a observação como o método de seleção da informação, tornaram-se processos mais fáceis e intuitivos ao longo do tempo, sendo que a mestranda desenvolveu a noção daquilo que era mais digno de atenção, focando-se apenas nos pontos essenciais (Woodworth & Marquis, 1971, citados por Pinazza & Fochi, 2018). Em jeito de reflexão, o conhecimento das características, necessidades e interesses de cada criança do grupo, permitiu que a mestranda conseguisse identificar o que era mais meritório da sua observação, por constituir uma hipótese de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, a elaboração da documentação exerceu um papel fundamental durante a PES em Creche e Educação Pré-Escolar, na medida em que auxiliou a mestranda a contruir conhecimento sobre a sua ação, refletir, interpretar e transformar a prática (Portugal, 2021). Através da utilização destes recursos, a mestranda considera que desenvolveu um aperfeiçoamento da sua intencionalidade, que caracterizou a sua intervenção profissional, exigindo-lhe que refletisse sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Esta intencionalidade permitiu-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretendia alcançar (Silva et al. 2016).

3.3.2 COMUNICAÇÃO NO TEMPO DE CHEGADA

Como referido no capítulo I, o constante diálogo e as conversas de cariz informal no tempo de chegada permitem um acesso rápido e eficaz da informação facilitando o desenvolvimento de relações de confiança entre os pais e os profissionais. Face ao exposto, durante a PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, a mestranda manifestou a oportunidade de estar presente para receber as crianças e entrar em contacto com as suas famílias, o que possibilitou estabelecer diálogos que procuravam colmatar os desassossegos presentes nos pais, assim como o esclarecimento de dúvidas.

Na medida em que na Creche as crianças comunicavam, embora de uma forma pouco clara, e em Educação Pré-Escolar, estavam presentes crianças que não dominavam a língua portuguesa e outras não verbais, a comunicação regular de informações relativas às crianças, das suas necessidades e características, assim como o estabelecimento de relações de confiança com as famílias e a equipa educativa, tornou-se uma necessidade imperativa.

Não obstante, nas duas valências, alguns pais apresentavam resistência à comunicação durante os momentos de chegada. No caso da Creche podia estar relacionado com a sua personalidade mais reservada, no caso da Educação Pré-Escolar podia surgir associado às baixas competências comunicativas da língua portuguesa e à insegurança ao nível da comunicação (Mata & Pedro, 2021). Muitas vezes as famílias também se sentem intimidadas com perceções baixas da sua eficácia, que os inibe de tomar a iniciativa de comunicarem (Mata & Pedro, 2021).

Quando o AN. chegou à instituição, a mãe deixou-o à entrada do portão e observou-o de longe. Assim que o AN. chegou à nossa beira, a mãe foi embora sem se despedir ou comunicar com a equipa educativa.

(Nota de campo, 14/11/23)

Esta relutância na comunicação verbal, bem evidente nesta nota de campo, incentivou a mestranda a prestar maior atenção à comunicação não verbal que acontece em conjunto com todo o corpo, à expressão facial e ações. Assim, procurou possuir uma postura corporal sempre positiva, mostrando empatia face às situações e sentimentos experienciados, gestos, como o aceno para cumprimentar e despedir e ainda uma expressão facial que demonstrava bem-estar e felicidade (Hohmann & Weikart, 2011). Estas estratégias permitiram que as famílias iniciassem a exploração da comunicação não-

verbal, principalmente o aceno e o sorriso, que mais tarde deram lugar a pequenas comunicações verbais.

Atente-se na seguinte nota de campo:

Hoje, durante o tempo de chegada, assim que vi a mãe do AN., sorri e acenei-lhe. A mesma, ao reparar neste gesto também sorriu e acenou de longe.

(Notas de campo, 29/11/23).

Reparei que a mãe do AN., em vez de o deixar no portão, aproximou-se de onde estávamos e ficou a observar a nossa interação com o filho.

(Notas de campo, 6/12/23).

No tempo de chegada, a mãe do AN. veio trazê-lo até à nossa beira, disse bom dia, sorriu e perguntou se estávamos bem. Após esta pequena interação, esperou que fôssemos para dentro, permanecendo sorridente.

(Notas de campo, 11/12/23).

Hoover-Dempsey e Walker (2002) relatam que por vezes as famílias tiveram percursos escolares menos positivos, os quais podem evitar contactos com os profissionais. Concomitantemente, no caso da mãe do AN., proveniente do Bangladesh, a possibilidade de já ter sido confrontada com pressões sociais como discriminação, estereótipos e racismo, pode também ter dificultado o envolvimento e adaptação escolar (Ramos, 2013). Desta forma, os pequenos passos da comunicação não verbal permitiram que a mesma reconhecesse o contexto educativo como um verdadeiro aliado, transmitindo também sensações de valorização, respeito e acolhimento. Adicionalmente, presenciar as interações positivas estabelecidas entre a equipa educativa e o AN., assim como as suas evoluções e as aprendizagens significativas, possibilita um maior sentimento de confiança.

Importa referir que a comunicação não-verbal não foi utilizada apenas com os pais que não se sentiam seguros para estabelecer uma grande comunicação verbal. Para as famílias que comunicavam recorrentemente com a mestrande, a mesma apoiou-se na comunicação não verbal como um complemento ao diálogo, apropriando-se de posturas e ações que reforçavam a escuta daquilo que estava a ser dito, assim como os sentimentos vivenciados pelas famílias. A dimensão não-verbal, aliada à comunicação verbal, desempenhou um papel fundamental para a eficácia da comunicação. Elementos como a posição do corpo, o olhar, o acenar com a cabeça e sorrir podem ser sinais de atenção e consideração pelo que está a ser dito (Mata & Pedro, 2021).

Face ao exposto, a mestrande pode concluir que estas estratégias promoveram um clima de confiança, no qual as famílias foram progressivamente estabelecendo um

sentimento de segurança para comunicarem e partilharem informações e inseguranças presentes, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo:

O pai do G. comentou que estava a pensar realizar o desfralde ao G, uma vez que no fim-de-semana este desenvolveu indícios que indicavam que estava preparado.

(Nota de campo, 3/05/23)

A mãe do U. referiu que este andava a apresentar mais dificuldades em se autorregular, passando vários tempos com comportamento disruptivos em casa e questionando se durante o dia sentia o mesmo.

(Nota de campo, 21/11/23)

3.3.3 TRANSIÇÃO ENTRE O CONTEXTO FAMILIAR E O CONTEXTO EDUCATIVO

Na perspetiva de Silva et al. (2016), as transições compõem mudanças de ambientes sociais, que necessitam de ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, espaços e atividades diferentes. Do ponto de vista da criança, o tempo de chegada “é passar de um espaço seguro e conhecido, para outro em que é necessário um investimento afetivo e intelectual para poder estar bem” (Ortiz, 2010, citado por Pereira, 2019, p.15). Nesse sentido, a primeira transição do dia para a criança deve ser um momento pensado e planificado pelo educador, que se reflete num conjunto de estratégias que facilitam a adaptação da criança ao contexto educativo (Pereira, 2019).

No início da PES em Creche, para a M. e para os seus pais, o tempo de chegada traduzia-se num momento triste, desconfortável e angustiante, uma vez que, inicialmente, resultava sempre em choro e na negação da separação, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo:

A M. chegou à entrada da sala de atividades de mão dada com a mãe e, quando percebeu que a mãe tinha de ir embora, começou a chorar, agarrando-se à mesma. A mãe, aparentemente angustiada, pegou-a ao colo para a acalmar e explicar que mais tarde voltava para a vir buscar.

(Nota de campo, 22/03/23)

Segundo Post & Hohmann (2004) “os educadores podem ajudar na redução da intensidade emocional das separações e dos reencontros, procurando com delicadeza e veracidade descrever as emoções que estão a presenciar” (p.215). Considerando ainda que nestas alturas é crucial a demonstração de afeto, oferecer conforto e contacto físico à criança, como por exemplo, fazendo-lhe festinhas, levando-a ao colo, balançando-a (Post

& Hohmann, 2004), a descrição das emoções e a recepção calorosa e afetuosa passaram pelas primeiras estratégias da mestrandia, traduzindo-se em comportamentos que facilitam a aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009):

Enquanto a M. chorava no colo da mãe, fiz-lhe uma festinha na cara e disse: “Realmente é triste saber que a mãe vai ter de ir embora!”; A M. olhou para mim e acenou afirmativamente com a cabeça, então reforcei: “Mas não precisas de ficar com medo, a mãe vai voltar para te vir buscar como acontece todos os dias”; Assim que se encontrava visivelmente mais calma, perguntei se a podia pegar ao colo e esta mostrou-se recetiva. Como ainda se encontrava abalada pela despedida da mãe, levei-a para a área da biblioteca, uma zona calma, onde permanecemos o tempo que foi necessário.

(Nota de campo, 22/03/23)

Por vezes, este momento chegava a ser mais difícil para a mãe do que para a M. Nesse sentido, a mestrandia questionava o seu par pedagógico se podia ter em atenção à M., enquanto a mestrandia permanecia fora da sala de atividades a conversar com a mãe, de forma a criar um clima apoiante, reconhecendo os seus sentimentos e permitindo que ficasse mais tempo a ver a M. a brincar e a interagir com os seus pares. Para a M., a perceção de uma relação positiva estabelecida entre a mãe e a mestrandia podia providenciar confiança e bem-estar à mesma. A seguinte nota de campo, demonstra o avanço significativo da M:

Hoje, quando a M. chegou à porta da sala de atividades, não chorou, nem se agarrou à mãe, apenas sorriu e esticou-se para vir para o meu colo e despediu-se da mãe atirando um beijinho e acenando. Tanto eu como a mãe da M. ficamos perplexas, contudo muito contentes. A mãe da M., despediu-se e agradeceu-me.

(Nota de campo, 11/04/23)

Relativamente ao desenvolvimento da M., esta foi capaz de integrar experiências-chave como expressar iniciativa, estabelecer relações com outros adultos, expressar emoções, comunicar não verbalmente, comunicar verbalmente, ouvir e responder.

De acordo com Silva et al. (2016), os comportamentos de cada criança, perante um meio novo com adultos que não conhece, podem gerar variáveis dificilmente previsíveis, expressando-se numa importante atenção por parte dos profissionais para o planeamento cuidadoso de estratégias que se adaptam às necessidades e características das crianças e do grupo. Neste sentido, na PES em Educação Pré-Escolar, apenas o U. apresentava dificuldade nos momentos de separação da família, uma vez que possuía três anos, estava a frequentar a instituição pela primeira vez, e apresentava um diagnóstico de autismo, manifestado sobretudo dificuldades na autorregulação emocional.

Para Gross (1998, citado por Pinheiro, 2014), a regulação emocional traduz-se “no processo pelo qual os indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm, como as experienciam e como as expressam” (p.9), aspetos que o U. ainda não tinha conseguido desenvolver. Aliada a esta questão, o tempo de chegada provocava condutas de extrema angústia e frustração, uma vez que o U. não compreendia o porquê de os pais estarem a ir embora. Todas as manhãs o U. chorava, berrava e agarrava-se aos pais obrigando-os a transportá-lo até à porta da sala de atividades.

Nesse sentido, importa conhecer a criança, os seus interesses, características e necessidades e, para isso, a observação e interação com o U. revelaram-se, mais uma vez, processos essenciais para este efeito. Desta forma, durante a primeira semana, a mestrandia constatou os impactos e reações positivas que a música suscitava no U, principalmente aquando da utilização de uma caixa de música:

Durante o acolhimento, de forma a acalmar o grupo, a educadora decidiu ir buscar a caixa de música. O U., que se apresentava nas áreas de interesse e não junto do grupo, assim que ouviu a primeira melodia, olhou em direção da caixa de música e ficou estático. Pouco tempo depois, juntou-se ao grupo de forma calma, onde lá permaneceu.

(Notas de campo, 17/10/23)

Sob a perspetiva de Post & Hohmann (2004) uma maneira de as “crianças se acalmarem durante este período emocionalmente difícil é agarrar-se a um objeto preferido que os ligue de uma forma tangível a suas casas” (p.216). Considerando o supracitado e a constatação de mais momentos significativos para a criança através do recurso à caixa de música, a mestrandia refletiu sobre a sua utilização nos tempos de chegada como uma estratégia que pudesse colmatar a angústia sentida pela e criança e consequentemente pelos pais:

Quando o U. já estava à frente da porta da sala de atividades a chorar, questionei a educadora cooperante se podia ir buscar a caixa de música, numa tentativa de acalmar o U., e a mesma disse para experimentar. Comecei a tocar a caixa de música e o U. parou, assim como as suas lágrimas; pegou na caixa de música e dirigiu-se para dentro da sala de atividades onde ficamos sentados no sofá a ouvir a melodia até se acalmar por completo (figura 8).

(Nota de campo, 19/10/23)



Figura 8- Utilização da caixa de música com o U.

Importa referir que a utilização de um objeto especial para a criança não possuía o objetivo de distrair a mesma para que não se apercebesse da ida dos pais. A mestranda tentou sempre comunicar com a criança a separação que ia acontecer, assim como incentivar os pais a despedirem-se da criança. Sob esta perspetiva, Post & Hohmann (2004) referem que

é importante que a criança saiba onde a sua mãe ou o seu pai está, em vez de olhar e aperceber-se de que já saiu sem se despedir dele (...) a dor de ouvir um dos pais a dizer “Adeus” (...) é menor que a dor de se sentir, de facto, traída pela mãe ou pelo pai que a deixaram sem a avisarem. (p.218)

De forma a compreender os efeitos da caixa de música, a mestranda, no dia a seguir, levou a caixa de música no bolso da bata para a entrada da instituição, o local onde recebia o grupo.

Repare-se neste incidente crítico:

Assim que o U. chegou e começou-nos a ver abrandou o passo para ficar escondido atrás do pai, uma vez que já sabia que a separação, inevitavelmente, ia acontecer. Fui em direção ao mesmo, sorri, coloquei-me ao seu nível, e questionei “Bom dia U.! Sabes o que é que eu trouxe aqui no meu bolso?”; este olhou para o meu bolso e pegou na caixa de música, começando a girar a manivela para produzir som e ficou focado na mesma. Desta forma, coloquei a mão nas costas do mesmo, em jeito de o direcionar para dentro da instituição e afirmei-lhe que íamos para dentro da sala de atividades. O pai do U. ficou admirado ao ver a situação e, quando lhe pedi que me entregasse a mochila do U. até ficou confuso, uma vez que nunca o tinha deixado à porta da instituição. Este sorriu e apenas agradeceu.

(Nota de campo, 23/10/23)

A mestranda começou a utilizar esta estratégia todas as manhãs no tempo de chegada, o que acabou por deixar de resultar em momentos de angústia tanto para os pais como para o U., uma vez que o tempo de chegada já não se traduzia mais em choro nem em gritos. Este apresentava um grande progresso no desenvolvimento da sua autorregulação face a estes momentos e, além disso, em vez de chegar à instituição e começar a chorar ou esconder-se atrás dos pais, o U. substituiu essas reações por um sorriso assim que conseguia estabelecer a visão dos seus pares e da equipa educativa, um grande indicador de bem-estar e segurança pelos profissionais, como é possível identificar de seguida:

Hoje, quando o U. chegou à escola, mostrou-nos um grande sorriso, um sinal muito positivo que me aqueceu o coração. O pai, também observou este sorriso e comentou: “Olhem, que contente que ele está por vos ver, que bom!”.

(Nota de campo, 26/10/23)

Denote-se que os pais do U. foram desenvolvendo uma relação mais vincada com a mestranda, ao compreender os esforços e atenção direcionados ao seu filho, permitindo o estabelecimento de confiança, que, com o tempo, se revelou numa relação de qualidade, visando um objetivo em comum, isto é, o máximo de estímulos e promoção de ações que providenciassem o desenvolvimento da criança. Além disso, a construção destas relações promoveu um progresso mais eficaz do U., uma vez que, para Pereira (2019), se as famílias confiarem na equipa pedagógica as crianças também o farão, o que significa que o momento de transição decorrerá de forma mais tranquila.

Perante os incidentes críticos e os visíveis progressos do U., numa fase mais avançada da PES em Educação Pré-Escolar, em vez de a mestranda lhe oferecer de imediato a caixa de música no tempo de chegada, esperou para observar o que é que acontecia e qual seria a reação da criança. Esta, mais uma vez, surpreendeu quando ultrapassou o momento da separação dos seus pais de forma tranquila e calma, sem necessitar da caixa de música. Nesse sentido, a mestranda, ainda que todas as manhãs levasse a caixa de música consigo para o tempo de chegada, tentou sempre compreender como a criança se encontrava e quais eram as suas necessidades para depois adequar a sua ação. Isto porque, em determinados dias, a criança tinha mais dificuldade em lidar com a separação dos seus pais ou tinha dormido pouco, ou existiram episódios na entrada da instituição que espoletavam um descontrolo emocional, como muita confusão.

Tanto na valência de Creche como na de Educação Pré-Escolar, o momento de separação dos pais foi-se revelando, de uma forma progressiva, mais consciente e mais

fácil de ultrapassar, onde as crianças também foram desenvolvendo diversas competências e capacidades como a autorregulação, a flexibilidade e a resiliência. A **autorregulação** associada à compreensão das suas emoções que lhes possibilitava alterar e regular as suas respostas e não um resultado de uma reação inconsciente a um estímulo (Sala et al., 2020). A **flexibilidade** com que as crianças aprenderam a lidar com a ambiguidade a fim de mudarem os seus comportamentos e se adaptarem a novas situações (Sala et al., 2020). A capacidade de **resiliência**, na qual as crianças foram capazes de ultrapassar e se adaptar às adversidades mantendo um equilíbrio emocional, construído paralelamente a esta capacidade (Sala et al., 2020).

As ações descritas não eram relacionadas com nenhuma atividade planeada pela mestrandia para envolver as famílias, contudo, tal como afirma Oliveira-Formosinho (2016) “cuidar do bem-estar das crianças ajuda ao bem-estar dos pais; essa perceção por parte dos pais desenvolve a circularidade do bem-estar”(p.35). Desta forma, tanto a comunicação com as famílias no tempo de chegada, como o desenvolvimento de estratégias que permitiram minimizar o impacto da transição entre contextos, constituíram-se ações fundamentais na educação de infância, visto promoverem benefícios para as crianças, as famílias e os profissionais. Como já referido, este momento pressupõe, quer a participação das famílias, pois são quem conhece a criança que chega à instituição e quem melhor a pode tranquilizar no momento de separação, quer a participação da equipa pedagógica que deve acolher e receber a criança de forma afetuosa e sem pressa, de forma a minimizar a angústia que algumas crianças sentem neste momento da rotina (Pereira, 2019), sendo assim necessária a construção de parcerias entre todas.

Em relação ao percurso de formação da mestrandia, a presença da mesma durante os tempos de chegada, aliada a uma observação atenta e sistemática, permitiram um melhor conhecimento das crianças e das famílias. A observação revelou-se assim um processo fundamental para a perceção da criança e daquilo que lhe transmitia bem-estar, da sua integração, assim como para conhecer os seus interesses e necessidades (Silva et al. 2016), a fim de reconhecer as suas diferentes reações face à separação da família e mobilizar diferentes estratégias para as diferentes crianças.

Adicionalmente, os cuidados e estimulações precoces, “calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamento sócio emocionais” (Portugal,

2008, p.47). Nesse sentido, concomitantemente às estratégias anteriormente referidas, a mestranda, nos tempos de chegada da PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, procurou manter uma postura calma e positiva, aprendendo em determinados momentos, a não deixar transparecer os sentimentos negativos que podiam surgir face às situações decorrentes. Nem sempre foi fácil colocar de lado os sentimentos de ansiedade, angústia e vulnerabilidade sentidos para poder apoiar as crianças nas situações mais adversas, sem deixar de ser sincera e autêntica para com as mesmas e as famílias. Contudo, este processo, apesar de longo, foi considerado fundamental, uma vez que as crianças estão no centro do processo educativo e merecem todo o apoio e resposta às suas necessidades. Além disso, esta prática foi capaz de auxiliar os familiares a manterem a calma e a confiarem na mestranda, resultando na construção de relações mais fortes e, conseqüentemente, na minimização do impacto da transição entre estes contextos (Post & Hohmann, 2003, citadas por Araújo, 2018).

Em conclusão, pode afirmar-se que os tempos de chegada e o apoio nas transições entre o contexto familiar e o contexto educativo contribuíram para o desenvolvimento da sensibilidade da mestranda, já empregue na sua identidade pessoal e profissional, mas agora mais enriquecido e aprimorado.

METAREFLEXÃO

Em modo de encerramento de todo o processo de formação e do presente RE, a mestranda considera imprescindível a realização de uma reflexão e análise sobre a sua jornada na PES em Creche e em Educação Pré-Escolar, destacando as dificuldades e eventuais constrangimentos encontrados, passando pelas maiores aprendizagens efetuadas ao longo do percurso e finalizando com perspectivas futuras de aprendizagens.

Ao longo da PES em Creche e em Educação Pré-escolar, a mestranda procurou compreender o impacto do envolvimento das famílias nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças e, para isso, foi adquirindo uma postura reflexiva e crítica, de forma a adotar ações e estratégias que melhor se adequassem a cada contexto e que maximizassem a participação das famílias no quotidiano dos contextos educativos e na educação dos seus filhos. Nesta linha de pensamento, torna-se imperativo mencionar que na prática da mestranda, as linhas orientadoras da MIA estiveram muito presentes, tendo a mesma adotado o processo cíclico, característico desta metodologia, e a constante atualização das práticas implementadas mediante as necessidades evidenciadas, com o objetivo de melhorar a ação desenvolvida.

Relativamente às limitações enfrentadas, a maior dificuldade experienciada pela mestranda, em ambos os contextos, passou por não desistir ou desanimar perante situações mais adversas, que se refletiram pela falta de tempo para realizar atividades que promovessem a participação das famílias nos contextos educativos e a pouca adesão das famílias, face às solicitações realizadas. Assim, uma das ferramentas que auxiliou a mestranda a ultrapassar esta barreira passou pelo processo de reflexão individual e reflexão conjunta com as educadoras cooperantes e o par pedagógico, na medida em que proporcionou a procura de estratégias e ações ajustadas a cada contexto, criança e família. Adicionalmente, outra prática que facilitou este processo traduziu-se na leitura de documentos relativos à temática da participação das famílias, uma vez que forneceram outra perspetiva sobre os fatores que levavam à pouca adesão das mesmas.

Face ao exposto, a mestranda aprendeu a encarar a sua desmotivação como um incentivo à constante reflexão sobre e para as suas práticas educativas, na procura de novas respostas que pudessem colmatar eventuais constrangimentos e/ou barreiras à participação das famílias. Assim sendo, a mestranda compreendeu que a participação das famílias é um processo gradual e demorado, uma vez que, pela combinação de diversos

fatores, surgem novos desafios constantes, tendo sido necessário assumir uma atitude de resiliência e persistência.

Ressalva-se ainda que o contacto com um contexto socioeconómico e cultural tão fragilizado como o da Educação Pré-Escolar, concebeu à mestranda a desconstrução do que consistia a participação das famílias na Educação de Infância. Tal como as crianças apresentam características, necessidades e interesses únicos, o mesmo acontece com as suas famílias, cada uma possui “características específicas decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc” (Mata & Pedro, 2021, p.23). Importa assim, conhecer as famílias e as suas características, de modo a desenvolver estratégias que melhor se adequam a cada uma, assim como apresentar uma abordagem suficientemente aberta para que as competências e os pontos fortes das mesmas possam ser explorados e valorizados.

A falta de participação de algumas famílias face às solicitações efetuadas, revelou-se num constrangimento durante o percurso da mestranda, não só por não conseguir compreender de que forma estes momentos poderiam ser promotores de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como também espoletou a preocupação da mestranda sobre aquilo que as crianças poderiam sentir. Em relação ao primeiro aspeto mencionado, ainda que não fosse possível presenciar as aprendizagens e os desenvolvimentos de algumas crianças face à participação das famílias, ao refletir, a mestranda acredita que, tal como foi possível verificar ao longo do capítulo III, iria existir uma maior motivação e interesse pelas atividades desenvolvidas no contexto educativo, assim como a perceção de um espaço seguro. Para as crianças com menos confiança, poderia fornecer um suporte à autoestima das mesmas, capacitando as suas competências.

Em relação ao segundo constrangimento, este obrigou a mestranda a refletir sobre as suas ações e pensar em estratégias que minimizassem o sentimento negativo sentido pelas crianças em relação a não participação das famílias nas atividades propostas. Para isso, foi indispensável o trabalho colaborativo e cooperativo da educadora cooperante, da equipa educativa e do par pedagógico que se mostraram flexíveis e sensíveis perante as situações, apoiando a mestranda na agilização de estratégias e mudanças necessárias.

Durante o processo de formação, importa valorizar a supervisão realizada através do *feedback* das planificações, das narrativas reflexivas e os momentos de supervisão que apoiaram e orientaram a mestranda a compreender os aspetos que podia alterar e

melhorar, contribuindo para o seu crescimento profissional e traduzindo-se num fator motivacional acrescido para a sua prática.

Reforça-se também o trabalho colaborativo e a cumplicidade estabelecida em díade que possibilitou a troca de diálogos sistemáticos sobre questões interpeladoras e partilha de observações e de registos que promoveram e facilitaram o processo de auto e heteroreflexão. Todo o percurso formativo foi marcado pelo forte comprometimento, empenho e motivação, não só para o estabelecimento de um ambiente de qualidade entre a equipa educativa, como também sobre a prática educativa desenvolvida, onde a díade apresentava um objetivo em comum, o bem-estar das crianças. Este objetivo refletiu-se na elaboração de planificações respeitadoras dos interesses e necessidades das crianças que resultaram em ações com intencionalidade pedagógica onde as crianças apresentavam um papel ativo e participativo.

Após a mestranda ter tido a oportunidade de contactar com dois contextos educativos completamente distintos, a mesma considera que o desenvolvimento de estratégias que permitem a criação de uma relação com as famílias e a procura incessante de formas mais eficazes e que respondam às necessidades de cada interveniente são processos que facilitam a construção de caminhos de parcerias entre profissionais, famílias e crianças. Além disso, para o estabelecimento de relações de confiança entre os profissionais e as famílias, nem sempre é necessário realizar atividades que promovam a participação direta das famílias no contexto educativo, importa também manter um diálogo aberto e a troca de informações sistemática, assim como ações que promovam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, pois quando as famílias reconhecem esse esforço por parte dos educadores torna-se mais fácil a construção de relações.

Em suma, a mestranda termina o seu caminho académico, mas continua a sua caminhada em busca de aprendizagem e experiência para o seu desenvolvimento enquanto educadora e indivíduo, apostando na sua formação de forma a garantir uma prática pedagógica de qualidade. A mestranda perspetiva continuar a ser uma profissional sensível e que procura estimular e promover a autonomia de todas as crianças que passarão por si, respeitando o grupo com todas as suas individualidades e características e apelando ao trabalho colaborativo entre todos os membros da equipa educativa. Acima de tudo, a mestranda acredita que no futuro estará sempre presente o amor pelas crianças e por aquilo que faz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C., Santos, F., Marques, A. & Araújo, S., (2023). Trabalho de projeto na formação inicial em Educação de Infância: uma experiência em Território Educativo de Intervenção Prioritária. In C. R. Alcântara (org.). *Projetos Pedagógicos no Mundo* (pp. 267-287). Phorte Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed.). m Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Araújo, S. B. (2018a). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 71-92). Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2018b). A Proposta Pedagógica de Elinor Goldschmied para a Educação e Cuidados a Pessoas entre o Nascimento e os Três Anos. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 139-160). Porto Editora.
- Barbosa, M. C., & Horn, M. G. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre.
- Bento, D. M. (2013). *A participação parental na educação pré-escolar num jardim de infância da rede pública*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. <http://hdl.handle.net/10400.1/3637>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação/Direção-Geral e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/manual_dqp.pdf
- Brandão, C. (1988). Escola/Família: Que Cooperação? *Revista Aprender* 6, 29-35. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/9>

- Caetano, A. 2019. Ética na investigação-ação – alguns apontamentos de reflexão. *Estreia Diálogos*, 4 (1), 53-72.
https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f1a4a418060644cd8be3f58ddac1eb50.pdf
- Canário, R. (2007, outubro, 16). Escola/Família/Comunidade [Conferência]. *Escola/Família/Comunidade para uma sociedade educativa. 7-Conferencia.pdf* (cnedu.pt)
- Cardona, M. J. (2013). *TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores.
- Ceron, L., & Filho, G. J. (2010). Registro e Documentação Pedagógica na Educação Infantil. In *Cadernos Pedagógicos do Lume: A Prática do Educador/Professor e as Interfaces com a Pesquisa* (pp.209-221). Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Costa, H. M. (2016). *Relação Família-Escola - Um olhar de ecologia humana entre o ensino público e privado*. De Facto Editores.
- Coutinho, C. (2009) Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 35-380.
- Elliot, J. (1991). *Action research for education change*. Open University Press.
<https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-for-educational-change-1991.pdf>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van, V. & Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships* (2º ed.). Corwin Press, inc.
- Fernandes, M. L. (2011). *Envolvimento da família na educação de infância: algumas potencialidades*. Universidade do Minho.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
<http://hdl.handle.net/10284/1937>

- Fochi, P. S. (2018). *Documentação Pedagógica Uma possibilidade metodológica*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica .
- Fochi, P. S. (2019). *A Documentação Como Estratégia Para A Construção Do Conhecimento Praxiológico: O Caso Do Observatório Da Cultura Infantil - OBECL*. [Dissertação de Pós-Graduação, Universidade De São Paulo].
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoover- Dempsey, K., & Sandler, H. (2005). Final Performance Report for OERI: *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Hoover- Dempsey, K., & Walker, J. (2002). *Family-School communication*. Research Committee of the Metropolitan Nashville/Davidson County Board of Public Education. <https://docplayer.net/3194248-Family-school-communication-k-v-hoover-dempsey-and-joan-m-t-walker-vanderbilt-university.html>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta De Princípios Dos Associados Da Apei Para A Tomada De Decisão Eticamente Situada*. <https://apei.pt/wpcontent/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185. https://www.researchgate.net/publication/279162804_Fundamentos_da_educacao_experiencial_bem-estar_e_envolvimento_na_educacao_infantil
- Laevers, H., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Kessel, M. Van, & Amant, K. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A*

Process-oriented Self-evaluation Instrument for care settings – manual. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education - University of Leuven.

Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Medi@ções - Revista Online*, 3(1), 45-57. <https://doi.org/10.60546/mo.v3i1.90>

Lemos, A. M. (2014). *Modalidades de Divulgação Das Práticas Pedagógicas Em Contextos De Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade De Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/15442>

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto Editora.

Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto Editora.

Marques, A. T., & Almeida, M. I. (set./dez. de 2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 20(44), 413-428. <http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1333309244.pdf>

Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de Infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa].

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Meirinhos, M. C. (2009). *Retrato de uma escola multicultural: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10451/3481>

Mendes, J., M. (2010). *Cultura e multiculturalidade*. Escola Superior de Teatro e Cinema. <http://hdl.handle.net/10400.21/188>

- Oliveira, M. I. (2014). *Envolvimento Parental em Creche: A sua importância para a criança*. Instituto de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013b). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2016). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Pedro, I. (1999). As famílias na comunidade educativa. *Análise Psicológica*, 1(17), 111-115. <http://hdl.handle.net/10400.12/5863>
- Pereira, A., M. (2019). *O momento do acolhimento em contextos de educação de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/29881>
- Pereira, V. L. (2013). *A influência das características dos professores, dos alunos e das escolas na relação escola-família*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/78103>
- Pinazza, M. A., & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e 100 (re)criar significados. *Revistas Linhas*, 19(40), 184-199. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184>
- Pinazza, M. A., & Siqueira, S. O. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que se está falando? *Em Aberto*, 30(100), 145-156. DOI:[10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3415](https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3415)

- Pinheiro, P. (2014). *O impacto da música na regulação emocional. Exploração de mecanismos subliminares*. Porto: FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Polónia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp. 303-312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Portugal, F. A. (2021). *A documentação pedagógica: um testemunho das experiências e aprendizagens de profissionais, crianças e famílias do Centro Infantil Olivais do Sul*. Fundação Aga-Khan Portugal. centro-olivais.com/wp-content/plugins/kcidade_publicacoes/userfiles/pdf/igital_ocumentaoedagogica_4_ages.pdf
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quaresma, A. R. (2023). *O envolvimento das Famílias em Educação de Infância a partir da Documentação Pedagógica*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. <http://hdl.handle.net/10400.26/46942>
- Ramos, B. S. (2013). *O envolvimento parental das minorias étnicas na escolaridade dos filhos*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário]. <http://hdl.handle.net/10400.12/2753>
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: Caso na formação de professores. *Práxis Educacional*, 17(48), 1-23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Serviço de Publicações da União Europeia. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
https://www.researchgate.net/publication/26465063_Repensar_a_interacao_escola-familia
- Silva I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 9 (27), 283-304.
<https://doi.org/10.25755/int.3412>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., De Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência –Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vidal, I. (2019). *As famílias no Jardim de Infância – Uma prática pedagógica assente na construção de uma relação*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/10288>
- Zenhas, A. (s.d). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. O papel dos pais na escola. *Ozafaxinars*, 87, 1-9 [Ozar 18 Artigo Armanda Zenhas \(cfaematosinhos.eu\)](https://www.ozar18.com/artigo/Armanda-Zenhas-cfaematosinhos.eu)

DOCUMENTOS LEGAIS

- Decreto-Lei nº 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Diário da República: I Série*
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

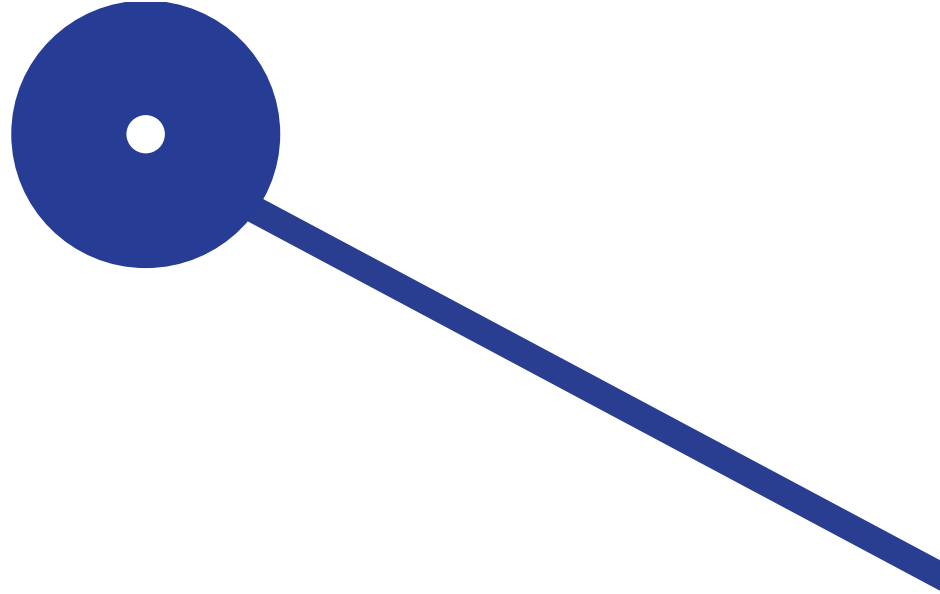
Decreto-Lei nº 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série [55725575.pdf \(dre.pt\)](#)

Decreto-Lei nº 57/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei nº5/97 da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série [Lei n.º 5/97 | DR \(diariodarepublica.pt\)](#)

Despacho conjunto nº 268/97 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (1997). Diário da República: II Série, [Microsoft Word - DC268 97 ME.doc \(appacdmcoimbra.pt\)](#)

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. (2011). Diário da República: I Série, n.º 167 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>



Relatório de Estágio
Ana Catarina Ferreira Gonçalves