



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
em Educação Pré-Escolar- Relação Família-  
Escola: vivências e práticas de envolvimento na  
creche e no jardim-de-infância**

**Débora Filipa Mateus Fernandes**

Orientadora: Doutora Maria Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
em Educação Pré-Escolar- Relação Família-  
Escola: vivências e práticas de envolvimento na  
creche e no jardim-de-infância**

**Débora Filipa Mateus Fernandes**

Orientadora Doutora Maria Assunção Folque

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Relatório de Estágio

Évora, 2014

*“O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.” (Jean Piaget)*

## **Agradecimentos**

Ao chegar a esta etapa, que no início parecia estar tão longínqua é indispensável mencionar e agradecer às pessoas que estiveram sempre presentes e que me proporcionaram a oportunidade de concretizar este sonho. Assim, em primeiro lugar agradeço há minha família por ter possibilitado a oportunidade de conseguir iniciar e concluir um curso superior, sem eles não era possível! Em segundo lugar, agradeço ao meu namorado, e à sua mãe, por me terem apoiado enquanto estive longe da minha casa, aguentando as minhas angústias, dificuldades e vitórias. O vosso apoio, carinho e compreensão foi fundamental. Muito Obrigada pelas pessoas que são. Também quero agradecer aos amigos e colegas que conheci neste longo percurso, e que foram essenciais em todos os momentos, uma vez que partilhámos todas as conquistas e dificuldades, construindo este longo caminho juntos.

Quero agradecer também à Mestre Fátima Godinho, orientadora da prática de ensino supervisionada, pela sua força, conhecimento que me transmitiu, bem como o seu apoio e encorajamento no meu percurso que me ajudou a crescer enquanto futura profissional. Agradeço, também à Professora Doutora Assunção Folque que esteve sempre presente neste percurso, incentivando-me a procurar fazer sempre mais com qualidade e saber, transmitindo todos os seus conhecimentos, obrigada, foi fundamental!

Por último, mas não menos importante, agradeço à Instituição Obra de São José operário que me acolheu, e a todos os profissionais que cruzaram o meu caminho, pois foram fundamentais para o meu crescimento, enquanto pessoa e profissional de educação, deixando-me experimentar e aprender.

## **Resumo**

No presente relatório de estágio, apresenta-se a descrição de um processo de investigação-ação, realizado no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-Infância, cujo tema central é a relação entre família e a escola.

As primeiras etapas para a construção deste documento foram de plena análise e compreensão do contexto educativo, baseadas na observação direta, e, posteriormente, sustentando toda a informação em referenciais teóricos. Ao terminar essa etapa, foi necessário proceder à delimitação de um projeto da minha ação educativa, que incluísse diversos tipos de práticas de envolvimento e vivências dos familiares nos contextos. Paralelamente, será apresentada uma reflexão dessas práticas, analisando a sua adequação no estabelecimento da relação com os familiares. Toda essa análise fará parte integradora para a construção da minha profissionalidade docente, com o propósito de aprender cada vez mais.

**Palavras-chave:** família-escola-participação-envolvimento-crianças-

**Abstract - Teaching Practice Report Supervised in Pre-Escolar-  
Family-School Relationship: experiences and involvement practices in  
the nursery and garden for children**

In this internship report, we present the description of action research process developed under the scope of a nursery and kindergarten Supervised Teaching Practice, whose central theme is the relationship between family and school.

The first steps towards the construction of this document were full analysis and understanding of the educational context based on direct observation and, subsequently, supporting all the information in theoretical frameworks. After finishing this stage, it was necessary to delineate a project of my educational activities, which include various types of practice and involvement experiences of the family members in the contexts. In parallel, a reflection of these practices will be presented, analysing their suitability in establishing the relationship with family members. All this analysis will be fully integrated in constructing my teaching professionalism, with the purpose of a continuous learning process.

**Keywords: family-school-participation-involvement-children**

## Índice Geral

Introdução.....	10
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	14
1.1.A evolução da relação família-escola e a sua importância na educação da criança.....	14
1.1.1.O conceito e sua relevância sócio-histórica.....	15
1.1.2. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner .....	18
1.1.3. O conceito de conexões .....	20
1.2.Caracterização das relações entre Escola e Família segundo modelos teóricos.....	21
1.2.1. Tipos de participação das famílias segundo Joyce Epstein .....	22
1.2.2. Tipo de envolvimento parental segundo Lima .....	24
1.2.3. Tipos de envolvimento parental segundo Ramiro Marques .....	26
1.3. Dificuldades no estabelecimento da relação entre Escola e Família .....	28
1.4. Estratégias e propostas promotoras para a relação família-escola.....	34
Capítulo 2- Dimensão Investigativa da Intervenção .....	39
2.1. Metodologia.....	39
2.1.1. Caracterização do problema, objetivos e participantes .....	40
2.1.2. Instrumentos de recolhas de dados e procedimentos.....	42
2.2. Caracterização do(s) contexto(s) de intervenção.....	46
2.3. Projetando a intervenção educativa com as famílias .....	50
2.3.1. A dimensão investigativa como ponto de partida para a intervenção no contexto.....	51
2.3.2. A Ação de Formação "NA19 - Relação Escola - família e modalidades de trabalho e participação" como contributo para a intervenção educativa .....	52
Capítulo 3- Intervenção educativa no contexto .....	57
3.1. Comunicação com os pais .....	57

3.1.1. Acolhimento e saídas das crianças.....	58
3.1.2 As paredes comunicam.....	59
3.1.3 Circulares.....	64
3.1.4 Registos Semanais .....	65
3.2. A participação dos familiares na sala de jardim-de-infância.....	70
3.3. As festividades (Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia da Família).....	75
3.4. A participação das famílias no trabalho por projeto.....	81
Considerações finais .....	87
Referências Bibliográficas.....	90
Apêndices .....	93
Anexo .....	138

### **Índice de Fotografias**

<b>Fotografia 1.</b> Um registo fotográfico semanal que enviei aos familiares.....	55
<b>Fotografias 2, 3 e 4.</b> Registos de saídas ao exterior como comunicação.....	60
<b>Fotografia 5.</b> Duas crianças a observar as fotografias de uma saída ao exterior.....	61
<b>Fotografia 6.</b> As crianças a observar as fotografias das famílias.....	64
<b>Fotografia 7.</b> Exemplar de uma circular.....	65
<b>Fotografia 8.</b> A partir bolachas para fazer o salame.....	70
<b>Fotografia 9.</b> P. a chutar a bola.....	71
<b>Fotografia 10.</b> A mãe do A. e as crianças no momento de contagem das palhinhas.....	71
<b>Fotografia 11.</b> A visita da mãe do G e do coelho.....	73
<b>Fotografia 12.</b> As crianças a dar comida ao coelho.....	73
<b>Fotografia 13.</b> O pai do R. a brincar com o R. e o G.....	76
<b>Fotografia 14.</b> O pai da L. e a L. a brincar ao faz de conta.....	76
<b>Fotografia 15.</b> Um grupo de crianças a jogar à bola.....	78
<b>Fotografia 16.</b> Momento em que as mães conversavam.....	78



<b>Fotografia 17.</b> Durante a ida ao parque infantil.....	79
<b>Fotografia 18.</b> Uma das crianças a colocar a flor no vaso.....	79
<b>Fotografia 19.</b> Todas as flores que foram colocadas em frente de Maria.....	79
<b>Fotografia 20.</b> A fotografia do momento em que estava a explicar o projeto agradecendo a presença dos familiares.....	84
<b>Fotografia 21.</b> O R. (3:2) a maquilhar a mãe.....	84
<b>Fotografia 22.</b> A S. (2:9) e a I. (3:6) a pintar as unhas da avó da S.....	84
<b>Fotografia 23.</b> O A. (3:4) e o D. (2:9) a maquilhar e pentear a Avó do A. ....	84

### **Índice de Apêndices**

<b>Apêndice 1-</b> Quadro de recolha de dados do tipo de participação dos familiares em creche.....	94
<b>Apêndice 2-</b> Quadro de recolha de dados relativos às planificações de creche.....	96
<b>Apêndice 3-</b> Quadro de recolha de dados do tipo de participação dos familiares em jardim-de-infância.....	98
<b>Apêndice 4-</b> Quadro de recolha de dados relativos às planificações de jardim-de-infância.....	100
<b>Apêndice 5-</b> Registo fotográfico semanal da semana relativa a 12 a 16 maio.....	102
<b>Apêndice 6-</b> Exemplo de uma circular.....	110
<b>Apêndice 7-</b> Quadro para a Participação dos pais e familiares na Sala das Borboletas.....	112
<b>Apêndice 8-</b> Quadro de recolha de dados do tipo de participação dos familiares em creche.....	114
<b>Apêndice 9-</b> Circular 14.....	136

### **Índice de anexos**

<b>Anexo 1-</b> Carta para a avó do L.....	139
--	-----

## Introdução

O presente relatório de estágio realizou-se no âmbito das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Prática de Ensino Supervisionada em Jardim-de-infância, integradas no Mestrado Em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora. Este relatório reporta a dimensão investigativa que sustentou a PES, onde estão contempladas as aprendizagens feitas através do estágio e da investigação que serviu como guião à elaboração deste trabalho. A investigação recaiu sobre a temática da relação entre a família e a escola, uma das componentes fundamentais do trabalho do educador (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto- Perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.). Considera-se que todos os profissionais docentes devem envolver as famílias, pois ambos são responsáveis pela educação da criança e devem construir uma conexão com vista ao mesmo objetivo: “encontrar (...) as respostas mais adequadas para as crianças (...) para terem uma aprendizagem com sucesso” (Ministério da Educação (ME), 1997, p.22-23). As ligações entre família e escola tem sofrido bastantes alterações e cada vez mais é evidenciada a relevância dessa relação. Nos primeiros anos em que a escola surgiu era vista como um apoio à família, mas, posteriormente a sua definição sofreu alterações, tal como a relação entre esses dois intervenientes. No início da criação de redes escolares, essa relação era pouco comunicativa e com algum distanciamento, mas hoje em dia é evidenciada a importância desses dois intervenientes se relacionarem, uma vez que ambos são responsáveis pela educação da criança.

Nesse sentido, procurei saber mais sobre esta temática, a fim de compreender a relação entre esses dois sistemas, quais as suas dificuldades de modo a ampliar os meus conhecimentos nesta área. Para além disso, quando ingressei na Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim-de-infância na instituição Obra de São José Operário,

observei as relações entre a família e o colégio, analisando que existiam alguns circuitos de comunicação entre esses dois intervenientes, bem como a participação dos familiares nas salas. Desde logo, que esses circuitos me despertaram a atenção e curiosidade notei que existia confiança e bem-estar entre famílias e educadoras e instituição. A partir da relação que já existia, comecei a questionar-me como poderia intervir para melhorar o que já estava implementado, e queria compreender melhor qual o papel da educadora na relação com os pais e vice-versa. As outras motivações pessoais que me conduziram à escolha desta temática estiveram relacionadas também com os meus receios com os pais, ou seja não sabia como reagir, e por isso decidi investigar mais, para crescer profissionalmente.

A investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento” (Ponte, 2002, p.7), e nesse sentido é bastante importante para a realização deste trabalho, uma vez que tem como objetivo o desenvolvimento da minha profissionalidade. O facto de esta investigação ser sobre a prática leva a que a defina como investigação-ação, pois segundo Ponte (2002) um dos objetivos desse tipo de investigação é investigar para posteriormente melhorar os problemas diagnosticados. Neste caso é uma mais-valia para melhorar a interação família-escola.

Formular questões é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. (...) As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente a caminhos a percorrer. Quem não tiver uma ideia clara e determinada acerca de onde por começar, não deve desistir por isso. A consulta de trabalhos já efetuados, a conversa com colegas e a chuva de ideias são estratégias de apoio que podem ajudar a desbloquear a iniciativa. (Máximo-Esteves, 2008, p. 80)

Neste sentido foi necessário explicar as questões iniciais, e o processo de investigação-ação, que a partir desse ponto fui desenvolvendo. Assim, as questões de partida para esta investigação-ação foram: De que forma é feita a interação entre o jardim-de-infância e a família? Como posso promover a participação das famílias na creche e no jardim-de-infância? Estas questões procuraram responder às minhas dúvidas e dificuldades que desencadearam esta investigação-ação.

O segundo momento de uma investigação-ação é a recolha de dados, que não deve ser excessiva, mas antes apropriada ao objetivo da investigação-ação. O terceiro momento é a interpretação dos dados e as conclusões a que se chegou. (Pontes, 2002) Nesse sentido, após as diversas conclusões a que cheguei, procurei definir algumas linhas de ação com o intuito de melhorar a minha ação educativa, que estão explicadas no ponto 2.3. Projetando a intervenção educativa. Além disso, e como uma investigação-ação precisa de ser realizada com um intuito, os objetivos que pretendo com esta investigação-ação são: Analisar os dados recolhidos ao longo das PES com vista à tomada de decisão sobre a ação educativa mais qualificada; Conhecer tipos de participação das famílias na creche e no jardim-de-infância, e em que contextos acontecem; Compreender o envolvimento das crianças em atividades aquando da presença dos pais; Contribuir para o envolvimento das famílias na creche e no jardim-de-infância; Conhecer qual o significado que as educadoras atribuem a esta relação para o desenvolvimento das crianças e potenciar os circuitos de comunicação entre as famílias e a creche e o jardim-de-infância;

De forma a evidenciar os objetivos e compreender o processo de investigação-ação, este trabalho está apresentado segundo a seguinte estrutura investigativa: No capítulo 1 irei apresentar o enquadramento teórico que consistirá na exposição da definição da temática, caracterizações da relação família-escola e as dificuldades do estabelecimento nesse tipo de relação. No capítulo 2 será explicada a dimensão

investigativa da PES, nomeadamente a metodologia utilizada, a caracterização do problema, objetivos e participantes, bem como os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos.

No capítulo 3 será apresentada a minha intervenção educativa nos contextos de creche e jardim-de-infância, relacionada com a temática do meu relatório de estágio. Ao longo desse ponto, irei explicitar as várias propostas que coloquei em prática para envolver as famílias nos dois contextos, partindo das práticas que observei e analisei. Assim, ao apresentar as propostas, vou caracterizar o tipo de participação e envolvimento das famílias decorrentes destas propostas, utilizando citações de notas de campo, reflexões e planificações, bem como o quadro teórico que as sustentaram explicitadas no enquadramento teórico, capítulo 1 deste documento. Nas considerações finais serão expostas conclusões que a investigação-ação permitiu chegar, nomeadamente a importância do envolvimento das famílias, as minhas aprendizagens e dificuldades ao longo deste processo e o quais os objetivos que ficaram por alcançar.

## **Capítulo 1- Enquadramento teórico**

### **1.1. A evolução da relação família-escola e a sua importância na educação da criança**

A relação família-escola tem sofrido alterações ao longo dos anos devido às mudanças que vem surgindo no mundo e na nossa sociedade. Por isso, e porque ambas evoluíram ao nível dos seus papéis, atribui-se, hoje, uma grande importância a essa relação para a educação da criança. Assim, de forma a compreender esse papel, começarei por apresentar o conceito de cada um deles, e de seguida os dados históricos que nos permitam compreender alguns desafios que se colocam. Um segundo enfoque deste capítulo será na relação escola-família e a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, baseando-me nas investigações disponíveis. Nessa linha de pensamento e para complementar e fundamentar o meu discurso, irei apresentar o papel que a família e a escola assumem numa abordagem sistémica, segundo a teoria da abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner (1992). Em seguida apresentarei o conceito de conexões entre os dois intervenientes que tenho vindo a mencionar. Numa segunda parte deste capítulo apresentarei os tipos de participação e envolvimento das famílias segundo alguns autores, para compreender e enquadrar as práticas desenvolvidas por mim no estágio. Posteriormente, e porque também existem problemas no estabelecimento da relação entre famílias e instituição e educadores, apresentarei algumas dificuldades que se manifestam na relação entre esses intervenientes, no sentido de melhor refletir sobre qual deverá ser a minha ação.

### **1.1.1.O conceito e sua relevância sócio-histórica**

Ao longo dos anos, os conceitos de escola e família sofreram alterações, evoluindo com o mundo e a sociedade.

Escola, em termos sociológicos, caracteriza uma instituição de ensino onde o objetivo é ensinar, aprender e proporcionar ferramentas para a autonomia e desenvolvimento das crianças, o centro do olhar e ação do estabelecimento.

Por sua vez, família embora englobe um conjunto de pessoas diferentes, com capacidades e expectativas diferentes, é fundamental definir um conceito que englobe todas essas características, para assim referenciar ao longo desta investigação. Família é um conjunto de pessoas ligadas por graus de parentesco e laços afetivos, bem como um dos agentes educativos da criança, onde a mesma inicia a construção da sua identidade. No entanto, segundo o dicionário Priberam, este conceito pode ter outras configurações:

Conjunto de todos os parentes de uma pessoa, e, principalmente, dos que moram com ela; conjunto formado pelos pais e pelos filhos; conjunto formado por duas pessoas unidas pelo casamento e pelos seus descendentes ou conjunto de pessoas que vivem na mesma casa.

Dicionário priberam de Língua Portuguesa-  
consultado a 20 novembro de 2014

A família é, portanto, um conjunto de pessoas mais próximas da criança, um dos sistemas responsáveis pela sua educação, mas mais envolvidos emocionalmente. A escola é outro agente educativo, embora numa situação mais afastada por laços afetivos mas que ao longo do tema também se envolve emocionalmente. Ou seja, estes dois sistemas complementam-se e atuam em prol da criança.

No século XVII, em certos países, ainda não existia um espaço ou instituição para as crianças e, segundo Formosinho (1998) com a alteração do conceito de família e de

mulher iniciaram a construção de casas de asilo. No século seguinte, e já com a industrialização na sua plenitude, já existia um serviço específico para as crianças, nomeadamente fora do seu contexto familiar. Em Portugal, neste período, existiram alguns indícios de que as mães começaram a ser consideradas como pedagogas das suas crianças, mas só no fim do século XIX é que começam a existir algumas conceções que revelam a importância do atendimento para os seus filhos fora dos lares. Esse feito aconteceu uma vez que a sociedade apresentavam necessidades e lacunas relativamente ao desenvolvimento da criança, em que seria fundamental existir casas especializadas para tal. Porém, após a implementação da República em 1910, é que viriam a ser tomadas medidas determinantes para a criação de uma rede de escolas infantis. Segundo Formosinho (1987) citado por Silva (2007), depois de vários anos em que Portugal viveu períodos de mudança, controlo do estado e desvalorização do papel dos professores, eis que entre 1945 e 1958, se deu a expansão da escolaridade, bem como um período de alfabetização. No entanto, em 1958, chegou o Estado Novo e com ele pessoas que não queriam investir na educação de crianças, o que levou que fossem entregues às Famílias, e as mães ficassem sem trabalhar, porque tinham de cuidar dos seus filhos. Porém, no final deste período ocorreram alterações no estatuto da mulher, nomeadamente com o fim da “ditadura”, as pessoas do sexo feminino começaram a trabalhar, implicando que os seus filhos fosse acompanhados por outras pessoas. Assim, e com a Declaração dos Direitos da Crianças a educação teve outro rumo, embora os seus objetivos iniciais fossem muito individuais, centrando-se em si próprio. Neste início, a escola e a família assumiam papéis diferentes não existindo qualquer “ligação.” Não se dava assim muita importância à relação entre escola e família pois encarava-se cada uma destas instituições como específicas e com funções e papéis próprios.



Com a Revolução dos Cravos, iniciou-se a discussão de construir jardim-de-infâncias públicos, integrados com atividades que envolvessem comunidades. Dois anos depois e até 1986, fizeram-se bastantes investimentos na rede Educação Pré-Escolar devido à criação de um Comissão Interministerial para a Educação e Proteção Infantil. Nesse mesmo ano foi concebida e apresentada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que deu um novo conceito à escola, significando uma maior aderência das famílias às instituições. Oito Anos depois, em 1994, é elaborado e concebido o Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e a Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, sendo que existe um compromisso do estado em cooperar com as famílias pela educação das crianças.

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

(ME, 1997, p.1)

Em 1997, 3 anos depois, são apresentadas as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar, onde são concebidas indicações para os educadores em várias áreas e domínios, bem como alguns princípios orientadores para incluir as famílias na ação educativa. Em 2001, foi concebido o Perfil Especifico de Desempenho Profissional para o Educador de Infância, onde estão completadas algumas orientações para a sua ação educativa, nomeadamente a organização do espaço educativo, a planificação, e a relação com outras pessoas, descritas no grupo II do documento. Apenas nesse grupo, são visíveis as grandes mudanças no conceito de educação, em que a criança deve estar no centro da ação do educador, com vista ao seu desenvolvimento nas mais diversas áreas. Ou seja, o

educador deve organizar um espaço favorável ao desenvolvimento da criança, bem como promover a sua autonomia, utilizando os mais diversos recursos. Para além disso, o último ponto que referenciei, onde está patente a relação com as pessoas, as famílias, nomeadamente, os educadores deve integrá-los na sua ação educativa. “Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei 240/2001)

Gradualmente, a família foi sendo também um dos projetos na ação educativa dos educadores, porque ambos devem lutar pelo mesmo objetivo: a educação da criança. Por esse motivo, é importante estabelecer uma relação entre ambos, baseada na confiança e cordialidade para o bem-estar e segurança da criança. Atualmente, muitos autores (i. E, Homem, 2002; Bronfenbrenner, 2005, defendem a articulação entre esses dois sistemas como benéfico para a criança, pois ela está no centro da ação. Seguidamente, irei apresentar a abordagem de Urie Bronfenbrenner.

### **1.1.2. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner**

Bronfenbrenner foi um psicólogo do desenvolvimento russo, que definiu a teoria ecológica sistémica do desenvolvimento Humano. Essa teoria compreende a perspectiva do desenvolvimento do desenvolvimento humano e representa uma nova conceção para os profissionais, sendo composta por 4 sistemas. Esses 4 sistemas têm funções, normas e regras que podem ser preciosas no desenvolvimento da criança.

Segundo Bronfenbrenner (1992), o primeiro sistema diz respeito ao **Microssistema**, onde a criança se desenvolve no seu meio mais próximo (família/creche). O microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa num determinado contexto de interface, sendo que a pessoa pode pertencer a vários microssistemas, mas com padrões diferentes. O segundo diz

respeito ao **Mesosistema** que é a relação entre os vários microsistemas onde a criança se insere, por exemplo relação entre a família e a escola. A seguir aparece o **Exosistema**, que apesar de não estar ligado diretamente com a criança, pode prejudicá-la porque nem sempre, por exemplo, os horários dos pais correspondem com os tempos livres dos filhos. Por último, o **Macrosistema** refere-se às leis e ideologias de cada sociedade em relação às crianças. Engloba os outros conceitos anteriores, virado para valores de desenvolvimento da criança.

A teoria de Bronfenbrenner é importante para a compreensão da criança e da criança em interação com o que a rodeia. A criança aprende mais se existir uma boa relação entre escola e família, porque se a criança tem conhecimento de que à sua volta existem pessoas que se ajudam e comunicam, sente-se mais confiante e segura para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Caso contrário, se não existir uma boa relação, a criança vai ter medo de ser repreendida por pessoas dos microsistemas e sentir-se desconfortável, quando o seu enfoque deve ser na descoberta do que a rodeia. Porém, a criança, para além desses dois sistemas que influenciam a sua educação, é influenciada por outros sistemas em seu redor. Ou seja, existem determinados sistemas que fazem as leis e tomam medidas na educação, ou seja exteriores aos educadores, famílias e crianças, que afetam a relação entre essas pessoas. O macrosistema, que se refere a leis e ideologias dos países, e que engloba todos os outros sistemas é um desses casos exteriores a essas relações. A não adoção da Lei da Maternidade é um dos exemplos que influencia o tempo de relação entre famílias e crianças. Penso que em países onde não vigore estas leis a relação dos pais com os filhos é pouco desenvolvida e prejudicada, pois os primeiros meses de vida da criança são cruciais para relações de afetividade, e também onde são preciosos os cuidados dos progenitores. Por isso é importante que as famílias e os bebés tenham leis que os proteja, que usufruam de um direito de serem acompanhados e

acompanhar todo o desenvolvimento nos meses iniciais, que são cruciais. Nesse período é quando a criança começa a desenvolver vínculos com as pessoas, ao atender que já conhece reconhecer a voz da mãe, por exemplo. Assim, para que o desenvolvimento da criança se efetue em diferentes áreas com o contacto com os seus progenitores e/ou outras pessoas mais velhas é necessário existir interações entre elas, de modo a que o seu desenvolvimento seja diferencial em vários aspetos.

### **1.1.3. O conceito de conexões**

O conceito de conexões é um termo que irei explicar neste ponto, bem como a sua importância na ligação entre escola e família, para assim compreendermos a importância dessa palavra no contexto educacional.

O termo conexões é utilizado por dois autores, Debbie Leekeenan e John Nimmo (1992) num capítulo sobre a metodologia de projeto com crianças de dois anos, onde são abordados vários tipos de conexão. Esse conceito é utilizado para compreender a necessidade de interligar diferentes pessoas, materiais e sentimentos, para que estes se apresentem de forma coerente para a criança. Ou seja, estabelecer uma conexão, é criar um fio condutor entre dois elementos aparentemente desligados, para que as crianças desenvolvam a sua aprendizagem em diversos domínios. Assim, segundo esses autores, essas conexões podem ocorrer em diferentes ocasiões: **conexões no ambiente da sala**, através de materiais colocados em diferentes áreas que estejam relacionados, e em que exista repetição; **conexões ao longo do tempo** (ontem, hoje e futuro), por exemplo mostrar fotografias de crianças de anos anteriores a brincar naquele espaço, dizendo-lhes que depois deles virão outras; **conexões de experiências externas e escolares** (por exemplo visitar um lago de patos da universidade e desejar construir um lago de patos); **conexões entre crianças**, através de emoções, interesses e experiências, por exemplo

partilhar os seus rostos, com fantoches; **conexões entre interesses dos professores com os das crianças**, (por exemplo vários objetos das férias de um professora na praia levados para a sala, despertou interesse das crianças para criar a sua praia naquele espaço); **conexões de eventos, ideias e sentimentos através de representação e documentação** (por exemplo construção de vários tipos de documentos feitos pelas e através das crianças, para representar momentos, emoções) e **conexões com os pais**, por exemplo através de envio de questionários para compreender e conhecer os gostos das crianças, envio de cartas semanais sobre as atividades realizadas na sala e trocas de informações com documentos (fotografias, livros) produzidos em casa e na escola. Estas conexões são importantes para constituir um processo e as suas aprendizagens, não sendo necessário inventar propostas, mas sim partir das vivências quotidianas. Para isso ser possível, é necessário contactar com os pais nas mais variadas formas, através de diferenciada documentação, valorizando a sua participação quer para projetos ou outras propostas, ou até mesmo para conhecer melhor os interesses e gostos das crianças. Conectar com o outro, neste caso com os pais, supõe falar, dialogar, partilhar, e por isso devem ser vistos como parceiros da nossa ação educativa, incluindo-os na longa caminhada de educar a criança, pois ambos somos fundamentais para o crescimento da criança. Assim, as conexões devem ser feitas desde do primeiro instante em que a criança entra para a creche, para que ao longo do tempo essas possam evoluir, com o intuito de criar um ambiente favorável à sua adaptação e desenvolvimento.

## **1.2. Caracterização das relações entre Escola e Família segundo modelos teóricos**

Apresentados os dados históricos e sociais acerca da relação família-escola, os sistemas, a sua relação com a criança e interferência na sua educação, bem como as

conexões efetuadas entre vários elementos, é fundamental compreendermos que tipos de relações se podem estabelecer profissionais e famílias, para que ao longo deste relatório de estágio possamos entender as práticas desenvolvidas. Nesse sentido, neste ponto, vou caracterizar os tipos de participação e envolvimento das famílias na creche e jardim-de-infância segundo modelos teóricos de alguns autores.

### 1.2.1. Tipos de participação das famílias segundo Joyce Epstein

A autora Joyce Epstein (2004) criou uma tipologia de envolvimento das famílias com o intuito de promover nas escolas uma ligação com elas e com a comunidade. Dessa forma, as tipologias do envolvimento, abrangem as funções básicas que os pais devem ter com os seus filhos até ao seu envolvimento com a comunidade. Abaixo está o quadro com duas colunas que apresenta e explicita os tipos de participação, dando exemplos concretos para compreender melhor cada um.

<b>Tipo</b>	<b>Definição</b>
<b>Tipo 1-</b> funções parentais	Relacionado com atividades que ajudem a promover competências de funções parentais básicas, como: alimentação, vestuário e saúde.
<b>Tipo 2-</b> Comunicação	Variados tipos de comunicação entre escola-família e família-escola, como: reuniões, atendimentos individuais e mensagens na caderneta.
<b>Tipo 3-</b> Voluntariado	Envolver os pais em atividades de voluntariado no espaço escolar.
<b>Tipo 4-</b> Aprendizagem em casa	Atividades que os pais são envolvidos em casa, como trabalhos em casa.

<b>Tipo 5-</b> Tomada de decisões	Os pais participam em atividades como representantes de pais, por exemplo em associações de pais.
<b>Tipo 6-</b> Colaboração com a comunidade	Organizar as famílias, estudantes, grupos comunitários incluindo as empresas, agências, organizações cívicas culturais e universidades para contribuir serviço à comunidade

**Quadro nº1-** Tipos de participação das famílias na escola, segundo Epstein (2004, p.13)

Este modelo considera que o envolvimento das famílias nas instituições, e na aprendizagem das crianças se pode efetivar a vários níveis e em ações de diversos tipos. Assim, este envolvimento pode implicar ações levadas a cabo tanto na escola como em casa bem como uma comunicação que se efetive em dois sentidos: escola-casa e casa-escola. O tipo 1 diz respeito a atividades que ajudam a cumprir funções básicas que as famílias devem proporcionar aos filhos, nomeadamente levar para a instituição a roupa, alimentação, se for necessário. O tipo 2 tem que ver com a comunicação estabelecida entre família e escola através de vários meios. Ou seja, são as formas como se estabelecem as comunicações, como reuniões, escritos na caderneta, atendimento individual, o que faz com que sejam variadas. Nessas comunicações os dois intervenientes abordam assuntos que acontecem na sala de jardim-de-infância, o desenvolvimento da criança, os dias festivos ou alguns episódios que aconteçam diária, frequente ou pontualmente. O tipo 3 é uma forma de envolvimento dos familiares no espaço escolar, nomeadamente serem voluntários em atividades, festas, desde que aconteça no recinto da escola. O tipo 4 é uma forma de envolvimento mais informal que efetive a comunicação casa-escola, uma vez que pretende dar a oportunidade de concluir e elaborar determinadas propostas iniciadas

na sala. Penso que este último tipo pode ser uma solução para as famílias que não tenham disponibilidade para os outros tipos e, assim acompanhar sempre o percurso do seu educando. O tipo 5 é uma forma de envolvimento pouco vulgar, pois nem todos os jardins-de-infância têm a capacidade de compreender que os pais também deve participar nas decisões. Este tipo 5 diz respeito à participação dos familiares nas tomadas de decisões, nomeadamente pertencerem a associações de pais, por exemplo.

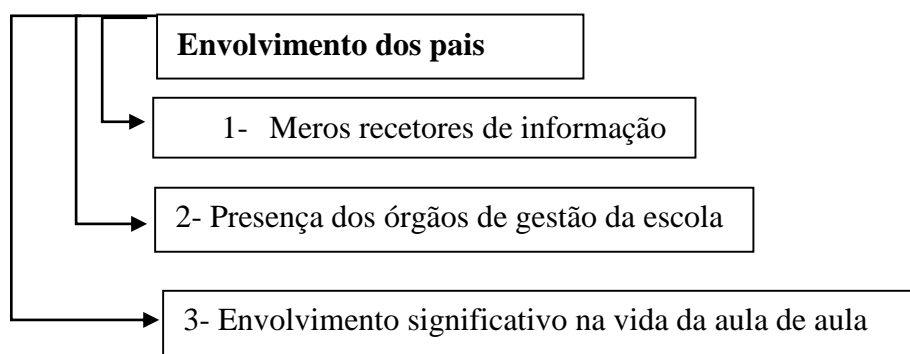
O tipo 6 envolve variadas pessoas, pois trata-se de um grupo pertencente à rede escolar que ajuda a tratar da comunidade envolvente. Ou seja, os familiares, docentes ou até as crianças juntam-se para colaborar com a comunidade envolvente. Nestas duas últimas tipologias apresentadas consideram-se também as famílias como membro ativo e participantes nas tomadas de decisão, contribuindo com as suas opiniões para definirem o projeto da sala, por exemplo. Por último, e facto que despertou a minha atenção, foi verificar que esta tipologia também considera importante o envolvimento e participação dos pais em ações de voluntariado e colaboração com a comunidade. Realmente, as famílias devem estar integradas nas mais variadas dimensões da instituição para assim serem membros ativos na educação do educando, acompanhando o seu percurso e todo o meio envolvente responsável pelo seu desenvolvimento. Assim, esta é uma tipologia que não se limita ao espaço da sala (ao contrário das que são apresentadas seguidamente), mas a outras dimensões fundamentais quer para a educação da criança, quer para a instituição que conseqüentemente melhora o espaço e qualidade de vida dos educandos.

### **1.2.2. Tipo de envolvimento parental segundo Lima**

Alguns autores, como Lima, consideram diferentes níveis quanto à participação dos pais, como o exemplo anterior. No entanto, nem todos concordam que exista uma tipologia que considere diferentes níveis de envolvimento e participação familiar, o que



leva Lima a afirmar que existe uma falha no que diz respeito ao envolvimento parental. Nesse sentido, o autor apresenta três níveis ou patamares para considerarmos o envolvimento em vários níveis, e que segundo ele são “distintos de profundidade e complexidade crescentes.” (Lima, 2002, p.147). A seguir estão descritos patamares de níveis de envolvimento, embora apresentados de forma diferente do autor, pois acho pertinente apresentá-los em forma de pirâmide, já que Lima fala numa “complexidade crescente”. Aliás, a sua representação mostra esse crescimento ou diminuição se observarmos a partir do último nível.



No primeiro nível os pais são considerados como meros recetores de informação, e mantêm-se distantes da instituição; a sua participação na escola é excecional, só participam em dias festivos, por exemplo. A(s) informação(ões) que os pais recebem são enviadas através de cartões, mensagens e até assinam fichas à distância.

No segundo nível, os pais passam a ser participantes, deixando de ser meros observadores, embora que não sejam totalmente ativos, uma vez que a sua presença nos órgãos é minoritária. Por esse motivo, a sua opinião e papel acaba por ser “essencialmente decorativo” (Lima, 2002, p.148), embora gritem pela escola a sua presença nos órgãos, levando a crer que a sua opinião é valorizada.

No terceiro nível os pais já são parceiros ativos, aumentando assim a “complexidade” ao nível do envolvimento. Neste patamar os pais participam na

conceição, planificação, execução e avaliação do currículo, o que traduz uma escolha sobre as ofertas que querem proporcionar aos filhos.

Os patamares apresentados são relativamente parecidos com os tipos de envolvimento parental que apresento a seguir, pois para além de serem compostos por três níveis, ambos integram a partilha entre pais e instituição.

As tipologias anteriormente apresentadas têm a preocupação dos pais estarem inseridos e participarem nas tomadas de decisão da instituição, integrando os órgãos administrativos, o que lhes dá a oportunidade de constituírem membros ativos na escola. Para além disso, permite-lhes também estarem ocorrentes dos currículos da sala e participarem na construção dos mesmos, estando mais próximo daquilo que são os dias dos seus educandos. Ou seja, ao participarem na construção do currículo, os familiares têm um conhecimento mais profundo acerca do que é feito nas salas.

### **1.2.3. Tipos de envolvimento parental segundo Ramiro Marques**

Ramiro Marques (1993) apresenta três tipos de envolvimento parental, onde as famílias têm um papel indireto, chegando a considerá-los como “auxiliares dos próprios professores”.

O primeiro tipo é denominado Comunicação escola-família e tem por objetivo os educadores e professores ajudarem as famílias a compreender como podem ajudar os seus filhos em casa. Essa ajuda também deve favorecer melhorias na aprendizagem das crianças com vista ao seu desenvolvimento e sucesso educativo. Neste tipo as propostas podem ser variadas: “ Os pais lerem uma história à noite, os pais limitarem o tempo para os seus filhos verem televisão, os professores enviarem documentação aos pais sobre nutrição, técnicas de estudo.” (Marques, 1997, citado por Trabuco, E. 2009)

O segundo tipo está relacionado com a Interação Escola-Família, e tem por base o respeito mútuo entre as famílias e os professores. Esta tipologia pretende que as crianças dominem a sua cultura de origem e a diversidade cultural, em qualquer contexto e situação. No entanto, para que isso seja possível, é necessário existir uma ligação entre a escola e família, e a criação de um espaço onde possam comunicar e reunir é uma das opções para essa partilha e união acontecer. (Marques, 1997, citado por Trabuco, E. 2009)

A terceira tipologia deste envolvimento parental assenta numa parceria entre Escola e Família, tendo por objetivo, mais uma vez, o sucesso educativo da criança. Para tal, as escolas devem ser eficazes e comunicar com as famílias e, pedem que essas sejam agentes e promovam “atitudes facilitadoras do sucesso educativo.” (Marques, 1997, citado por Trabuco, E. 2009) Esses tipos de escola, para além da família também comunicam com a comunidade, nomeadamente com serviços de saúde e negócios “a fim de provocar enriquecimento curricular.” (Marques, 1997, citado por Trabuco, E. 2009)

Este modelo centra-se no sucesso educativo, e parece-me que estes são tipos de envolvimento parental mais adequados para primeiro ciclo, mas compreendo a essência da tipologia, pois é possível adaptar para os contextos de creche e jardim-de-infância. O autor desta tipologia, também inclui o envolvimento da comunidade e revela uma perspetiva em que as famílias sejam agentes de ação educativa, criando aliança e ligação, estando criança no centro das suas relações. Porém, não permite, no meu entender, que as famílias tenham opção de escolha ao impor-lhes propostas e especificando o seu papel. Ou seja, as escolas querem que as famílias sigam as suas ordens, como se fossem seus auxiliares, ao contrário de Joyce Epstein que concebe que ambos os intervenientes são de igual forma importantes para a formação e aprendizagem da criança, ajudando-os na sua ação.

Estes três modelos que apresentei têm semelhanças, mas também diferenças. Os três têm a preocupação de integrar os pais nas tomadas de decisão e nos órgãos administrativos, embora cada um lhe atribua diferente relevância. Ou seja, cada tipologia integra os familiares, mas nem todos são da opinião que a sua participação é importante, atribuindo-lhes funções apenas por cortesia. Por exemplo, nas duas últimas tipologias apresentadas, o papel dos pais acaba por ser decorativo, estão lá, mas a sua opinião não é valorizada, e ambos os casos a sua presença na sala parece ser evitada e pouco discutida, o que leva Lima a afirmar que esta é uma “área tabu, por ser demasiado sensível, não interessando ser debatida.” (Lima, 2002, p.148)

Por outro lado, autores como Joyce Epstein considera os familiares como importantes no seio da sua ação, incluindo-os nas mais variadas funções. Apenas esse modelo oferece tipos de envolvimento que não se restringe à escola e à família, mas que inclui também a comunidade, sendo por isso mais vasto e oferecendo um maior número de possibilidades ao envolvimento parental. Tendo em conta essas aspetos positivos, e dada a importância atribuída ao papel ativo da família na escola, será essa a tipologia que utilizei ao longo desta investigação-ação, para definir tipos de envolvimento.

Ainda que de forma pouco explícita, já apresentei uma tensão possível na relação família-escola, onde o primeiro interveniente tenta “dominar” o outro, o que pode ser proveniente do temor de perda de autoridade e de *status*. Nesse sentido, e porque nem sempre o estabelecimento da relação entre família-escola é fácil, de seguida irei apresentar algumas dificuldades nessa ligação referenciada na literatura sobre a temática.

### **1.3. Dificuldades no estabelecimento da relação entre Escola e Família**

As dificuldades no estabelecimento da relação entre Escola e Família são sentidas por ambas as partes. De facto, tanto os encarregados de educação como os educadores

têm comportamentos e atitudes menos inadequados uns com os outros. Segundo Bonomi (1998), esses comportamentos podem ser divididos em três tipos de recriminações por ambas as partes.

O primeiro tipo de recriminação surge por parte dos educadores, porque os pais não cumprem as regras de horário de entrada das crianças e não levam todos os materiais que são pedidos. O segundo está relacionado com o comportamento dos pais quando vão levar e buscar as crianças, nomeadamente porque os educadores acham: que os familiares se afastam e lhes entregam os filhos, como se estivessem a deixar um objeto; outras vezes acham que os familiares estão apressados e não se despedem; não têm confiança em si perguntando-lhe apenas, quando vão buscá-las, se comerem ou dormiram e, por último, não irem buscar as quando saem mais cedo. Relativamente ao último tipo de recriminação esta está relacionada com um “grupo de críticas sobre os pais que diz respeito aos “erróneos comportamentais educacionais”” (Bonomi, 1998, p.164) a erros de educação que são feitos em casa, pedindo, posteriormente, aos educadores que os corrijam.

Este tipo de recriminações podem ser provenientes, segundo Bonomi (1998) e Homem (2002), de várias dificuldades na relação: **temor do juízo do outro; temor da perda de autoridade de *status*; espera do primeiro passo; as condições de trabalho.**

**O Temor do juízo do outro** é um sentimento inicial que marca o relacionamento entre família e educadores. As famílias, quando se apresentam à educadora, omitem vários factos importantes em detrimento de ser aquilo que os educadores apreciam, por exemplo um problema de saúde, ou estado civil. Os educadores, por outro lado, “teme o juízo do pai tanto sobre a sua pessoa quanto sobre o seu profissionalismo, e às vezes procura proteger-se atrás das regras da instituição.” (Bonomi, 1998, p. 165) Ou seja, um educador tem receio do que as famílias possam pensar de si, e desculpa algumas das suas ações, utilizando as regras da instituição, por exemplo não deixar os familiares entrarem

na sala. Enquanto estagiária, também senti essa dificuldade, em falar sobre determinados assuntos, sobretudo acolher a criança na sala e ter medo de dizer algo errado, que levasse as famílias a formar uma imagem errada sobre mim. Porém, ser profissional e mostrar confiança no meu trabalho foi uma estratégia para ultrapassar esta dificuldade.

**O Temor da perda de autoridade de *status*** é outro sentimento partilhado pelas famílias e educadores nos seus papéis. Por um lado, os progenitores têm um estatuto em que têm poder de escolha em relação à criança, mas o seu papel está continuamente “exposto ao juízo dos outros.” (Bonomi, 1998, p.165). Por outro lado, os educadores temem que o seu papel seja frequentemente questionado, e com receio que tenham de provar as suas competências.

Essa exposição do juízo dos outros pode acontecer quando os pais levam os filhos para a creche, pois consideram que podem ser julgados pelos amigos e familiares próximos, levando-os a questionar as educadoras. É nesse preciso momento que a perda de autoridade de *status* se inicia, pois os comportamentos da criança em casa e na sala de jardim-de-infância são alvos de confronto entre educadores e família. Isso acontece porque os pais afirmam que os filhos em casa têm determinados comportamentos, sendo que na creche acedem aos pedidos dos educadores. Por exemplo, as crianças comem sozinhas, adormecem com facilidade e ficam na sua cama. Em casa, pelo contrário precisam que os pais fiquem com elas até adormecer, não querem comer sem auxílios e estão sempre a levantar-se da cama, não querendo dormir. Essa situação complica o relacionamento dos educadores e famílias, pois os profissionais de educação tendem a explicar esses fenómenos com a inadequação e os erros dos pais: demasiada solicitude ou falta de firmeza”, (Bonomi, 1998, p.166) por exemplo. Os profissionais acham que essas situações se sucedem porque os familiares não têm regras, nem mão firme nas crianças, ou seja, são muito indecisos, por se tratar dos filhos.

Outra situação que desencadeia esse temor, diz respeito ao reencontro com os familiares à tarde, onde as crianças, inocentemente (por não terem a percepção que os familiares estão a espera que corram para eles), não largam os brinquedos ou uma brincadeira com o par e vão a correr para a sua referência familiar. Porém, basta uma intervenção da educadora e é resolvida essa situação. Perante tal acontecimento, segundo Bonomi (1998) os familiares, nomeadamente os pais sentem que estão a perder a autoridade, e principalmente acham que estão a demonstrar aos educadores que não são a primeira escolha da criança, no que diz respeito a afetos e desejos. Essas situações podem levar os pais a temer a sua autoridade e chegar a por em causa o seu papel, assumindo que os educadores, que pela sua profissão, são os mais indicados para ficar com os seus filhos. Porém, quando se trata das necessidades dos seus educandos, os pais consideram que são eles que conhecem o que os seus filhos mais precisam, colocando em causa a autoridade da educadora, que por seu lado se sente ameaçada e com receio de ser inquirida sobre as suas competências.

**A espera do primeiro passo** é, segundo Bonomi (1998) uma situação bastante constrangedora na relação entre famílias e educadores. Frequentemente, nas entradas e saídas das crianças coloca-se a questão quem deve cumprimentar e perguntar como foi o dia, se a família ou a educadora. De facto, essa situação arrasta-se, e “ambos insatisfeitos permanecem por muito tempo nessa atitude, sem conseguir explicitar as próprias expectativas ou tomar iniciativas que encorajem, no outro, a comunicação.” (Bonomi, 1998, p.167) Esta situação também acontece quando por exemplo os pais ficam mais tempo do que o esperado, e segundo Bonomi (1998) coloca-se a questão: Devem ser os pais a compreender que já estão ali há demasiado tempo? Ou serão os educadores que devem dizê-lo? Mas eu coloco ainda outra questão: Será que algum dos dois deve pensar

e fazer? É que afinal os educadores devem ter a sua porta aberta para as famílias, essa postura não é uma forma de envolvê-los na sala, mas sim de os afastar.

Esta espera de primeiro passo dificulta a relação dos intervenientes que tenho vindo a descrever, mas, segundo Bonomi, também surge porque a escola é única que desenvolve este tipo de relacionamento e que soube “criar espaços de verdadeiro confronto entre competências e profissionalismo do educador e projeto racional-afetivo do pai.” (Bonomi, 1998, p. 168)

Neste ponto tenho vindo a apresentar dificuldades de ordem sentimental e de atitude, mas as condições dos empregos **as condições de trabalho** de cada um também podem ser um entrave ao relacionamento entre família e educadores. Hoje em dia, sabemos que os cidadãos cumprem horário de acordo com cada estabelecimento, e que cada vez mais tendem a trabalhar por turnos, que ocupa grande parte do dia, que só tem 24 horas. Por esse motivo, a maioria das vezes esses horários não são compatíveis com o horário das instituições, o que, conseqüentemente prejudica a comunicação entre família e educadores (Homem, 2002).

Para além destes problemas identificados, outros autores referem ainda fatores de outra natureza que podem estar na origem das dificuldades sentidas por profissionais e famílias no seu relacionamento. Para Villas Boas (2004) também existe outro motivo que está no centro da dificuldade desta relação, que se prende com a cultura que tradicionalmente tem marcado este tipo de relação:

as escolas parecem manter os seus padrões tradicionais de interacção com as famílias. Parte dessas dificuldades é, sem dúvida, inerente ao paradigma educativo existente, que visa essencialmente, a prestação de serviços de profissionais a clientes e não a formação de parcerias para a aprendizagem. Outra parte terá a ver



com o facto dos professores não estarem suficientemente preparados para desempenhar esse papel com total eficiência.

(Villas Boas, 2004,p.1)

Assim, a autora referencia que os professores devem também desempenhar um papel e ter formação no envolvimento parental, afirmando que a escola é responsável pela aproximação da família e comunidade. No entanto, segundo a autora os professores ainda têm muitas resistências quanto a sua aproximação com as famílias.

Em primeiro lugar, os professores culpam as famílias pela origem dos problemas na escola, pois consideram que “despejam” os filhos na escola e esquecem-se do seu papel de agente educativo. No entanto, os próprios professores também têm algum receio em abrir as portas às famílias, nomeadamente temem que os pais os considerem “mais exigentes”. Por outro lado, os professores querem manter o seu papel de únicos conhecedores do conhecimento, pois atribuem aos pais “um papel de amadores”, e ainda preferem contactar com familiares de classe média, e supostamente com cursos médio ou superior.

Em suma, todas as dificuldades apresentadas contribuem para uma diminuição no estabelecimento da relação entre famílias e educadores, nomeadamente iniciá-las e mantê-las, pois segundo Lima (2002) são “relações extremamente frágeis”. Ambos os intervenientes, escola, famílias e educadores tendem a culpar-se mutuamente, e a escola muitas vezes também coloca entraves, dificultando assim a comunicação, ligação e envolvimento parental. Enquanto existirem tantos entraves e “preconceitos” é impossível existir concordância, onde a criança é a principal prejudicada, pois os agentes de educação deveriam ter em conta que “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (M.E., 1997, p. 43) Nesse sentido, seguidamente irei

apresentar algumas estratégias e propostas promotoras para a relação entre família e escola.

#### **1.4 Estratégias e propostas promotoras para a relação família-escola**

Se queremos envolver e desenvolver uma relação com os familiares nas nossas instituições e salas de creche e jardim-de-infância, teremos então de criar um ambiente propício a esse fim. Para que isso seja possível, irei seguidamente apresentar algumas estratégias para a comunicação com os familiares e para o seu envolvimento nas salas, baseadas na minha participação numa ação de formação sobre relação família-escola.

Uma das estratégias mais utilizadas para a concretização da relação escola- família são as reuniões de pais. No entanto, para que essa tenha sucesso é preciso vários critérios de qualidade, que a seguir apresento.

Em primeiro lugar, o que será um sucesso de uma reunião de pais?! Será que basta falar e deixar os pais dialogarem? Corresponder às suas expectativas, abordando apenas assuntos do seu interesse?! Pois bem, eu, de facto, nunca tinha pensado nas reuniões onde as crianças também fossem implicadas, pois normalmente são apenas realizadas entre famílias e escolas. Porém, segundo Maria Manuela Matos (2014) existem alguns aspetos fundamentais para o sucesso de uma boa reunião. Em primeiro lugar, os educadores devem preparar antecipadamente a reunião, e uma forma para captar a atenção dos familiares é ter um suporte PowerPoint os assuntos a tratar, bem como fotografias, comentários e frases das crianças relativamente a propostas desenvolvidas. Para a preparação das reuniões, os educadores devem também envolver as crianças, preparando o espaço e a própria reunião. Ou seja, podem decorar a sala, fazer uma surpresa para os familiares, fazer bolos, e sobretudo as crianças convidar os seus familiares, enviando-lhes convites. Por exemplo, também é possível elaborarem um desenho onde a educadora

descreve a frase da criança, onde explicitam a razão para os seus familiares irem reunião. Além disso, cabe também aos educadores expor o seu “trabalho”, a vida da sala e das crianças, colocando por exemplo textos, fotografias e outros registos. Esta preparação permite que as crianças estejam informadas e não sejam excluídas dizendo-lhes por exemplo “não podes ir porque é para adultos” ou “mas vais lá fazer o quê pai?”. Assim, ao prepararem o ambiente para os familiares, as crianças estão integradas e informadas acerca da visita desses à sala.

Em segundo lugar, vem a reunião propriamente dita, onde os educadores também devem ter em conta alguns aspetos e estratégias que permitem uma melhor e maior comunicação com os familiares. Primeiramente, como já referi, deve-se organizar o espaço, nomeadamente uma mesa com sumos e bolos, onde os pais possam circular e falar entre si. Porém, os educadores deve dar as boas vindas e apresentar os familiares entre si “ligando-os” com as crianças”, estando atentos aos mais inibidos, para que não se sintam desraizados. Relativamente à reunião, os educadores devem dar espaço aos familiares para dialogar, respeitar todas as opiniões. Podem utilizar algumas estratégias no sentido de tornar mais participativa a interação sobre determinados conteúdos: articular conteúdos, pedir para lerem citações, pedir para fazer comentários e deixar uma surpresa, texto, mensagem para os seus educandos. Depois da reunião, a educadora deve fazer uma síntese do que aconteceu, para reforçar a comunicação e “adoçar a curiosidade para a próxima.” E ainda poderá fazer uma avaliação com os presentes, para melhorar os próximos encontros.

Porém, para além da comunicação, a Maria Manuela Matos apresenta-nos ainda algumas estratégias que podem ser usadas desde do primeiro ano do início da relação com os pais. No primeiro ano, para “chegar às famílias”, os educadores poderão pedir fotografias, para que todos possam analisar, comentar e conhecer-se, elaborar um livro

das famílias, em que é circula pelas casa com vários assuntos, telefonar, fazer festas e reuniões sobre temáticas pertinentes. Nos anos seguintes, quando já existe uma relação, deve dar-se continuidade aos livros, procurar um espaço onde todos possam participar, por exemplo uma horta que implica vários conteúdos e ligações, festas e convidar os pais a entrarem na sala com um propósito de transmitir e aprender novos conhecimentos. De facto estas estratégias permitem estabelecer uma relação muito mais próxima, possibilitando construir laços de confiança e amizade, onde todos os intervenientes são ativos e fundamentais para o crescimento de todos enquanto cidadãos. Mas, para que isso seja possível são necessárias algumas atitudes e postura:

- Aprender a conhecer e compreender as famílias, incluindo a sua cultura, vida, ponto de vista e capacidades, para intervirmos com conhecimento;
- Persistência e regularidade na relação, ou seja manter uma relação regular, ter comunicação com as famílias, alterar horários para se encontrarem e comunicar;
- Não julgar nem fazer estereótipos das famílias, que implica estar atento e decodificar alguns comportamentos;
- Criar condições para uma relação aberta, não fazendo juízos de valor e criar um ambiente de liberdade e de acolhimento;
- Ser flexível, possibilitando a entrada dos pais nos espaços educativos, para mostrar a intencionalidade do nosso trabalho;
- Não alimentar divergências desnecessárias;
- Preparar com cuidado e atenção todas as reuniões formais para envolver as famílias.

No entanto, estas estratégias não se restringem por esta autora, mas também Lima (2002), depois das dificuldades que apresentei, dá-nos algumas propostas que podem ser úteis para as perspectivas das famílias relativamente ao nosso trabalho e integrá-las na sua

ação educativa. Uma das primeiras propostas está relacionada com uma possível visita ao contexto familiar das crianças, ou seja a sua casa, que Hohmann e Weikart (1997) também defendem como sendo fundamental para compreender a origem e cultura dos cidadãos que crescem. Talvez muitos se questionem acerca desta atitude e pensem que não poderá ser possível, pois a maioria dos educadores mantêm uma certa distância das famílias. No entanto, é precisamente por esse pensamento, que defendo esta prática, pois esta prática aproxima muito mais as famílias e educadores, compreendo e conhecendo melhor as crianças e também atitudes e comportamentos. Outra prática trata-se de dar a possibilidade de as famílias verem as suas crianças na sala, convidando-as para esse objetivo. Segundo as pesquisas de Ainsworth Bell (1970) e Main (1973) citado por Bondioli e Mantovani (1998), o facto de a criança ter presente um familiar mais próximo, pais ou mãe, por exemplo, permite que se sinta mais segura e predisposta a explorar o novo ambiente, a sala, os brinquedos novos e contactar com as crianças, criando novas relações. Esses autores, nas suas pesquisas, também referem que caso o familiar não esteja presente, principalmente aquando da adaptação à creche, a criança leva a recusar os novos relacionamentos e ambiente, provocando ansiedade. Por estes motivos, a presença dos familiares nas salas é importante para a criança, desde do seu primeiro dia até ao último, uma vez que torna todo o processo menos doloroso. Porém, essa presença têm de ser cuidada e não excessiva, dando o tempo necessário à criança para se adaptar. Por exemplo, caso a mãe esteja todos os dias, no tempo de adaptação, na sala, faz com que a criança não se adapte às crianças, aos adultos e ao novo ambiente.

Outra sugestão está relacionado com os educadores puderem orientar as famílias como ajudar as crianças em casa, bem como sugerir propostas para desenvolver também nesse contexto relacionados com a sala.

Assim, com alguma destas propostas poderemos melhorar as relações com as famílias, mas temos de saber adaptá-las consoante o contexto onde trabalhamos, pois nem sempre é adequado para todos e por isso temos de avaliar primeiro a situação para depois intervir com conhecimento e consciência.

## **Capítulo 2- Dimensão Investigativa da Intervenção**

Neste capítulo irei apresentar a dimensão investigativa da minha intervenção, nomeadamente a metodologia utilizada, a caracterização do problema, objetivos e participantes, bem como os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos adotados ao longo da investigação-ação sobre a relação família-escola. Assim, como educadora-investigadora, irei apoiar-me em autores, como Isabel Alarcão e Máximo Esteves, para compreender qual o valor dessa atitude de vida para o crescimento pessoal e profissional. Posteriormente, depois de apresentar os dados, irei caracterizar os tipos de participação e envolvimento das famílias no contexto de creche e jardim-de-infância. Neste seguimento, e ao identificar os tipos de participação e envolvimento das famílias predominantes, planifiquei a minha ação. Assim, será apresentado o ponto que diz respeito a essa projeção educativa, composto pelos seguintes conteúdos: A dimensão investigativa como ponto de partida para a intervenção no contexto e A Ação de Formação "NA19 - Relação Escola - família e modalidades de trabalho e participação" como contributo para a intervenção educativa.

### **2.1. Metodologia**

O presente relatório de estágio apresenta um percurso investigação ação sobre a prática nas salas de creche e jardim-de-infância, cuja intenção era promover o envolvimento e participação das famílias nesses locais. Porém, para que isso fosse possível, tive que compreender primeiro quais as práticas existentes na sala para depois delinear “uma estratégia de ação (...) com o intuito de não reproduzir o que já existe.” (Ponte, 2000, p. 8). Este processo organizou-se em três momentos: Primeiramente, desde do mês de setembro até dezembro, estive nos contextos apenas uma vez por semana,

período em que fiz a observação relacionada com as práticas das educadoras relativamente ao envolvimento e participação das famílias. Posteriormente, desde do final de dezembro até janeiro analisei as observações e dados recolhidos para definir quais os tipos de participação existentes, segundo a tipologia de Joyce Epstein, e elaborei um projeto de intervenção para envolver as famílias na minha ação, em contexto de sala e da instituição. Por último, entre os meses de fevereiro e maio, onde intervim diariamente, coloquei em prática o projeto delineado. Apresentarei, neste documento a descrição reflexiva sobre este processo e algumas conclusões. As etapas que apresentei correspondem, segundo Ponte (2002), a momentos de investigação, tendo por isso assumido o papel de educadora/investigadora. Irei em seguida clarificar o processo da investigação-ação, desde do problema, objetivos, participantes e instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização do contexto e projeto de intervenção.

### **2.1.1. Caracterização do problema, objetivos e participantes**

Segundo Ponte (2002), como uma investigação é um método que visa adquirir conhecimento sobre a nossa prática, é importante que existam objetivos definidos para clarificar o propósito da mesma. Claro que antes desses objetivos, existem outros processos que devemos ter em conta na elaboração do projeto investigação-ação, nomeadamente as questões iniciais, que segundo Máximo-Esteves são “o ponto de partida” para este processo e “permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Também Ponte (2002) nos diz que é bastante importante identificar os problemas da nossa prática “com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção” (Ponte, 2002, p.8). Assim, de forma a elaborar o meu trabalho, centrando-me nos



problemas que identifiquei na minha intervenção educativa, as minhas questões iniciais foram:

1. De que forma é feita a interação entre os contextos institucionais e a família? (pretendo com esta pergunta compreender quais os processos existentes para o envolvimento das famílias na instituição, bem como nas salas de creche e jardim-de-infância em estagiei)
2. Como posso promover a participação das famílias na creche e no jardim-de-infância? (com esta pergunta pretendo analisar de que forma posso promover o envolvimento das famílias baseando-me em dados recolhidos e em práticas de qualidade)

Relativamente à primeira questão, foram necessárias várias observações no contexto e, conversas informais com as educadoras. Posteriormente, analisei esses dados e agrupei a informação, segundo o modelo teórico de Joyce Epstein, apresentado no capítulo 1. Com essa informação, surge a pergunta 2 para compreender como era possível promover o envolvimento e participação das famílias.

Como toda a investigação-ação tem de partir de questões iniciais, essas e o desenrolar da nossa ação têm de se concentrar nos objetivos atingir, de modo que estes se adequem ao contexto e respondam a uma melhoria da minha ação educativa. Tudo o que fazemos deve ter um propósito, ou seja, um enfoque para o que queremos realizar, sendo que “os propósitos selecionados para uma investigação revelam o que professor valoriza enquanto pessoa e enquanto profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p.79). Assim, importa delinear os objetivos com vista ao desenvolvimento da profissão mas também ao desenvolvimento pessoal, pois segundo Ponte (2002) além de investigar o contexto do trabalho, é fundamental para construirmos a “identidade profissional”.

Os objetivos descritos abaixo, são o propósito de realizar este trabalho, bem como as metas que espero atingir.

- Analisar os dados recolhidos ao longo das PES com vista à tomada de decisão sobre a ação educativa mais qualificada.
- Conhecer tipos de participação das famílias na creche e no jardim-de-infância, e em que contextos acontecem.
- Compreender o envolvimento das crianças em atividades aquando da presença dos pais;
- Contribuir para o envolvimento das famílias na creche e no jardim-de-infância;
- Conhecer qual o significado que as educadoras atribuem a esta relação para o desenvolvimento das crianças;
- Potenciar os circuitos de comunicação entre as famílias e a creche e o jardim-de-infância;

Para conseguir atingir esses objetivos, os principais participantes na minha investigação, são os familiares das crianças, eu e as crianças.

### **2.1.2. Instrumentos de recolhas de dados e procedimentos**

Uma investigação-ação é um processo longo que passa por várias etapas, e “à semelhança da investigação qualitativa, é (...) dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários ajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (Máximo-Esteves, 2008, p.82) Nesse sentido, é necessário proceder a uma recolha de dados, para progredir e ajustar a investigação-ação, utilizando, segundo Máximo-Esteves (2008) instrumentos que sejam adequados às questões iniciais.

Assim, todos os instrumentos de recolha de dados foram fundamentais para compreender os contextos, e potenciar com mais qualidade os circuitos de comunicação entre escola e família. Foram eles:

- Observação participante, notas de campo e reflexões semanais, para conhecer os tipos de participação das famílias na creche e no jardim-de-infância, e em que contextos acontecem. Para agrupar os dados recolhidos utilizei dois quadros (um para cada valência) que incluem excertos e observações e que ajudaram a compreender o contexto onde estagiei, ajudando na tomada de decisão para a intervenção.
- Análise documental do Projeto Educativo da instituição, dos Projetos Pedagógicos das salas e conversas com as educadoras, realizadas ao longo dos semestres, para compreender e conhecer as práticas de envolvimento e participação dos familiares existentes.
- Análise das planificações diárias e semanais para que aquando da minha intervenção diárias, no semestre par, pudesse potenciar circuitos de comunicação entre as famílias e a creche e o jardim-de-infância com qualidade e diferenciados.

De forma a sintetizar e a organizar os dados recolhidos, relativos aos primeiros instrumentos mencionados, utilizei duas tabelas, compostas por 3 colunas. Nas primeiras colunas estão as informações relativas ao número da observação, o dia e a situação em que ocorreu, bem como os intervenientes. Nas segundas estão as observações, notas de campo ou excertos das reflexões das situações observadas. Nas terceiras são indicados os tipos de participação e envolvimento das situações correspondentes, segundo a tipologia de Joyce Epstein.

No que diz respeito aos segundos instrumentos mencionados, os mesmos serviram de complemento na ajuda da definição das tipologias existentes nas salas, sendo por isso, meramente informativos.

Relativamente aos terceiros instrumentos referenciados também utilizei duas tabelas, uma para cada valência, compostas por 4 colunas. Na primeira são mencionados o número de planificações, com o intuito de verificar o seu total, e em quantas tive em conta a temática da relação família-escola. Na segunda coluna são apresentados excertos dos sentidos globais dos dias, com o intuito de verificar se existiu alguma planificação em que foi destinada a potenciar a comunicação/integração da família na sala. Na terceira, transcrevi excertos dos objetivos específicos relacionadas com a temática. Na última coluna também transcrevi excertos das planificações, onde previ estabelecer contacto com a família.

Os dados apresentados a seguir, dizem respeito, à creche e jardim-de-infância, respetivamente, uma vez estagiei nas duas valências e as análises e o projeto de intervenção não foram iguais.

### **Creche**

De acordo com o quadro apresentado no apêndice 1, a análise feita no projeto curricular de sala e com as observações diárias, onde os familiares e educadora mantinham conversas informais no acolhimento e saída das crianças, é possível concluir que as tipologias de envolvimento parental predominantes são o tipo 1 e 2, onde são asseguradas as funções básicas e comunicação, respetivamente. As funções básicas asseguradas pelas famílias dizem respeito aos elementos necessários ao dia-a-dia da criança, que são levados para a creche (roupa, alimentação, fraldas, toalhitas cremes e os seus objetos pessoais, como chupetas, fraldas de pano e/ou peluche para adormecer). A comunicação existente entre equipa educativa e familiares era feita de várias formas, nomeadamente através da caderneta, reuniões, conversas informais durante o

acolhimento e saídas das crianças, e ainda com desenhos, pinturas e colagens realizadas pelas crianças expostas no placar à entrada da sala.

Relativamente a outros tipos de recolha de dados, as planificações, elaborei um quadro (apêndice 2), onde estão presentes o número de planificações que realizei, com o intuito de conhecer os tipos de participação existentes. Apesar de no primeiro semestre apenas ter planificado para duas sessões para conhecer mais acerca do envolvimento parental, todas as semanas estive atenta para esse tema, pois anteriormente apresentei os resultados provenientes das minhas observações, notas de campo e excertos de reflexões. Os objetivos apresentados no apêndice 2 foram, no entanto fundamentais para estar ainda mais atenta aos tipos de envolvimento parental, concluindo que, segundo Homem (2002), a participação existente na creche também pode ser classificada como espontânea em relação à sua natureza e indireta quanto ao grau de democracia.

### **Jardim-de-infância**

De acordo com os dados apresentados no apêndice 3, e análise do projeto curricular de sala, e observações diárias, os tipos de envolvimento parental predominantes, segundo Joyce Epstein, são o tipo 1, 2 e 4, funções básicas, comunicações e aprendizagem em casa, respetivamente. As funções básicas asseguradas pelos familiares eram aquelas necessárias ao dia-a-dia da criança no jardim-de-infância, e as quais a instituição não podia suportar, como roupa, alimentação, fraldas, toalhetas cremes e os seus objetos pessoais, como chupetas, fraldas de pano e/ou peluche para adormecer. Apesar de algumas crianças já não precisarem de fraldas, a maioria ainda necessita durante o momento da sesta. As comunicações efetuadas são realizadas entre equipa educativa e familiares, através de reuniões, acolhimento e saídas das crianças, caderneta e as paredes. A educadora Ana utilizava as paredes para comunicar com os familiares, na

medida em que exponha desenhos, pinturas, cartazes de dias festivos, como dia dos namorados e fotografias. Relativamente ao tipo 4, aprendizagem em casa, a educadora iniciava uma proposta com as crianças na sala, enviando para casa, sendo terminada com os familiares e os seus educandos. Por exemplo, na época natalícia, as crianças pintaram três rolos de papel higiénico, colaram em forma de pirâmide e, a educadora enviou para casa, para que em família enfeitassem como uma árvore de natal.

Relativamente a outros tipos de recolha de dados, as planificações, elaborei um quadro (apêndice 4), onde estão presentes o número de planificações que realizei, com o intuito de verificar os objetivos propostos para conhecer os tipos de participação. Apesar de no primeiro semestre apenas ter planificado em duas sessões para conhecer mais acerca do envolvimento parental, todas as semanas estive atenta para esse tema, pois anteriormente apresentei os resultados provenientes das minhas observações, notas de campo e excertos de reflexões. Todos os instrumentos foram fundamentais para compreender a essência do envolvimento parental, existente na sala de jardim-de-infância. Por exemplo, a observação participante foi fundamental para conhecer as práticas de envolvimento parental instituídas.

## **2.2. Caracterização do(s) contexto(s) de intervenção**

A Obra de São José Operário é uma instituição de cariz social, uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) que fica situada na Rua do Menino Jesus, nº39, freguesia de São Mamede, no centro histórico da cidade de Évora. A sua construção surgiu com o intuito de auxiliar vários membros da sociedade, como “às famílias pobres, às crianças desprotegidas e abandonadas, aos jovens, às mães solteiras, aos idosos e doentes” (Projeto Educativo da Instituição), prestando simultaneamente formação religiosa e cultural. O responsável por esta instituição existir, foi o Monsenhor João Luís

de Carvalho (01.06.1909 - 16.11.1991), que depois de alugar uma casa começou os trabalhos para a Obra iniciados em 1957, mas só em 1958 foi aprovado pelo Governo como uma instituição pública. Inicialmente, essa apenas dedicava os seus serviços aos idosos mais necessitados, famílias de operários e um Centro Infantil. Mas, como a sua procura começou a ser maior, foi necessário proceder a outro aluguer de mais um edifício, onde começou a funcionar outras atividades, como “Jardim de Infância, Apoio Escolar e um Lar de acolhimento para raparigas Estudantes, que se encontravam no Magistério Primário de Évora.” (Anexo 1- Projeto Educativo da Instituição) Devido a mais um aumento do espaço, adquiriram por completo o edifício, para fazer ampliações e modificações, e assim em 1978 começaram as obras com o auxílio de duas Fundações (Eugénio de Almeida e Calouste Gulbenkian) e do Comendador António Lopes Aleixo e de sua esposa D. M.<sup>a</sup> Antonieta Nogueira Lopes Aleixo, que terminaram a 1980, tendo sido inaugurada a 1 de maio desse mesmo ano. Passados 4 anos é que esta instituição passou a IPSS, tendo aumentados os seus utentes e ação social a outras 3 localidades (São Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Montoito). Nessas 3 apenas funcionam os serviços de lar de idosos, centro de dia e apoio domiciliário, sendo que em Évora, acresce as valências de creche e Jardim-de-infância, e os serviços Administrativos e Contabilísticos que se situam na rua do Menino Jesus.

Nesta instituição existe uma grande preocupação em manter uma forte relação e trabalho, uma vez que é de cariz religioso têm um grande cuidado em envolver os familiares no processo educativo. Para tal, a instituição prevê continuar a realizar reuniões periódicas, envolver as famílias em atividades e convívios e incentivar á sua participação ativa na realização de atividades em colaboração com a instituição. Com base no que pude observar, este é um ponto fundamental no projeto educativo e seguido pelas educadoras, uma vez que demonstraram preocupação em informar os pais acerca da vida da sala,

sobretudo do que pretendiam fazer ao longo do ano, sugerindo que dessem a sua opinião. Além disso, notei que existe uma relação aberta entre os dois intervenientes, onde está patente partilha e colaboração com vista ao desenvolvimento das crianças. Por exemplo, as educadoras dão a possibilidade de as famílias participarem na elaboração do projeto educativo dando ideias/sugestões para o decorrer do ano. No entanto, penso que os pais poderiam participar mais ativamente na vida da sala, indo à sala em diversas ocasiões, não necessariamente em dias festivos.

O envolvimento com as famílias era referido nos planos curriculares das educadoras, nomeadamente na explicação das propostas idealizadas para o ano. Nessas, eram apresentados os objetivos específicos das propostas, bem como as pessoas envolvidas, onde apareciam as famílias, sobretudo nos dias festivos. No entanto, algumas propostas que surgiram em detrimento do desenvolvimento do grupo, as famílias também eram envolvidas.

Na sala de creche, como já referi, observei e presenciei mais práticas de envolvimento dos pais relativos ao tipo 1, em que as famílias davam o conforto necessário para a presença da criança na sala, roupas, objetos pessoais, por exemplo. Relativamente ao tipo 2, comunicação escola-família, existia realmente uma comunicação entre a educadora e as famílias, através de conversas informais, reuniões e cadernetas. Também as paredes da sala eram utilizadas para comunicar com as famílias. Todas as semanas a educadora exponha novas aprendizagens das crianças, fosse com tintas ou com colas. Ou seja, quando as crianças exploravam o pincel, pintando a folha, ou com a ajuda do adulto experimentava outros materiais, colando-os nas folhas, a educadora colocava nas paredes, para que as famílias observassem o desenvolvimento e crescimento das suas crianças

Para além disso, pude observar que a porta e a cancela que estavam à entrada da sala constituíam-se como uma barreira. Esse pormenor despertou a minha atenção, pois



essa barreira fazia transparecer algum constrangimento, levando a questionar-me como poderia ultrapassar essa dificuldade. Essa situação era visível nas relações com as famílias, pois o seu envolvimento parecia pouco diversificado, apresentando algumas fragilidades, mas que podiam ser ultrapassadas. Foi nesse sentido que de seguida apresento o meu plano de intervenção para a creche que realizei no segundo semestre.

Relativamente à sala de jardim-de-infância já existia alguma consistência na relação, uma vez que a educadora já acompanhava algumas das crianças desde de um ano de idade. Por esse motivo, o envolvimento das famílias era mais diversificado, existindo uma preocupação maior. No que diz respeito aos tipos de envolvimento, irei nomear aqueles que era patentes. Relativamente tipo 1, funções básicas, as famílias nunca deixavam faltar nada as crianças, sendo algumas vezes as próprias a trazer mesmo sem a equipa educativa pedir fraldas, toalhetas por exemplo. Além disso, a educadora Ana tinha várias estratégias para integrar as famílias na sala, bem como na vida da instituição, pondo em prática variadas situações. Em primeiro lugar, a Ana apostava numa comunicação com os pais, participação tipo 2 de acordo com Joyce Epstein, através da caderneta, circulares colocadas à porta e enviadas individualmente para cada uma das famílias, bem como em conversas informais à entrada e saída das crianças e ainda formais em reuniões individuais e coletivas. Além disso, a educadora Ana também apostava na comunicação através das paredes, expondo igualmente pinturas, fotografias, desenhos e frases das crianças. Dessa forma, os familiares conheciam o seu desenvolvimento, bem como os seus sentimentos, aproximando-os da vida do jardim-de-infância. Em segundo lugar, quanto ao tipo 4, aprendizagem em casa, a educadora Ana também tinha várias situações desse tipo. Normalmente, as crianças iniciavam uma proposta e terminavam em casa com as suas famílias. Tal acontecia em épocas ou dias festivos, por exemplo no natal, as crianças pintaram rolos de verde e colaram-nos uns em cima dos outros, para que em casa

enfeitassem com as famílias parecendo-se com uma árvore de natal, para depois ser utilizada na decoração da instituição alusiva à época natalícia.

As famílias participavam ainda, como ajudantes e voluntários em saídas ao exterior, nomeadamente desfiles e passeios na cidade e foram participantes ativos na festa de natal, pois este ano eram os encarregados de educação a fazer a festa para os filhos, sendo que no antes foram as crianças. A instituição adota esta estratégia, pois desse modo estão todos envolvidos, e não são apenas as crianças a receber as surpresas. Assim, dessa forma, também está presente outro tipo de envolvimento, nomeadamente o 5, segundo Joyce Epstein, por exercerem voluntariado. De facto, a valência de jardim-de-infância tinha mais preocupação e práticas de envolvimento de participação das famílias nas salas e na instituição, o que inicialmente me preocupou, pois achava que iria ser difícil inovar perante essas estratégias. Porém, essa visão foi um pouco precoce e pouco fundamentada, pois quando comecei a investigar sobre as questões do envolvimento e a participação das famílias, entendi que poderiam ser conceber outras práticas. Nesse sentido, e ao recolher e analisar os dados e caracterizar os tipos de participação projetei a minha intervenção com as famílias, que abaixo irei explicitar.

### **2.3. Projetando a intervenção educativa com as famílias**

Neste ponto, irei salientar como essa recolha e análise de dados, permitiu planificar outras propostas de diferentes tipos de participação, bem como estabelecer relações com os familiares, assumindo o papel de educadora. Ao apresentar essas propostas que delinee, irei descrever também seus respetivos objetivos. De forma a caracterizar os tipos de participação que intencionei, irei ter sempre presente o conteúdo que apresentei no ponto 1.3. Caracterização das relações entre Escola e Família segundo modelos teóricos, onde explicitarei os vários tipos de participação e envolvimento. De

seguida, vou explicitar a forma como a minha participação na ação de formação influenciou o planeamento desta temática no contexto de jardim-de-infância. Nesse sentido, irei apresentar os conteúdos que a formadora expôs e quais, e como foram cruciais para projetar e adquirir conhecimentos acerca da relação família-escola.

### **2.3.1. A dimensão investigativa como ponto de partida para a intervenção no contexto**

O tipo de intervenção proposta para a PES centrou-se em melhorar e diversificar as propostas de envolvimento e participação dos familiares. Nesse sentido, as propostas delineadas para creche passaram por estabelecer uma relação de confiança com os familiares e inseri-los na sala. Para conseguir essa relação, decidi intervir a nível do acolhimento e saídas das crianças, onde mantive conversas informais com eles. Essas conversas baseavam-se em convidar a entrá-los na sala, para criar um ambiente aberto, bem como mostrar-me disponível para qualquer momento. Quanto ao segundo objetivo, de inserir os familiares na sala, as estratégias passaram por colocar fotografias suas na sala, bem como convidá-los sempre a entrar no espaço. Estas propostas foram bem aceites pelos familiares, apesar de a primeira mencionada, causar-lhes estranheza, por não existir essa rotina. Porém, ao longo das semanas, as famílias entravam e esboçavam alguns risos, relevando agrado pela minha atitude. Mas foram a presença das fotografias das famílias nas paredes da sala que causou mais impacto, pois permitiu conhecer elementos de todos os familiares. Frequentemente, alguns elementos das famílias iam até a parede observar se outras já tinham trazido o seu painel, ao mesmo tempo que faziam uma espécie de competição para ver qual o mais bonito. Todos admiraram a minha estratégia, pois facilitava a separação das crianças, uma vez que quando se despediam dos pais, por exemplo, podiam continuar a observá-los na sala.

A nível do jardim-de-infância, as propostas foram diferentes, mas com vista aos mesmos objetivos. Algumas dessas propostas que delineei já existiam na instituição, porém foram fundamentais para estabelecer contacto com as famílias, nomeadamente o envio de circulares e expor registos de saídas nas paredes. Além disso, a minha intervenção também passou por implementar estratégias de outro tipo de participação, segundo Joyce Epstein, diferentes das que já existiam. Porém, a maioria só foi definida aquando da minha participação na ação de formação, explicitada a seguir.

### **2.3.2. A Ação de Formação "NA19 - Relação Escola - família e modalidades de trabalho e participação" como contributo para a intervenção educativa**

No dia 15 de março, desloquei-me até Moura, mais precisamente ao Centro Infantil de N<sup>a</sup> Senhora do Carmo a fim de participar na Ação de Formação “NA19 - Relação Escola - família e modalidades de trabalho e participação.” Com essa participação pretendia adquirir mais conhecimentos para elaborar a minha investigação-ação na relação família-escola, o tema que escolhi para a construção deste relatório de estágio. A formadora Maria Manuela Matos iniciou a formação começando por apresentar conceitos de família, pai, as obrigações e responsabilidades de cada um, sendo que depois indicou estratégias de relação e seus obstáculos. Seguidamente a Maria Manuela apresentou algumas estratégias para uma boa reunião com as famílias, explicitadas no ponto 1.4. Estratégias e propostas promotoras para a relação família-escola. Essas estratégias surpreenderam-me positivamente, pois eram diferentes e inovadoras, relativamente ao meu conhecimento, nomeadamente envolver as crianças nas reuniões. Porém, perante o meu espanto, questionei-me como poderia ser possível, tendo em conta que nessas formas de comunicação, na sua maioria, a criança é o assunto. No entanto, quando a formadora Maria Matos começou a explicar os benefícios da presença das

crianças nas reuniões, bem qual deveria ser a nossa conduta para tal acontecer, entendi o seu intuito. Em primeiro lugar, só por essa atitude a reunião não iria ser considerada segredo, ao explicar às crianças os que educadoras e famílias iriam fazer. Em segundo lugar, as crianças poderiam preparar em conjunto com a educadora o ambiente onde vai acontecer a reunião, nomeadamente fazer bolos e expor os trabalhos. Em terceiro lugar, as próprias crianças poderiam incentivar e explicar a importância da presença dos familiares nas reuniões, escrevendo uma frase (ditam e a educadora escreve), acompanhada por um desenho que ilustre. Essa iniciativa é fundamental para envolver as crianças no processo e também para que as famílias entendam o valor dos seus educandos compreenderem e participarem. Tudo isso me incentivou a compreender melhor essas iniciativas, para que na minha vida futura enquanto profissional, ter oportunidade de experimentar, melhorando a relação com as famílias, pois na prática de ensino supervisionada isso não seria possível, uma vez que a educadora era a responsável pelas reuniões.

Posteriormente, quando a Dr.<sup>a</sup> Maria Matos começou a explicitar formas de modalidades de trabalho com as famílias, tive a noção de que iria sair da formação muito mais rica e com mais ideias. De facto, isso aconteceu realmente porque a formadora apresentou propostas interessantíssimas e que envolvem as famílias consoante a sua disponibilidade. Ou seja, foram apresentadas um leque de propostas diversificadas, que, na minha opinião abrangem todas as famílias, pois nem todas tem a mesma disponibilidade e mesmo assim são envolvidas de várias formas. Assim, primeiramente, a formadora referiu que elaborar um livro das famílias, onde pudesse circular por todas as casa, mas sempre com ligação à instituição, ou seja ia para uma casa mas regressava a sala e depois seguia para outro lar familiar, seria uma mais- valia para potenciar os círculos de comunicação. Nesse livro, as famílias poderiam partilhar um momento, uma receita, uma fotografia, algo significativo

para si para que os outros familiares das outras crianças os conhecessem. Desde logo pensara que isso seria uma excelente ideia e que poderia ser bastante importante para as famílias se conhecerem, e também como forma de os conhecer melhor. Porém, esse livro necessitava de mais tempo e dada a quantidade de outras propostas que já tinha delineado acabou por não ser realizado. No entanto, durante a formação as educadoras daquela instituição enquanto participantes referiram que enviavam as planificações e registos semanais do final de cada semana, como o intuito de as famílias conhecerem o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, pensei que enviar um registo semanal seria uma boa estratégia para estabelecer comunicação com os pais, mostrando o trabalho desenvolvido. Porém como queria comunicar, os registos semanais teriam de conter uma parte destinada aos familiares onde poderiam dar a sua opinião. No entanto, eu tinha de orientar os familiares quanto a esse parecer, pois teria de ter um objetivo. Assim, decidi enviar todas as semanas registos semanais fotográficos, onde teriam fotografias e legendas do que era feito durante a semana, e no final teria uma folha destinada aos familiares, que poderiam dar a sua opinião ou comentar com propostas semelhantes que tinham feito com os seus educandos ou frases que os mesmos teriam dito acerca daquele dia (abaixo segue uma fotografia de um exemplar de um registo fotográfico, que pode ser encontrado no apêndice nº5)



**Fotografia 1** - um registo fotográfico semanal que enviei aos familiares

Para que esta proposta fosse de fácil acesso, ponderei pedir aos encarregados de educação o correio eletrónico para enviar os registos todas as semanas, bem como imprimir e colocar na sala, à disposição de todos. Com esta proposta pretendia comunicar com as famílias, dando a conhecer o meu trabalho e, com isso estabelecer uma relação de maior confiança.

Porém, ao longo da ação de formação, mais ideias surgiram, pois a formadora foi referindo outras estratégias para envolver as famílias, nomeadamente relatou uma antiga experiência da instituição onde esteve anteriormente em que envolvera as famílias na sala

através de diferentes propostas que cada uma levava para apresentar e experimentar com as crianças. Ao ouvir essa experiência atentamente, e juntamente com uma ideia que já tinha delineado, decidi em convidar os familiares, consoante a sua profissão para ir à sala apresentar algo às crianças. Porém, como não tinha a certeza de que todos poderiam estar disponíveis, e uma vez que segundo o M.E (1997) a primeira atitude para o sucesso de uma proposta é a criança ter interesse pela mesma, pensei em convidar as famílias para desenvolver outro tipo de práticas. Apenas defini essas propostas mais perto do início da prática de ensino supervisionada com a educadora cooperante. No entanto, esta formação foi decisiva para concretizar esta ideia inicial de envolver os pais na sala de jardim-de-infância, bem como nas estratégias referidas anteriormente. De facto, ouvir pessoas mais experientes e que nos transmitem a sua sabedoria é um aspeto fundamental para iniciar o meu percurso, pois todos os contributos são importantes para construir a individualidade profissional e pessoal.



## **Capítulo 3- Intervenção educativa no contexto**

Neste capítulo será apresentada a minha intervenção educativa nos contextos de creche e jardim-de-infância, relacionada com a temática do meu relatório de estágio, que tem vindo a ser referenciado ao longo deste documento. Ao longo desse ponto, irei explicitar as várias propostas que coloquei em prática para envolver as famílias nos dois contextos. Ao apresentar as propostas, vou caracterizar o tipo de participação e envolvimento das famílias presente, utilizando citações de notas de campo, reflexões e planificações, analisadas com o quadro teórico apresentado. Com esses instrumentos também pretendo, posteriormente, analisar se propostas foram adequadas para estabelecimento da relação com os familiares, ou seja se consegui concretizar os objetivos. Nesse sentido, irei também refletir criticamente acerca das propostas e da minha intervenção, com o intuito de melhorar e qualificar a minha ação educativa. Para fazer essa reflexão utilizarei vários pontos como: se as propostas foram adequadas ou não, porquê, o que poderia ter melhorado, o que funcionou e como e quais os benefícios ou consequências das propostas na relação família-escola, tendo por base alguns autores referenciados ao longo deste documento.

### **3.1. Comunicação com os pais**

A comunicação com as famílias sempre foi um tipo de participação que me preocupou bastante, uma vez que comunicar/dialogar informal ou formalmente, são sempre momentos importantes para conhecer opiniões dos familiares acerca de assuntos educativos, e que permite também conhecer o seu meio e a sua cultura. Nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar afirmam que “a comunicação com os pais através de trocas informais e reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas

educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões.” (ME, 1997, p.45). Para além disso, o facto de possibilitar conhecer aspetos relacionados com o meio da criança permite conhecê-la melhor e pode ajudar na definição das suas necessidades e interesses. Nesse sentido, concretizei várias propostas que pudessem ir ao encontro desses objetivos, e também dar a conhecer aos familiares o meu trabalho, bem como informá-los das minhas intenções ao longo da intervenção.

### **3.1.1. Acolhimento e saídas das crianças**

Durante o acolhimento e saída das crianças, mais precisamente na valência de creche, a minha estratégia passou por integrar os familiares na sala, bem como estabelecer uma relação de confiança com eles. Nesse sentido, para construir e consolidar essa relação, quando recebia os familiares e as crianças, cumprimentava-os, convidando-os a entrar, ao mesmo tempo que mantinha uma conversa com eles. De facto, transparecer confiança e tranquilidade aos pais quando se separam dos filhos por motivos profissionais, é importante para a relação entre pais e educadores. Para além disso, se os dois agentes educativos manterem uma relação, as crianças sentem-se mais confiantes e tranquilas. Esta foi uma estratégia bastante importante, uma vez, que segundo Homem (2002), a comunicação oral deve ser uma das bases para a relação entre familiares e educadora. De facto, conseguir comunicar com os familiares durante o acolhimento e saída das crianças, foi um receio que consegui enfrentar, na medida em que me assumi como educadora. Ou seja, inicialmente eu tinha receio de comunicar com os familiares, pois considerava que era apenas estagiária. No entanto, quando estive em plena intervenção, assumindo-me como educadora, esse receio passou e a comunicação com as

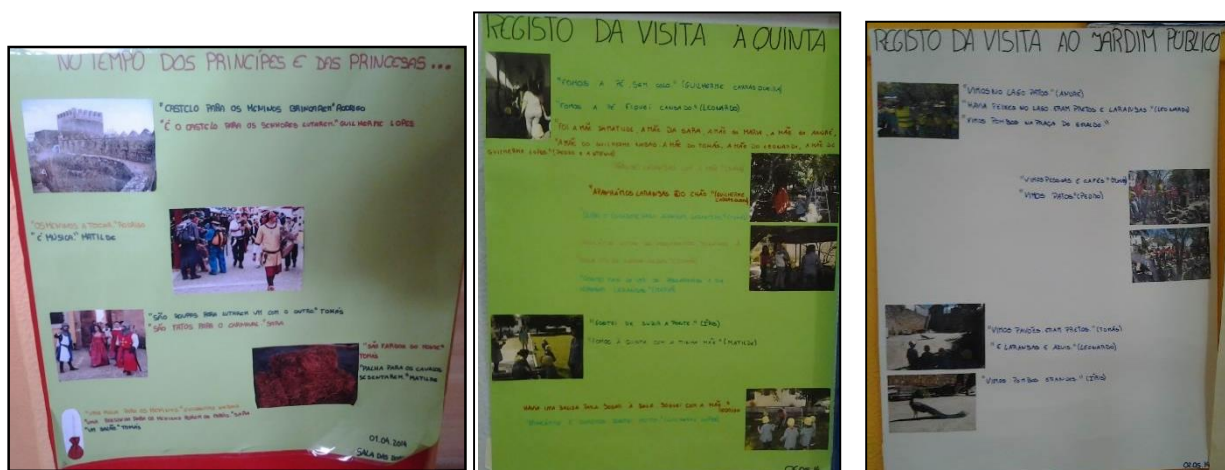
famílias passou a ser bastante fácil e cada vez mais natural. O diálogo com os pais, bem como a cooperação com eles é um dos deveres do educador de infância, sendo também uma das suas responsabilidades. (Decreto-Lei 15/2007- Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) Essa postura, e a comunicação, foram importantes na construção da relação com os familiares, na medida em que foi das minhas primeiras estratégias para com eles.

Porém, não adotei esta estratégia diariamente, uma vez que a minha planificação abrangia intervir noutras rotinas do dia, por exemplo a higiene. Nesse sentido, nem sempre era eu a receber os familiares, e o meu trabalho não era seguido. Agora, distanciada do estágio, concluo que a minha intervenção diária nesta proposta teria sido relevante para aprendizagens e conclusões relacionados com alguns aspetos. Primeiramente, ao introduzir esta postura e forma de me relacionar com os familiares todos os dias, poderia ter influenciado numa relação com mais qualidade, mostrando a sua importância. Secundariamente, mas na mesma linha de pensamento, a rotina, teria sido importante para o desenvolvimento e percepção da criança, uma vez que, segundo Post e Hohmann (2011), uma rotina consistente é fundamental para a compreensão do dia-a-dia e de tudo o que é feito nesse tempo e espaço, sobretudo para os bebés. Numa terceira perspetiva, a rotina sobrepõe trabalho em equipa, onde todos os profissionais têm as suas funções e trabalham para o mesmo objetivo. Nesse sentido, teria sido fundamental criar esta rotina, onde eu, todos os dias, receberia os familiares, atribuindo outras funções aos restantes elementos da equipa, auxiliar Ana e educadora cooperante Dora.

### **3.1.2 As paredes comunicam**

As paredes, como já mencionei anteriormente, também serviam de comunicação entre educadoras e familiares, uma forma de envolvimento bastante valorizada pelos

familiares. Apesar de essa já ser uma forma instituída pelas educadoras, incluía-a na minha ação educativa, uma vez que algumas propostas exigiam exposição. Por exemplo, quando as crianças pintavam com os pincéis, ou esponjas, uma técnica que lhes apresentei, foi necessário pendurar as folhas com essas pinturas na parede, para secar. No entanto, esta comunicação centrou-se mais na exposição de registos dos passeios/saídas ao exterior. Esses registos eram feitos numa cartolina A3, onde eram coladas fotografias, bem como frases ditas pelas crianças, aquando e depois dos passeios/saídas, relatando sentimentos ou observações.



**Fotografias 2, 3 e 4 .** Registos de saídas ao exterior como comunicação

Nos dias a seguir a essa exposição, os familiares sempre que entravam na sala, principalmente os que permaneciam mais tempo, ao ajudar as crianças a vestir o bibe e conversando connosco, equipa educativa, observavam esses registos. Quando estavam a observar, alguns liam as frases, associando a conversas que as crianças tinham em casa. Para além disso, tinham principal interesse em saber o que as suas crianças diziam em relação aquela saída, bem como compreender se tinham apreciado o passeio, observando o meio circundante.

“A avó da S. (2:8) estava sentada perto do local onde estava o registo “no tempo dos príncipes e princesas”, e começou a observar as fotografias, quando reparou que havia na frase que a neta tinha dito, rindo-se. A avó da S. achou alguma graça, pois a S. tinha dito que as roupas das pessoas que estavam nas fotografias eram “fatos de carnaval”. Porém, continuou a observar as restantes fotografias.”

*In: Fernandes (7 a 11 abril de 2014)*

No entanto, os registos também eram alvo de observação por parte das crianças, que olhavam para as suas fotografias, relembrando onde foram e o que viram. De salientar, que frequentemente faziam-nos a pares, conversando uma com a outra. Para além disso, também chamavam os familiares, quando entravam na sala, para observarem essas fotografias.



**Fotografia 5.** Duas crianças a observar as fotografias de uma saída ao exterior

O G. (2:10), quando o pai entrou na sala chamou-o, puxou-lhe e conduziu-o até à parede onde estava o registo da ida à feira medieval, e disse “olha pai, os meninos a lutar.”

*In: Fernandes (7 a 11 abril de 2014)*

Este tipo de comunicação com os pais, que também é de tipo 2, segundo a tipologia de Joyce Epstein, ajudou os familiares a conhecer pouco mais sobre as visões dos seus educandos nas visitas ao exterior, sentimentos e o que observaram. Os familiares, nomeadamente os pais, às vezes confienciavam-nos que os filhos não falavam acerca do que faziam no jardim-de-infância, apesar de as planificações semanais estarem expostas

à entrada. Nesse sentido, os registros que eu colocava nas paredes, permitiam aos pais, principalmente, ter conhecimento do que os filhos diziam e sentiam naqueles determinados momentos. Por outro lado, essa exposição de registros de passeios contribuiu para estabelecer uma relação com os pais, uma vez que mostrando-lhes o meu trabalho, tinham mais confiança em mim. Ou seja, os educadores devem criar um ambiente aberto, não escondendo o seu trabalho e o ambiente, para que os familiares se sintam seguros e confiantes em deixar os seus educandos. A confiança é uma das bases das relações, ainda mais quando se trata de cuidar de crianças, filhas de cidadãos, os quais à primeira vista não os conhecemos. Nesse sentido, este tipo de estratégia, ao dar mais elementos para conhecer ainda melhor as crianças, transmitindo as suas emoções, sentimentos e observações, permitiu continuar a construir uma relação e confiança e partilha com os familiares. A partilha com os familiares, enquanto nossos parceiros também é fundamental para que juntos criem as bases necessárias à educação da criança. Neste caso, este tipo de comunicação corresponde às expectativas dos pais, uma vez que “interessam-se, sobretudo, pelas informações sobre casos de crianças- em particular, as suas. Desejam, portanto, essencialmente, informação (...) relativa ao que estes fazem na escola e ao modo como se desenvolvem das tarefas.” (Lima, 2002, p. 152)

Relativamente à valência de creche, as paredes dessa sala também comunicaram, embora com outro tipo de proposta. Ou seja, as paredes comunicaram através de fotografias dos familiares, sendo que também os integrou. Para isso, as crianças pintaram metade de uma cartolina livremente, e de seguida enviei para casa, onde pedi que as famílias colassem fotografias. Para isso, escrevi um pequeno recado a explicar o que pretendia e expliquei também pessoalmente aos pais, quando iam buscar as crianças. Ao longo dessa semana, as famílias foram devolvendo a metade da cartolina, sendo que na segunda-feira a seguir coleí os painéis na parede na área dos livros. Nesse dia, quando

colei os painéis, as crianças queriam ajudar-me e imitavam-me passando a mão para ficar bem colado. Depois, no dia seguinte, terça-feira, duas mães chegaram à sala e mostraram curiosidade em ver os outros painéis. Uma delas pediu para entrar na sala e ver as fotografias, pois ainda não tinha feito o seu e queria ver como é que as outras famílias tinham elaborado o painel. A outra mãe teve curiosidade em ver como tinha ficado todos os outros painéis, pois pensava que tinham posto demasiados fotografias no seu. Perante essas situações, apercebi-me de que a minha intervenção começava a ter resultados em relação à interação entre famílias e com a instituição, apesar de forma indireta, mas não menos importante, pois afinal foi uma forma de os pais estarem presentes na vida dos filhos. Ao presenciar esses momentos, de imediato fiquei contente e satisfeita por constatar que o meu “trabalho” deu resultados positivos e bastante interessantes. No entanto, sei que esse sentimento não é suficiente, pois torna-se necessário aprofundar esses resultados e, conseqüentemente, aprendizagens que daí retirei. Numa primeira instância, penso que foi um elo importante para as famílias se conhecerem entre si, proporcionando conversas entre pais, além de conversas cordiais. Ou seja, permitiu que os familiares conhecessem outros elementos das famílias, aproximando-os, quer através das conversas como das fotografias. Por outro lado, foi um fator fundamental para a segurança da criança, pois ao entrar na sala todas as manhãs depois de separar-se dos pais, pode continuar a vê-los sempre que desejar. Esta foi uma estratégia bastante utilizada pelos familiares, pois quando as crianças se sintam mais tristes por deixá-los, aproximavam-nas perto das fotografias, acalmando-as.

Esta foi uma estratégia fundamental para envolver os familiares na sala, uma vez que se sentiram integrados e participativos na sala e vida das crianças. Para além disso, e uma vez que as crianças tinham idade compreendida entre os 15 e os 24 meses, segundo Post e Hohmann (2011) ainda estão a reconhecer-se a si e aos outros, uma das

experiências chaves do modelo High Scope. Nesse sentido, e pela sua forte ligação familiar, esta estratégia também ajudou as crianças nesse desenvolvimento. Para além disso, esta foi uma proposta versátil, na medida em que foi possível estabelecer comunicação com os familiares, entre eles, e ao mesmo tempo integrá-los na sala. Ou seja, com as fotografias também existiu comunicação, embora o recetor destas fotografias fossem eu e outras famílias, ao contrário do jardim, em que o pressuposto eram comunicar para e com as famílias. Por outro lado, como mencionei anteriormente, consegui integrar os familiares na vida da sala, tendo em conta que passaram a estar sempre presentes nas fotografias expostas. Assim, é possível concluir que esta proposta foi impulsionadora de novos costumes e conversas, pois proporcionou estratégias para a separação ser mais prazerosa e existir maior conhecimento e comunicação entre famílias, aproximando-as.



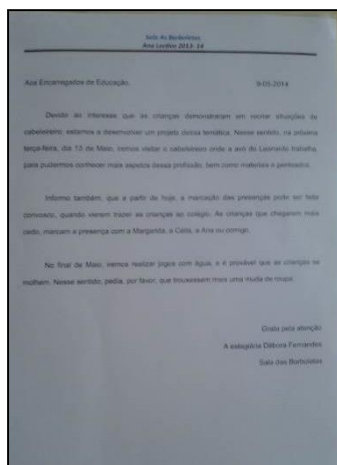
**Fotografia 6.** As crianças a observar as fotografias das famílias

### 3.1.3 Circulares

De forma a comunicar com os familiares, pelas mais variadas razões e assuntos, e tendo em conta que a educadora já utilizava este meio de comunicação, continuei a enviar circulares para casa. Apesar de já existir esse tipo de comunicação, tipo 2 segundo Joyce Epstein, foi umas das melhores formas encontradas para comunicar com os familiares.



Desde da primeira semana em que comecei a estagiar que enviei circulares, expondo sempre um exemplar numa folha A4 na porta de entrada da sala (apêndice 6) Assim, os familiares ao entrarem na sala, percebiam que existia algum recado, e mesmo se estivessem com pressa sabiam que poderiam ler em casa, pois colocava a circular numa folha A5, na caderneta pessoal de cada criança.



**Fotografia 7.** Exemplar de uma circular

Apesar de elaborar e expor circulares a informar de determinado assunto, o mesmo era falado com os familiares. No dia em que colocava a circular, ou no anterior, eu explicava aos familiares o que iria acontecer ou o que era necessário, para que tudo ficasse explícito. Porém, também os familiares pediam informações sobre o assunto que era exposto na circular, tanto a mim como à educadora e às auxiliares, Célia e Margarida. Embora esta estratégia já fosse utilizada, foi fundamental para o contacto com os familiares, pois conseguia informar quase todas as famílias das minhas intenções. A maioria das famílias tinha a preocupação, de todos os dias, abrir a capa onde estava a caderneta, e dessa forma estarem informados, nomeadamente lendo as circulares. Algumas famílias, apenas o pai ou a mãe é que via a caderneta, sendo que o outro não o fazia com tanta frequência, e por esse motivo não sabia, por vezes, o que era pedido ou

informado. Outras famílias não tinham o costume de consultar a caderneta, sendo por isso, necessário, por vezes, falarmos sobre o assunto que foi tratado na circular. Porém, e uma vez que na sua maioria, dos familiares, a caderneta era bastante valorizada, esta forma de comunicar foi de encontro aos objetivos, na medida em consegui informá-los, e os mesmos recebiam a informação. Para além disso, sempre que nessas informações era necessário colaboração por parte das famílias, as mesmas cediam com bastante agrado e rapidez. Nesse sentido, apesar de ser uma comunicação escrita, a mesma não invalidou contacto pessoal com as famílias, pois eu explicitava na mesma o conteúdo dessas informações.

A comunicação com os familiares deve ser sempre baseada na verdade, uma vez que não devemos ocultar nem omitir nada aos familiares. Caso isso aconteça, segundo Bonomi (1998), pode ser um clima de tensão entre familiares.

### **3.1.4. Registos Fotográficos Semanais**

Durante a minha prática de ensino supervisionada em jardim-de-infância, como já referi, decidi enviar todas as semanas um registo semanal fotográfico para os familiares. O primeiro passo foi informar os familiares acerca dessa iniciativa, bem como pedir-lhes os correios eletrónicos para disponibilizar o documento mais facilmente. Dessa forma, na primeira semana de observação participante, de 24 a 28 de março deste presente ano, elaborei uma comunicação, circular, onde explicitarei aos familiares as minhas intenções. (ver apêndice 5). Assim, depois de informá-los, ao longo das semanas recolhi fotografias de vários momentos dos dias, sendo que no final de cada uma elaborava o registo semanal fotográfico para enviar. As fotografias tiradas às crianças eram individuais e em pequeno grupo, tentando abranger sempre todas. Seguidamente, escolhia as fotografias onde se pudesse observar os rostos das crianças, nomeadamente a sua expressão facial, legendando-as. As legendas descreviam as fotografias, qual o contributo para o

desenvolvimento das crianças, demonstrando conhecimento e entusiasmo pelo que foi desenvolvido. Porém, para que isso fosse possível, na primeira semana de observação fiz um rascunho do que seriam esses registos, de forma a não esquecer os elementos que queria ter presentes. Para além disso, na semana de 31 de março a 4 de abril, na qual enviei pela primeira o registo, a educadora também me auxiliou na elaboração desse. Dessa forma, no domingo à noite dessa semana, enviei o documento aos familiares em formato PDF, através do correio eletrónico, e na segunda-feira de manhã era disponibilizado em formato de papel dentro de uma capa, onde os seguintes também foram sendo colocados. Apesar de ter estipulado esse dia para enviar os registos, nem sempre consegui cumpri-lo, devido a outras obrigações académicas. No entanto, o objetivo inicial de manter os familiares informados, aproximando-os do trabalho realizado nas salas, foi cumprido. Porém, um dos objetivos que tinha delineado, ser um elo de troca de informações entre mim e as famílias não foi concretizado. Ou seja, no espaço destinado aos familiares, onde poderiam escrever comentários e sugestões nunca foi utilizado. Para contornar esse entrave, mudei a estratégia e tentei obter comentários dialogando com os familiares. De facto, consegui obter algumas opiniões acerca dos registos semanais. Abaixo estão algumas notas de campo que retirei ao longo o estágio e que revelam três opiniões dos familiares.

“A mãe do A. chegou à sala e enquanto se preparavam para ir embora, despir o bibe, disse  
“O A. gostou muito do jogo dos gatos, não falava de outra coisa, e eu não percebia. Ontem fui abri o email e depois de ler o registo percebi do que falava.” É ótimo saber que o meu trabalho tem sido lido e útil, ajudando as famílias a compreenderem melhor o que se faz durante a semana e o que os filhos falam em casa.”

*In: Fernandes (7 a 11 de abril de 2014)*

“Durante o período da tarde, estava com as crianças a pintar os fundos das caixas de ovos. Entretanto uma das crianças já tinha terminado de pintar, e fui com ela lavar as mãos ao

lavatório da sala. Entretanto chegou a Sónia para ir buscar o G. e dirigiu-se para o móvel onde está o dossiê com as folhas de saída e entrada. Assinou e abriu o dossiê onde colocou os registos fotográficos semanais. Eu disse que ainda não tinha colocado o desta semana, uma vez que ainda não tinha todas as fotografias, mas que logo que concluísse enviava. Ela respondeu “Não há problema, tudo bem.” Pensara, que por o dossiê estar fechado, os pais não o vissem. No entanto, notei que existe interesse nesse registo. Porém, tenho de dialogar com os pais, aproveitando alguma referência que faça sobre o decorrer da semana, para perguntar se veem os registos, uma vez que mando para o correio eletrónico pessoal de quase todos os familiares.”

*In: Fernandes (5 a 9 de maio de 2014)*

“Eu estava na área da construção com o P., quando a mãe da M. entrou na sala para ir buscá-la. Entretanto perguntou à Célia onde estavam as fotografias de quando ela foi fazer o salame com o grupo. A Célia andou a procura e entretanto lembrou-se do dossiê com o registo que costumo mandar para os pais. De seguida disse que não era essas mas ver as fotos, e eu disse que ia construir com eles um livro e ia ficar disponível na sala.”

*In: Fernandes (28 abril a 2 de maio de 2014)*

Ao analisar esses pequenos diálogos, vejo que este meio de comunicação com os familiares de tipo 2 segundo Joyce Epstein foi uma excelente forma de informar as famílias do trabalho que desenvolvi com as crianças ao longo das semanas. Por um lado, o facto de enviar os registos por correio eletrónico tem vários benefícios. Por exemplo, permite mais comodidade aos familiares em aceder ao documento, sendo que todos têm acesso, poupando assim a impressão do mesmo. Porém, acabei por imprimir uma vez os registos para que as famílias que não tivessem correio eletrónico ou difícil acesso a um computador e internet, também tivessem acesso ao documento. Mesmo aqueles familiares que acediam ao documento *online*, algumas vezes, enquanto colocava o registo na capa, folheavam-no. Por outro lado, e devido ao avanço das tecnologias, podem preservar o

documento durante mais tempo, mostrando às crianças um dia mais tarde. Ou seja, em suporte de papel, ao ser visto muitas vezes, o mesmo vai ficando sem cor, amarrutado, dificultando a sua leitura anos mais tarde pelas crianças.

No entanto, penso que este meio dificultou a comunicação pessoal com os familiares, uma vez que ao enviar-lhes o documento, não conseguia observar as suas reações, bem como comentários iniciais. Para além disso, era difícil estabelecer diálogo com as famílias, pois tal como apresentei anteriormente a relação entre educadores e famílias têm várias dificuldades, e no início existem sempre medos e receios, dificultando o estabelecimento dessa relação. Ou seja, inicialmente tinha alguns receios e medos acerca dos familiares, o que dificultou a comunicação com eles, nomeadamente obter a sua opinião acerca dos registos. No início de cada semana, quando disponibilizava o registo fotográfico, e as famílias chegavam à sala, não consegui dialogar com elas. Porém, ao longo da minha intervenção, fui ultrapassando os medos e consegui começar a estabelecer diálogo com algumas famílias.

Relativamente aos objetivos pretendidos com esta forma de comunicação, consegui aproximar os familiares do trabalho que desenvolvi na sala, permitindo, também aproximar-me deles. Ou seja, o facto de mostrar frequentemente o meu trabalho, fez com que alguns familiares me vissem como educadora, ao mesmo tempo que mostravam agrado pelo mesmo, pois inclui-os na minha ação educativa. Para além de centrar o meu trabalho com as suas crianças, a família foi sempre valorizada, o que lhes dava maior conforto, pois estavam presentes nesse mesmo trabalho ao serem informados. Relativamente ao espaço destinado aos comentários/sugestões nunca ter sido utilizado, foi algo que me marcou e que levou a questionar qual a razão. Agora, um pouco mais distante dessa época, consigo compreender qual o motivo para tal não ter acontecido. Este tipo de comunicação estabelecido com os familiares era informativo, pois dava-lhes a conhecer

a semana dos seus educandos. Nesse sentido, ao dar-lhes essa oportunidade e informação, era inato que as famílias não colocassem comentários e/ou sugestões. Esse tipo de proposta tem como objetivo, principalmente, comunicar/dar a conhecer o trabalho realizado durante a semana.

### 3.2. A participação dos familiares na sala de jardim-de-infância

Adotei este tipo de participação, tipo 3 segundo Joyce Epstein, embora não seja totalmente voluntário, por não existir na sala, pois os familiares apenas iam à sala em dias festivos. Nesse sentido, no mesmo dia em que informei os familiares que poderiam ir à nossa sala, também disponibilizei uma grelha (ver apêndice 7) para que pudessem anotar o dia em que gostariam de dinamizar uma proposta.

A primeira familiar a dinamizar uma proposta foi a mãe da M., que foi à sala das borboletas confeccionar salame com o grupo. Para que todos participassem, cada adulto auxiliou um grupo de 4/5 crianças nas mesas. Primeiramente,

enquanto a Célia distribuía os pratos, onde partimos as bolachas aos bocadinhos, com a ajuda da Débora, da Ana e da Mãe da M. Depois, fomos enumerando os ingredientes para aprendermos a receita, enquanto a Ana juntava todos esses dentro de um recipiente. Seguidamente, cada um nós foi juntar as bolachas, os ovos, o chocolate em pó e o açúcar, mexendo com uma colher, para depois fazermos bolas com a massa. Quando enchemos o tabuleiro, a Célia foi colocar as bolas de salame no frigorífico. Ao lanche provámos. Estava delicioso!”



*In:* Fernandes (31 de março a 4 de abril de 2014)

**Fotografia 8.** A partir  
bolachas para fazer o salame

“Durante esta semana, e depois da mãe da Maria se ter disponibilizado para ir à sala, outros pais tomaram a iniciativa de se inscreveram também. Notei que foi necessário alguém tomar a iniciativa para depois todos os outros pais quererem ir. Para além disso, também que observar que eles gostaram dessa ideia, de participar na sala, pois estão entusiasmados. No entanto, ainda não me sinto muito à vontade com alguns pais, e ainda tenho um pouco de receio em falar com eles.”

*In: Fernandes (31 de março a 4 de abril de 2014)*

O segundo familiar a visitar a nossa sala, foi a mãe e o pai do A, dia 24 de abril,

“levaram uma baliza e uma bola. Com esses materiais demos pontapés na bola, marcando-lhe golos, sendo que sempre que o fazíamos recebíamos uma palhinha. Quando as palhinhas acabaram, sentamo-nos e ela contou o número de palhinhas que conseguimos ganhar. Dessa forma, além de desenvolvermos a nossa força e equilíbrio, chutando a bola, desenvolvemos o conceito de número e quantidade, bem como o espírito de competição. Depois deste jogo, a mãe do A. ensinou-nos o jogo do silêncio, cujo objetivo centrava-se em conseguir fazer silêncio. Sempre que alguém fazia um barulho ou pronunciava uma palavra sentava-se noutro banco. A Í. não fez nenhum barulho e venceu o jogo. Gostámos muito! E jogámos mais vezes ao longo do dia.” *In: Fernandes (22 a 24 de abril de 2014)*



**Fotografia 9.** P. a chutar a bola



**Fotografia 10.** A mãe do A. e as  
crianças no  
momento de contagem das palhinhas

A terceira semana em que tivemos a presença de familiares na sala, foram um pouco diferentes, pois a mãe do G., fez-se acompanhar do seu animal de estimação, o coelho, e mãe do R. organizou, em conjunto comigo e a educadora Ana um passeio ao Jardim Público de Évora. A primeira visita da semana aconteceu na terça-feira de manhã, período em que as crianças observaram um coelho, bem como as suas características, locomoção e ainda o alimentaram. Para tal, sentámo-nos em círculo no chão da sala, para que todas as crianças conseguissem observar, tocar e ouvir as explicações da mãe do G. A segunda visita foi da mãe do R., que no levou a passear até ao jardim público, possibilitando, assim, observar o meio envolvente, sons, pessoas e os animais.

“Esta semana tivemos a presença de duas mães no colégio, sendo que uma levou um coelho para observarmos, na terça-feira, e a outra um passeio até ao jardim público, na sexta-feira. De facto, na primeira visita, e também quando a D. Carla veio uma manhã, pude observar que os pais parecem estar mais atentos à educação dos filhos, nomeadamente no que diz respeito a situações mais específicas. Ou seja, parece que já sabem que a brincadeira podem envolver várias áreas curriculares. Nesse sentido, parece-me importante refletir um pouco acerca da participação dos pais, bem como o seu papel. Cada vez mais, o mundo está a evoluir, e nós temos de segui-lo, para poder inovar. Também me parece que alguns pais acompanham essa evolução, estando atentos a novos desenvolvimentos para os filhos. Ou seja, penso que alguns conseguem compreender que ao brincar podem evoluir a vários domínios, e que é sempre importante ter carácter lúdico, mas ao mesmo tempo pedagógico. No entanto, para que essa consciência possa ser cada vez mais evidente, também necessário, nós educadores, alertarmos para tal, dando a conhecer assuntos dessa ordem específica. Penso que o facto de os pais terem tido a oportunidade de escolher uma manhã para desenvolver uma proposta, foi importante para essa consciência. No entanto, nem todos mostraram isso, mas algum desconhecimento, pois queriam apenas vir brincar.”

*In: Fernandes (28 abril a 2 de maio de 2014)*





**Fotografia 11.** A visita da mãe do G e do coelho



**Fotografia 12.** As crianças a dar comida ao coelho

Este tipo de participação dos familiares não superou as minhas expectativas, nem todos os objetivos. Primeiramente, era suposto que todas as semana um familiar dinamizasse uma proposta, para que houvesse um total de 8 pessoas a participar, cerca de metade do número total de crianças. Porém, e apesar das tentativas que fiz para tentar incentivar as famílias a participar, por motivos profissionais nem todos se mostraram disponíveis. Outros familiares tinham receio em participar, por não saber exatamente o que fazer. Para ultrapassar esse entrave, sugeri-lhes algumas propostas, e a alguns familiares que não acompanhavam as crianças nas brincadeiras, convidei-os a fazê-lo. No entanto, as minhas estratégias não foram bem-sucedidas, e apenas os familiares acima referido participaram. Apesar dessa situação, os familiares que foram à sala, mostraram estar à altura dos estudos atuais, levando propostas, duas, fora da sala, e onde as crianças desfrutaram do ar livre. Ou seja, as famílias mostraram ter conhecimento dos benefícios de propostas ao ar livre e diferenciadas. Para além disso, os familiares mostraram vontade em estar presentes na sala, aderindo ao meu convite. Porém, essas propostas e a sua

vontade, não foram de encontro às minhas expectativas, pois esperava mais entusiasmo pela estratégia, tendo em conta que não existia. Um dos motivos que me levam a estas conclusões, foi sentir que os familiares embora tivessem aderido há minha proposta, mostrando vontade, em parte, senti que a sua participação foi com o intuito de me ajudar, devido à minha condição de estagiária. Mas, devido a essa situação, fiquei ainda com mais vontade de incluir todos estes conhecimentos em prática, enquanto futura profissional, procurando melhorar todos os aspetos menos positivos.

Apesar destas controvérsias, estas propostas tiveram o seu lado bastante surpreendente, pois durante as intervenções dos familiares, os mesmos interagiram com todas as crianças, e não apenas com o seu educando. Além disso, principalmente, a mãe e o pai do A. conseguiram cativar o grupo, não sendo necessário, frequentemente, a minha intervenção ou da restante equipa. Essa situação leva-me a refletir que para além de a proposta ser cativante, os familiares preocuparam-se em consegui orientar o grupo, uma vez que eram eles a dinamizar aquele momento.

Para um futuro próximo, as minhas principais estratégias passam por ser mais ponderada quanto ao envolvimento dos familiares na sala, nomeadamente no que diz respeito a práticas para a sua integração e vivências na sala. Para tal, a minha prática vai passar por primeiramente observar e analisar profundamente as características das famílias, bem como a sua disponibilidade, por exemplo fazendo um questionário inicial com questões bastante fundamentadas e abertas, permitindo um maior conhecimento. Depois, então, com os dados que considere suficientes, terei capacidades para delinear e implementar as estratégias para a integração dos familiares na sala, como parceiros e agentes educativo, que o são.

### **3.3. As festividades (Dia do Pai, Dia da Mãe, Dia da Família)**

Os dias festivos, ou festividades, marcam o trabalho de um profissional e também a elaboração do projeto educativo das salas no início do ano, porque têm de preparar antecipadamente esses dias. Nesses dias, os familiares esperam sempre pelo convite, pela prenda e o lanche na sala dos filhos, bem como uma surpresa e um momento em que possam estar com os seus educandos. Nesse sentido, os dias festivos, Dia do Pai, Dia da Mãe e Dia da Família foram organizados em conjunto com as educadoras responsáveis pelas salas de creche e jardim-de-infância.

O primeiro dia festivo foi o dia do Pai, comemorado enquanto estive na valência de creche, e onde recebemos os pais para um lanche e brincadeiras com os seus filhos. Para convidar os pais, foi enviado uma circular, aproveitando para nomear assuntos de outra ordem, e assim não sobcarregar os encarregados de educação de recados. Nessa circular, pedimos aos pais que no dia 19 de março fossem à nossa sala lanchar com as suas crianças e estar com elas, utilizando o espaço da sala.

Nesse dia, no período da tarde, por volta das 15horas e 30 minutos, os pais foram chegando à sala, e foram sentando-se em volta das mesas. Ao mesmo tempo, disse aos pais que poderiam servir-se da comida porém, alguns estavam um pouco inibidos, também porque são pouco faladores. Para contrariar esse sentimento, disse-lhes para se sentirem à vontade, levando-lhes as bandejas com comida. Dessa forma, consegui chegar mais próximo dos pais e também estabelecer alguma ligação com eles. À medida que foram terminando de comer e de auxiliar as suas crianças, uns foram saindo da sala por motivos pessoais e profissionais, e outros encaminharam-se para o espaço das áreas. Nesse espaço, os pais que estavam presentes, brincaram os seus filhos nas diferentes áreas, casinha, área dos livros, e da garagem, onde aproveitei para conversar e interagir

com ambos. Durante esse tempo, tive oportunidade de dialogar com os pais sobre os mais diversos assuntos.

“O Pai da L. e ela estavam a brincar na área da casinha com outros meninos, colocando a mesa e fazendo como se estivessem a jantar. Eu estava a tirar fotografias, aproximei-me e disse “L. estás a brincar com o Pai na casinha.” Depois, disse ao Pai “Ela adora brincar na casinha.”. e ele disse que em casa ela tinha uma mini cozinha, mas que adora estas coisas. Também lhe disse que ela disse os nomes de toda a gente, e o pai afirmou que sim. Disse que também deveria ser bastante estimulada em casa, pois tinha um grande vocabulário (notei que ele estava a dizer as cores do prato enquanto brincava com a L.). E ele afirmou, e disse que brincava com o irmão, e eu disse que era uma grande ajuda, pois conseguia ter outras brincadeiras diferentes daqueles que os meninos da sua idade tinham. E ele começou a falar do irmão mais velho, que também era importante para ele, pois por exemplo no dia anterior, arranjou uma estratégia, brincando com ela, para conseguir ter o seu balão de volta.”

*In: Fernandes (17 a 21 de março de 2014)*



**Fotografia 13.** O pai do R. a brincar com o R. e o G.



**Fotografia 14.** O pai da L. e a L. a brincar ao faz de conta

O Dia da Mãe é celebrado no primeiro domingo do mês de maio, sendo o dia variável, foi festejado terça-feira, 6 de maio quando já estava na valência de jardim-de-infância. Para festejarmos este dia, organizámos uma visita à antiga OSMOP, onde existe campo com relva e laranjeiras, propício a várias brincadeiras. Para convidarmos as mães, além de utilizarmos o diálogo, enviámos uma circular, onde explicámos o decorrer da manhã.

No dia 6 de maio, terça-feira, por volta das 9 horas e 30 minutos, depois de estarmos todos reunidos, mães, crianças, eu, a educadora Ana e as auxiliares Margarida e Célia, saímos da instituição em direção à antiga OSMOP, na rua do Raimundo.

“Quando chegámos ao local, eu e a C. começámos a montar a baliza que ela e o marido ofereceram à nossa sala. Algumas crianças, como o G., a M., o R. com e o A. pegaram nas bolas e começaram a chutar à baliza, e algumas mães, como a S. e a R. ficaram a defender. No entanto, depois uma das mães foi falar com outra mãe, e a outra ficou com o seu filho, incentivando-o a chutar. Assim, eu fui ficando na baliza enquanto as crianças chutavam. Mas, entretanto chamei a Sónia para ficarmos as duas na baliza e ela veio. De seguida, também fiz o mesmo com a mãe da M. e do R.. No entanto, algumas mães ficaram sentadas a conversar entre si, um aspeto bastante positivo que existe neste tipo de comemoração. No entanto, e uma vez que a intenção também era promover os laços entre a equipa e a família, quando alguma mãe se aproximava, proponha que ficasse na baliza. Porém, considero que não o fiz da melhor forma, pois falava indiretamente para as mães, dizendo “Agora, fico eu e a mãe a defender”, não me dirigindo diretamente à pessoa. Isso aconteceu, porque diversas vezes não me sentia suficiente à vontade para falar abertamente e propor coisas. Isso também advém de alguma falta de confiança que eu própria tenho, sendo um pequeno entrave para conversar com alguns pais. Contudo, no regresso ao colégio (ao contrário da ida para a OSMOP em que ia um pouco mais calada e sentia-me com dúvidas, em relação a conversar ou não com os pais, mas não ia fazê-lo sem assunto) fui a dialogar com a V. e a A. (Durante a conversa, conversámos sobretudo

sobre a M., mas também do meu estágio, pois pensara que eu já tinha terminado o curso, o que revelou pouca atenção em relação há minha identificação que coloquei à porta da sala.

Esta proposta foi de facto bastante enriquecedora, uma vez que possibilitou interação entre famílias e entre nós, equipa e família. Claro que como estagiária, cabia-me a mim proporcionar essa interação, pois consta numa das dimensões da profissão, nomeadamente a quarta dimensão que diz respeito à participação na escola e de relação com a comunidade, que devemos ter em conta, e é o meu trabalho de relatório de estágio. Para além disso, também a proposta também tinha como objetivo uma interação entre familiares e as crianças.”

*In:* Fernandes (5 a 9 de maio de 2014)



**Fotografia 15.** Um grupo de crianças a jogar à bola



**Fotografia 16.** Momento em que as mães conversavam

Relativamente ao Dia da Família, para além de ser organizado em conjunto com a educadora Ana Rita, também a outra a educadora, as crianças e as famílias da sala de jardim-de-infância se juntaram a nós. Nesse dia 15 de maio, quinta-feira, por volta das 10 horas, depois da hora combinada que seria às 9 horas e 30 minutos, saímos da instituição e fomos até ao Parque Infantil do Jardim Público de Évora. Quando lá chegámos, as crianças correram em direção aos escorregas e baloiços, acompanhados pelos familiares,

que aproveitaram para cuidar dos seus educandos e captar os momentos com várias fotografias. Nesse momento, o meu papel foi de cuidar e interagir com as crianças, bem como dialogar com os familiares. Por volta das 11 horas e 20 minutos regressámos à instituição, onde os familiares deveriam ter acompanhado as crianças à capela para colocar flores como registo do dia, e porque maio era o mês de Maria. Ou seja, era uma forma de relembrar esse dia e “homenagear” uma figura católica. Porém, uma vez que a nossa partida para o parque se atrasou, quando regressámos à instituição, os familiares tinham compromissos profissionais e por isso não ficaram para a restante comemoração.



**Fotografia 17.** Durante a ida ao parque infantil



**Fotografia 18.** Uma das crianças a colocar a flor no vaso



**Fotografia 19.** Todas as flores que foram colocadas em frente de Maria

Todos estes dias festivos foram especiais e diferentes, pois nem sempre fazemos saídas ao exterior com as famílias. Assim, por esse motivo também as crianças estavam diferentes, mais contentes, mais agitadas, e conseqüentemente também eu estava mais apreensiva e nervosa. Porém, esses dias foram fundamentais para estabelecer comunicação com os familiares, bem como criar mais confiança, contribuindo para construir uma relação mais sólida no tempo em que estive na instituição. Apesar desses aspetos positivos, não creio que estes dias tenham sido “ricos” e suficientemente motivadores para os familiares. Em primeiro lugar, alguns familiares fizeram transparecer que participam nestes dias festivos como se fosse uma obrigação, pois não se envolveram com as crianças, preferindo ficar observá-las. No entanto, essa posição de espectador fez com que os familiares interajam, conversem e dialoguem entre si, sobre as mais variadas situações, uma situação bastante positiva e que os aproxima. Por exemplo, quando fomos comemorar o dia da Mãe, foram várias as mães que estiveram sentadas a conversar entre si, como a mãe do R. e da M. As duas dialogaram sobre gostos dos filhos, os seus empregos e atividades comuns. De facto, essas interações entre famílias também se torna fundamental, pois permite que exista partilha, união e se tornem um grupo, uma família da sala do jardim-de-infância

Em segundo lugar, o dia da Família ficou um pouco aquém das minhas expectativas e longe de atingir o objetivo principal que seria comemorar esse dia, e despertar o gosto pela caminhada. De facto, nós caminhamos até ao parque infantil, mas a restante manhã foi dedicada aos baloiços e escorregas pelas crianças. Na minha opinião, a família serviu, neste dia, de acompanhantes e meros espectadores, quando deviam ser os principais intervenientes, porque afinal era o dia da Família e não o Dia Mundial da Criança. Nesse sentido, as propostas para este dia deveriam ter sido mais direccionadas



para a interação com famílias, como por exemplo fazermos uma caminhada, visitando a nossa cidade, com o intuito de promover o gosto pelo exercício físico e dar a conhecer alguns locais de interesse da cidade de Évora.

### **3.4. A participação das famílias no trabalho por projeto**

Esta foi a última dimensão em que a família foi envolvida, apesar de ter sido participante desde da primeira fase do trabalho por projeto. O trabalho por projeto construir um cabeleireiro na sala, surgiu na base de várias observações feitas no contexto em jardim-de-infância, em que as crianças reproduziam ações de um cabeleireiro. Por exemplo, um dos meninos sentava-se na cadeira do salão de beleza, enquanto outros o penteavam e cortavam o cabelo, com recurso a facas, garfos e lápis. Frequentemente, as crianças convidavam-me para sentar numa cadeira no salão de beleza que existia na sala, e penteavam e cortavam o meu cabelo. Nessas situações, aproveitava para inserir o pagamento, utilizando as notas da sala, com o intuito de desenvolver as brincadeiras e assim os conceitos de matemática.

“A S. pegou logo num dos frascos que coloquei na área da casinha e andou pela sala com esse na mão. Entretanto, o G. sentou-se na cadeira da área de beleza, e a S. fingia que lhe colocava o shampoo, enquanto ele se observava no espelho. Entretanto, o G. levantou-se e a M., que também estava próxima daquele local como eu, disse “Débora, senta-te.” Assim, sentei-me e as crianças mencionadas anteriormente e o A. começaram a esfregar-me a cabeça, cortaram-me o cabelo e colocaram shampoo. Entretanto, a S. e a M. foram buscar tecidos, e a última disse “São Panos para os pelos não caíam.” E a S. disse “e para a água não escorrer.” Passado 10 minutos, eu disse que queria pagar o penteado, o André esticou 4 dedos, e eu perguntei “quanto é?”. Ele contou os dedos e disse “4euros.” De seguida recebeu o dinheiro, eu levantei-me e a M. chamou a A. para ser a cliente seguinte,

mas ela não quis, e o T. assumiu esse papel. Depois desse, foi a M. que assumiu o papel de cliente e o T. e o L. de cabeleireiros, sendo o A. a pessoa que recebia o dinheiro.”

*In: Fernandes (7 a 11 de abril de 2014)*

Depois dessas pequenas dramatizações, lancei a proposta às crianças, e iniciamos a primeira fase do nosso projeto (ver página 3 do apêndice 8). Logo nesta fase um dos familiares participou no nosso projeto, pois o seu contributo foi fundamental para desencadear o desenvolvimento daquele que viria a ser o “cabeleireiro das borboletas”. Ao lermos o apêndice 8 que apresenta o projeto, ficámos a compreender que a visita ao salão de cabeleireiro foi pioneira para o desenrolar do projeto. Assim, para que isso fosse possível, com o meu auxílio, algumas crianças elaboraram uma carta para a avó do L. (ver anexo 1) pedindo-lhe que nos permitisse ir visitar o seu local de trabalho, bem como mostrar-nos os materiais que utilizava no salão e a sua utilidade, e ainda que nos fizesse alguns penteados. Para que as crianças chegassem a esses pedidos, tive de lhes incitar interesse e curiosidade. Além disso, a visita também serviu para conhecermos os materiais existentes num cabeleireiro, para que construíssemos um na sala. Nesse sentido, antes da visita, ajudei as crianças a elaborarem uma lista dos materiais que já existiam na sala e que pertenciam a um cabeleireiro, uma vez que algumas costumavam ir com as mães, e sabiam alguns utensílios que eram utilizados pelas cabeleireiras. Depois de entregarmos a carta a avó do L., ela respondeu-nos positivamente, dizendo que poderíamos visitar o cabeleireiro onde trabalhava, no dia 13 de maio, no período da manhã. O decorrer da visita pode ser lido no apêndice 8, sendo que a avó do L. foi essencial para explicar às crianças algumas das suas curiosidades. De facto, a grande aproximação dos vários familiares com a instituição e entre eles, permite ter um maior conhecimento acerca da vida profissional, e um pouco pessoal das famílias, criando laços de maior afetividade. Nesse sentido, e tendo a conta a preocupação das famílias em envolver-se na vida do jardim-de-infância, e depois de auxiliar as crianças a elaborar uma lista com materiais

que precisávamos para o nosso cabeleireiro, enviei uma circular para os pais. Nessa circular, apêndice 9, escrevi a lista com os materiais necessários à construção do nosso cabeleireiro na sala, pedindo que entregassem num espaço de tempo predefinido. Assim, a partir do dia em que expus a circular, os familiares começaram a levar vários materiais, e quando chegavam à sala vinham entregar-me, ou as próprias crianças entregavam-me. Essa ação revela que me viam como educadora daquela sala, bem como que estiveram atentos às circulares, vendo quem tinha redigido. Mas nem só com materiais os familiares participaram neste projeto, mas foram os convidados da inauguração do cabeleireiro, sendo que para isso enviámos-lhes convites. Nesse dia

“quando todos os convidados chegaram, demos início à inauguração, dando às crianças os seus cartões e notas para distribuir aos familiares. Para isso, as crianças estavam sentadas no tapete na área da garagem e os familiares nas mesas. Essa foi umas minhas falhas na planificação, que não indiquei o local onde isso iria acontecer. Deveríamos estar todos reunidos, pois parecia que estavam afastados da verdadeira intenção. Depois disso, perguntámos às crianças para que local queriam ir, uma vez que havia cabeleireiro, maquilhagem e pintar as mãos. Quando fizemos essa divisão, algumas crianças ficaram sem local, pois os outros ocuparam-nos logo. No entanto, ao longo da apresentação, as crianças foram se envolvendo com outros adultos, nomeadamente a avó do A. disponibilizou-se logo para fazer de cobaia às crianças. Nesse sentido, o L., o G., o L. e a S. fizeram-lhe penteados e pintaram-lhe a cara. Foi importante pudermos experimentar, e com outro adulto que não fosse seu familiar. Também nós, equipa educativa participámos, o que permitiu que nenhuma criança ficasse sem fazer nada, embora andassem um pouco perdidos por vezes.”

*In: Fernandes (26 a 30 de maio de 2014)*



**Fotografia 20.** O R. (3:2) a maquilhar a mãe.



**Fotografia 21.** A fotografia do momento em que estava a explicar o projeto agradecendo a presença dos familiares.



**Fotografia 22.** A S. (2:9) e a I. (3:6) a pintar as unhas da avó da S.



**Fotografia 23.** O A. (3:4) e o D. (2:9) a maquilhar e pentear a Avó do A.

“Inicialmente, as crianças quiseram ir logo para a mesa da maquilhagem e das unhas, ficando um pouco o cabeleireiro vazio. Como o André ainda não tinha escolhido, incentivei-o- a ir. Mas ele queria ir pintar os olhos à mãe. No entanto, foi para o cabeleireiro e começou a colocar rolos no cabelo da mãe, indo depois para a maquilhagem. O Tomás, primeiramente, foi para a maquilhagem, mas quando passou para as unhas, além disso, foi buscar materiais do cabeleireiro, como secador, e molas, começando ali a além das unhas. A dada altura, ele pegou numa taça e pincel que é utilizado para pintar o cabelo. E perguntou-me “Débora, o que é isto?” E eu disse “é para

pintar o cabelo.” Mas ele respondeu “Mas não tem tinta E eu e a mãe dissemos que era só para fingir. A criança ficou um pouco desiludida.”

*In: Fernandes (26 a 30 de maio de 2014)*

A participação das famílias nas salas de jardim-de-infância por si já movem as crianças a fazer algo com mais gosto, e nos projetos ainda mais, uma vez que o projeto surge dos seus interesses, e aliado com as famílias, torna-o muito mais gratificante e um desafio. A participação das famílias na apresentação e no desenvolvimento do projeto de alguma forma criou ainda mais vontade e desejo das crianças construírem o seu próprio cabeleireiro na sala. Ou seja, com a aproximação do dia da inauguração do cabeleireiro/apresentação e divulgação do projeto, as crianças começaram a ficar ainda mais entusiasmadas e ansiosas por esse dia.

De facto a presença dos familiares na sala, e as crianças puderem estar com eles e experimentar todos os materiais novos, foi uma grande emoção. Relativamente há minha intervenção com os familiares, e os objetivos que propôs para esse dia, penso que foram parcialmente cumpridos. Neste dia, o objetivos eram: “Dar a conhecer aos pais o produto final do trabalho por projeto (área da formação pessoal e social); Continuar a fortalecer os elos familiares, e os mesmos com a equipa educativa da sala das borboletas (área da formação pessoal e social);Potenciar interações entre famílias crianças e equipa educativa (área da formação pessoal e social)” *In Fernandes (2014)* Tendo por base esses objetivos, os mesmo foram cumpridos, pois estive sempre em contacto com os familiares, conversando com eles, e dessa forma solidificar os laços criados. Porém, tendo em conta que esta apresentação era das crianças, em apresentar o seu novo espaço na sala às familiares, os familiares interagiram mais com eles, dificultando um pouco a minha intervenção. Ou seja, os familiares queriam ver as suas crianças fazer-lhes penteado e maquilharem-nas, e não propriamente os adultos. Nesse sentido, apesar de algumas interações, a maioria foi entre famílias e crianças, ficando um pouco aquém dos meus objetivos. Porém, como esta foi a última forma de

participação das famílias no jardim-de-infância, não alterou a relação que estabeleci com as famílias, mas ajudou a solidificar esses elos.

## **Considerações finais**

Ao longo deste relatório, além de apresentar os tipos de participação e envolvimento das famílias e de explicitar os que implementei nas salas de creche e jardim-de-infância, pretendo clarificar a importância do envolvimento das famílias nos colégios, bem como as minhas aprendizagens e dificuldades ao longo deste processo. A análise e reflexão das práticas desenvolvidas pelas educadoras e, posteriormente, a recolha dessa informação e interpretação foi fundamental para compreender o contexto. Seguidamente, seguiu-se a minha intervenção, que se baseou em tipologia de envolvimento já existentes e outras que eram novidade para as salas. Essa ação educativa teve em conta os objetivos que foram definidos no início da construção deste relatório, e agora ao fazer os comentários finais, concluo que esses foram atingidos. No que diz respeito aos dois primeiros objetivos explicitados no ponto 2.1.1. deste presente trabalho (caraterização do problema, objetivos e participantes), os mesmos foram concretizados no primeiro semestre, levando-me a procurar e fundamentar essas informações. Dessa forma, as minhas aprendizagens centraram-se em adquirir competências para realizar uma investigação, nomeadamente no conhecimento das várias etapas, bem como à rigorosa metodologia que deve obedecer, permitindo-me, assim, no futuro ter outra postura como educadora-investigadora e procurar, ao longo da minha profissão, saber e investigar outras questões. “A investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.” (Alarcão, I., 2001, p.28).

Relativamente aos objetivos de contribuir e proporcionar o envolvimento das famílias na creche e jardim-de-infância e de potenciar os circuitos de comunicação entre

eles, os mesmos foram atingidos gerando novos conhecimentos, aprendizagens e também dificuldades. Os conhecimentos que adquiri dizem respeito, sobretudo, aos tipos de envolvimento da família e a sua importância, enquanto parceiro dos educadores. Em primeiro lugar, existem vários tipos de envolvimento e participação, e vários autores que adotaram uma tipologia, mas nem todos incluem, da mesma forma, a participação e envolvimento da família na sala. Para a família se envolver na sala, não podemos restringir a nossa ação apenas a uma forma, mas sim a várias. Porém, antes de tal acontecer, deve ser feito um levantamento das características das famílias, para adequar a nossa ação. Quando essa etapa estiver concluída, deve ser feito um planejamento das estratégias de envolvimento bastante ponderadas e cativantes. Em segundo lugar, e depois do planejamento, passamos à ação, sendo que nesse período devemos ter em conta qual o tipo de participação que queremos. De facto, pode haver bastantes, mas ao fazer este relatório, sei que esses tipos devem envolver os pais como nossos parceiros, de forma a colaborarmos na educação da criança. Esta foi a maior aprendizagem que fiz, para além da importância dessa colaboração. Os educadores e os pais devem ser colaboradores, pois quando os agentes educativos mantêm uma relação, as crianças conseguem adaptar-se mais facilmente. No entanto, é necessário ter bastante precaução quando se envolve as famílias, pois em momento algum elas devem sentir-se obrigadas a fazê-lo. Para isso, deveremos ter propostas que sejam aliciantes e propícias ao seu envolvimento voluntário e adequadas às suas condições de efetiva participação, para que se sintam envolvidos na comunidade escolar.

As dificuldades foram sobretudo em comunicar, algumas vezes, com os pais, pois o temor do juízo do outro estava presente. Além disso, a interpretação de dados foi difícil, mas com recurso a manuais teóricos, consegui conhecer vários tipos de envolvimento. Porém, ao longo do tempo, com a experiência das semanas, consegui ultrapassar essas



dificuldades, e sei que no futuro serão bases para qualificar a minha ação educativa. Também, para o meu futuro, este relatório de estágio servirá como exemplo para melhorar e construir a minha profissionalidade, na medida em que não deverei cometer os mesmos erros. Ou seja, sobretudo, antes de intervir, é necessário analisar e observar todo o contexto, crianças, famílias, instituição, para que seguidamente, possa corresponder às necessidades e interesses de todos. Para isso, é preciso ter um olhar observador, com a perspectiva de ser uma educadora a fazer o mais adequado, investigando para melhorar a prática.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30
- Bonomi, A. (1998). O Relacionamento entre Educadores e Pais. In A. Bondioli e S. Mantovani. *Manual de Educação infantil de 0 a 3 anos* (pp. 161-172). Porto Alegre: Artmed.
- Brofenbrenner, U. (1992). Ecological Systems Theory. In R. Vasta (Ed.), *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brofenbrenner, U. (2005) “Preparar um mundo para a criança no século XXI: o desafio da investigação”. In João C. Gomes-Pedro et al. (2005) “*A criança e a Família no século XXI*”. Dinalivro: Lisboa.
- Epstein, J. & Salinas, K.(2004). Schools as Learning Communities: Partnering with Families and Communities. *In Educational leadership*, 61, 8, 12-18.
- Formosinho, J. (Org) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ªed). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: As fronteiras de cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leekeenan, D. & Nimmo, J. (1992). Conexões- Uso da Abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola- Laboratório Universitária. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 253- 268). Porto Alegre: Artmed.

- Lima, J. (Org) (2002). *Pais e professores um desafio à cooperação*. (1ª ed). Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados unidos da América. In D. Davies, R. Marques e P. Silva, *Os professores e as Famílias- a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, M. (2014). Sábado Temático – APEI. Trabalho com as famílias - como organizar uma reunião de pais. Moura: Maria Manuela Matos.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto-Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, P. (org). (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. (1ªed) Porto: Porto Editora.
- Trabuco, E. (2009). *A relação entre Escola e Família na perspetiva de futuros Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico – influências da formação inicial e supervisão pedagógica na promoção desta relação*. Évora: Universidade de Évora.

## **Webgrafia**

<http://www.priberam.pt/DLPO/fam%C3%ADlia>- consultado a 20 de novembro de 2014 pelas 14 horas.

## **Legislação**

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico. Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

# APÊNDICES

## **APÊNDICE 1**

Quadro de recolha de dados do tipo de participação  
dos familiares em creche

<b>Nº Observação, Dia, Situação e Intervenientes</b>	<b>Notas de campo</b>	<b>Tipo de participação</b>
1, ocorreu dia 25 de setembro durante uma reunião de pais, sendo os intervenientes 4 encarregados de educação, a educadora Dora e eu.	<p>“Assim, fiquei com a educadora da valência de creche, onde estavam presentes 4 representantes das crianças. Ao início demonstraram desconfiança, mas depois ao longo da conversa foram interagindo comigo, quando falavam com a educadora, também falavam para mim, o que me facilitou depois a conversa com 2 pais, sobre a sua filha e o facto de existirem estagiários na instituição ser uma aprendizagem para todos os intervenientes.”</p> <p>“Também um outro aspeto positivo, foi o fato da educadora informar os pais sobre o que pretende fazer a longo prazo, por exemplo no que diz respeito a ações que promovem a autonomia dos mesmos. Por exemplo ensinar a beber água pelo copo”</p>	Tipo 2- comunicação com os pais
2, ocorreu durante o tempo de acolhimento entre o Pai da C. (1:6), Auxiliar A.	O pai da C. esteve a falar com a auxiliar sobre os medicamentos que ela deveria tomar, pois estava um pouco doente;	Tipo 1 e 2- funções parentais e comunicação
3, ocorreu alguns dias durante o tempo de acolhimento com a Mãe do G. (1:11)	Por diversas vezes a mãe do A. falou sobre o que ela comeu, se havia muito tempo ou não;	Tipo 1 e 2- funções parentais e comunicação
4, ocorreu no dia 26 de setembro de 2013, durante o tempo de acolhimento, sendo que o interveniente o Pai do L. (2)	O pai da criança em questão chegou à sala e explicou que o fato para o carnaval não tinha ficado bem feito, sendo prontamente ouvido pela Ana, que ao perceber a situação disse que seria necessário fazer um novo corte. Perante essa situação, o pai da criança mostrou-se disponível para arranjar o material necessário à elaboração do fato naquele momento, saindo da sala. Depois de uns minutos, ele voltou à sala com o que lhe foi pedido. De notar que ele apesar de não dominar a língua portuguesa completamente, tentou explicar a situação e prontificou-se a ir buscar mais material. Foi notório um grande interesse e disponibilidade por parte deste pai.	Tipo 2- comunicação

## **APÊNDICE 2**

Quadro de recolha de dados relativos às  
planificações de creche



Nº da planificação	Sentido global do dia	Objetivos específicos	Planificação das atividades e sujeitos
1	“Na sequência do plano curricular de turma e do projeto educativo, os grandes sentidos do dia de hoje centram-se na exploração de uma nova técnica de pintura com as mãos e diferentes objetos e de iniciar um contacto com a família.”	“ Contribuir para um boa relação jardim-de-infância-família, informando os pais sobre a atividade realizada, convidando-os para uma participação futura.”	“Na quinta-feira quando estiver na instituição, levarei os trabalhos para casa, para colar as fotografias reveladas que foram tiradas, e construir um pequeno texto, trazendo depois na terça-feira para entregar aos pais.”
2			“ Além disso irei estar atenta à entrada dos pais, tentando perceber quais as conversas que mantêm com a educadora para recolher dados sobre a temática do meu relatório.”
3			“ Além disso irei estar atenta à entrada dos pais, tentando perceber quais as conversas que mantêm com a educadora para recolher dados sobre a temática do meu relatório, tentando também comunicar com eles.”

## **APÊNDICE 3**

Quadro de recolha de dados do tipo de participação  
dos familiares em jardim-de-infância

<b>Nº Observação, Dia, Situação e Intervenientes</b>	<b>Notas de campo</b>	<b>Tipo de participação</b>
1, ocorreu no dia 24 de setembro, quando tive a primeira conversa com a educadora.	“A caderneta é um elemento fundamental na comunicação com os pais, pois facilita o fornecimento de várias informações de cariz pessoal/individual de cada aluno.”	
2, ocorreu no dia 25 de setembro durante a reunião de pais, onde estavam presentes a educadora Ana, os familiares e eu.	“Uma outra forma de comunicação com os pais que é muito importante para o fornecimento de informações, são as reuniões de pais que aconteceu no passado dia 25 de setembro, no salão da instituição.”	
	“Aqui, pude observar a boa relação que existe entre a educadora e as mães das crianças, tendo a primeira interveniente demonstrado preocupação em informar sobre os dias que espera comemorar fora da instituição, por exemplo dia da família e da mãe, fazendo também alusão a várias saídas a rua que pretende realizar, para o desenvolvimento integral da criança. Mas, além disso perguntou aos pais se tinham alguma ideia para concretizar no jardim-de-infância.”	

## **APÊNDICE 4**

Quadro de recolha de dados relativos às  
planificações de jardim-de-infância

Nº da planificação	Sentido global do dia	Objetivos específicos	Planificação das atividades e sujeitos
1			“Além disso, se conseguir irei estar atenta à entrada dos pais, tentando perceber quais as conversas que mantêm com a auxiliar para recolher elementos sobre a minha temática do relatório.”
2			Além disso, se conseguir irei estar atenta à entrada dos pais, tentando perceber quais as conversas que mantêm com a auxiliar para recolher elementos sobre a minha temática do relatório.

## **APÊNDICE 5**

Registo fotográfico semanal da semana relativa a 12  
a 16 maio



**Universidade de Évora**  
Escola de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar



**Obra de S. José Operário**

---

*Registo Fotográfico  
Semanal da Sala das  
Borboletas*

*19 de maio de 2014*



Na segunda-feira, iniciámos a construção do livro de registos dos nossos passeios e convidados. Primeiro, estivemos a cortar lã, uma tarefa que fizemos em pares, enquanto uma criança segurava a outra cortava, e depois colámos na cartolina. Para além disso, outras crianças estiveram a rasgar e colar papéis, para fazermos as letras do nosso livro. Desta forma, foi possível promover a cooperação entre as crianças, bem como desenvolver o seu sentido estético e aperfeiçoar a manipulação da tesoura.

Iniciámos, também, a construção das flores que colocámos na capela, na quinta-feira, como recordação do Dia Internacional da Família do ano de 2014. Para isso, estivemos a pintar fundos de caixas de ovos, uma proposta que permitiu desenvolver o nosso sentido estético, bem como a coordenação manual, segurando no material com uma mão e pintando com a outra.





Na terça-feira, fomos visitar o cabeleireiro da Avó Carla (Avó do Leonardo) para conhecermos os materiais que os cabeleireiros utilizam, o que fazem e como. Para isso, vimos revistas de penteados e experimentámos um pincel que nos fazia muitas cócegas. Esse é utilizado para tirar os cabelos do pescoço dos clientes. Gostámos muito!

Ficámos também a saber que existe uma máquina que faz caracóis, que foi utilizada para encaracolar o cabelo da Íris e da Matilde. E ainda vimos uma máquina que alisa o cabelo, um alisador, que utilizaram para esticar o cabelo à Ana. Também

experimentámos o secador grande! Fazia muito vento na nossa cabeça, mas nós gostámos muito!



Na quarta-feira, no período da tarde, estivemos a fazer o registo da visita ao cabeleireiro, mas de forma diferente. As crianças estiveram a desenhar o que observaram, e depois eu e a Margarida legendámos os desenhos de acordo com o que as crianças identificaram. Os mesmos estão expostos na sala! A maioria das crianças desenhou os caracóis que fizeram à Matilde e à Íris. Desta forma, desenvolveram a capacidade de relembrar acontecimentos, bem como os traços dos seus desenhos.



Na quinta-feira, como muitos sabem, fomos comemorar o Dia Internacional da Família com um passeio ao parque infantil do Jardim Público. Foi uma forma de

continuarmos a desenvolver os elos familiares entre famílias e com a instituição. A manhã foi bastante divertida! Brincámos com os nossos amigos e podemos desfrutar da companhia dos familiares!

Quando regressámos ao colégio, fomos colocar as flores à Nossa Senhora, na capela da instituição, para recordarmos este dia. Aproveitámos também para lhe pedir bem-estar pelas nossas famílias!





Na sexta-feira, o Tomás, a Íris, a Matilde, o André, eu e Ana demos continuidade ao nosso trabalho por projeto sobre o cabeleireiro, onde procurámos imagens dos materiais que precisámos. Durante esse momento, também descobrimos imagens de senhoras a maquilhar-se, um serviço que pode ser encontrado no cabeleireiro e que despertou a nossa atenção e curiosidade!

As outras crianças escolheram ir brincar para a área da casinha e da garagem, com a Guida, onde continuaram a desenvolver o seu jogo simbólico interagindo com outras crianças. Também desenvolveram a sua imaginação, construindo representações com os legos!

Antes de almoço, ainda apresentámos e explicámos o nosso trabalho aos amigos, para terem conhecimento do que fizemos, dando também algumas ideias.

## **APÊNDICE 6**

Exemplo de uma circular

## Circular 14

01-04-14

Sou estudante da Universidade de Évora e vou estar nesta sala de 24 março a 30 de maio a estagiar. E gostaria de partilhar com vocês o dia-a-dia dos vossos filhos. Desta forma, a partir de dia 4 abril, irei realizar um pequeno portefólio com várias fotografias legendadas. Gostaria que dessem o vosso “feedback”, comentários e/ou sugestões. O portefólio estará disponível na sala, todas as segundas-feiras de cada semana. Nesse dia o mesmo, também será disponibilizado em suporte digital, que teria todo o gosto de enviar para o correio eletrónico. Todos os comentários, independentemente da sua origem serão impressos e colocados no portefólio.

Também gostava de vos fazer um convite!! Venham até à nossa sala. Podem fazer uma receita, contar uma história ou apenas brincar com o seu filho e com os seus colegas. A grelha para registarem o dia que gostariam de vir, assim como a atividade que pretendem desenvolver estará disponível na sala. Esperamos por vocês!!

Obrigada pela atenção

A estagiária Débora Fernandes

Sala das Borboletas

(destacar esta parte e entregar até sexta-feira, dia 4 de abril)

---

Nome da Criança\_\_\_\_\_

Nome do Encarregado de Educação\_\_\_\_\_

Correio eletrónico\_\_\_\_\_

**APÊNDICE 7**  
Quadro para a  
Participação dos familiares na Sala das Borboletas



<b>Semana de ___ a ___</b>	<b>Familiar que participa</b>	<b>Atividade que quer desenvolver</b>
<b>Nome da criança:</b>		

<b>Semana de ___ a ___</b>	<b>Familiar que participa</b>	<b>Atividade que quer desenvolver</b>

## **APÊNDICE 8**

Relatório do projeto “Construir um cabeleireiro na sala das borboletas”

O trabalho por projeto é uma metodologia de trabalho que pode ser implementada desde do jardim-de-infância até aos outros níveis de ensino. Esta metodologia nas salas de atividade (Katz e Chad, 2009) “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e co-construção do conhecimento.” (Vasconcelos (coord.), p. 8) Esta metodologia, visa responder a problemas, situações ou espaços em que exista curiosidade ou remodelação, para além de as crianças, segundo Katz e Chad (2009), se tornarem bastante ativas no processo do mesmo, desde de planear, desenvolver e avaliar o trabalho. Consequentemente, este trabalho permite que as crianças sejam autónomas e responsáveis.

Assim, podemos classificar em 3 tipos os trabalhos por projeto: Investigação, realização e concretização. O trabalho de projeto de investigação tem na sua base uma questão ou curiosidade desencadeada numa sala de atividade em determinado momento. O trabalho de realização, tem a ver com uma proposta para melhorar um espaço, neste caso foi esse tipo que esteve na base do meu trabalho por projeto.

Esse surgiu na base de várias observações feitas no contexto em jardim-de-infância, em que as crianças reproduziam ações de um cabeleireiro. Por exemplo, um dos meninos sentava-se na cadeira do salão de beleza, enquanto outros o penteavam e cortavam o cabelo, com recurso a facas, garfos e lápis. Aliás, algumas vezes eles também me convidavam para sentar e dessa forma penteavam e cortavam o meu cabelo. Nessas situações, aproveitava para inserir o pagamento, utilizando as notas da sala, com o intuito de desenvolver as brincadeiras e assim os conceitos de matemática.

“A Sara pegou logo num dos frascos que coloquei na área da casinha e andou pela sala com esse na mão. Entretanto, o Guilherme Carvalho sentou-se na cadeira da área de beleza, e a Sara fingia que lhe colocava o shampoo, enquanto ele se observava no espelho. Entretanto, o Guilherme levantou-se e a Matilde, que também estava próxima daquele

local como eu, disse “Débora, senta-te.” Assim, sentei-me e as crianças mencionadas anteriormente e o André começaram a esfregar-me a cabeça, cortaram-me o cabelo e colocaram shampoo. Entretanto, a Sara e a Matilde foram buscar tecidos, e a última disse “São Panos para os pelos não caíram.” E a Sara disse “e para a água não escorrer.” Passado 10 minutos, eu disse que queria pagar o penteado, o André esticou 4 dedos, e eu perguntei “quanto é?”. Ele contou os dedos e disse “4euros.” De seguida recebeu o dinheiro, eu levantei-me e a Matilde chamou a Anastásia para ser a cliente seguinte, mas ela não quis, e o Tomás assumiu esse papel. Depois desse, foi a Matilde que assumiu o papel de cliente e o Tomás e o Leonardo de cabeleireiros, sendo o André a pessoa que recebia o dinheiro.”

Assim, e uma vez que o trabalho por projeto tinha de estar inserido na minha ação educativa, propôs às crianças construirmos um cabeleireiro.

### **Grandes sentidos do projeto**

Assim, partindo dessas situações e o grande interesse manifestado pelas crianças, definiram-se como grandes sentidos:

- Criar um espaço do cabeleireiro na sala, onde as crianças possam brincar;
- Evoluir e desenvolver o jogo simbólico das crianças;
- Estimular a interação entre as crianças e crianças/adultos;
- Desenvolver a área de formação pessoal e social, proporcionando ferramentas para a sua autonomia no que diz respeito ao pagamento de serviços;
- Envolver as famílias nas brincadeiras de faz-de-conta e na sala
- Responder ao interesse e necessidades das crianças, trabalhando com a metodologia de projeto;

## **Áreas de conteúdo envolvidas neste trabalho**

De acordo com o tema deste trabalho e a finalidade do mesmo, a Área da Expressão e comunicação esteve na base do projeto, nomeadamente o domínio da expressão dramática. No entanto, para construir o cabeleiro foram necessárias outras áreas e domínios durante todo o processo. Para iniciarmos o projeto, recorreremos ao domínio da expressão oral e escrita para registarmos o plano do trabalho. De seguida, fomos visitar o cabeleireiro onde um familiar de uma das crianças do grupo trabalha, envolvendo assim a comunidade, onde está englobada a área do conhecimento do mundo. Depois, para construirmos alguns materiais recorreremos à área da expressão plástica, estando envolvida o domínio da matemática e abordagem à escrita, sendo que esta última esteve presente ao longo do processo.

### **Fase 1- Definição do problema**

#### **Questões base para o desenvolvimento do projeto**

Depois de lançado o projeto, no dia 5 de maio durante o tempo de comunicação no período da manhã, perguntei ao grupo quem gostaria de falar sobre o cabeleireiro, para assim delinear o nosso projeto. A M. (3), a Iris (3:6), o Tomás (3:8), o L. (3:4) e o André (3:4) disseram que queriam. Nesse sentido, por volta das 10 horas, reuni-me com as crianças na mesa, onde registámos os conhecimentos prévios das crianças, bem como as suas curiosidades.

O QUE SABEMOS?	O QUE QUEREMOS SABER?
“Cortar o cabelo”- I. (3:6) e T. (3:8)	“Fazer caracóis grandes” – M. (3:1)

“Por shampoo” – M. (3:1)	“Fazer caracóis pequenos” – L. (3:4)
	“Fazer penteados” – A. (3:4)

Durante a concretização desta planificação, sugeri às crianças que fossemos visitar o cabeleireiro, com o intuito de observarmos o espaço, os materiais e o trabalho das cabeleireiras.

### **Fase 2- Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Assim, nesse sentido, essa foi uma das formas que arranjam para conseguirmos saber mais acerca dos cabeleireiros. Para além disso, também decidimos que iríamos procurar em revistas e jornais. Continuámos a conversar, e perguntei às crianças o que precisávamos de fazer para ir ao cabeleireiro. Depois, aproveitei para dizer às crianças que poderíamos ir onde a avó do L. (3:4) trabalha, as mesmas adoraram a ideia. Assim, ficámos de elaborar a carta ainda durante esta semana. No decorrer da conversa, poderia ter perguntando ao L. (3:4) onde a avó trabalha, para que dessa forma pudesse ser ele a sugerir a visita a esse cabeleireiro. No entanto, como já tinha esse conhecimento prévio, fez com que a visita fosse uma proposta minha. Neste dia, também decidimos quem iria elaborar a carta e ilustrá-la. A Iris e o André quiseram escrever, sendo que o Tomás e o Leonardo decidiram ilustrá-la.

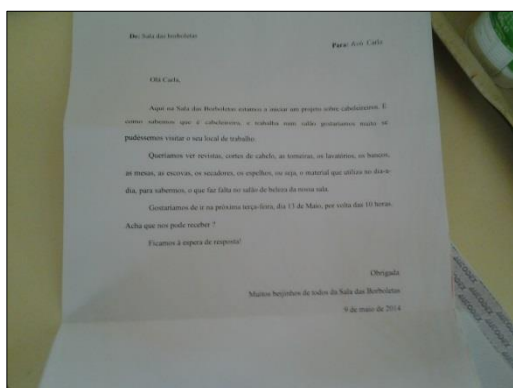
**Dia: Quinta-feira, 8 de maio de 2014- Elaboração e ilustração da carta para a Carla (avó do L. (3:4))**

Por volta das 10 horas e 10 minutos deste dia, reuni-me com a I. (3:6) e o André (3:4) para elaborarmos a carta, e esse momento está descrito na nota de campo abaixo.

“Sentei-me com a Íris e o André numa das mesas da sala para elaborarmos a carta para irmos ao cabeleireiro. O André, desde logo compreendeu o que era a carta e o que deveríamos escrever. Quando lhe perguntei como deveríamos começar a carta, ele disse “vamos ao cabeleireiro”, e eu perguntei “Mas o que se diz às pessoas quando as vimos?” Ele respondeu “Vamos ao cabeleireiro da avó do Leo” e depois eu perguntei “Mas quando costumam entrar na sala o que nos dizem quando nos vêem?” E ele respondeu “Olá, bom dia”. Penso que também associou à canção do bom dia. A Íris permanecia calada, e quando falava com ela, ia buscar outros assuntos, não mostrando interesse pela nossa conversa.” (Fernandes, Débora, Reflexão Semanal 5 a 9 maio)

Depois deste momento, perguntei às crianças qual seria o dia que deveríamos ir visitar o cabeleireiro, elas disseram no sábado. Porém, expliquei-lhes que nesses dias não estaríamos no colégio, pelo que sugeri que fossemos terça-feira. O A. (3:4) disse “Sim, pode ser.” Assim, fizemos o rascunho da carta e depois copieei o texto, utilizando o formato word.

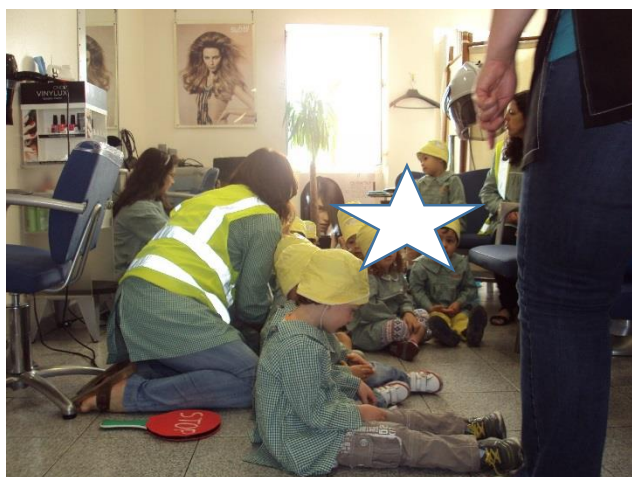
No período da tarde, o T. e o L. (3.4) ilustraram a carta, como se vê nas fotografias abaixo.



**Fotografias 38 e 39 e 40-** Carta e desenhos que enviámos à Avó Carla



**Dia: Terça-feira, 13 de maio de 2014- Visita ao cabeleireiro onde a Carla (avó do L. trabalha)**



**Fotografia 41** - Permanecemos sentados no chão do salão, enquanto nos apresentávamos

No início da visita, a Carla e as colegas apresentaram-se às crianças e vice-versa. De seguida, mostraram um dos utensílios que utilizam para tirar os cabelos do pescoço dos clientes e experimentaram nas crianças. Fazia-lhes muitas cocegas, mas adoraram!



Quando fizemos a lista dos materiais que nos faltava na sala, para a área do salão de beleza transformar-se em cabeleireiro, as crianças mencionaram esse utensílio.



**Fotografia 42** - A dona do cabeleireiro estava a utilizar o ... no L. e ele teve cócegas.

Seguidamente, foi para a zona onde cortam os cabelos, onde nos mostrou rolos para os caracóis, escovas, pentes e molas. Depois, mostrou-nos uma máquina, recente, que utiliza para fazer caracóis, e demonstrou-a nos cabelos da I. (3:6) e da M. (3). As duas crianças adoraram a experiência, sendo que uma delas por vezes não deixa que a penteiam, e neste dia não disse nada. Este momento foi o grande foco da visita, pois todas as crianças, quando registaram, através de desenho, o que tínhamos vistos, todos identificaram os caracóis que fizeram à I. (3:6) e à M. (3)



**Fotografias 43 e 44** - Momento em a dona do cabeleireiro utilizou a máquina dos caracóis no cabelo das crianças.

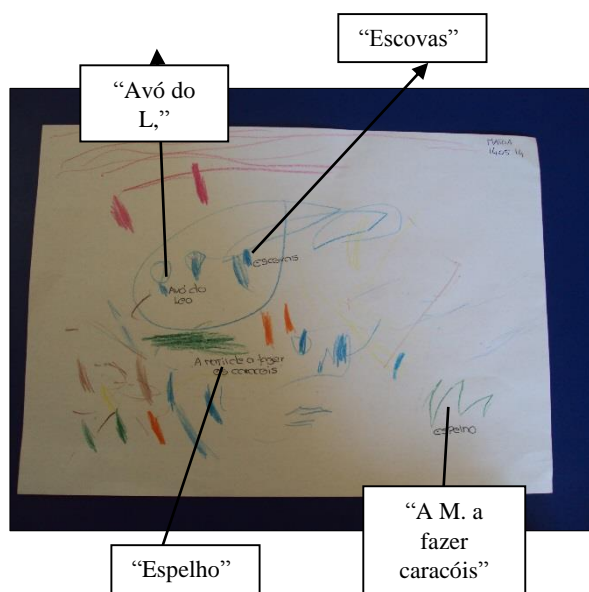
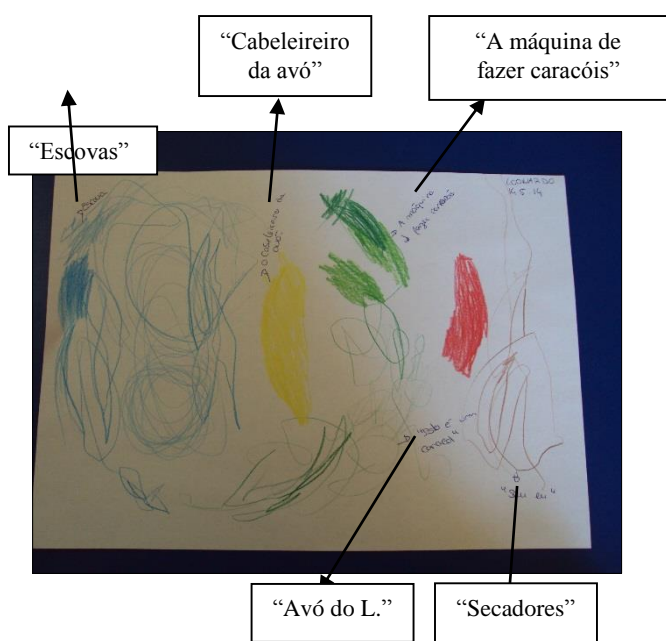
Para além disto, as crianças estiveram a observar as revistas de penteados, e também a experimentar as cadeiras, pois rodopiavam. Por volta das 11 horas e 15 minutos, regressámos à instituição.

**Dia: Quarta-feira, 14 de maio de 2014- Registo da visita ao cabeleireiro**

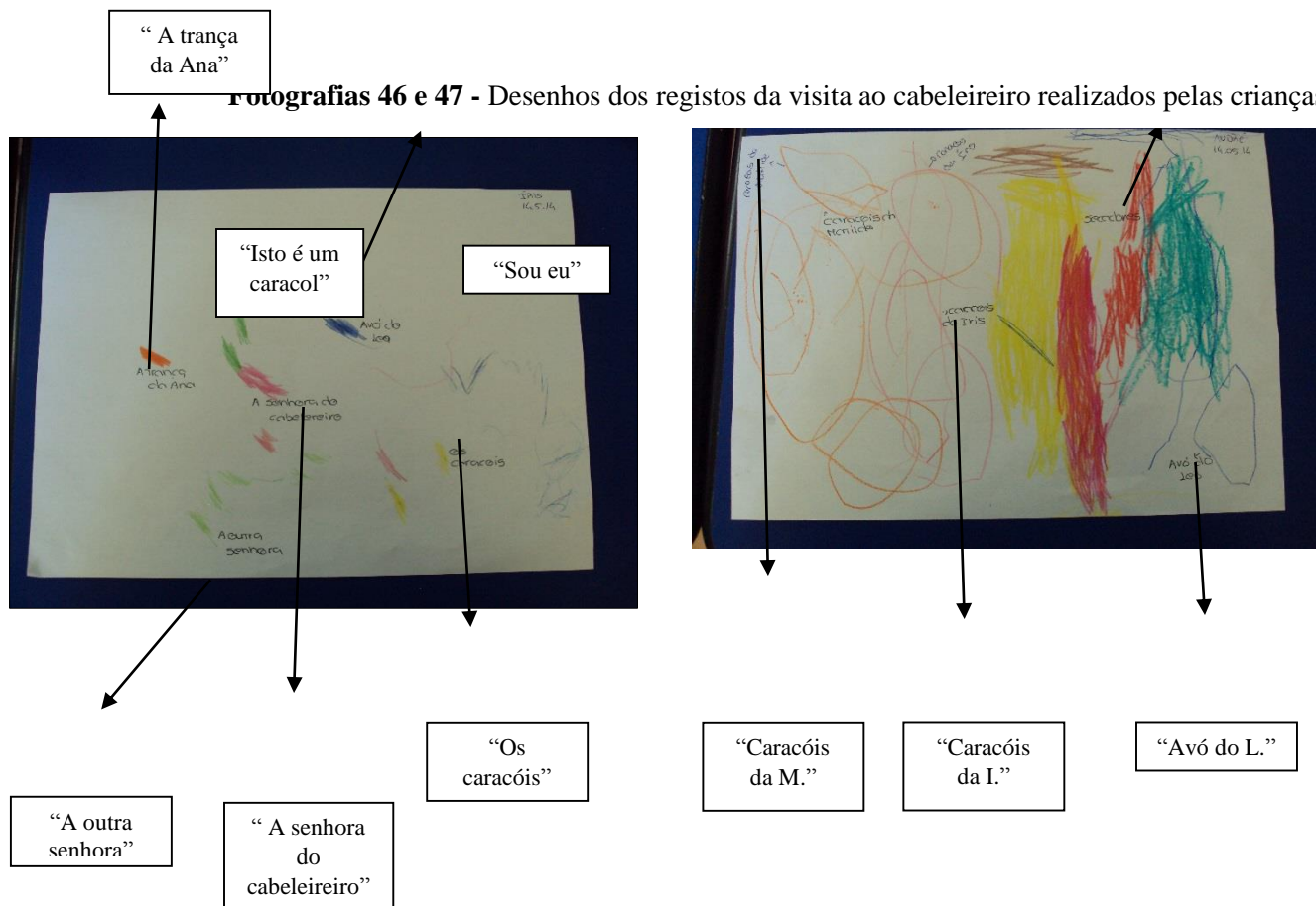
No período da tarde deste dia, as crianças fizeram o registo da visita através do desenho. Quando terminavam, eu e a Margarida identificávamos os promenores do desenho. A maioria desenhou os caracóis da I. (3:6) e da M. (3), os secadores e a Avó do L. (3:4)



**Fotografia 45** - Momento em que as crianças faziam o registo da visita do cabeleireiro



**Fotografias 46 e 47 -** Desenhos dos registos da visita ao cabeleireiro realizados pelas crianças



**Fotografias 48 e 49 -** Desenhos dos registos da visita ao cabeleireiro realizados pelas crianças

**16horas e 15minutos – Registo dos materiais que precisamos para o cabeleireiro**

Durante o período da tarde deste dia, estive com o A. (3:4) e a M. (3) na área da casinha, mais precisamente no salão de beleza, onde observámos os materiais que existiam e dos que precisávamos para criarmos um cabeleireiro. Além disso, discutimos

acerca de “como iríamos arranjar e fazer os materiais”. À medida que as crianças iam observando e identificando os materiais, eu registava numa folha, sendo que depois elaborei uma cartolina para colocar na sala, para que todos tivessem conhecimento do que estávamos a fazer relacionado com o projeto. Abaixo, está uma fotografia da planificação do projeto

PROJETO: O CABELEIREIRO		
O QUE TEMOS NO NOSSO SALÃO DE BELEZA	O QUE NOS FALTA PARA TER UM CABELEIREIRO?	COMO VAMOS ARRANJAR OS MATERIAIS?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- TORNEIRA (ANDRÉ)</li> <li>- CADENRA (ANDRÉ)</li> <li>- DINHEIRO (ANDRÉ)</li> <li>- FRASCO SHAMPOO (MATHIE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ESCOVAS (ANDRÉ e MATHIE)</li> <li>- PENTES (ANDRÉ e MATHIE)</li> <li>- ENROLADINHOS PARA FAZER CARACÓIS (MATHIE)</li> <li>- TESOURAS (MATHIE)</li> <li>- TOALHAS (MATHIE e ANDRÉ)</li> <li>- ESCOVAS PARA LIMPAR OS CABELOS (MATHIE)</li> <li>- MAIS DINHEIRO (MATHIE)</li> <li>- COISAS PARA SECAR O CABELO (MATHIE)</li> <li>- MOLAS (ANDRÉ)</li> <li>- MAIS FRASCOS DE SHAMPOO (ANDRÉ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PEDIR AOS PAIS (MATHIE)</li> <li>- CONSTRUÍRMOS NÓS NA SALA (MATHIE)</li> <li>O QUE VAMOS FAZER?</li> <li>- PROCURAR MATERIAIS NAS VENTAS</li> <li>- ESCREVER UMA CARTA AOS PAIS (MATHIE)</li> <li>- ESCREVER UM CONVITE AOS PAIS (ANDRÉ)</li> <li>- FAZER CARTÕES MULTIBANCO</li> <li>- MÁQUINA PARA OS CARTÕES</li> <li>- NOTAS</li> <li>- FAZER BOLACHAS</li> <li>- REUNIR E ORGANIZAR OS MATERIAIS</li> </ul>

**Fotografia 50** - Quadro da planificação do projeto, onde estão presentes as colunas “O que temos no nosso salão de beleza, o que nos falta para ter um cabeleireiro e como vamos arranjar e fazer os materiais.”

**Dia: Sexta-feira, 16 de maio de 2014-**  
**ilustração do registo com recortes de imagens**

No período da manhã, o T. (3:8), a I. (3:6), o A. (3:4) e a M. (3) estiveram a procurar imagens relacionadas com o cabeleireiro, como frascos de shampoo e amaciador, pentes, escovas e tesouras. Essas imagens era para ilustrar o registo escrito, e também para as crianças compreenderem o que precisávamos e informar o grupo, identificando as imagens. Penso que esta proposta foi bastante importante para a compreensão das crianças face ao que estava a ser realizado, bem como para a identificação dos materiais que precisávamos. De salientar, que durante o decorrer do

projeto, informava as crianças do que iríamos fazer, e as mesmas escolhiam o que queriam fazer. Por isso, o projeto foi feito por todas as crianças.

No entanto, durante esta proposta, o cabeleireiro estendeu-se a outro tipo de serviço que também é encontrado nos salões. Abaixo segue uma nota de campo sobre essa situação.

“Enquanto o Tomás estava a procurar shampoos, pentes, escovas, cabelos, encontrou



uma imagem de uma senhora com um penteado e que se estava a maquilhar. Ele disse que estava a pintar-se e que também havia nos cabeleireiros.”

**Fotografia 51** - Colunas “O que temos no nosso salão de beleza” e “o que nos falta para ter um cabeleireiro”.

**Dia: Segunda-feira, 19 de maio de 2014 -**

Devido a esse interesse e curiosidade, na segunda-feira, a M. (3), a S. (2:9), o G. (3), foram comigo para a área da casinha experimentar batons e sombras para os olhos, pintando-se uns aos outros.



**Fotografia 52** - Momento em que as crianças experimentaram maquilhar os amigos, utilizando pincéis, batons e sombras

O objetivo desta proposta centrava-se em dar a conhecer os materiais que se utilizam na maquilhagem e experimentá-los, para que, num momento posterior, as crianças construíssem, caixas de sombras, batons, por exemplo, de forma a enriquecer o cabeleireiro. Essa construção seria feita com massa branca, de forma a responder ao forte interesse do grupo em fazer modelagem e ao mesmo tempo ter um propósito, que neste caso seria útil para o cabeleireiro. No entanto, como essa experimentação dos materiais reais demorou mais tempo do que o previsto, o principal objetivo da proposta, construir materiais, não foi cumprido. Para além disso, no momento em que estive na casinha com as crianças, questionei-me acerca da utilidade da construção dos materiais, chegando à conclusão de que seria um “desperdício” e não fazia sentido. Ou seja, se as crianças já tinham experimentado materiais reais, não fazia sentido construir materiais de faz-de-conta, uma vez que os mesmos devem ser autênticos.

**Dia: Terça-feira, 20 de maio de 2014 – construção de cartões multibanco**



**Fotografia 53** - Uma das crianças a desenhar no seu cartão, a primeira fase

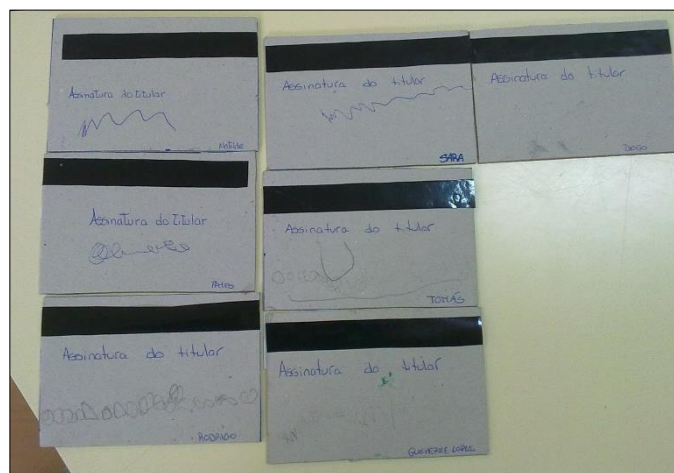
utilizados na sala. De seguida, as crianças colaram o seu nome, copiando por baixo, utilizando rabiscos e marcas, e números, tal como um cartão multibanco. Escrevi os nomes a computador e cortei, deixando uma margem para as crianças copiarem. Em relação aos números, também escrevi a computador e cortei em pequenos retângulos, mas crianças apenas colaram. Para finalizar, na parte de trás do cartão as crianças colaram uma fita preta, previamente cortada, como se fosse a banda magnética, e escreveram a sua assinatura. Durante este momento, algumas crianças aproximaram-se da mesa, mostrando vontade em construir também o seu cartão. Nesse sentido, durante o resto da semana, todas as crianças da sala construíram o seu próprio cartão. De salientar, que nesses dias seguintes, a M. (3), enquanto eu estava a auxiliar as outras crianças, aproximava-se da mesa,

Neste dia, o P. (3:4), a S. (2:9), e a M. (3), começaram a construir os seus cartões multibanco. Num primeiro momento, desenharam com canetas de feltro, num retângulo com 12 centímetros de comprimento e 7 de altura, livremente. Posteriormente, fizeram carimbagem de borboletas, um símbolo que identifica os cartões, uma vez que apenas são



**Fotografias 54 e 55** - Uma das crianças a colar os números, escolhidos

por si, no cartão



**Fotografias 56 e 57** - Fotografias da parte da frente e de trás de 7 cartões,

feitos pelas crianças.

**Dia: Quinta-feira, 22 de maio de 2014 – Construção da máquina multibanco para passar os cartões e elaboração do convite aos familiares para a inauguração do cabeleireiro (apresentação do projeto)**

Neste dia, o R. (3:2) e a M. (3:1) começaram a construir a máquina para os cartões multibanco, pintando uma caixa de sapatos com tinta de guache, para o interior, e acrílica no exterior.



**Fotografias 58 e 59** - Momento em que as crianças começaram a construir a máquina, pintando-a com

tinta de guache e acrílica.



Neste dia, o G. (2:10), a S. (2:9) e a M. (3:2) elaboraram o convite para convidar os pais para a inauguração do cabeleireiro, com a ajuda da Ana. De facto, achei fundamental, as crianças elaborarem o convite, uma vez que o espaço é utilizado por eles, e eram as mesmas que iriam assumir a profissão de cabeleireiro.

**Dia: Sexta-feira 23 de maio de 2014 – Continuação da Construção da máquina multibanco para passar os cartões e ilustração do convite aos familiares para a inauguração do cabeleireiro (apresentação do projeto)**

Durante o período da manhã, de sexta-feira, a M. (3:1) e o R. (3:2) continuaram, concluindo, a construção da máquina multibanco. Para isso, como a tinta já tinha secado,



as crianças colaram os números e “botões” amarelo, verde e vermelho, que levei já cortados em forma de círculos de 1 a 9, na caixa, tal como uma máquina multibanco.

Além disso, todas as crianças ilustraram, pintando com aguarelas, os convites para os familiares, para que cada um se torna-se individual.

**Fotografia 60-**

Máquina multibanco

para os cartões



**Fotografia 61** - Momento em que duas crianças estavam a pintar os



**Fotografia 62** - Alguns dos cartões pintados pelas

### **Fase 3 - apresentação e avaliação do projeto**

#### **Dia: Segunda-feira, 26 de maio de 2014 – preparação da inauguração/apresentação do cabeleireiro**

Neste dia, ajudei as crianças a confeccionar bolachas e a organizar os materiais no cabeleireiro. A maioria desses foram levados pelos familiares das crianças, aos quais pedi antecipadamente, e por mim. De facto foi uma mais-valia a sua participação no projeto, tanto na aquisição de materiais como na sua apresentação. Assim, e uma vez que ao visitarmos o cabeleireiro onde a avó Carla trabalha ofereceram-nos bolachas, fizemos as nossas para presentear os familiares.



**Fotografias 63 e 64** - Momento da confeção das bolachas

Esse momento de confeção das bolachas está descrito na seguinte nota de campo: “Quando mostrei os ingredientes, as crianças reconheceram-nos logo, e à medida que ia apontando elas diziam o nome. Quando disse que ia colocar a manteiga, o Leonardo quis experimentar, colocando o dedo e levando à boca. Depois todos experimentaram, fazendo o mesmo com os outros ingredientes, exceto o ovo, que só o Guilherme Carvalho experimentou colocando o dedo na casca. Depois, as crianças foram mexendo a massa e deitando os ingredientes, no entanto faltou as medidas desses. Isso aconteceu, porque estava demasiado focada no facto de as crianças mexerem e fazerem as formas, não na receita. No entanto, teria sido uma mais-valia, ajudando a lembrar a receita para depois experimentarem em casa.”



**Fotografia 65** - Momento em que

as crianças estava a retirar os  
materiais dos sacos

No período da tarde, estive com o G. (2:10), a M. (3:2), o R. (3:2) e o A. (3:4) a arrumar os materiais nas gavetas, sendo que antecipadamente coleí as imagens desses, o que facilitou a arrumação.

**Dia: Terça-feira, 27 de maio de 2014 – Apresentação/Inauguração do cabeleireiro**



**Fotografia 66-** Espaço do cabeleireiro  
preparado para a inauguração



**Fotografia 67 -** Momento da distribuição do  
dinheiro às famílias

“Quando todos os convidados chegaram, demos início à inauguração, dando às crianças os seus cartões e notas para distribuir aos familiares. Para isso, as crianças estavam sentadas no tapete na área da garagem e os familiares nas mesas. Essa foi umas minhas falhas na planificação, que não indiquei o local onde isso iria acontecer. Deveríamos estar todos reunidos, pois parecia que estavam afastados da verdadeira intenção. Depois disso,



**Fotografia 68 -** Momento em que os familiares  
receberam o dinheiro

perguntámos às crianças para que local queriam ir, uma vez que havia cabeleireiro, maquilhagem e pintar as mãos. Quando fizemos essa divisão, algumas crianças ficaram sem local, pois os outros ocuparam-nos logo. No entanto, ao longo da apresentação, as crianças foram se envolvendo com

outros adultos, nomeadamente a avó do André disponibilizou-se logo para fazer de cobaia às crianças. Nesse sentido, o Liviu, o Gonçalo, o Leonardo e a Sara fizeram-lhe penteados

e pintaram-lhe a cara. Foi importante pudermos experimentar, e com outro adulto que não fosse seu familiar. Também nós, equipa educativa participámos, o que permitiu que nenhuma criança ficasse sem fazer nada, embora andassem um pouco perdidos por vezes.”

“Inicialmente, as crianças quiseram ir logo para a mesa da maquilhagem e das unhas, ficando um pouco o cabeleireiro vazio. Como o André ainda não tinha escolhido, incentivei-o a ir. Mas ele queria ir pintar os olhos à mãe. No entanto, foi para o cabeleireiro e começou a colocar rolos no cabelo da mãe, indo depois para a maquilhagem. O Tomás, primeiramente, foi para a maquilhagem, mas quando passou para as unhas, além disso, foi buscar materiais do cabeleireiro, como secador, e molas, começando ali a além das unhas. A dada altura, ele pegou numa taça e pincel que é utilizado para pintar o cabelo. E perguntou-me “Débora, o que é isto?” E eu disse “é para pintar o cabelo.” Mas ele respondeu “Mas não tem tinta.” E eu e a mãe dissemos que era só para fingir. A criança ficou um pouco desiludida.”



**Fotografia 69** - A fotografia do momento em que estava a explicar o projeto agradecendo a presença dos familiares.

**Fotografia 71** - Eu, o A. (3:4) e a Sara (2:9) a pentear a mãe do A.



**Fotografia 70** - O T. (3:8) a colocar batom nos lábios da mãe.





**Fotografia 72** - O G. (2:10) a pintar as unhas à mãe.



**Fotografia 73** - O R. (3:2) a maquilhar a mãe.



**Fotografia 74** - O L. (2:2) e o G. (3) a colocar sombra nos meus olhos



**Fotografia 75** - O A. (3:4) e o D. (2:9) a maquilhar e pentear a Avó do A.



**Fotografia 76** - A S. (2:9) e a I. (3:6) a pintar as unhas da avó da S.



**Fotografia 77** - Uma das mães depois de ser maquilhada e penteada pelo filho

## **Avaliação do projeto**

**Dia: Quinta-feira, 29 de maio de 2014**

Ao longo da semana dialoguei com as crianças sobre as brincadeiras que naquele momento já poderíamos fazer no cabeleireiro, e o que antes não podia ser feito, estabelecendo as diferenças. Dessa forma, as crianças compreenderam que antes não tinham materiais e por isso não podíamos brincar aos cabeleireiros. Porém, como temos mais materiais, temos um cabeleireiro e podemos brincar.

“Depois de arrumarmos a sala, pedi ao grupo que se sentasse na área dos livros para conversarmos sobre o cabeleireiro. Apesar de ter sido difícil gerir o grupo, o André disse “Não podíamos brincar porque não tínhamos materiais.”

## **Reflexão final**

Ao terminar o trabalho por projeto, sinto que esse foi uma mais-valia para as crianças, uma vez que corresponde aos seus interesses e necessidades, permitindo uma evolução ao nível do jogo simbólico. De facto, a primeira condição para o trabalho por projeto é esse partir de uma questão, curiosidade das crianças e dos seus interesses. Nesse sentido, este cativou bastante a atenção das crianças. Porém, ao longo da sua realização, tive de adotar estratégias, pois quando tínhamos de planificar o trabalho os mesmos não se mostravam entusiasmados. Assim, em vez de estarmos na mesa, planificamos o trabalho na mesa, íamos para a área da casinha, onde as crianças estavam mais empolgadas. O outro aspeto interessante, foi que no início apenas 5 crianças mostraram interesse, mas ao longo do processo todo o grupo se foi juntando, e o cabeleireiro é utilizado por todas as crianças.

Porém, neste trabalho falhou não termos planificado em dias, o trabalho, mas esse foi se desenrolando ao longo das últimas. Talvez, se o mesmo tivesse começado desde do início da minha intervenção, a planificação temporal podia e devia ter sido realizada.

## **APÊNDICE 9**

Informação aos Encarregados de Educação



## Informação aos encarregados de educação

---

Aos encarregados de educação,

Peço a vossa colaboração para trazerem materiais, **que já não utilizem**, necessários à construção do nosso cabeleireiro. Abaixo segue a lista:

- Pentes;
- Escovas;
- Secadores;
- Molas;
- Ganchos;
- Toalhas;
- Vernizes;
- Batons;
- Sombras e pincéis dos olhos;

Peço, por favor, que entreguem na sala até dia 26 de maio (segunda-feira).

Grata pela atenção e colaboração

A estagiária

Débora Fernandes

# ANEXO

## **ANEXO 1**

Carta para a avó do L.

**De:** Sala das borboletas

**Para:** Avó Carla

Olá Carla.

Aqui na Sala das Borboletas estamos a iniciar um projeto sobre cabeleireiros. E como sabemos que é cabeleireira, e trabalha num salão gostaríamos muito se pudéssemos visitar o local de trabalho.

Queríamos ver revistas, cortes de cabelo, as torneiras, os lavatórios, os bancos, as mesas, as escovas, os secadores, os espelhos, ou seja, o material que utiliza no dia-a-dia, para sabermos, o que faz falta no salão de beleza da nossa sala.

Gostaríamos de ir na próxima terça-feira, dia 13 de maio, por volta das 10 horas. Acha que nos pode receber?

Ficamos à espera de resposta!

Obrigada

Muitos beijinhos de todos da Sala das Borboletas

9 de maio de 2014