

**Unidade curricular de prática pedagógica em  
Educação de Infância - Jardim de Infância**

**As expectativas dos pais/Encarregados de  
Educação sobre o Pré-escolar e a sua  
influência na prática profissional do/a  
Educador/a – Um estudo sobre a  
participação**

**Relatório de Estágio apresentado para obtenção do  
grau de Mestre na Especialidade Profissional de  
Educação Pré-Escolar**

**Andreia Filipa Duarte Pires**

**Orientadora:**

**Professora Marta Uva**

**2015**



## **Agradecimentos**

Ser Educadora de Infância sempre foi um sonho que eu tive desde muito cedo... Um sonho pelo qual sempre batalhei. Mas felizmente, nunca estive sozinha neste percurso e se hoje cheguei até aqui a algumas pessoas devo agradecer.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, pois sem eles eu não estaria aqui, nomeadamente: aos meus pais, pela educação que me deram, por todo o apoio e pelo enorme esforço que fizeram para que eu pudesse continuar a estudar e tirar o curso que queria.

Em segundo lugar, quero agradecer aos meus professores da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), por todo o conhecimento que me transmitiram, pela exigência, que tão bem me fez, pois só assim pude evoluir e aprender, e por todo o apoio.

Em terceiro lugar, quero agradecer às professoras Sónia Seixas e Maria João Cardona, que me orientaram nos estágios de Creche e Jardim de Infância, respetivamente, por me terem apoiado e ajudado, por me terem feito refletir sobre a minha prática, pois foram aspetos que me fizeram crescer e aprender.

Em quarto lugar, agradecer às Educadoras Cooperantes que sempre se mostraram disponíveis para ouvir as minhas dúvidas, as minhas ideias para atividades e me ajudarem a melhorar nos aspetos em que não estava tão bem.

Agradecer também ao grupo de crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. Com elas aprendi imenso, porque não somos só nós que transmitimos conhecimentos às crianças, o inverso também acontece; cresci bastante em termos pessoais e profissionais, pois é no contacto com elas que adquirimos novas competências, estratégias e saberes para o futuro enquanto Educadora.

Por fim, mas não menos importantes, quero agradecer aos meus amigos, neste caso, aos que me acompanharam na Licenciatura (ESELx), aos amigos de infância que sempre me apoiaram nesta caminhada, e aos que conheci no Mestrado, pois tornaram-se muito importantes para a continuação deste percurso.

Só assim, rodeados de pessoas importantes, conseguimos percorrer este tumultuoso caminho, que é a vida, com sucesso!

**OBRIGADA!!!**

## Resumo

No seguimento de um período de Prática Profissional Supervisionada, surge o presente relatório, que advém dos estágios realizados em Creche e Jardim de Infância, no contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Ao longo deste período, foram surgindo diversas questões, no âmbito da prática, que se prendem, essencialmente, com as escolhas e métodos/estratégias de trabalho adotadas pelas Educadoras e Auxiliar. No entanto, apenas uma suscitou mais interesse em aprofundar/investigar e à qual se deu mais enfoque, "Em que medida as expectativas que os pais/Encarregados de Educação têm em relação ao Pré-escolar podem influenciar a prática profissional do(a) Educador(a)", sendo esta questão de âmbito relacional, nomeadamente, entre a Educadora e os pais/Encarregados de Educação.

Este exercício investigativo insere-se no paradigma qualitativo, com características do estudo de caso, na medida em que se pretende compreender de que forma agem as Educadoras perante as "exigências" dos pais, quanto ao que devem ou não aprender os seus educandos. Para tal, será necessário perceber em que consiste e quais os objetivos da Educação Pré-escolar, o que significa promover a participação dos pais e em que é que esta consiste.

Para responder a estas questões realizaram-se entrevistas a quatro Educadoras e inquéritos por questionário a 21 pais/EE, sendo esta a amostra do estudo.

Conclui-se com esta investigação que, no caso da instituição estudada, as expectativas dos pais vão ao encontro dos objetivos e do trabalho das Educadoras, havendo uma boa relação, comunicação e cooperação de ambas as partes.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar; expectativas; ensino-aprendizagem; participação; ação educativa.

## Abstract

In the following of a period of Professional Practice Supervised, emerge the present report, which comes from the internships performed in the contexts of Nursery and Kindergarten, in the context of the Master's in Pre-school Education

Throughout this period, it were emerging several questions, in practice, however, only one raised the most interest in deepen/investigate and to which gave more focus, "To what extent to which expectations that parents/Charges of Education have in relation to Preschool could influence the professional practice of the Educator" This question being of relational scope, namely, between the Educator and the parents / guardians..

The present research is inserted in the qualitative paradigm, being this a case study, insofar as it intends to understand how the educators act in the face of the "demands" of the parents, as to what their learners should or should not learn. In order to do this, it will be necessary to understand what the objectives of pre-school education consist of and what it means to promote parental involvement and what it is.

To answer this questions interviews were conducted with four Educators and questionnaires by 21 parents / EE, being the sample of the study

It is concluded from this research that, in the case of the institution studied, the parents' expectations meet the objectives and the work of the Educators, with a good relationship, communication and cooperation on both sides.

**Keywords:** preschool education; expectations; teaching-learning; educational activity.

## **Lista de abreviaturas**

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PPS – Prática Profissional Supervisionada

# Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Lista de abreviaturas.....	iv
Introdução.....	1
Capítulo 1 . Caracterização dos contextos de estágio.....	3
1.1. Contexto de Creche .....	3
1.2. Contexto de Jardim de Infância .....	8
Capítulo 2 . Autoavaliação do percurso de aprendizagem .....	13
Capítulo 3 . Revisão da Literatura .....	18
3.1. A Educação Pré-escolar.....	18
3.1.1. Objetivos da Educação Pré-escolar e legislação em vigor.....	20
3.2. Expectativas e participação dos pais face às aprendizagens no ensino Pré-escolar.....	23
Representações Sociais sobre o Pré-escolar.....	23
Conceito de Participação – definição, obstáculos e vantagens.....	24
Expectativas dos pais .....	26
Capítulo 4 . Percurso Investigativo.....	28
4.1. Questão de pesquisa .....	28
4.2. Metodologia .....	29
4.3. Instrumentos de recolha de dados .....	30
4.3.1. O questionário e a entrevista como técnicas de recolha de dados.....	30
4.3.2. Construção do questionário e da entrevista.....	32
4.3.3. Escolha da amostra .....	33
4.4. Caracterização dos pais/EE .....	33
4.4.1. Sexo.....	34
4.4.2. Grau de parentesco .....	34
4.4.3. Idade.....	34
4.4.4. Habilitações literárias.....	34

4.4.5.	Situação profissional.....	34
4.5.	Apresentação e interpretação dos dados do questionário .....	35
4.5.1.	Competências/domínios/áreas que esperam que o filho aprenda/desenvolva.....	35
4.5.2.	Participação nas atividades da Educadora e da Instituição .....	36
4.5.3.	Participação por iniciativa própria ou quando solicitado .....	37
4.5.4.	Atividades em que participam .....	38
4.5.5.	Importância de estar envolvido nas atividades.....	38
4.5.6.	Importância das iniciativas para o desenvolvimento do educando .....	39
4.5.7.	Grau de participação na vida escolar do educando.....	40
4.5.8.	Contributo do JI para o futuro do educando.....	40
4.6.	Apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas .....	41
4.6.1.	Bloco temático: Educador .....	41
4.6.2.	Bloco temático: Instituição .....	41
4.6.3.	Bloco temático: Processo Pedagógico.....	42
4.6.4.	Bloco temático: Participação dos pais/EE .....	43
4.7.	Síntese dos dados.....	44
Capítulo 5 .	Considerações finais.....	48
	Referências bibliográficas .....	52
	Anexos .....	54

## Índice de figuras

Figura 1: O que os pais esperam que os filhos aprendam ao ingressar no Pré-escolar .....	35
Figura 2: Grau de participação dos pais/EE nas atividades organizadas pela Educadora.....	36
Figura 3: Participação dos pais/EE nas atividades organizadas pela Instituição .....	36
Figura 4: Forma de participação: iniciativa própria ou solicitado.....	37
Figura 5: Grau de participação na vida escolar do educando .....	40
Figura 6: Planta da sala de atividades do contexto de Creche .....	57
Figura 7: Planta da sala de atividades do contexto de JI.....	57
Figura 8: Atividade com bolas de feltro: sentir a textura através do tato.....	60
Figura 9: Atividade com bolas de feltro: sentir o cheiro do feltro.....	60
Figura 10: Atividade com saquinhos de cheiro.....	60
Figura 11: Jogo sensorial com frutas – provar um pedaço de maçã.....	61
Figura 12: Jogo sensorial com frutas – sentir o cheiro da laranja.....	61
Figura 13: Jogo sensorial com frutas – sentir a textura do ananás.....	61
Figura 14: Germinação de sementes de feijão – Processo de semear.....	62
Figura 15: Germinação de sementes de feijão – Processo de semear terminado.....	62
Figura 16: Germinação de sementes de feijão – estado de crescimento dos feijoeiros.....	62

## **Índice de tabelas**

Tabela 1: Atividades promovidas pela Educadora e/ou Instituição em que os pais/EE participam .....	38
Tabela 2: Rotina diária aplicada na sala de atividades do contexto de Creche.....	58
Tabela 3: Rotina diária aplicada na sala de atividades do contexto de JI. ....	59

## **Índice de anexos**

Anexo A: Portefólio da PPS de Creche (em cd) .....	55
Anexo B: Portefólio da PPS de JI (em cd) .....	56
Anexo C: Planta das salas de Creche e JI .....	57
Anexo D: Rotina diária Creche .....	58
Anexo E: Rotina diária JI .....	59
Anexo F: Fotografias relativas a alguns momentos do Projeto desenvolvido em Creche – A Multisensorialidade .....	60
Anexo G: Fotografias relativas a alguns momentos do Projeto desenvolvido em JI – Uma viagem pelo Conhecimento do Mundo através das histórias.....	61
Anexo H: Questionário aplicado aos pais/EE .....	63
Anexo I: Guião de entrevista às Educadoras.....	67

## Introdução

O presente relatório surge do decorrer de um período de Prática Profissional Supervisionada (PPS), em contexto de Creche e de Jardim de Infância (JI), no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, em que o seu intuito é o de apresentar, de forma reflexiva, o trabalho desenvolvido ao longo da prática, que culminará na questão de investigação e respetiva análise.

Ao longo da prática, mais especificamente, em contexto de Jardim-de-infância, foi visível, por diversas vezes, que as atividades realizadas tinham de ir ao encontro daquilo que é o gosto dos pais/Encarregados de Educação e daquilo que eles pretendem que os filhos aprendam. Este aspeto com que me deparei ao longo da minha prática levou-me a refletir e querer saber o que acontece com outras Educadoras e como é que isso altera a forma de trabalhar com as crianças.

Para poder dar respostas a estas questões que foram surgindo, foi realizada uma investigação e foram sendo recolhidos vários dados através de instrumentos adequados, que vão ser apresentados neste documento.

Assim sendo, este relatório encontra-se dividido em quatro grandes capítulos, sendo que o primeiro e o terceiro estão divididos em subcapítulos.

O primeiro capítulo refere-se à caracterização dos contextos de estágio, onde é referido, de forma resumida, o meio em que estes se inserem, o contexto socioeducativo, as características do grupo de crianças e, ainda, o projeto de estágio desenvolvido em cada uma das valências, com exemplos de atividades.

O capítulo dois é relativo à autoavaliação do percurso de aprendizagem, ou seja, os aspetos positivos e negativos das duas intervenções, a relação estabelecida com o grupo de crianças e a equipa educativa, a capacidade de planificar a intervenção e por fim, a escolha da questão de investigação, de entre as várias que foram surgindo durante o período da PPS.

O capítulo três diz respeito ao método escolhido para a realização da investigação, sendo o mais indicado o estudo de caso, inserido no paradigma qualitativo, uma vez que o objetivo é estudar mais que uma população sobre a mesma situação, sendo um trabalho mais descritivo, como é característico deste paradigma, podendo, ainda assim, existir aspetos quantitativos que ajudarão a compreender melhor o estudo.

São também indicadas as técnicas de recolha e análise dos dados, nomeadamente, o inquérito por questionário, que foi aplicado aos pais/Encarregados de Educação (EE), cujos dados foram tratados em excel, através de gráficos e tabelas,

no caso dos dados quantitativos, sendo que os qualitativos aparecerão por escrito ao longo do trabalho. E a entrevista aplicada às Educadoras. O objetivo destes instrumentos foi o de recolher informação que permitisse perceber quais as expectativas dos pais/EE e de que forma influenciam a prática profissional da Educadora. Também ao nível da participação, para compreender como é que estes a promovem e encaram, e como é que a Educadora vê essa participação e a promove.

Em seguida surge a análise dos dados e as principais conclusões que se podem retirar. Neste caso, não é possível fazer uma generalização, pois trata-se de um estudo de pequenas dimensões, mas foi possível constatar que nos casos estudados as expectativas dos pais coincidem com os objetivos das Educadoras, o que permite que haja espaço para uma boa colaboração de ambas as partes, promovendo acima de tudo o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Isto leva a que haja espaço para a participação dos pais, que de um modo geral se mostram bastante interessados, mesmo que seja apenas na realização de pequenos trabalhos.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais, onde será feita uma reflexão sobre o impacto da prática e da investigação na construção da identidade profissional.

# Capítulo 1 . Caracterização dos contextos de estágio<sup>1</sup>

## 1.1. Contexto de Creche

A instituição onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS) de Creche localiza-se no centro da cidade de Santarém, numa zona urbana, rodeada de habitações e próxima do comércio. Está reconhecida como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inaugurada em Setembro de 1998, com o intuito de dar resposta às necessidades sociais das famílias da época, e que se estendem até aos dias de hoje. Deste modo, o seu grande objetivo é dar apoio à criança, às famílias e à comunidade (Plano de Atividades 2014/2015).

Nesta valência é implementado o modelo High Scope, que diz respeito a crianças dos 0 aos 12 anos. Segundo Powel, 1991, citado por Post & Hohmann, 2004, é uma abordagem através da qual a criança constrói ativamente a sua própria compreensão do mundo que a rodeia, com base na metodologia pela descoberta, resolução de problemas e investigação, ou seja, partindo de interações com as pessoas, os materiais e as ideias. A criança aprende de forma ativa, estruturando e dando significado às suas experiências, promovendo a sua confiança e o seu desenvolvimento (Post & Hohmann, 2004).

Este modelo assenta em 5 princípios (“roda da aprendizagem”), de acordo com Post & Hohmann, 2004: aprendizagem ativa, que corresponde ao eixo central da roda, na qual “os adultos apoiam as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar com os cinco sentidos ... que as explorações auto-motivadas ... lhes proporcionam experiências-chave” (p.12); interação adulto-criança, que deve ser calorosa e de encorajamento nos seus esforços, moldando a perceção que a criança de si própria como um ser capaz, confiante e que merece a confiança dos outros; ambiente físico que deve ser seguro e flexível, que proporcione conforto, variedade de materiais e que favoreça as necessidades e interesses da criança; horários e rotinas flexíveis que devem ser “centradas nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (p. 15); e observação da criança, que permite ao educador conhecer de forma individualizada cada criança, e, através do trabalho em equipa (pais e restante equipa educativa) tomar decisões que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados ao longo deste capítulo, foram retirados da PPS de Creche e JI, da observação realizada e conversas com as respetivas Educadoras. Sempre que necessário, serão referidas as páginas da PPS em que está a informação mais completa, nas notas de rodapé.

Para além destes princípios, segundo o *site* da Fundação High Scope Portugal, são destacados mais dois, nomeadamente, Planear-Fazer-Rever e a Avaliação. Relativamente ao primeiro, este refere que a criança escolhe de forma intencional o que pretende fazer, realiza essa tarefa com concentração e, no fim, reflete sobre aquilo que aprendeu. No caso da avaliação, é um processo que se divide em três fases, tais como, observar, interagir e planear, cujo objetivo se centra no trabalho em equipa para apoiar e desenvolver os interesses e potenciais da criança.

Contudo, no que diz respeito ao aspeto da reflexão, na minha opinião, a maior parte das crianças ainda não sabe expressar verbalmente a sua opinião e ideias, devido à faixa etária em que se encontram, não sendo possível saber se estas refletem ou não sobre as atividades realizadas e o que aprenderam, como pressupõe este modelo<sup>2</sup>.

Relativamente ao Projeto Educativo da Instituição, o tema designa-se de “Passo a passo, brincar é aprender”, e o seu principal objetivo consiste em criar um ambiente de aprendizagem ativa, que permita desenvolver a autonomia das crianças. Para além disto, estão descritas outras finalidades, que se prendem com o permitir à criança descobrir o mundo que a rodeia, tendo o Educador de criar oportunidades e experiências, que surjam das vivências do quotidiano das crianças.

Neste Projeto é salientado o papel do Educador, cujo objetivo é o de dar apoio às intenções das crianças, criar um ambiente desafiador e estimulante e ajudar a desenvolver os seus interesses, tendo este de as conhecer bem, o que se proporciona ao interagir com as mesmas.

A PPS de Creche foi realizada numa sala designada de Sala Familiar, que corresponde a um grupo multietário, na medida em que acolhe as crianças que não conseguiram ter vaga na sala correspondente à faixa etária em que se encontram. Assim sendo, o grupo em questão é composto por 13 crianças<sup>3</sup> entre os 12 e os 36 meses. A grande maioria destas crianças está a frequentar a Creche pela primeira vez, estando, por isso, a adaptar-se a conviver com outras crianças e adultos.

Este grupo, embora ainda bastante individualista, é muito participativo e interessado em participar nas atividades. Para além disto, são crianças relativamente calmas, afetuosas e abertas a novas experiências.

É de salientar a existência de um menino que é acompanhado, uma vez por semana, por uma Terapeuta da Fala, podendo tratar-se de uma criança com

---

<sup>2</sup> Reflexão final da PPS de Creche (p. 239, anexo A)

<sup>3</sup> No Projeto Curricular de Sala está referido que são 14 crianças, contudo, houve a desistência de uma criança, ainda antes da realização do estágio.

Necessidades Educativas Especiais (NEE), embora não esteja referido no Projeto Curricular de Sala.

Relativamente ao Projeto Curricular de Sala, este designa-se de “A relação com os outros”. Neste projeto, foi identificada pela Educadora uma problemática que se prende com o facto de estar perante um grupo multietário e com diferentes níveis de desenvolvimento. Esta problemática levou à criação de um objetivo principal: promover uma abordagem que tenha em conta a observação da criança, as suas interações, os horários e rotinas que se estabelecerão, bem como a organização do ambiente, de modo a que tudo seja ajustado às necessidades e diferenças do grupo, nomeadamente, em termos do nível de desenvolvimento e ritmo de cada criança. Para além disto, também é um pressuposto da Educadora a criação de situações e experiências que sejam atrativas para o grupo, onde todos se possam envolver, fomentando o trabalho em equipa (Projeto de Sala, 2014).

Para que tudo isto seja possível, é necessário ter em conta a organização do ambiente educativo, no que diz respeito à sala e às rotinas.

Quanto à organização da sala de atividades, esta encontra-se dividida por áreas, como é visível na *figura 6* do anexo C: área do tapete destinada a atividades em grande grupo, como a hora do conto, brincar com legos, o momento de beber água, entre outros momentos; área da casa que fica de frente para a área do tapete, para que as crianças o possam usar, de modo a terem mais espaço para brincar livremente ao faz-de-conta. Junto a estas áreas existem caixas com diversos brinquedos; área da leitura que tem, também, um tapete com almofadas, para que as crianças se sentem e uma estante com dimensões apropriadas, que permitem às crianças ter acesso aos livros; área dos jogos composta por uma mesa que se encontra por detrás da estante dos livros, sendo que esta estante tem arrumação para os legos, na parte de trás. Aqui são feitos jogos em pequeno grupo, como jogos de encaixe e de legos mais pequenos.

Para além disto, existem também placards, onde são expostos os trabalhos e que permite aos pais verem o trabalho que vai sendo desenvolvido, a zona do fraldário e uma dispensa que é usada para guardar os catres e algum material para as atividades. É uma sala agradável e apelativa, que usufrui de iluminação natural, devido às janelas que dão acesso ao exterior, que ocupam uma parede inteira. Tal como referido anteriormente, o mobiliário é adequada às idades e estrutura das crianças, o que permite que estas desenvolvam a sua autonomia quando pretendem tirar ou arrumar algum material durante as atividades e/ou brincadeira livre.

Quanto às rotinas, como se pode verificar na tabela 7 do anexo D, é uma rotina consistente, que permita uma certa flexibilidade, ou seja, que os interesses das crianças possam complementá-la. Esta rotina consistente permite ao educador conhecer melhor o nível de desenvolvimento de cada criança, conseguindo promover aprendizagens ativas, que vão ao encontro das necessidades do grupo.

Quanto ao Projeto de estágio desenvolvido no contexto de Creche, este intitula-se “A Multisensorialidade”. Por se estar perante um grupo multietário, com diferenças a nível de desenvolvimento e que, segundo a terminologia de Piaget, são crianças que se encontram no período sensório-motor e as suas vivências dependem das experiências sensoriais e motoras que o adulto lhes proporciona, optou-se por um tema direcionado para os sentidos. Assim sendo, o objetivo principal deste projeto prende-se com a necessidade de promover atividades que estimulem os cinco sentidos, através de objetos com diferentes texturas, tamanhos, sons, entre outros aspetos, que também permitam à criança conhecer o mundo que a rodeia.

Para além deste objetivo, foram, igualmente, estipuladas metas a atingir, relativas à transmissão de valores; à aquisição de novas habilidades motoras; e à vivência de novas sensações através do tato, paladar, audição e olfato.

Pensou-se que este seria um tema interessante para trabalhar com o grupo de Creche, uma vez que é através dos sentidos que a criança, desde o seu nascimento, começa a conhecer o mundo que a rodeia, mundo, este, cheio de estímulos que ajudarão a desenvolver os sentidos. Tal como refere Carvalho (2005), ao citar Diamond & Hopson (2000), os sentidos são, nos dois primeiros anos de vida, fundamentais para o bom desenvolvimento do ser humano e para o estabelecimento de aspetos importantes da sua personalidade, temperamento e reações emocionais.

Todavia, este conhecimento do mundo não se deve cingir apenas aos cinco sentidos (perspetiva sensorial), mas também às experiências que permitem desenvolver a parte cognitiva, física e motora, social e emocional das crianças.

Deste modo, ao longo de toda a intervenção, estes aspetos foram tidos em conta, tendo sido promovidas atividades, com estímulos sensoriais adequados, que permitissem o seu desenvolvimento.

Assim sendo, no que diz respeito ao sentido do tato, foi realizada uma atividade que permite o estímulo do mesmo, neste caso, com recurso a bolas feitas de feltro (3 cores), com enchimento de esponja, e com algum relevo no exterior, feito com canetas de gel próprias (ver *figura 8* do anexo F).

Para a realização desta atividade, foram tidas em conta algumas estratégias que permitissem gerar alguma curiosidade nas crianças, como sentá-las em roda no

meio da sala, uma vez que estavam mais habituadas a estar no tapete; ter as bolas guardadas num saco e criar algum suspense sobre o que lá estaria dentro, retirando uma bola de cada vez, para que todas as crianças, à vez, pudessem mexer-lhe, sentir a sua textura e cheiro, pois algumas delas cheiraram-nas (ver *figura 9* do anexo F), e só depois era retirada outra e assim sucessivamente, mas falando um pouco sobre a cor da mesma e a sua forma, antes de a passar para a primeira criança.

O que se pretendia com esta atividade era que, em primeiro lugar, as crianças sentissem a textura do feltro e a maciez da bola, pois continha esponja no interior, ao mesmo tempo que sentiam algum relevo no exterior. Para além disto, que recordassem algumas cores, nomeadamente o verde, amarelo e azul, pois já tinham sido abordadas, anteriormente, pela Educadora e que desenvolvessem a motricidade fina, mais concretamente, o agarrar para manusear e sentir as texturas<sup>4</sup>.

Foi uma atividade realizada com sucesso, pois as crianças aderiram bem, querendo agarrar e explorar, sabendo que deveriam passar ao colega do lado que ainda não tinha explorado a bola, estando sentados e calmos durante a realização da atividade. As crianças mais velhas (2 anos)<sup>5</sup> conseguiram identificar algumas características das bolas. Para que continuassem a explorá-las, as bolas foram deixadas na sala, com o intuito de fazerem parte da brincadeira livre desse dia e dos restantes, acabando por fazer parte dos brinquedos da sala.

Outra atividade ilustrativa do trabalho desenvolvido, corresponde ao sentido do olfato. Esta foi intitulada se “saquinhos de cheiro”, pois era saquinhos de tecido com sabonetes no seu interior, com cheiros diferentes (morango, alfavaca, limão e lavanda). Tal como na atividade anterior, nesta as crianças também se sentaram em roda no centro da sala e as estratégias foram semelhantes à anterior, começando por abrir um pouco do fecho do saco e passando-o pelas crianças, de modo a sentirem a mistura de cheiros que vinha do seu interior, sem conseguirem ver o que lá estava. De seguida era retirado um saquinho de cada vez, sendo passado por cada criança, para que apenas o cheirasse, observando as reações, que não era iguais em todas as crianças para o mesmo cheiro, e passando para a seguinte. Após todas terem cheirado o primeiro, era mostrada uma imagem impressa, relativa ao fruto ou planta a que cheirava o sabonete. Pedia-se às crianças para identificarem se soubessem, sendo que as mais velhas souberam identificar o morango e confundiram o limão com

---

<sup>4</sup> Para uma melhor compreensão da atividade, consultar a planificação que consta da PPS de Creche (págs. 134-136 – anexo A)

<sup>5</sup> “Mostrou capacidade para identificar diferentes cores e as características dos objetos (C., 2 anos e 11 meses)” – Grelhas de avaliação (p. 30 – anexo A)

a laranja<sup>6</sup>. Era, então, dito o nome e referiam-se pequenas características da imagem, como a cor e forma. Seguia-se o mesmo processo para os restantes saquinhos<sup>7</sup>.

Os objetivos estipulados para esta atividade, prendiam-se com o reconhecer as cores presentes nas imagens mostradas; (re) conhecer os frutos e flores das imagens; e o objetivo principal consistia em conhecer novos cheiros, presentes no quotidiano e na natureza.

Esta atividade, não foi tão bem conseguida como a anterior, pois os saquinhos eram passados pela estagiária, não tendo sido manuseados pelas crianças, o que levou à dispersão do grupo, que queria pegar ou sair da roda. Contudo, acederam a cheirar e apenas duas ou três crianças tiveram receio e não o quiseram fazer, mas ao dar-lhes o saquinho para a mão, no fim da atividade, acabaram por cheirar. Ainda, assim, os objetivos foram alcançados e no geral as crianças até gostaram.

## **1.2. Contexto de Jardim de Infância**

O contexto de Jardim de Infância (JI) onde se realizou a PPS, está inserido numa Escola Básica do 1º Ciclo e localiza-se nos arredores da cidade de Santarém, mais concretamente, numa zona que ainda denota alguns aspetos de ruralidade (existência de quintas), embora já comecem a surgir zonas habitacionais com traços mais urbanos. Deste modo, e devido à proximidade com uma estrada nacional, em termos ambientais, esta instituição não se encontra numa zona favorável devido à emissão de gases poluentes e poluição sonora, produzida pelos automóveis.

É um estabelecimento de Educação Pré-escolar da rede pública do Ministério da Educação, que iniciou o seu funcionamento no ano letivo de 1999/2000 e que atualmente faz parte de um dos Agrupamentos de Escolas da cidade.

No que se refere ao Projeto Educativo do Agrupamento, a sua principal missão consiste em transmitir as competências e saberes essenciais para que as crianças aprendam a viver em sociedade, a valorizar a necessidade de conhecimento e constante aprendizagem, bem como a ser autónomos, responsáveis, com espírito criativo, empreendedor e que saibam colaborar com os outros, promovendo, deste modo, uma cidadania ativa e responsável. Para além disto, é visado o rigor, excelência

---

<sup>6</sup> “Na atividade dos saquinhos com cheiros, ao ver as imagens correspondentes a cada cheiro, identificou as frutas presentes nas imagens, tendo confundido o limão com uma laranja (M., mais de 2 anos e meio) – Grelhas de avaliação (p. 34, anexo A)

<sup>7</sup> Para uma melhor compreensão da atividade, ver planificação constante da PPS de Creche (pgs. 189-190, anexo A)

Imagem ilustrativa da atividade: *figura 10* do anexo F.

e qualidade da ação e da equipa educativa, sabendo colaborar entre si e inovar tendo em conta as exigências do contexto.

O grupo do JI onde foi realizado o estágio é composto por 24 crianças<sup>8</sup>, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo um grupo multietário. Deste grupo, 16 crianças já frequentaram, anteriormente, este Jardim-de-Infância; 9 frequentam-no pela primeira vez, sendo que destas, 5 não frequentaram nenhum outro Jardim-de-Infância, embora 3 tenham frequentado creche.

Este grupo é bastante autónomo, estimulado e observador. Demonstram muito interesse em participar nas atividades, demonstrando ter muitos conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo.

Também neste grupo é de salientar a existência de 2 crianças, do sexo feminino, referenciadas com NEE. Uma delas sofre de malformação congénita e estrutural de natureza neurofuncional, que não tem controlo dos esfíncteres (usa fralda), já tendo sido submetida a várias cirurgias. A outra criança foi referenciada pela Intervenção Precoce, antes de ingressar neste JI, e, atualmente, usufrui de consultas ao nível de terapia da fala e terapia ocupacional. Para além disto, é uma criança muito comunicativa mas com muitas dificuldades de compreensão e expressão oral, motricidade fina e grandes movimentos.

Passando ao Projeto Curricular de Sala, este denomina-se de “Crescer feliz no Jardim de Infância”. Este projeto tem como missão valorizar sempre a participação ativa da criança, como sujeito de aprendizagem, criando um ambiente de bem-estar e segurança, um espaço de liberdade, de modo a que todas as crianças se possam envolver nas diferentes situações lúdicas e didáticas a desenvolver.

Para que isto seja operacional, foram estipuladas algumas prioridades curriculares, que se prendem sobretudo com: i) a promoção da identidade da criança e a relação com os outros e o mundo, ii) o desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas, que desenvolvam diversas competências; iii) a promoção do bem-estar e o envolvimento de cada criança na sua própria aprendizagem, despistando eventuais deficiências; iv) a participação dos pais e da comunidade; v) por fim, estratégias que facilitem a transição das crianças para o 1º ciclo.

Para que estes objetivos possam ser alcançados é necessário ter em conta a organização do ambiente educativo (ver *figura 7* do anexo C). Assim sendo, sala de atividades do JI está, igualmente, organizada por áreas: área da reunião com um tapete grande e almofadas em redor, que também é usada para as construções, nos

---

<sup>8</sup> No Projeto Curricular de Sala é referido que são 25, mas houve a desistência de uma criança antes da realização do estágio.

momentos de brincadeira livre; área da informática onde estão disponíveis dois computadores com software educativo adequado às faixas etárias presentes; área da expressão plástica constituída por um cavalete, lavatório e diversos materiais reutilizáveis e de desperdício; área da videoteca e biblioteca, cada uma com uma estante, de fácil acesso às crianças, e uma mesa junto à estante dos livros, para que as crianças se sentem a folhear os livros; área de jogos composta por armários, acessíveis às crianças, com jogos de encaixe e legos, e diversas mesas para que possam brincar; área de arrumação dos trabalhos realizados e portfólios, acessível às crianças; e restantes mesas para atividades dirigidas; área da casinha situada no Polivalente, por não haver espaço na sala.

É uma sala acolhedora, com trabalhos expostos em vários pontos da mesma, cuja organização permite às crianças circularem à vontade e poderem usufruir dos materiais disponíveis, bem como serem autónomas nas suas escolhas. Por ter diversas janelas, usufrui de luz natural e tem uma porta de acesso direto ao exterior.

Relativamente à rotina diária (ver tabela 8 do anexo E), esta é consistente e fixa, podendo, eventualmente, sofrer alguma alteração, caso seja necessário, mas que permite ao grupo saber o que é feito em cada dia, como por exemplo, à 4ª feira é sempre dia de expressão motora e à 6ª feira é o dia de mostrar o brinquedo de casa.

Quanto ao Projeto de Estágio implementado no contexto de JI, este designa-se de “Uma Viagem pelo Mundo através das Histórias”, pelo facto de se estar perante um grupo que gosta bastante de explorar o mundo que os rodeia, tentando perceber-lo, e realizando experiências que envolvam objetos da natureza. Segundo Tiriba (2010), as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que colocam as crianças em sintonia com sentimentos de bem-estar, sendo um espaço que se pode constituir como fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Trata-se de um espaço que é de todos e onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar. Além disso, também permite à criança sentir que faz parte da natureza, ao estar em constante contato com a mesma.

Por outro lado, é um grupo que também gosta imenso de histórias, quer sejam contadas, lidas ou apresentadas noutras formas, e sobretudo, quando estas dizem respeito a aspetos da natureza e da nossa história, uma vez que os livros infantis de qualidade têm um papel importante na formação pessoal da criança. Para além disso, a literatura infantil pode influenciar a formação da criança, permitindo que esta comece a conhecer o mundo em que vive e a compreendê-lo.

Assim sendo, este projeto foi desenvolvido em torno da Área do Conhecimento do Mundo e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tendo sido uma opção do par de estágio, recorrer aos livros de histórias, relacionando-os com a temática.

Para que o projeto seja bem-sucedido, devem ser promovidas atividades que proporcionem aprendizagens significativas e relacionadas com a temática, recorrendo a materiais e técnicas de trabalho diferentes, tornando as atividades mais desafiadoras e estimulantes. Além disto, é importante estimular o grupo ao nível da oralidade, levando-os a exprimir as suas ideias quanto aos temas das atividades a abordar. E por fim, a transmissão de alguns valores essenciais para o bom trabalho em equipa e cooperação.

Uma das atividades que ilustra o trabalho desenvolvido é a atividade dos jogos sensoriais com frutos<sup>9</sup>. Esta atividade foi realizada em pequenos grupos (3 grupos formados), para que todos pudessem realizá-la, e não se dispersassem.

O principal objetivo desta atividade consistia em dar a conhecer novos frutos e alguns que já conhecem. Sendo um jogo sensorial, o que se pretendia era que, com os olhos vendados, cada criança sentisse a textura do fruto que lhe era dado para as mãos, ou provar um pedacinho de um dos frutos, ou sentir o cheiro do fruto, tendo este sido previamente cortado para que se sentisse o cheiro, e tentar adivinhar o nome do fruto, sem ajuda.

Foi uma atividade interessante, sobretudo ao nível do sentido do paladar, pois algumas crianças tinham receio de provar e não gostar. Teve-se em atenção o facto de uma criança ser alérgica a um determinado fruto que era apresentado e àquelas crianças que referiram não gostar de algum dos frutos, mas dos que já conheciam. Relativamente aos frutos que a maior parte das crianças não conhecia (maracujá, ananás, manga e tangerina), apesar do receio em provar, os que o fizeram gostaram de todos, exceto do maracujá e algumas quiseram repetir.

Considerou-se ser uma atividade interessante e importante, pois as crianças nem sempre comem fruta suficiente e apenas lhes é dado a maçã, a pera, a banana, e acabam por não conhecer outros tipos de fruta que também fazem bem. Além disso, é uma forma de lhes proporcionar mais conhecimentos sobre o mundo que as rodeia.

Neste sentido, é importante referir uma outra atividade ligada a esta, que é a das espetadas de fruta, à qual as crianças aderiram muito bem, os frutos usados foram iguais aos da atividade acima descrita, e que elas gostaram. Foram feitas espetadas a mais, para o caso de quererem repetir e, de facto, depois de acabarem, ainda pediram mais.

---

<sup>9</sup> Imagens ilustrativas, no anexo G: *figuras 11, 12 e 13.*

Apesar de haver mais, uma última atividade que demonstra o trabalho realizado é a da germinação<sup>10</sup>, que culminou na construção de uma horta.

O principal objetivo desta atividade consistia em mostrar às crianças o processo de germinação e o que acontece se forem colocadas em condições diferentes (algumas sementes ficaram sem luz, até ao surgimento das primeiras folhas, e as restantes com luz). Tendo em conta este aspeto, o grupo foi dividido em 2, e em cada grupo, cada criança teve direito a um copo de plástico transparente, de modo a ser possível observar o desenvolvimento e crescimento das sementes. Um dos grupos correspondia ao das sementes sem luz e o outro ao das sementes com luz.

Regularmente, as crianças observavam o estado das sementes e regavam, fazendo o registo numa folha própria para o efeito. Assim que surgiram as primeiras folhas das sementes sem luz, juntaram-se os vários copos, cujas sementes tinham conseguido germinar, e foram-se chamando algumas crianças para observarem mais de perto e ser possível explicar o que viam.

No geral, as crianças conseguiram identificar as várias partes constituintes da planta que começava a formar-se (raiz, caule e folhas) e conseguiram compreender que, mesmo sem luz, as plantas germinam, mas quando surgem as folhas necessitam de luz para criarem o seu próprio alimento e se tornarem mais verdes (as folhas das sementes sem luz, estavam mais amareladas e as com luz, estavam verdes).

Sendo que, no dia-a-dia, as crianças observam diversas flores e árvores, é importante perceberem como é o seu processo de desenvolvimento e o que necessitam para sobreviver, assim como a importância delas para a sobrevivência de todos os seres vivos (ser humano e animais).

É importante salientar que as atividades apresentadas, assim como as restantes constantes da PPS de JI, foram acompanhadas da leitura de uma história alusiva ao tema. Neste caso a das frutas, foi introduzida pelo livro “A História de Handa” e a da germinação pelo livro “O Nabo Gigante”, que demonstra o processo de germinação.

---

<sup>10</sup> Imagens ilustrativas da atividade no anexo G: *figuras 14, 15 e 16.*

## Capítulo 2 . Autoavaliação do percurso de aprendizagem

Para que o trabalho desenvolvido ao longo de todo o estágio possa correr da melhor forma, existem dois aspetos importantes que devem ser tidos em conta, nomeadamente, a integração na instituição<sup>11</sup> e a relação que se estabelece com a equipa educativa e com o grupo de crianças<sup>12</sup>, sendo por eles que começo este capítulo.

Relativamente à PPS de Creche, posso dizer que fui bem recebida e me senti integrada na instituição e na sua dinâmica, embora numa fase inicial, este processo de integração tenha sido lento, uma vez que não houve a possibilidade de conhecer as instalações e a equipa educativa, no dia em que me apresentei, tendo sido feito ao longo das primeiras semanas de estágio. Contudo, com o passar do tempo e por me sentir mais à vontade, fui oferecendo a minha ajuda para o que fosse necessário, como aconteceu na preparação de flocos de neve para o natal, o que levou a que, tanto a Educadora como a auxiliar me pedissem ajuda quando precisavam.

Esta entreaajuda só foi possível devido à boa relação que se foi estabelecendo ao longo do tempo, pois desde o começo que me fizeram sentir bem e parte da equipa, podendo estar à vontade para interagir com o grupo e participar em todos os momentos da rotina do mesmo, bem como a disponibilidade que mostraram para o esclarecimento de dúvidas e para ajudar a solucionar alguns problemas. A relação estabelecida com a restante comunidade educativa foi igualmente boa, mas fiquei mais próxima da Educadora da sala de 1 ano, por ter ido algumas vezes ajudar na sua sala.

Quanto ao grupo de crianças, sinto que construí uma relação muito boa, que acabou por se intensificar e melhorar com o passar das semanas. Isto aconteceu porque desde o início que sempre me mostrei disponível e presente, bem como interessada no que faziam. Ao fim de algum tempo e de já terem alguma confiança em relação a mim, eram as próprias crianças que vinham ter comigo para mostrar algo, para pedirem ajuda para alcançar algum brinquedo ou apenas para receberem algum carinho.

No que diz respeito ao JI, pude conhecer as instalações e a equipa educativa no dia em que apresentei, o que facilitou o processo de integração. Todavia, só ao fim

---

<sup>11</sup> Os aspetos mencionados podem ser confirmados através da consulta da Reflexão final de creche e JI (anexo A, pp. 230-231; anexo B, pp. 206-207)

<sup>12</sup> Reflexão final (anexo A, pp.235-237; anexo B, pp. 211-212)

da segunda semana, é que comecei a sentir-me mais à vontade, pois já conhecia melhor a dinâmica da sala, a Educadora, as auxiliares e o grupo.

A relação estabelecida com a Educadora foi de confiança e afinidade, o que levou a que me sentisse bem recebida, acolhida e integrada no grupo, para além de ter sido uma pessoa que sempre me deixou à vontade dentro da sala, para interagir com o grupo e para usufruir dos materiais, sempre que fosse necessário, bem como para o esclarecimento de dúvidas e partilha de ideias. Apesar de não estar sempre na sala, criei uma grande empatia e boa relação com a auxiliar, podendo recorrer a ela sempre que precisasse de algum material que não estivesse na sala, para ajudar em alguma atividade, ou para ajudar com algum problema relacionado com o grupo durante o intervalo. Com a restante comunidade educativa, que diz respeito ao 1º ciclo, a relação não foi tão próxima, mas consistiu numa relação assente numa base de respeito e cordialidade.

Tal como em creche, a relação construída com o grupo de crianças foi muito boa, mas com o passar das semanas foi se intensificando e melhorando. Talvez por serem mais velhos, desde o primeiro dia que a maior parte das crianças vinha ter comigo, numa tentativa de me conhecerem e de me darem a conhecer o que gostam, o que têm feito com a educadora e o que já aprenderam. Foi um grupo que rapidamente ganhou confiança, o que pode ter acontecido pelo facto de ter continuado a mostrar-me presente e interessada, algo que foi essencial para as crianças mais reservadas e tímidas, bem como o facto de brincar com eles no recreio, uma vez que se tratava de um momento mais informal que permite uma maior proximidade.

Através do que foi referido é possível constatar que os aspetos relacionais são aqueles em que me sinto mais à vontade e que considero dominar melhor, sobretudo, no que diz respeito ao grupo de crianças, tanto de Creche como de JI<sup>13</sup>. Para além de toda a componente teórica aprendida nas aulas, é da minha maneira de ser não impor a minha presença, mas demonstrar que estou presente e disponível, levando a que ganhem confiança e sintam que podem vir ter comigo para o que precisarem, pois tal como refere Erikson (1950, citado por Post & Hohmann, 2004, p.31) “Para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico ... que apoia a confiança em vez da desconfiança”, sendo que esta surge do cuidado prestado. É algo que leva algum tempo a conseguir, sobretudo com crianças mais pequenas, pois são mais reservadas e precisam de mais tempo para se darem a conhecer e permitirem que nos evoluamos na sua vida.

---

<sup>13</sup> As informações referidas sobre este aspeto podem ser consultadas através da Reflexão final de Creche e JI (anexo A, pp. 233-234; anexo B, pp. 208-209).

No caso do grupo de creche, após 2/3 dias na sala, algumas das crianças já permitiam que brincasse com elas, vinham ter comigo para me mostrar algum brinquedo e até para lhes ler histórias ou tomar conta do bebe. Assim como, nos momentos de higiene recorriam a mim, ao invés de irem sempre ter com a auxiliar e/ou Educadora.

É através da criação de relações de confiança e de carinho que a criança percebe que o adulto lhe responderá quando necessitam, apoiando-as quando surgem novos desafios e obstáculos e lhes proporcionará o conforto e segurança que precisam para partirem à descoberta do mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2004).

Outro aspeto que considero dominar e que foi salientado pela Educadora de JI, é o ler/contar histórias. Talvez pelo facto de gostar e ter o hábito de ler, sinto que consigo cativar as crianças, prender a atenção delas e despertar-lhes a curiosidade, algo que aconteceu nos vários momentos de leitura de histórias na sala de JI, em que o grupo queria saber o que aconteceria a seguir, faziam perguntas e participavam quando lhes era solicitado. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) “Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura ... ler o título para que ... possam dizer do que trata a história ... prevejam o que vai acontecer...” (Ministério da Educação (ME), 1997, p.70). Estes foram alguns aspetos que coloquei em prática e que ajudaram a cativar o grupo, para além da forma e entoação com que se lê, pois

a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura. Contactando com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), as crianças apercebem-se também da sua diversidade, o que as apoiará na curiosidade para a sua exploração (ME, 2008, p.79).

É um aspeto que para muitos requer muito treino e prática, como foi o meu caso, e para outros é algo muito simples, mas para o qual nem toda a gente tem capacidade.

Existem também aspetos em que tive mais dificuldades, nomeadamente, ao nível pedagógico-didático<sup>14</sup>, sobretudo, na planificação da intervenção<sup>15</sup>, quer em Creche, quer em JI, mais concretamente ao nível da escolha das atividades. Em ambas as valências, o grupo de crianças era multietário, o que implica que as atividades a desenvolver tenham de estar de acordo com as capacidades e as competências de todas as crianças ou que permitam a sua adaptação, sendo aqui que reside a dificuldade, ou seja, quais os aspetos que podem ser adaptados e como. Com a ajuda das Educadoras e do par de estágio de JI, consegui ir percebendo como fazer e superar este aspeto, pelo que as atividades desenvolvidas em ambas as intervenções foram adequadas às faixas etárias, assim como as adaptações. Por exemplo, no contexto de JI, na atividade das tabelas de dupla entrada, em que tinha de colar a imagem com a combinação de frutas certa, foram feitas duas versões, em que numa, para o grupo de crianças com 3/4 anos, a tabela tinha menos colunas e linhas e menos objetos (frutas); a outra versão tinha mais colunas, linhas e objetos (frutas), elevando um pouco mais o grau de dificuldade, algo que foi previamente discutido com a Educadora, o que se tornou numa mais-valia para a elaboração da atividade. No entanto, o facto de serem grupos multietários, em diferentes etapas de desenvolvimento, também tem as suas vantagens, pois permite a entreaajuda na resolução de problemas ou dificuldades que uma dada atividade impõe, o confronto de ideias e saberes e a possibilidade de gerar novas aprendizagens. Para tal, é fundamental que se proporcionem atividades em grande e pequenos grupos, colocando as crianças mais velhas a trabalhar com as mais novas (ME, 1997).

Para além disto, senti dificuldades em relação à melhor forma de organizar o grupo de acordo com a atividade a desenvolver, pois algumas atividades correm melhor em pequenos grupos, outras correm melhor se o grupo estiver sentado no chão em roda, e houve uma ocasião, em JI, em que, ou deveria ter alterado o lugar onde decorria uma das atividades ou deveria ter alterado a disposição dos outros grupos. Contudo, em conversa com a Educadora, o par de estágio e alguma reflexão individual, percebi o que poderia ter sido alterado, que neste caso era a disposição dos outros grupos, de modo a não estarem perto da atividade principal, para não a perturbarem.

Ao nível da Creche, de um modo geral, consegui organizar bem o grupo para as várias situações, pois numa fase inicial a Educadora foi-me dando ideias sobre

---

<sup>14</sup> As informações referidas sobre este aspeto podem ser consultadas através da Reflexão final de Creche e JI (anexo A, pp. 234-235; anexo B, p. 209).

<sup>15</sup> As informações referidas sobre este aspeto podem ser consultadas através da Reflexão final de Creche e JI (anexo A, pp. 237-238; anexo B, pp. 212-213).

formas de organizar de acordo com o que iria fazer, o que ajudou nas situações futuras.

Para superar estas dificuldades recorri a pesquisas em livros, internet (blogs de Educadoras de Infância), a conversas e reflexões, não só individuais, mas também com o par de estágio, mais concretamente com o de JI, e através do feedback dado pelas Educadoras. Contudo, só conseguirei mesmo ultrapassar estas dificuldades com o tempo e a experiência, pois por vezes é necessário arriscar para se perceber quais os aspetos da atividade que devem ser melhorados e/ou adaptados, só assim poderemos aprender e evoluir.

No que diz respeito à intervenção em JI, os aspetos a melhorar são ao nível científico e histórico, pois são áreas em que sempre tive mais dificuldade, por terem termos muito específicos, que requerem um bom conhecimento dos mesmos para os saber explicar. Estas áreas estavam mais presentes nas semanas do meu par de estágio, mas como sempre trabalhámos em equipa, também eu senti dificuldades e necessidade de realizar pesquisas, não só para meu conhecimento, mas também para ajudar a minha colega a preparar as atividades e a preparar-se para eventuais questões/dúvidas que surgissem por parte das crianças, tal como aconteceu, por exemplo, com a atividade da flutuação, em que tínhamos de saber porque razão uns frutos flutuam e outros não e como explicar esse fenómeno (densidade), embora não tenham surgido perguntas a esse nível por parte das crianças. No entanto, estes aspetos foram superados, devido à entajada do par, às pesquisas e à ajuda da Educadora.

De um modo geral, ambos os estágios correram bem, com altos e baixos, devido às dificuldades sentidas, contudo, consegui superá-las e alcançar os objetivos propostos. O apoio e ajuda que tive, os aspetos em que estava mais à vontade e confiante, a boa relação que estabeleci e mantive com ambos os grupos de crianças e com toda a comunidade educativa de ambas as instituições foram uma mais-valia para o sucesso das intervenções e de todo o estágio.

Ao longo de todo este tempo, não só tive a oportunidade de transmitir conhecimentos, como pude aprender imenso com toda as pessoas (equipa educativa e crianças) e adquirir novas competências e capacidades, que serão úteis para o futuro.

No decorrer das várias semanas de intervenção em ambas as valências, foram várias as questões que se levantaram, relacionadas com aspetos que observava, como por exemplo: “Será ou não benéfico para as crianças haver música em praticamente todos os momentos do dia? Sobretudo, se forem sempre as mesmas

músicas/canções?” (Creche) ou “Em que medida é benéfico para as crianças exporem todas as semanas, para todos os colegas, os brinquedos que tem em casa?” (JI). São questões a partir das quais poderia desenvolver a minha investigação, contudo, surgiu uma outra questão que achei igualmente importante, nomeadamente, “Em que medida as expectativas que os pais/EE (Encarregados de Educação) têm em relação ao Pré-escolar podem influenciar a prática profissional do(a) Educador(a)”.

## **Capítulo 3 . Revisão da Literatura**

### **3.1. A Educação Pré-escolar**

Antes de referir o que é a Educação Pré-escolar e em que consiste esta valência, é importante fazer uma breve abordagem sobre o surgimento das primeiras instituições direcionadas para as crianças.

As primeiras creches surgiram na Europa no séc. XVIII, cujo intuito era o de assistência e guarda, com o objetivo de afastar as crianças de classes mais desfavorecidas do trabalho infantil (Homem, 2002, citado por Pereira, 2010). Por sua vez, em Portugal, os primeiros estabelecimentos de ensino para crianças surgiram no séc. XIX, com o mesmo propósito das anteriores.

Todavia, como consequência da revolução de 1974, houve um grande aumento das Instituições para a Infância, pois nesta altura as mulheres assumem um papel mais ativo na sociedade e no trabalho fora de casa, pelo que precisavam de um lugar para deixar os filhos. Devido a este aumento, segundo Vilarinho (2000a:489, citado por Pereira, 2010:23) “O Estado não se assume como ‘promotor’ mas ... cria as condições para a intervenção no desenvolvimento dos estabelecimentos pré-escolares, nomeadamente através da assunção da tutela pedagógica pelo Ministério da Educação e dos novos mecanismos de avaliação e supervisão ...”. No entanto, somente “em 1977 é que legalmente se criou uma rede oficial de ensino pré-escolar tutelada pelo Ministério da Educação” (Homem, 2002:30, citado por Pereira, 2010:23).

Nesta altura começa a surgir uma nova conceção do que é a Infância, o que levou a que o Pré-escolar deixasse de ter somente a função de assistência e guarda, para passar também a ter uma função mais educativa e mais pedagógica, com o propósito de criar mais igualdade entre todas as crianças (Pereira, 2010). Para tal, passaram a elaborar-se atividades significativas que proporcionassem a aquisição de

novos conhecimentos e competências, importantes para o desenvolvimento das crianças (Pereira, 2010).

Contudo, existem autores que realçam e acrescentam outros aspetos no que diz respeito à Educação Pré-escolar. Formosinho, 1997 (citado por Pereira, 2010:20) refere que o Pré-escolar “É essencialmente serviço educativo com uma indispensável componente social”, com as seguintes finalidades (Formosinho, 1998, cit in Sarmiento, 1994:9, citado por Pereira, 2010:20):

a *instrução*, considerada como a aprendizagem de conteúdos académicos; a *personalização* como a expressividade própria, e o desenvolvimento das potencialidades de cada um; a *socialização* como pertinência comum, ou seja, a capacidade de se dar com os outros e viver em grupo, obedecendo e colaborando na construção de regras comuns.

Por sua vez, Homem, 2002 (citado por Pereira, 2010:20) menciona que “...poderíamos definir a educação pré-escolar como um conjunto de serviços e de ações familiares e extra-familiares de atendimento à criança desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda sociais e educativos”.

Em jeito de resumo, segundo o mesmo autor (citado por Pereira, 2010:21) e na mesma linha de pensamento referida, anteriormente, por Formosinho, reconhece-se que a

educação pré-escolar se inicia com o nascimento (ou até mesmo antes dele) e ... definimo-la ... de acordo com o que aponta e no sentido que lhe confere a Lei de Bases do Sistema Educativo ... como o conjunto dos serviços que, complementares e ou supletivos da ação educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico.

Com toda a evolução sentida na educação pré-escolar, houve a necessidade de se desenvolverem modelos curriculares, que, de acordo com Oliveira-Formosinho (1996) aconteceram em três fases. Inicialmente, o currículo era baseado naquilo que se sabia de forma intuitiva sobre a criança e sobre a forma como esta aprendia; posteriormente, passou a basear-se no conhecimento científico; e, por fim, criou-se um

currículo alternativo, que refletisse a diversidade de teorias existentes sobre o desenvolvimento das crianças e os objetivos programáticos.

Ainda de acordo com o mesmo autor (citado por Pereira, 2010:21) o modelo curricular, na educação pré-escolar, é tido como “uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias (métodos) de ensino e de avaliação, baseado em pressupostos fundamentais de filosofia educacional, o que implica concepção de cultura, de educação e de pessoa”.

Uma vez que o pressuposto dos estabelecimentos de ensino pré-escolar estava a modificar-se e estava a centrar-se cada vez mais na criança e no seu desenvolvimento e aprendizagem, houve a necessidade de se criar legislação e documentos orientadores, que estabeleciam os objetivos para esta valência.

### **3.1.1. Objetivos da Educação Pré-escolar e legislação em vigor**

Tal como referido anteriormente, houve a necessidade de criar legislação que regulamenta-se os estabelecimentos de ensino Pré-escolar. Neste sentido, surge, na década de 80 a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro designada de Lei de Bases do Sistema Educativo, que refere que “*O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação*”. Esta Lei sofreu algumas alterações, sendo a última a 30 de Agosto de 2005, contudo, quanto aos objetivos, estes mantiveram-se, sendo possível ler-se na Secção I, artigo 5º:

1- São objectivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;

- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptação, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. (ME, 2005:2).

Em 1997, é promulgada uma nova lei, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro nomeada como Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Nesta está definido como Princípio Geral que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da 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).

São também, neste documento, definidos os objetivos gerais para a educação pré-escolar, que passam por:

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (ME, 1997).

No mesmo ano são igualmente publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que se tornaram, tal com o nome indica, num documento orientador e fundamental para os Educadores, que o usam para fundamentar e estruturar a sua prática pedagógica, com vista à promoção do desenvolvimento das crianças (ME, 1997). Por serem um documento orientador, as OCEPE não contemplam objetivos, no entanto, assentam em alguns fundamentos

Segundo Silva, 2001 (citado por Infante, 2008:29, in Baptista, 2013:19) estas podem ser definidas como “(...) um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças (...)”.

Um dos principais pressupostos das OCEPE é a valorização da criança, que deve ter um papel ativo na sua educação, visto que “(...) a criança já sabe valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens (...)” (ME, 1997: 14). Para além disto, é referido que, também, as famílias devem participar ativamente no percurso educativo, proporcionando oportunidades de aprendizagem e cooperação, uma vez que “(...) estas crianças também se relacionam e interagem diretamente com outras famílias e com outros serviços e instituições da comunidade [...] as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança (...)” (ME, 1997: 33).

Para que a família possa participar de forma ativa, é necessário que o educador crie estratégias que facilitem esta aproximação e cooperação. Assim sendo, “O educador deve estabelecer uma boa comunicação com os pais através de conversas informais e/ou formais (reuniões);

Os pais devem participar em atividades educativas e/ou lúdicas planeadas pelo educador para o grupo e com grupo ou, então, atividades sugeridas pelos pais como, por exemplo, contar uma história, falar sobre a sua profissão, colaborar em passeios, festas e outras atividades;

O educador deve dar valor aos saberes dos pais e às experiências que permitem desenvolver o trabalho dos pais com as crianças;

O educador deve ter em atenção que, muitas das vezes, os pais não se valorizam a eles próprios, ou seja, acham que o seu contributo pouco ou nada servirá para o enriquecimento das crianças e, nesta altura, o educador deverá incentivar os pais a participar, valorizando ele mesmo, as intervenções dos pais” (ME,1997, citado por Baptista, 2013:20).

Em suma, é importante salientar que as OCEPE não devem ser vistas como um programa, pois, segundo Silva, 1996 (citado por Infante, 2008: 29, in Baptista, 2013:21) “(...) *distinguem-se de programa por não serem prescritivas, diferenciando-se de currículo por serem abrangentes e flexíveis, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e conseqüentemente, vários currículos (...)*”.

### **3.2. Expectativas e participação dos pais face às aprendizagens no ensino Pré-escolar**

#### **Representações Sociais sobre o Pré-escolar**

Segundo Cardoso, 2000 (citado por Pereira, 2010) as representações que os pais têm relativamente ao Pré-escolar diferem tendo em conta o nível socioeconómico em que se encontram. As famílias inseridas nas classes sociais mais desfavorecidas tendem a conformar-se com o insucesso escolar dos educandos, assim como dão mais valor ao lado tradicional da escola e menos à formação social e relacional (Zoberman, Paillard & Gilly, citados por Pereira 2010).

Isto leva a que as famílias mantenham uma relação de distanciamento, encarando “a escola como uma instituição cuja necessidade reconhecem, não sentindo ... a necessidade de estabelecer qualquer relacionamento com os professores nem de interferirem no funcionamento da organização escolar (Cardoso, 2000:30, citado por Pereira, 2010:14).

De acordo com Santiago, 1997 (citado por Pereira, 2010) as representações também dependem da informação que é transmitida por parte da escola, bem como

das experiências/vivências dos pais, o que pode vir a influenciar o percurso escolar dos filhos, quanto ao sucesso/insucesso.

### **Conceito de Participação – definição, obstáculos e vantagens**

O conceito de participação é um termo complexo de definir, uma vez que é possível atribuir-lhe vários significados, com base no contexto em que este é aplicado.

De acordo com o site do Dicionário Português, encontramos a seguinte definição para o conceito de participação: “é ação ou efeito de participar; fazer parte de alguma coisa” (Dicionário Português, 2016).

Todavia, de acordo com o tema do presente estudo, iremos cingir-nos à definição do conceito no contexto educativo, mostrando a perspectiva de alguns autores, quanto ao mesmo.

Segundo Davies (1989, citado por Pereira, 2010, p.27), o conceito de participação é definido como “as atividades dos pais que supõem algum poder ou influência em campos como o planeamento, gestão e tomada de decisão na escola”. Na mesma linha de pensamento, Silva (2003, citado por Pereira, 2010, p.27) refere que “o conceito de participação remete ... para a integração de órgãos de escola, associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo”. De uma maneira geral, a participação pressupõem que os pais fazem parte dos órgãos de gestão da Instituição, de modo a terem voz ativa na sua organização e na educação dos filhos, o que, de certa forma, vai ao encontro da definição apresentada pelo site acima referido.

Neste sentido, é, também, importante salientar que algumas pessoas, assim como alguns autores, associam o conceito de participação ao termo “envolvimento”. Este está relacionado, essencialmente, com o comprometimento dos pais no desenvolvimento dos filhos, bem como na sua educação, ou seja, diz respeito ao bem-estar, ao apoio e à transmissão de valores que os pais devem transmitir (Homem, 2002). Posto isto, com base no referido anteriormente, este termo não significa o mesmo que o conceito de participação, apesar de estarem relacionados e interligados, pois como refere Silva (2003, citado por Pereira, 2010, p.27) “por envolvimento entende-se geralmente o apoio directo das famílias aos seus educandos”.

Todavia, apesar de defendidos pelo estado e de estarem a ganhar uma maior relevância junto das escolas, tanto a participação como o envolvimento dos pais ainda gera algum desconforto e preocupação por parte dos profissionais de Educação, pois, como refere Pereira, 2010 (p.29) “existem ainda divergências profundas quanto à distribuição de poderes entre os diferentes atores e parceiros educativos”, dos quais

fazem parte os pais. Isto leva-nos a um outro aspeto, que são os obstáculos que se colocam à participação.

Um dos fatores que impede a participação e envolvimento dos pais na tomada de decisões e atividades realizadas é o facto de os docentes e os demais elementos constituintes da escola a encararem como algo que lhes irá retirar o poder de decisão e autonomia, dando demasiado poder aos pais (Homem, 2002). Para que isto não se suceda, ou seja, para poderem manter a sua autonomia, por vezes, os docentes optam por, nos Projetos de Sala e nas reuniões, não referir que gostariam que os pais participassem e se envolvessem nas atividades que planificaram. Deste modo, estes podem não se sentir à vontade para expressarem as suas ideias e pedirem para estar presentes, uma vez que não veem essa abertura por parte do docente.

Outro obstáculo à participação, e relacionado com o anterior, consiste em alguns Educadores verem “mal o facto de serem questionados face ao trabalho que desenvolvem, argumentando muitas vezes que os pais não sabem nem entendem nada sobre o trabalho que os professores realizam” (Pereira, 210, p.36). Ou seja, os Educadores sentem que os pais não compreendem que o trabalho destes profissionais não passa só por preparar os filhos para a escola, isto é, pela escolarização das crianças, mas sim, e sobretudo, por ajudá-los no seu desenvolvimento físico-motor, cognitivos, pela socialização e aquisição de valores, regras e competências que lhes vão permitir viver em sociedade. Isto leva a que, em determinadas circunstâncias, a participação e envolvimento dos pais interfira de modo negativo com o trabalho do Educador.

Por sua vez, também há pais que não participam por razões pessoais, que nada têm a ver com a escola e os docentes. Muitos, de acordo com Homem, 2002 (citado por Pereira, 2010, p. 36), “justificam a sua não participação por incompatibilidade de horários e falta de tempo, delegando nas mãos dos peritos a responsabilidade da educação”. Nestes casos, os pais não interferem no trabalho que é realizado pelo Educador, mesmo que este solicite a sua presença e participação em atividades que esteja a planear realizar.

Apesar da existência destes obstáculos, do desconforto e preocupação manifestados, é importante promover a participação e envolvimento dos pais, pois, por vezes, as crianças apresentam problemas e dificuldades que só podem ser identificados e solucionados se ambas as partes colaborarem entre si, havendo abertura e à vontade para que possam dar sugestões e tomar decisões, sobre a melhor forma de resolver essas questões, pois, segundo Homem, 2002, o JI constitui um espaço educativo que favorece a relação entre os pais e a escola/educadores,

assim como, de acordo com Sarmiento, 1992 (citado por Pereira, 2010, p.40) “o Educador é um permanente mediador entre a família e o Jardim-de-infância, entre o Jardim-de-infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil”.

Por fim, quando é dado espaço para a participação e envolvimento dos pais, esta pode ser avaliada através da frequência com que estes procuram os Educadores, para saberem mais sobre os filhos e quando podem estar presentes em alguma atividade que o Educador vá realizar, e a sua presença nas reuniões e em situações organizadas pela escola em que seja solicitada a presença dos mesmos.

### **Expectativas dos pais**

Apesar das diversas alterações efetuadas aos conceitos “família” e “escola” é ainda visível uma disputa de funções, ou seja, sobre quem deve recair determinadas funções, como por exemplo a socialização das crianças, uma vez que para os pais esse papel é desempenhado pela escola, e esta última defende que deve ser iniciado em casa.

Segundo as OCEPE, é no seio da família que a criança se começa a desenvolver pessoal e socialmente, pois “(...) é através das interações sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997:49). Contudo, cabe à escola dar continuidade a este processo de socialização, como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, de acordo com Montadon & Perrenoud, 2006:6 (citados por Pereira, 2010:45) “(...) As experiências de aproximação que se vão fazendo, suscitam novas expectativas por parte dos pais”. Começa a haver uma maior abertura e proximidade por parte da escola, que leva a que os pais a procurem, surgindo assim uma nova perspetiva sobre a mesma, bem como de novas expectativas.

Todavia, de acordo com Diogo, 1998 (referido por Pereira, 2010) a forma como as famílias encaram a escola depende do seu grupo social. Como tal, as classes sociais mais elevadas tendem a dar mais valor ao sucesso escolar, pois veem no sucesso a única forma de dar continuidade à classe. Por sua vez, as classes média e baixa encaram a escola como um modo de ascensão social, embora nem sempre dominem a linguagem escolar, com vista a criarem estratégias que ajudem os filhos e alcançar o sucesso.

Para além de Diogo, 1998, também Almeida & Vieira, 2006 (citados por Pereira, 2010), salientam que o contexto familiar é um fator importante que influencia a vida da criança. Ainda segundo os mesmos autores, os pais com baixo nível de escolaridade têm menos expectativas quanto à aprendizagem dos filhos, o que leva a que estes tenham resultados menos elevados.

Contudo, não existe um padrão comum relativamente ao comportamento das famílias para com a escola. Isto é, numa classe social as estratégias usadas não são iguais em todas as famílias, pelo que numa pode dar origem a bons resultados (sucesso escolar) e noutras não (insucesso), não sendo possível generalizar.

## Capítulo 4 . Percurso Investigativo

### 4.1. Questão de pesquisa

Como referido anteriormente, a questão de investigação é “Em que medida as expectativas que os pais/EE têm em relação ao Pré-escolar podem influenciar a prática profissional do(a) Educador(a)”.

Esta questão surgiu devido ao facto de, ao longo dos vários estágios realizados, ser sempre exigido o registo do que foi executado nas diversas atividades, seja um desenho, fotografias, ou outra forma de registo, para que os pais/EE possam ver e saberem o que é trabalhado pelos filhos ao longo do dia. Outro aspeto que levou a esta questão é o facto de determinadas atividades em que as crianças têm de oferecer algo, como é o caso do Dia da Mãe e do Pai, estas não poderem decorar as prendas como gostam e com os materiais que escolheram. Por norma é a Educadora que dita os materiais que cada criança deve usar e como deve usar, pois é assim que a mãe ou o pai vão gostar. Isto são algumas das situações em que a prática profissional do Educador é condicionada pelo que os pais esperam/desejam/querem que os filhos façam, não havendo espaço para que o Educador faça o seu trabalho e para que a criança dê asas à sua criatividade e conhecimentos, fazendo à sua maneira, sem a imposição de ser algo que agrada sempre aos pais.

Esta foi considerada uma boa questão de investigação, mas suscitou alguns medos e receios, pois é uma questão que pode conduzir a um caminho mais complexo e que exige algum cuidado, uma vez que pode dar a entender que estamos a avaliar o trabalho do Educador, não sendo esse o objetivo, mas sim, perceber como o Educador encara estas situações e permite a participação dos pais, de modo a que estes percebam o trabalho que é desenvolvido e participem na vida escolar dos filhos.

Assim sendo, o que se pretende com este estudo é compreender o que os pais/EE esperam que os filhos aprendam ao ingressarem no Pré-escolar; de que forma promovem a sua participação na vida escolar do educando, de modo a estarem a par do trabalho que é feito e envolverem-se na aprendizagem do mesmo; e por fim, como é que a Educadora promove e avalia a participação dos pais/EE e em que momentos o faz.

Para além destes objetivos, foram estipuladas algumas questões orientadoras, que tal como o nome indica, pretendem orientar/servir de fio condutor ao estudo, de modo a ser possível chegar às conclusões pretendidas. Assim sendo, as questões orientadoras são:

- ❖ Quais as expectativas dos pais/EE relativamente ao processo de ensino-aprendizagem?
- ❖ Qual a influência das expectativas na ação educativa?
- ❖ Exemplos dessa influência na ação educativa.

A partir destas questões e dos objetivos acima mencionados foram construídos os instrumentos adequados para a recolha dos dados, sendo estes referidos mais adiante neste trabalho.

## 4.2. Metodologia

O presente exercício investigativo enquadra-se no paradigma qualitativo, com algumas características do estudo de caso, cujo intuito é o de compreender os sujeitos com base nos seus quadros de referência (Ferreira & Carmo, 2008) e que segundo Amado (2009, citado por Vieira & Sousa, s.d., p.2) assenta “na compreensão holística da realidade a investigar, sem a isolar do contexto natural”. De acordo com Coutinho (2011, citado por Vieira & Sousa, s.d., p.2) é de carácter interpretativo, pois nasce dos próprios dados, estabelecendo uma “relação constante e dinâmica com a prática”. Aires (2011, citado por Vieira & Sousa, s.d) refere, ainda, que a investigação qualitativa é transdisciplinar e multiparadigmática, em que os investigadores se tornam sensíveis ao valor da aproximação multimetódica.

Segundo os mesmos autores, existem alguns estudos que recorrem essencialmente ao modelo qualitativo, tais como o estudo biográfico, o estudo de caso, a teoria fundamentada e a pesquisa etnográfica.

Tal como refere Latorre *et al.* (2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.52) o estudo de caso rege-se pelas “sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos”, cujo intuito é o de estudar de forma intensiva e o mais detalhada possível uma entidade, ou seja, o “caso”, que pode dizer respeito a uma pessoa, um pequeno grupo, uma organização, entre outros (Coutinho & Chaves, 2002).

Tal como referido anteriormente, e sendo este um estudo de carácter qualitativo, o que se pretende é que se analise o caso “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade”, como referem Yin (1994); Punch (1998); Gomez, Flores & Jimenez (1996) (citados por Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), cuja finalidade é sempre holística, na medida em que pretende preservar e compreender no seu todo o que está a ser estudado.

De acordo com Yin (1994); Bravo (1998); Gomez, Flores & Jimenez (1996); Punch (1998) e Ponte (1994) (citados por Coutinho & Chaves, 2002, p.225), “o estudo de caso é uma *investigação empírica* ... que se baseia no *raciocínio indutivo* ... que depende fortemente do trabalho de campo ... que não é *experimental* ... que se baseia em *fontes de dados múltiplas e variadas*”.

O estudo de caso é, sobretudo, de cariz descritivo, o que não impede que se interrogue a situação, que seja confrontada com outros casos, de modo a possibilitar a criação de novas teorias e questões, que levem a uma nova investigação.

Apesar de ser uma investigação de carácter qualitativo, podem surgir aspetos de índole quantitativo, contudo, Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.52), refere que “os estudos de caso são uma estratégia abrangente e podem incluir as evidências quantitativas”.

Por fim, segundo alguns autores, podem ser mencionados alguns objetivos subjacentes ao estudo de caso. Yin (1994, citado por Coutinho & Chaves, 2002), refere que o estudo de caso assenta em três intenções, tais como explorar, descrever e explicar. Contudo, Gomez, Flores & Jimenez (1996, citados por Coutinho & Chaves, 2002), acrescentam mais dois propósitos, nomeadamente, avaliar e/ou transformar.

Para além das duas funções anteriormente referidas, descritiva e analítica, o estudo de caso pressupõe ainda uma terceira função, que se prende com descrever, interpretar e avaliar.

Para concluir, Guba & Lincoln (1994, citados por Coutinho & Chaves, 2002, p.225), indicam quatro aspetos que podem ser feitos pelo investigador. Em primeiro lugar, o investigador pode “relatar e registar os factos tal como sucederam”; em segundo lugar, pode descrever os factos que observou; em terceiro lugar, pode transmitir os conhecimentos que adquiriu do fenómeno estudado; e por último, tem a possibilidade de comprovar ou debater as relações evidentes no caso estudado.

### **4.3. Instrumentos de recolha de dados**

#### **4.3.1. O questionário<sup>16</sup> e a entrevista<sup>17</sup> como técnicas de recolha de dados**

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) o inquérito por questionário é especialmente adequado em três situações, nomeadamente, quando pretendemos

---

<sup>16</sup> Ver anexo H – questionário aplicado aos pais/EE.

<sup>17</sup> Ver anexo I – guião de entrevista à Educadora.

conhecer uma população; analisar um fenómeno social; e quando existem problemas de representatividade.

No caso do presente exercício investigativo a escolha do questionário prende-se com a necessidade de conhecer “uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.191) e de “interrogar um grande número de pessoas e em que se põe um problema de representatividade” (p.191).

Contudo, este método acarreta vantagens e desvantagens à sua utilização, que devem ser tidas em conta, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992).

Como vantagens, podem salientar-se o facto de ser considerado adequado para uma amostra considerável de pessoas; dar a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e permitir a análise de correlações entre variáveis; é útil no tratamento de dados de índole quantitativo, para além de permitir o anonimato dos inquiridos.

Quanto às desvantagens/limitações, ainda segundo os mesmos autores, estes prendem-se com “A superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos (...)”; “A individualidade dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais”; “O carácter relativamente frágil da credibilidade do dispositivo” (pp. 191-192).

Todavia, segundo Ferreira (1986, citado por Pereira, 2010), as questões de formato fechado podem ser vantajosas, na medida em que são de fácil resposta e permitem responder de forma mais rápida; facilitam a organização e análise dos dados; possibilitam uma fácil comparação de dados e o recurso à estatística.

No geral, foi este o formato das questões usadas no questionário aplicado aos pais/EE, embora tenha havido a necessidade de recorrer a respostas abertas.

Relativamente à entrevista, a sua escolha prende-se com o facto de a população inquirida ser menor e com o facto de permitir “retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.193).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), tal como no questionário, a entrevista tem vantagens à sua utilização, tais como “O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos”; “A flexibilidade a fraca directividade (...) que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores (...)” (p. 195) e o “contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (p. 193). No entanto, a flexibilidade, anteriormente referida, pode ser considerada, por alguns, como uma limitação/um problema a este método.

Tendo em conta todos os aspetos acima mencionado, e tendo em consideração as vantagens e limitações apresentadas, estes foram os métodos escolhidos para a recolha de dados.

#### **4.3.2. Construção do questionário e da entrevista**

Para facilitar a organização do questionário e, posteriormente, o tratamento e análise dos dados, optou-se por dividi-lo em três partes (Anexo H).

Na primeira parte é feita a caracterização dos pais/EE com base em cinco questões: a idade, o sexo, o grau de parentesco, as habilitações literárias e a situação profissional. Estes dados poderão ser úteis para a compreensão de algumas respostas a determinadas questões.

A segunda parte refere-se às aprendizagens do educando, estando subjacente a participação dos pais/EE. Neste sentido, são usadas respostas de formato fechado, em que o que se pretende é saber o que os pais esperam que os filhos aprendam na entrada para o pré-escolar e em que atividades/momentos é solicitada a participação, sendo estas duas perguntas apresentadas com várias alternativas de resposta. São também descritas duas perguntas, cujas alternativas de resposta remetem para uma escala, neste caso a escala de Likert<sup>18</sup>, uma vez que o que se pretende é perceber o grau de participação dos pais nas atividades e vida escolar do educando. Em relação às questões abertas, o objetivo das mesmas é perceber se os pais consideram importante a sua envolvimento nas atividades e se esse envolvimento é importante para o desenvolvimento do educando, justificando a sua resposta.

A terceira parte é referente às expectativas futuras, nomeadamente, quais os contributos que o JI pode ter no futuro do educando, sendo esta uma questão aberta.

Os dados recolhidos foram tratados no excel, através de gráficos e tabelas, para os dados quantitativos, sendo os dados qualitativos, referentes às justificações, apresentados por escrito, ao longo do trabalho.

Ao nível da entrevista, realizada às Educadoras, esta é semiestruturada, tendo sido elaborado um guião, dividido em quatro blocos temáticos, sendo que cada bloco tem pelo menos um objetivo, ou seja, o que se pretende saber/fazer com as questões apresentadas, e por fim um conjunto de perguntas (Anexo I).

O primeiro bloco temático diz respeito ao Educador, mais concretamente ao seu percurso profissional, cujas perguntas permitem fazer essa caracterização.

---

<sup>18</sup> “Uma escala tipo Likert é composta por um conjunto de frases (itens) em relação a cada uma das quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância” (Cunha, 2007, p.24). Pode também servir para medir o grau de frequência, satisfação, entre outros.

O segundo bloco é referente à Instituição, cujo objetivo se prende com a necessidade de compreender como é fomentada e avaliada a participação dos pais/EE nas atividades realizadas por esta, sendo solicitado nas questões alguns exemplos de momentos onde é solicitada essa participação.

O terceiro bloco é igual ao segundo, mas relacionado com o Educador e como é que este promove a avaliação a participação dos pais nas atividades da sua sala, com recurso a exemplos.

O último bloco é relativo à participação dos pais/EE, ou seja, ao seu interesse em participar nas iniciativas e à forma como fomentam a sua própria participação.

### **4.3.3. Escolha da amostra**

A escolha da amostra consiste num aspeto importante num estudo de caso, podendo mesmo ser considerada como a “*essência metodológica*”, tal como refere Bravo (1998, citado por Coutinho & Chaves, 2002, p.228). Além disto, é a partir deste aspeto que o processo de recolha de dados será orientado (Coutinho & Chaves, 2002).

Todavia, Stake (1995, citado por Coutinho & Chaves, 2002) saliente que o estudo de caso não é baseado em amostragem, pois o que se pretende é compreender o caso estudado e não outros, pelo que o uso e escolha da amostra são intencionais, como refere Bravo (1998, Coutinho & Chaves, 2002).

Deste modo, a Instituição escolhida para a implementação dos inquéritos por questionário e das entrevistas localiza-se numa freguesia do concelho de Vila Franca de Xira, distrito de Lisboa e é uma IPSS. Esta Instituição alberga várias valências, nomeadamente, Creche; Pré-escolar; Atividades de Tempos Livres (ATL); Clube de Jovens e, ainda, Apoio Domiciliário aos idosos da freguesia.

No caso dos questionários aos pais/EE, foram entregues na Instituição 72 exemplares, contudo, apenas 21 foram preenchidos e devolvidos, sendo a amostra de 21 pais/EE.

Quanto à Entrevista, foram realizadas a quatro Educadoras da Instituição, a exercer na valência de Pré-escolar.

## **4.4. Caracterização dos pais/EE**

Tal como referido no ponto 2.2, do presente capítulo, a caracterização dos pais/EE foi realizada com base em cinco questões, cujos dados serão apresentados de seguida.

#### **4.4.1. Sexo**

A amostra de pais/EE, a quem foi aplicado o questionário, é composta por 15 pessoas do sexo feminino (71%) e 6 do sexo masculino (29%).

#### **4.4.2. Grau de parentesco**

De acordo com os dados recolhidos, 62% das respostas foram dadas pelas mães das crianças, o que pode dever-se ao facto de, por norma, serem estas as EE dos filhos. Existem duas respostas (9%) na opção “outros”, que correspondem a duas Tias, que são as Encarregadas de Educação de duas crianças.

#### **4.4.3. Idade**

Ao nível das idades, a grande maioria dos pais/EE tem idades compreendidas entre os 35 e os 44 anos, antecedido por 6 pais, cujas idades se localizam entre os 25 e os 34. Deste modo, é possível constatar que a média de idades dos inquiridos é de 35 anos.

#### **4.4.4. Habilitações literárias**

Dos 21 pais/EE inquiridos, constatou-se que 7 destes (33%) estudaram até ao 12º ano, seguidos de 5 que tiraram uma Licenciatura (24%) e 4 o Mestrado (19%). É possível que existam diferenças ao nível das respostas dadas entre os pais com mais estudos, em relação aos restantes, no entanto, não é certo que isso se suceda.

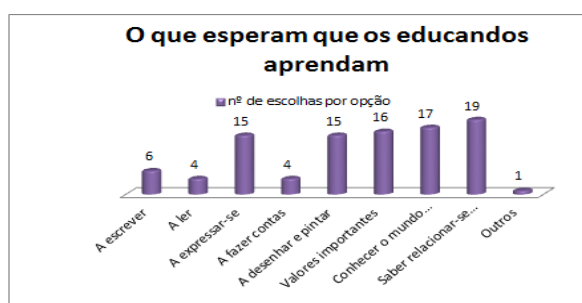
#### **4.4.5. Situação profissional**

No que diz respeito à situação profissional dos pais/EE, 16 dos inquiridos (76%) encontram-se no ativo. Sendo este um estudo em que um dos objetivos é perceber se os pais participam, e como participam, na vida escolar dos filhos, o facto de a maior parte estar empregado, poderá vir a ser uma das causas da falta de tempo para participar. Contudo, será verificado mais à frente, neste trabalho.

## 4.5. Apresentação e interpretação dos dados do questionário

A apresentação dos dados será feita por pontos, tal como sucedeu na caracterização da população estudada, sendo que cada ponto corresponderá a cada uma das perguntas do questionário. Neste caso, as questões corresponderão à segunda e terceira parte do questionário, nomeadamente, às aprendizagens do educando e às expectativas futuras, respetivamente.

### 4.5.1. Competências/domínios/áreas que esperam que o filho aprenda/desenvolva



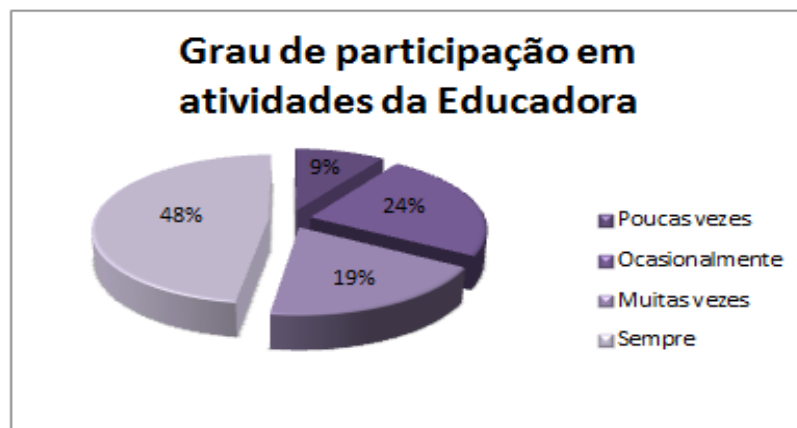
**Figura 1:** O que os pais esperam que os filhos aprendam ao ingressar no Pré-escolar

Como mostra o gráfico da fig.1, destacam-se 5 domínios, por serem os mais escolhidos, sendo eles: aprender a expressar-se, a desenhar e pintar, a aquisição de valores importantes, conhecer o mundo que o rodeia e saber relacionar-se com os outros.

Relativamente aos domínios: aprender a escrever, a ler e a fazer contas, talvez se pense que tenham sido escolhidos pelos pais/EE com menos estudos, pois aqueles “que são provenientes de meios sociais mais desfavorecidos tendem a dar mais valor às funções mais tradicionais da escola (...) (ler, escrever e contar) em vez de valorizar as de formação social e de relação” (Zoberman, Paillard e Gilly (cit. in Gilly, 1989: 373), citados por Pereira, 2010). No entanto, também foram a escolha de alguns, cujas habilitações literárias são a Licenciatura. Outra razão que pode ter levado a estas escolhas e que foi referido em “outros”, é o facto de os pais quererem que os filhos adquiram as bases para o primeiro ciclo. Sim-Sim (2010) refere que não considera “que o Jardim de Infância deva visar o ensino da leitura e da expressão escrita” o que não significa “que a criança não possa nem deva aprender sobre a linguagem escrita” (p.115). O mesmo se sucede com o aprender a fazer contas.

Assim sendo, é importante salientar que o pressuposto do JI não é que a criança entre no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a saber ler, escrever e contar, mas sim que adquira as bases que lhe vão facilitar essa aprendizagem.

#### 4.5.2. Participação nas atividades da Educadora e da Instituição



**Figura 2:** Grau de participação dos pais/EE nas atividades organizadas pela Educadora



**Figura 3:** Participação dos pais/EE nas atividades organizadas pela Instituição

Através da análise dos gráficos (fig.2 e fig.3) pode constatar-se que a grande maioria dos inquiridos participa nas atividades promovidas, tanto pela Educadora, como pela Instituição. Quase 50% dos pais participa sempre nas que são propostas pela Educadora e em que é possível participarem, e mais de 75% afirma participar nas da Instituição.

As razões apresentadas pelos pais/EE para participarem prendem-se com o facto de compreenderem a importância que esta ação tem para o filho, pois sente que os pais se interessam pelas suas atividades escolares, além de também permitir aos

pais acompanhar os desenvolvimentos e aprendizagens dos filhos. Referem, ainda, que é importante a relação escola-família, não só para ambas as partes, mas também para os filhos, pois ajuda-os a compreender que há uma ligação entre ambas as partes, o que permite uma continuidade do trabalho feito, quer pela Educadora, quer pela família.

No caso dos pais/EE que responderam não participar nas atividades promovidas pela Instituição, os motivos estão relacionados com a religião, no caso de uma mãe, com o facto de estar a estudar, no caso da mãe de 19 anos e, no caso de uma tia, com o facto de a maior parte das atividades das épocas festivas coincidirem com as da escola onde trabalha, pois também é educadora.

#### 4.5.3. Participação por iniciativa própria ou quando solicitado



**Figura 4:** Forma de participação: iniciativa própria ou solicitado

De acordo com o gráfico da figura 4, cerca de 50% dos pais/EE refere participar por iniciativa própria.

Dos que referiram participar apenas quando solicitado, a principal razão diz respeito ao facto de não quererem interferir na dinâmica da sala e “não interferir com as estratégias delineadas pela Educadora e pela Auxiliar para a execução das referidas actividades” (referido por uma mãe)

#### 4.5.4. Atividades em que participam

**Tabela 1:** Atividades promovidas pela Educadora e/ou Instituição em que os pais/EE participam

Atividades em que participam		
	Nº de escolhas	%
Festa de Natal	14	21
Visitas de estudo	2	3
Leitura de histórias	4	6
Falar sobre a profissão	7	10
Festa de encerramento do ano letivo	13	19
Dias comemorativos (Páscoa, S. Martinho)	14	21
Projetos da Sala	9	13
Outros	3	4
Não responde	2	3

Segundo os dados apresentados no quadro VI, as atividades em que os pais mais participam são a festa de Natal, os dias comemorativos e a festa de encerramento do ano letivo. Isto pode dever-se ao facto de estes serem os três momentos mais importantes, pois são aqueles que envolvem toda a equipa educativa da Instituição e todas as crianças que a frequentam. São aquelas em que mais é solicitada a participação dos pais, ao nível de materiais, roupas, acessórios, entre outros aspetos.

#### 4.5.5. Importância de estar envolvido nas atividades

Das respostas dadas pelos pais/EE sobre se consideram importante estar envolvido nestas atividades, houve duas que, de um modo geral, refletem as respostas dadas pelos restantes inquiridos, que são:

“Sim. Porque só quando há um envolvimento positivo da família com este tipo de atividades é que as coisas correm na perfeição. As crianças também ficam mais

felizes e motivadas por saberem que aqueles de que gosta preocupam-se em estarem presentes nestes momentos tão importantes para elas” (referido por um tia).

“Porque considero importante saber concretamente quais são as atividades desenvolvidas com o meu filho para que, também eu, consiga continuar em casa o trabalho iniciado na escola, responder às suas dúvidas, perceber as suas expectativas em relação à referida actividade, motivá-lo, etc” (referido por uma mãe). Esta mãe indica um aspeto muito importante, que é o da continuidade do trabalho, pois, tal como como referido na Lei de Bases do Sistema Educativo de 30 de Agosto de 2005, “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (p. 2).

Para além destes aspetos, também referiram a possibilidade de se estabelecer uma relação/interação entre a escola e a família, e entre os pais e os filhos, que dá confiança e autoestima aos filhos quando participam nas atividades.

Em suma, todos os pais consideram importante estarem envolvidos, pois é benéfico, não só para o desenvolvimento dos filhos, mas também para o fortalecimento dos laços com estes e da relação entre os pais/EE e a Educadora e Instituição.

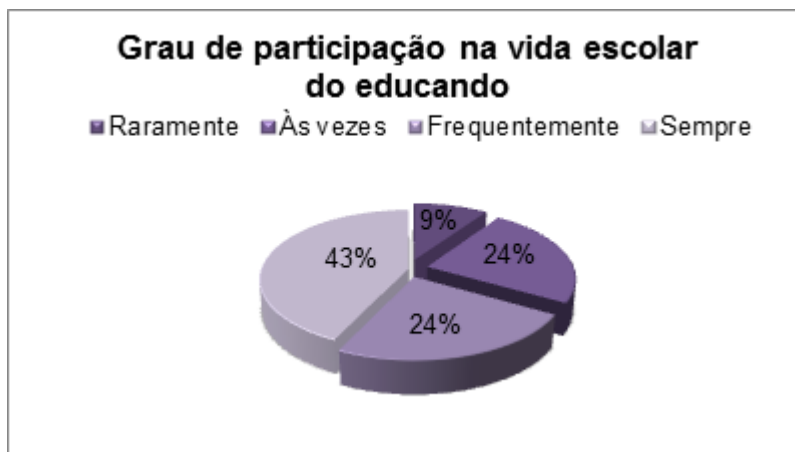
#### **4.5.6. Importância das iniciativas para o desenvolvimento do educando**

Segundo as respostas dadas pelos pais/EE, estas iniciativas permitem que as crianças desenvolvam competências, como a comunicação, pois, em certas atividades, têm de interagir com a comunidade e pessoas que lhes são desconhecidas; possibilitam o desenvolvimento emocional e motor, bem como o desenvolvimento da personalidade das crianças e da responsabilidade, pois elas próprias se sentem responsáveis pelo seu papel e desempenho nas atividades. É também referido a aquisição de novos conhecimentos e a preparação para o 1º CEB.

Uma das EE menciona, ainda, que estas iniciativas são importantes, uma vez que as atividades são, normalmente, abordadas de forma mais lúdica, mais prática e que requerem um tipo de participação diferente por parte das crianças, o que obriga a desenvolver outras capacidades.

Por fim, um outro EE saliente que se as iniciativas forem desenvolvidas a pensar nos interesses e necessidades das crianças, estas retiram aprendizagens significativas.

#### 4.5.7. Grau de participação na vida escolar do educando



**Figura 5:** Grau de participação na vida escolar do educando

Tendo por base os dados apresentados no gráfico da figura 5, é possível constatar que 43% dos inquiridos participa sempre na vida escolar do educando. As razões apresentadas são que é importante o facto de estar presente na vida escolar do filho e, principalmente, consciencializa-lo de que a família o vai acompanhar e apoiar em todas as vertentes da sua educação e em todas as etapas do seu desenvolvimento, ou seja, a necessidade de serem pais presentes.

Por sua vez, os que referiram participar frequentemente e às vezes, os motivos são a vida profissional que nem sempre permite estar presente e ter tempo para estar envolvido e o tipo de atividade que é desenvolvida.

#### 4.5.8. Contributo do JI para o futuro do educando

De acordo com uma das mães, o JI tem um contributo fulcral para o futuro do educando, pois consiste na primeira abordagem e impressão que ele terá relativamente ao universo escolar. É considerado um pilar, um alicerce, onde apoiará toda a sua aprendizagem e conhecimentos subsequentes. Ao nível das relações interpessoais, desempenha um papel importante ao ser a primeira instância a abordar temas como respeito mútuo, a não discriminação, a tolerância. Ou seja, ajuda a “modelar” os comportamentos entre pares e no grande grupo.

É também referido, nas respostas dadas, a aprendizagem de regras e o conceito de partilha, o desenvolvimento da autonomia e o conhecimento do mundo que o rodeia.

De uma maneira geral, o JI permite que as crianças adquiram as competências base para o ingresso no 1º CEB, desenvolvam diversas competências e aptidões, nomeadamente, as relacionais, sociais e pessoais, como por exemplo a autonomia, que adquiram valores que lhes vão permitir viver em harmonia na sociedade e a conhecerem os vários aspetos do mundo que as rodeia.

## **4.6. Apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas**

Os dados recolhidos através das entrevistas serão apresentados por Blocos temáticos, tal como está organizado o guião da entrevista.

Salientar que, por motivos pessoais, nenhuma das Educadoras quis que fosse referido o nome e idade, pelo que serão atribuídas iniciais a cada uma, para facilitar a compreensão dos dados apresentados.

### **4.6.1. Bloco temático: Educador**

Neste bloco será feita a caracterização do percurso profissional das Educadoras entrevistadas.

Assim sendo, a Educadora “A” é educadora há 9 anos, estando a lecionar na Instituição, referida no ponto 2.3, há 8 anos, uma vez que no primeiro ano em que ingressou no mercado de trabalho, após conclusão do curso, lecionou numa instituição de cariz particular.

A Educadora “B” é educadora há 11 anos e há 3 anos que se encontra a trabalhar na referida Instituição. Nos anos anteriores, trabalhou na SCM em Arruda dos Vinhos, na Quinta das Cores no Sobral e na APS da Castanheira do Ribatejo.

A Educadora “C”, desde que acabou o curso, há 19 anos, que leciona na presente Instituição.

A Educadora “D” acabou o curso há 3 anos, sendo este o primeiro ano que leciona, estando há 3 meses a trabalhar na Instituição.

### **4.6.2. Bloco temático: Instituição**

O principal objetivo deste bloco é o de compreender como é que a Instituição fomenta e avalia a participação dos pais/EE. É importante referir que as Educadoras foram muito vagas nas respostas dadas às perguntas deste bloco, o que poderá

demonstrar que não estão bem informadas sobre a forma como a Instituição procede nestes casos.

No que diz respeito à forma como é valorizada a participação dos pais, as Educadoras salientaram, apenas, que a Instituição valoriza muito e de forma positiva a participação dos mesmos, uma vez que estes aderem muito bem, e em grande número, às solicitações que são feitas.

Contudo, a promoção da participação dos pais e o modo como será feita não vem explicitada no Projeto Educativo, sendo esta feita apenas nas reuniões de pais e nas solicitações pontuais que vão sendo feitas ao longo do ano letivo.

De uma maneira geral, a Instituição promove a participação dos pais, essencialmente, quando é realizada a Festa de Natal, a Festa da Família e a Festa de Final de Ano.

Quanto à forma como é avaliado o grau de participação, uma vez mais, as Educadoras não souberam responder, tendo, somente, referido que agradecem a colaboração e participação nas reuniões de pais.

#### **4.6.3. Bloco temático: Processo Pedagógico**

O intuito deste bloco é idêntico ao anterior, ou seja, compreender como é promovida e avaliada a participação dos pais/EE, mas pelas Educadoras.

De acordo com a Educadora “A”, esta valoriza a participação dos pais, contudo, refere que apenas “Solicito a participação dos pais para a realização de pequenos trabalhos para a decoração da sala, ou para a elaboração de roupa para as festas realizadas”.

Relativamente à Educadora “B” esta valoriza bastante a participação dos pais, apesar de não a explicitar no seu Projeto de sala, uma vez que a solicita através das reuniões e de recados que entrega ao final do dia. As circunstâncias em que promove a colaboração dos pais são na construção de materiais para decoração da sala e em atividades relacionadas com dias festivos, como dia da mãe, do pai, e também quando falam sobre as profissões.

No que concerne à Educadora “C”, esta refere “Valorizo muito a participação dos pais, é muito importante. Esta participação vem explicitada nos planos semanais/mensais da sala, quando pretendemos que os pais participem em determinada atividade”. Esta colaboração prende-se, sobretudo, com a execução de materiais inseridos no Projeto Pedagógico, como por exemplo a construção de instrumentos musicais, e o grau de participação é bastante elevado.

Quanto à Educadora “D”, também ela valoriza a participação dos pais: “Enquanto educadora considero a participação dos pais muito importante, na medida em que é uma forma de estes mostrarem aos filhos que se interessam pelo seu dia-a-dia no JI, pelo que aprendem e as atividades que realizam, querendo fazer parte das mesmas. Essa participação é explicitada no projeto de sala no sentido em que estão lá descritos exemplos de atividades nas quais irei tentar envolver os pais”. A participação dos pais prende-se com os dias festivos, mas também com alguns temas que a Educadora irá abordar e para os quais solicitará a participação dos mesmos.

#### **4.6.4. Bloco temático: Participação dos pais/EE**

Ao nível das respostas dadas pelas Educadoras, estas são divergentes entre si. A Educadora “A” refere que “a maioria dos pais gosta de participar nas diversas atividades”, mas apenas quando são solicitados, não dando ideias/sugestões; a Educadora “B” menciona que os pais não participam por iniciativa própria e que a sua participação também não é solicitada, todavia, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, este deve envolver “as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver”; no caso da Educadora “C”, esta saliente que “os pais dão sugestões por iniciativa própria, que se prendem essencialmente com passeios e saídas”. É através das reuniões e dos recados nas cadernetas individuais que solicita a participação; por fim, a Educadora “D” refere que os pais não participam por iniciativa própria, mas que promove a sua participação através de conversas informais. Refere também que não dão sugestões, mas que ocasionalmente “gostam de pedir para ler mais livros para as crianças”.

## 4.7. Síntese dos dados

Conforme referido no ponto 4.1 do presente capítulo, foram estipulados alguns objetivos, quanto ao que se pretende alcançar, bem como algumas questões orientadoras, que ajudarão a alcançá-los, que são: quais as expectativas dos pais/EE relativamente ao processo de ensino-aprendizagem? Qual a influência das expectativas na ação educativa? Exemplos dessa influência na ação educativa.

É através da resposta a estas questões que serão explicitadas as principais conclusões retiradas desta investigação e em que medida permitiram alcançar os objetivos propostos.

Relativamente à primeira questão: **Quais as expectativas dos pais/EE relativamente ao processo de ensino-aprendizagem?** pode concluir-se que os aspetos mais predominantes são aprender a expressar-se, a desenhar e pintar, a aquisição de valores importantes, conhecer o mundo que o rodeia e saber relacionar-se com os outros.

Além destes aspetos, foram mencionados outros, que de certa forma estão interligados com alguns dos já referidos, tais como a importância do respeito mútuo, da tolerância, da não discriminação, da partilha, e, ainda, a aquisição de regras, de autonomia e de bases para a entrada para o 1º CEB.

Apesar de o número de inquiridos não ser significativo, é notório, que a compreensão dos pais em relação ao Pré-escolar e ao que os filhos devem aprender está a mudar, não havendo a perspetiva mais tradicional de que esta valência os deve preparar para a escolaridade obrigatória. Deve, sim, promover as condições necessárias para que as crianças abordem com sucesso a próxima etapa, neste caso, o 1º ciclo (Ministério da Educação (ME), 1997).

Tal como referido anteriormente (capítulo 3), segundo Diogo, 1998 (referido por Pereira, 2010), o modo como os pais encaram os estabelecimentos de ensino e a aprendizagem dos filhos, depende da classe social, sendo que os que pertencem a classes mais elevadas dão mais valor ao sucesso e aprendizagem, do que os que pertencem às classes sociais mais desfavorecidas. Contudo, não é o que se constata após a análise das respostas dadas pelos pais, uma vez que, tanto os pais com mais escolaridade e um nível socioeconómico mais elevado, como os que têm menos escolaridade, indicam os mesmos aspetos quanto ao que esperam que os filhos aprendam.

O facto de as respostas dadas irem ao encontro dos mesmos objetivos, expectativas por parte dos pais pode dever-se ao facto de, como refere Montadon & Perrenoud, 2006 (citado por Pereira, 2010), haver uma maior aproximação entre a

escola e a família, mais abertura de ambas as partes, o que permite o surgimento de novas expectativas e um mesmo entendimento quanto ao que é a escola, o trabalho dos Educadores e as aprendizagens das crianças.

Quanto à segunda questão: **Qual a influência das expectativas na ação educativa?** é possível referir que, no caso deste estudo, o que a grande maioria dos pais espera que os filhos aprendam e adquiram na entrada para o Pré-escolar, vai ao encontro daquilo que é esperado que os Educadores desenvolvam.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, o Educador deve promover a autonomia da criança, fomentar a cooperação/partilha entre as crianças, apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional, social, pessoal e cívico, com base numa perspetiva de educação para a cidadania.

Isto permite dizer que as expectativas dos pais/EE não influenciam necessariamente a ação educativa, uma vez que vão ao encontro daquilo que é o trabalho do Educador.

Todavia, é importante fazer uma ligação com a participação na vida escolar dos educandos.

Com base dos dados recolhidos, constatou-se que, no geral, os pais/EE participam de forma bastante ativa nas atividades propostas, não só pela Educadora dos filhos, como nas que são promovidas pela Instituição. Porém, na maior parte dos casos, esta participação apenas acontece quando é solicitada, sendo poucos os que participam por iniciativa própria, uma vez que não querem perturbar a dinâmica da sala.

Também as Educadoras referem que os pais/EE participam muito e gostam de o fazer, valorizando imenso esta ação, contudo, nem todas promovem e solicitam a participação dos mesmos, apesar de “a colaboração dos pais, (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p. 45) consistir numa forma de alargar e enriquecer os momentos de aprendizagem. Para além deste fator, todas referem que esta participação não vem explicitada quer no Projeto Educativo, quer no projeto de sala, sendo feita, essencialmente, através das reuniões e recados.

Conforme é mencionado pelos pais/EE, esta participação é uma mais-valia para si mesmos, na medida em que têm a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento e aprendizagens dos filhos, podendo dar continuidade ao trabalho em casa, pois, tal como está descrito nas OCEPE,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da

família, com a qual deve estabelecer estreita relação, 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.15).

Para além disto, consiste também numa mais-valia para a criança e para o seu desenvolvimento, pois ajuda a promover a autoestima, visto que para a criança é importante saber que os pais se interessam pelo seu trabalho. Ajuda também a desenvolver o sentido de responsabilidade, na medida em que cada uma tem a sua função, os seus materiais e tem de ser responsável por eles. Por fim, promove a interação com outras crianças, com os pais, com outras Educadoras e auxiliares de ação educativa, bem como, com a comunidade, que em certas ocasiões é chamada a participar nas iniciativas da Instituição.

No que diz respeito aos **Exemplos dessa influência na ação educativa**, tal como referido, neste estudo não é visível a influência das expectativas, mas sim uma correlação entre o que se espera e o que é feito, no entanto, ao nível da participação dos pais/EE, esta é mais direcionada para a construção de materiais para decoração da sala, de instrumentos musicais, preparação de roupas para as festas realizadas ao longo do ano pela Instituição, bem como para a leitura de histórias e falar sobre a profissão.

Em suma, é importante que haja uma boa relação entre os pais/EE e a Educadora, ideia defendida por Sarmento, 1992 (citado por Pereira, 2010, p.40) quando refere que “o Educador é um permanente mediador entre a família e o Jardim-de-infância, entre o Jardim-de-infância e a comunidade de pertença da criança, entre o mundo adulto e infantil”, assim como a existência de momentos de partilha de expectativas, ideias, receios, entre outros aspetos. É através da comunicação que se conhecem e percebem o que é esperado da criança, tanto da parte da Educadora como da parte dos pais. Este conhecimento e compreensão de ambas as partes, ajuda a promover a participação dos pais, não só em momentos de atividade, como também na elaboração do Projeto Pedagógico.

Este último aspeto é corroborado pelas OCEPE, quando afirmam que “A comunicação com os pais através de trocas informais e de 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). Desta forma, a influencia das expectativas não é sentida como uma imposição, mas sim, algo que pode ser articulado com o trabalho que a Educadora pretende

desenvolver, permitindo que os pais possam “eventualmente, participar em situações educativas planeadas pelo educador para o grupo” (ME, 1997, p.45).

## Capítulo 5 . Considerações finais

Após um longo período de prática, é fundamental refletir sobre a mesma e sobre os impactos desta na construção da identidade profissional, assim como o impacto da investigação.

Começando pelo contexto de Creche, é importante referir que os únicos conhecimentos que tinha sobre esta valência decorreram, essencialmente, da frequência numa disciplina optativa na licenciatura, direcionada, unicamente, para estas idades, onde me foi possível realizar duas manhãs de observação numa sala de 1 ano e numa de 2 anos, e ainda, das aulas dadas até o momento do estágio no primeiro semestre do Mestrado.

Apesar das poucas bases para desenvolver um projeto em contexto de creche, a intervenção até correu bastante bem, no entanto, senti algumas dificuldades que foram sendo superadas com o passar das semanas, a experiência que ia sendo adquirida e com a ajuda da equipa educativa, neste caso a Educadora e a auxiliar, e da orientadora de estágio.

Estas dificuldades, tal como referido no capítulo 2, dizem respeito, sobretudo, com a planificação da intervenção, mais concretamente, ao nível das estratégias e das atividades, ou seja, em saber o que é adequado e a melhor forma de o fazer, visto se tratar de um grupo multietário. Contudo, em conversa com a orientadora, percebi que a melhor forma de perceber quais as atividades mais indicadas e a melhor forma de as aplicar, seria saber em que fase do desenvolvimento as crianças se encontram, com base nos períodos de crescimento de Piaget. Assim sendo, o grupo de creche estava todo incluído no período sensório-motor, que vai do nascimento até aos dois anos, no qual as crianças aprendem sobretudo no contacto com os materiais que as rodeiam, ou seja, através dos sentidos, sendo a partir daqui que desenvolvi as minhas atividades.

Todavia, os aspetos relacionais e relacionados com a rotina das crianças, são aqueles em que me senti mais à vontade, por já ter alguma experiência com crianças desta idade, uma vez que, entre os meus 10 e os 15 anos, fiz *babysitting*.

O estágio em Creche foi muito enriquecedor, na medida em que aprendi a realizar corretamente alguns momentos da rotina, como o mudar a fralda, pois é essencial que a criança esteja segura, enquanto o fazemos; a escolher as atividades e avaliá-la, de modo a perceber qual a estratégia mais indicada para a implementar; a melhorar a minha interação com as crianças, bem como o meu à-vontade e a arriscar, pois só assim saberei se a atividade é indicada e as alterações que poderão ser feitas, caso pretenda repetir.

Quanto ao estágio em JI, já tinha mais bases para poder construir e aplicar um projeto, tendo sido adquiridas ao longo de toda a licenciatura e do mestrado, embora tenha sido, também, a primeira vez que intervinha nesta valência.

Mais uma vez, a grande dificuldade deveu-se ao facto de o grupo ser multietário, o que dificultava, numa fase inicial, a escolha das atividades. Contudo, com a ajuda da Educadora, do par de estágio, pois todo o trabalho era feito em conjunto, e o conhecimento mais aprofundado de cada criança, foi possível perceber quais as atividades que poderiam ser iguais para todo o grupo e quais deviam ser adaptadas, tendo esta dificuldade sido ultrapassada.

Foi uma intervenção que, de uma maneira geral, correu bem, pois a relação estabelecida com o grupo, a equipa educativa e o par de estágio era de entreajuda, partilha e reflexão, o que permitiu que o trabalho fosse desenvolvido com sucesso. Para além disso, aprendi imenso com todos, sobretudo, com as crianças, pois era notório o conhecimento que já detinham de inúmeros assuntos, sendo que este advém do trabalho realizado com a Educadora, desde que entraram para o Pré-escolar.

Ainda que ambas as intervenções tenham corrido bem, houve momentos que me suscitaram alguma dúvida e inquietação, que poderia ter consistido em questões a investigar. Estas prendem-se, principalmente, com ações e atitudes da Educadora e/ou auxiliar, como podem ser confirmadas através da consulta das reflexões finais, constantes nos anexos A e B. Porém, apenas uma me fez querer aprofundar mais<sup>19</sup>, por ser algo que verifiquei em diversas ocasiões.

A componente investigativa apresentada no presente relatório, fez-me adquirir novas aprendizagens e refletir sobre a prática, enquanto futura Educadora, pois apesar de ter sido um estudo de pequenas dimensões e com uma amostra reduzida, pois foram inquiridos apenas 21 pais/EE e entrevistadas 4 Educadoras, foi possível constatar que, se houver abertura de ambas as partes e momentos que permitam a comunicação, as Educadoras ficam a conhecer melhor os pais, as conceções que estes têm e o que esperam que os filhos aprendam ao entrar para o Pré-escolar, assim como, os pais compreendem em que consiste a Educação Pré-escolar e o que a Educadora pretende desenvolver e alcançar com o grupo de crianças.

Havendo esta comunicação de ambos os lados, é possível promover a participação dos pais na vida escolar dos filhos e interligar o que estes esperam com o que vai ser desenvolvido, permitindo, sempre que possível e se justifique, que os pais participem nas atividades.

---

<sup>19</sup> Ver capítulo 2.

Esta participação beneficiará não só a criança, que sente apoio e valorização por parte daqueles que mais gosta, como os pais, que acabam por ficar a saber o que os filhos aprendem e como o fazem, podendo dar continuidade, em casa, ao trabalho desenvolvido, e, ainda, para a Educadora, que estabelece uma maior ligação e relação com os pais/EE.

Ao longo da elaboração do presente estudo foram surgindo algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da fundamentação teórica. Através de pesquisa efetuada, verifiquei que existem várias obras de autores relacionadas com o tema escolhido, no entanto, são obras que não se encontram *on-line* e que nem todas as bibliotecas municipais e escolas têm disponíveis. Assim sendo, não me foi possível consultar as mesmas, tendo de recorrer a formas secundárias de os citar. Isto levou a pesquisar trabalhos académicos, pelo que encontrei disponíveis para consulta algumas dissertações de Mestrado relacionadas com o tema, tenho sido através delas que retirei a fundamentação necessária. Todavia, também aqui surgiram dificuldades, pois, por serem trabalhos elaborados por outras alunas, que recorreram a palavras suas para referir outros autores, levou a que não soubesse como mencionar essas ideias por palavras minhas sem copiar o que foi dito pelas respetivas alunas.

Uma limitação encontrada ao estudo, foi na aplicação dos questionários e das entrevistas, pois foram contactadas várias instituições, mas havia sempre algum impedimento, ou por falta de Educadoras, ou pela realização de reuniões, ou preparação de alguma festividade. Também aconteceu indicarem que apenas tinham disponibilidade para o mês seguinte, o que para mim não era possível. Apenas uma instituição indicada no estudo, permitiu a aplicação, no entanto, apenas quatro educadoras puderam responder, pois, também neste JI estavam a preparar uma atividade conjunta, pelo que o tempo disponibilizado era reduzido. De certa forma, isto levou a que não pudesse aprofundar muito as entrevistas, tendo as respostas das Educadoras sido breves.

Em termos de aprendizagens promovidas pelo exercício investigativo, este permitiu-me perceber que se houver uma boa relação entre Educadora e pais/EE e abertura para a partilha de ideias e sugestões, que permitam aos pais perceber em que consiste o trabalho destas profissionais e o que os filhos devem aprender consoante a fase de desenvolvimento em que se encontram, leva a que estes criem expectativas que vão ao encontro do que é/deve ser o trabalho da Educadora.

Para além disto, e tendo por base os autores que mencionei, pude perceber que, nos dias de hoje, com as alterações que o conceito de educação e de JI tem sofrido, a classe social e o nível de escolaridade dos pais já não é justificação para

que as expectativas e o modo como veem o ensino pré-escolar seja diferente entre si, tal como foi possível constatar através dos questionários aplicados.

Para finalizar, quanto a estudos futuros, gostaria de poder aprofundar um pouco mais este tema, mas também gostava de realizar um estudo relacionado com as Necessidade Educativas Especiais (NEE), pois em ambas as valências (creche e JI) havia meninos com NEE. Apesar de ambas poderem fazer as mesmas atividades que as outras crianças, nem sempre isso acontece, além de que, nos casos em que têm de haver diferenciação nas atividades, não sei bem como agir, embora cada caso seja diferente do outro.

Outro tema possível de estudo seria relacionado com as atividades em grande grupo: como organizar o grupo, como conseguir que o grupo não disperse e esteja atento.

## Referências bibliográficas

Cardona, M. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de Educação de Infância em Portugal. *Interacções*, 9, 4-31

Carvalho, M. D. (10 de Outubro de 2005). Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche. Universidade do Minho.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED – Universidade do Minho, 15(1), pp. 221-243.

Cunha, L. M. A. (2007). Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, Vol 2 (2). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.

Pereira, S.M.A. (2010). *A relação dos pais com o ensino pré-escolar: representações e envolvimento no jardim-de-infância dos seus filhos*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Portugal.

Baptista, M.S.C. (2013). *OS PAIS E A FAMÍLIA NO JARDIM DE INFÂNCIA: UMA PARCERIA NA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO*. Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2<sup>a</sup> Edição, Lisboa.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. “s.e”.

Tiriba, L. (2010). Crianças da Natureza. “s.e”.

### **Legislação consultada:**

ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Lisboa: ME

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República nº 166 – I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República nº 201 – I Série A*. Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Lei – Quadro da Educação Pré-escolar: Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro;

### **Sites consultados:**

High Scope Portugal, 2015. Consultado a 14 janeiro de 2016, em <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/5-pontos-de-diferenca.asp>

Internet Latent Corpus Journal. Diversidade de Abordagem na Investigação Qualitativa em Educação. Consultado a 14 janeiro de 2016, em <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/2863/2686>

Dicionário Português, 2016. Consultado a 19 de janeiro de 2016, em <http://dicionarioportugues.org/pt/participacao>

## **Anexos**

## **Anexo A: Portefólio da PPS de Creche (em cd)**

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão e por questões de formatação.

## **Anexo B: Portefólio da PPS de JI (em cd)**

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão e por questões de formatação.



## Anexo D: Rotina diária Creche

**Tabela 2:** Rotina diária aplicada na sala de atividades do contexto de Creche.

<b>Horas</b>	<b>Atividade</b>
<b>9:30-9:45H</b>	Hora da bolacha e da canção do “Bom dia”.
<b>9:45 –11:00H</b>	Hora de atividade orientada e/ou da brincadeira livre.
<b>11:00-11:30H</b>	Arrumar a sala Momento de beber água. Hora da higiene Colocação das camas
<b>11:30-12:30H</b>	Hora do almoço
<b>12:30-14:30H</b>	Hora da higiene Hora da sesta
<b>14:30:15:00H</b>	Hora do acordar Hora da higiene
<b>15:00-16:00H</b>	Hora do lanche
<b>16:00H-Adiante</b>	Hora da higiene Hora da brincadeira livre

*Nota:* Elaboração própria

## Anexo E: Rotina diária JI

**Tabela 3:** Rotina diária aplicada na sala de atividades do contexto de JI.

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
9h – 9h30m	Acolhimento/ diálogo com as crianças/planificação do dia (grande grupo)				
9h 30m às 10h 30m	Trabalho nos projetos/ temas em curso  e / ou  Atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual ou em pequeno grupo)		Expressão  Físico  Motora	Trabalho nos projetos / temas em curso  e / ou  Atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual ou em pequenos grupos)	“Dia do brinquedo de casa”
10h30m /11h	Higiene pessoal e lanche				
11h/ 12h	Recreio/atividades no exterior e/ou Atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual ou em pequeno grupo) e/ou Continuação de trabalhos				
12h/ 13h:15m	Intervalo para almoço				
13h15m/ 13h45m	Tempo de leitura Atividades com livros e/ou outros suportes (audiovisuais, fantoches, plásticos,...)				
13h 45m/ 15h	Atividades de livre escolha nas diferentes áreas (individual ou pequenos grupos)  e/ou  Atividades orientadas  e/ou  Trabalho nos projetos / temas em curso				Requisição de Livros para Ler em casa  Organização/avali ação dos trabalhos realizados (portefólios)
15h 15m	Avaliação do dia (Grande grupo)				Avaliação da semana

Nota: Elaboração própria

## Anexo F: Fotografias relativas a alguns momentos do Projeto desenvolvido em Creche – A Multisensorialidade



**Figura 8:** Atividade com bolas de feltro: sentir a textura através do tato.



**Figura 9:** Atividade com bolas de feltro: sentir o cheiro do feltro.



**Figura 10:** Atividade com saquinhos de cheiro.

## Anexo G: Fotografias relativas a alguns momentos do Projeto desenvolvido em JI – Uma viagem pelo Conhecimento do Mundo através das histórias



**Figura 11:** Jogo sensorial com frutas – provar um pedaço de maçã.



**Figura 12:** Jogo sensorial com frutas – sentir o cheiro da laranja.



**Figura 13:** Jogo sensorial com frutas – sentir a textura do ananás.



**Figura 14:** Germinação de sementes de feijão – Processo de semear.



**Figura 15:** Germinação de sementes de feijão – Processo de semear terminado.



**Figura 16:** Germinação de sementes de feijão – estado de crescimento dos feijoeiros.

## Anexo H: Questionário aplicado aos pais/EE

### Questionário

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, sob a orientação da Professora Marta Uva.

O objetivo deste trabalho consiste em compreender quais as expetativas que os pais/encarregados de educação têm em relação ao pré-escolar, como promovem a sua participação na vida escolar, de modo a estarem a par do trabalho que é feito e envolverem-se na aprendizagem dos filhos; e por fim, como é que a Educadora promove e avalia/valoriza a participação dos pais/EE e em que momentos o faz

As respostas ao presente questionário são confidenciais e anónimas.

Leia atentamente o que lhe é perguntado e responda com veracidade.

#### I. Caracterização dos inquiridos

##### 1. Sexo

Masculino

Feminino

##### 2. Grau de parentesco com a criança

Pai

Mãe

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

##### 3. Idade

\_\_\_\_\_ Anos

**4. Habilitações Literárias**

- |              |                          |              |                          |
|--------------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| 4º Ano       | <input type="checkbox"/> | Secundário   | <input type="checkbox"/> |
| 6º Ano       | <input type="checkbox"/> | Bacharelato  | <input type="checkbox"/> |
| 9º Ano       | <input type="checkbox"/> | Licenciatura | <input type="checkbox"/> |
| 12º Ano      | <input type="checkbox"/> |              |                          |
| Outro. Qual? | _____                    |              |                          |

**5. Situação profissional atual:**

\_\_\_\_\_

**II. Aprendizagens do educando**

**1. Ao nível das aprendizagens, quais as competências/domínios/áreas espera que o seu filho aprenda/desenvolva ao iniciar o seu percurso no Pré-escolar?**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Aprender a escrever                     | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a ler                          | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a expressar-se                 | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a fazer contas                 | <input type="checkbox"/> |
| Aprender a desenhar e pintar            | <input type="checkbox"/> |
| Aprender valores importantes            | <input type="checkbox"/> |
| Conhecer o mundo que o rodeia           | <input type="checkbox"/> |
| Saber relacionar-se com outras crianças | <input type="checkbox"/> |

Outros? Quais?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Costuma participar nas atividades e eventos organizados pela Educadora do seu educando?**

- 1 – Nunca     2 – Poucas vezes     3 – Ocasionalmente   
4 – Muitas vezes     5 – Sempre

3. Costuma participar nas atividades e eventos organizados pela Instituição (Jardim de Infância) onde se encontra o seu educando?

Sim

Não

Porquê?

---

---

---

---

4. Participa por iniciativa própria ou apenas quando lhe é solicitado?

---

5. Em que tipo de atividades ou em que momentos é solicitada a sua participação?

Festa de Natal

Visitas de Estudo

Leitura de histórias

Falar sobre a profissão

Festa de encerramento do ano letivo

Dias comemorativos (Páscoa, São Martinho,...)

Projetos de Sala (animais, ciências, alimentação,...)

Outros? Quais?

---

---

6. Considera que é importante estar envolvido/a nestas atividades? Porquê?

---

---

---

---

---

---

7. Considera que este género de iniciativas é importante para o desenvolvimento do seu filho? Porquê?

---

---

---

---

---

---

8. Como avalia a sua participação na vida escolar do seu educando e nas atividades da sala? Utilizando a seguinte escala, em que: 1 – Nunca participo e 5 – Participo sempre.

1 – Nunca       2 – Raramente       3 – Às vezes   
4 – Frequentemente       5 – Sempre

Justifique.

---

---

---

---

### III. Expetativas futuras

1. Na sua opinião, qual o contributo do Jardim-de-Infância para o futuro do seu educando?

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

---

## Anexo I: Guião de entrevista às Educadoras

**Questão de investigação:** “Em que medida as expectativas que os pais/EE têm sobre o Pré-escolar podem influenciar a prática profissional do/a Educador/a”

O que se pretende com este estudo é compreender o que os pais/EE esperam que os filhos aprendam ao ingressarem no Pré-escolar; de que forma promovem a sua participação na vida escolar, de modo a estarem a par do trabalho que é feito e envolverem-se na aprendizagem dos filhos; e por fim, como é que a Educadora promove e avalia a participação dos pais/EE e em que momentos o faz.

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulário de questões
<b>Educador</b>	Caracterizar o percurso profissional da Educadora	<ul style="list-style-type: none"><li>• Há quanto tempo é Educadora?</li><li>• Sempre lecionou neste estabelecimento de ensino?</li><li>• Quais?</li><li>• Há quanto tempo está neste estabelecimento de ensino?</li></ul>
<b>Instituição</b>	Compreender como é fomentada e avaliada a participação dos pais/EE pela Instituição	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como é que a instituição valoriza a participação dos pais/EE?</li><li>• Em que medida é que esta participação é explicitada no projeto da instituição?</li><li>• Em que circunstâncias é que a instituição promove esta participação? Como? Exemplos de projetos/atividades?</li><li>• De que forma é avaliado o grau de participação?</li></ul>
<b>Processo Pedagógico</b>	Compreender como é promovida e avaliada a participação dos pais/EE pela Educadora	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enquanto Educadora, como valoriza a participação dos pais/EE?</li><li>• Em que medida é que esta participação é explicitada no projeto de sala?</li><li>• Em que circunstâncias promove a participação dos pais/EE? Como? Exemplos de projetos/atividades?</li><li>• De que forma avalia o grau de participação?</li></ul>
<b>Participação dos pais/EE</b>	Perceber o interesse dos pais/EE nas atividades e como eles próprios promovem a sua participação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os pais/EE participam nas atividades escolares?<ul style="list-style-type: none"><li>○ Se sim, como?</li><li>○ Se não, porquê?</li></ul></li><li>• Por iniciativa própria, os pais/EE costumam dar ideias e sugestões para atividades?</li><li>• E sem ser por iniciativa própria? É solicitada esta participação?<ul style="list-style-type: none"><li>○ Como?</li></ul></li><li>• Que tipo de sugestões são dadas?</li></ul>