



Expectativas das Famílias em Relação ao Jardim de Infância

Bianca Schwager

25009

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE em Educação Pré-escolar



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 de maio 2022.

## Agradecimentos

A realização e a entrega deste relatório representam, para mim, o término de um capítulo da minha vida e o início de outro. Não seria possível chegar até aqui sozinha, sem o apoio de todos aqueles que me rodeiam. Por isso, quero agradecer a algumas pessoas que foram determinantes para que eu alcançasse o meu objetivo.

Em primeiro lugar, à minha família. Ao meu marido e aos meus filhos, que revelaram-se tão pacientes e compreensivos durante esta longa caminhada e nunca me deixaram desistir. Aos meus pais e sogros, agradeço pelas palavras de encorajamento, força, ajuda, carinho e paciência ao longo deste percurso que agora termino. Com eles aprendi a lutar pelos meus sonhos e a não desistir diante das dificuldades. São um grande exemplo para mim.

Às minhas amigas, verdadeiras companheiras excelentes profissionais de educação, que sempre me acompanharam, trazendo tranquilidade ao longo desta jornada. Sem a vossa amizade e apoio, este caminho não teria sido igual. Obrigada por nunca me deixarem desistir e por terem sempre as palavras certas nos momentos certos.

Agradeço também a todos os docentes com quem me cruzei e que enriqueceram tanto a minha vida profissional. Em especial, à Professora Doutora Lourdes Mata, muito obrigada pela paciência e ajuda nesta longa caminhada. Todas as reflexões conjuntas sobre a temática que verificaram-se essenciais para que eu chegasse até aqui.

A todos um muito obrigada. O meu caminho não teria sido tão maravilhoso sem a vossa presença.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada em Jardim de Infância, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar, pelo ISPA.

A Prática Supervisionada em Jardim de Infância ocorreu numa instituição particular de solidariedade social, que adotou a pedagogia do Movimento da Escola Moderna. O presente estudo reflete sobre as expectativas das famílias, no que acontece no jardim de infância e se essas vivências correspondem às suas expectativas.

As questões abordadas surgiram através de observações e conversas com familiares ao longo de vários anos, durante os quais descreveram a transição de creche para o pré-escolar como um momento de grande impacto para as famílias, crianças e também para os profissionais. Neste contexto, todos os envolvidos desenvolvem expectativas específicas sobre as mudanças significativas no desenvolvimento da criança.

Para o estudo, foi utilizado uma metodologia mista, recorrendo a diversos instrumentos de pesquisa, como a observação, entrevista e questionários, que ajudaram a compreender as expectativas das famílias em relação a essa fase da vida dos seus filhos, o que esperavam que acontecesse, e a perspectiva da educadora sobre como responder a essas expectativas, bem como as dificuldades e estratégias utilizadas.

Com os dados recolhidos e as leituras efectuadas e sintetizadas no enquadramento, foi possível aprofundar conhecimentos teóricos relacionando fatores que facilitam a criação ou a resposta às expectativas familiares. Destacam-se a importância do papel da família na educação, a relação e comunicação, o envolvimento e a gestão durante os momentos de transição.

A análise dos dados recolhidos, em articulação com os referenciais teóricos, confirmou a relevância do tema. Com as respostas obtidas, conseguimos perceber que os pais esperam que se dê importância ao brincar como forma de aprendizagem no Jardim de Infância. Do ponto de vista da educadora, existem dois pilares fundamentais para a criação das expectativas familiares: a comunicação e o envolvimento. Sobressai assim a importância e a consciência que devemos ter sobre o envolvimento das famílias e a necessidade de uma comunicação clara sobre o que é esperado no jardim de infância.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; Expectativas das famílias; Comunicação

## Abstract

This report was made for the Supervised Practice in Kindergarten course, which is part of the Master's in Preschool Education at ISPA. The Supervised Practice in Kindergarten took place at a private social support institution that uses the Modern School Movement's teaching method. This study looks at what families expect from kindergarten and if what happens there meets their expectations.

The topics discussed came from watching and talking to families over several years. They said the move from daycare to preschool is a big change for families, children, and teachers. Because of this, everyone involved has specific expectations about the child's development during this time.

For the study, we used a mixed-methods approach with different research tools like observation, interviews, and questionnaires. These tools helped us understand what families expected during this stage of their children's lives, what they hoped would happen, and the educator's view on how to meet these expectations, along with the challenges and strategies used.

With the data we collected and the readings we summarized, we were able to learn more about what helps meet families' expectations. The report shows the important role of families in education, the importance of relationships and communication, and the involvement and management during transitions.

The analysis of the collected data, together with theoretical references, confirmed the importance of the topic. From the responses obtained, we understand that parents expect play to be valued as a form of learning in kindergarten. From the educator's point of view, there are two main pillars for creating family expectations: communication and involvement. This shows the importance of involving families and the need for clear communication about what is expected in kindergarten.

**Keywords:** Kindergarten; Families' Expectations; Communication

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>1.Enquadramento teórico.....</b>	<b>3</b>
1.1. O Papel da Família na Educação.....	3
1.2. Evolução, Desafio e Impacto do Jardim de Infância em Portugal.....	5
1.3. A Importância da Relação e Comunicação entre as Famílias e o Jardim de Infância.....	8
1.4. Expectativas das Famílias em Relação ao Jardim de Infância.....	12
1.5. Transições no Jardim de Infância: Compreender e Gerir as Expectativas das Famílias...	13
<b>2.Caraterização do Contexto.....</b>	<b>15</b>
2.1. Caracterização da instituição.....	15
2.2. Caracterização da sala e do grupo.....	16
<b>3.Problemática.....</b>	<b>18</b>
<b>4.Opções metodológicas.....</b>	<b>20</b>
4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	21
4.2. Grupo de Participantes.....	24
<b>5.Análise Reflexiva Sobre a Prática.....</b>	<b>25</b>
5.1. Concepções das famílias sobre o jardim de infância.....	25
5.2. Famílias: O Seu Papel, Relação e Envolvimento com o Jardim de Infância.....	32
5.3. Estratégia dos Educadores para Responder às Expectativas das Famílias.....	37
5.4. Estratégias e Desafios dos Educadores na Concretização das Expectativas das Famílias.	42
<b>6.Considerações Finais.....</b>	<b>44</b>
<b>7.Referências Bibliográficas.....</b>	<b>47</b>
Anexo 1 - Questionário pais.....	50
Anexo 2 - Entrevista à educadora.....	56
Anexo 3 - Correlações.....	57
Anexo 4 – Notas de Campo.....	58

## Introdução

O relatório que iremos apresentar, foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, durante o 2º semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar do ISPA. Este relatório foi elaborado, com o objetivo principal de aprofundar os conhecimentos sobre a temática que considero significativa: as expectativas das famílias em relação ao jardim de infância. A intenção foi relacionar esses conhecimentos com o contexto de estágio, refletindo sobre a prática da educadora de infância e, assim, contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao realizar o estágio num contexto de jardim de infância, houve a oportunidade de observar de perto as famílias e a ação da educadora. Com as observações realizadas tínhamos o objetivo de articular o observado com o conhecimento adquirido e aprofundar a temática com os referenciais teóricos encontrados.

Durante o meu percurso, foram surgindo algumas questões que tentei compreender e elaborar para a realização deste relatório, nomeadamente:

- ✓ O que é que as famílias pensam sobre o jardim de infância tanto a nível da abordagem pedagógica e curricular como do seu papel para o desenvolvimento infantil?
- ✓ Quais as expectativas das famílias face ao seu papel e participação/relação com o jardim de infância?
- ✓ Como tentam os educadores compreender as expectativas das famílias?
- ✓ Quais as estratégias e desafios dos educadores na concretização das expectativas das famílias?

Este relatório foi estruturado da seguinte forma: enquadramento teórico, caracterização do contexto, problemática, opções metodológicas, análise reflexiva sobre a prática e considerações finais.

No capítulo do enquadramento teórico, pretendemos apresentar um levantamento aprofundado sobre o trabalho e referenciais teóricos sobre o papel da família na educação, a evolução e os desafios do jardim de infância em Portugal, a relação e a comunicação no jardim de infância, as expectativas das famílias em relação ao jardim de infância e as transições no jardim de infância, de modo a ser possível sustentar melhor a análise realizada e a sua compreensão.

No capítulo da caracterização do contexto, é feita uma caracterização do contexto onde o estágio foi realizado e é feita uma articulação entre esse contexto e o tema em estudo.

No capítulo sobre a problemática, é feita uma explicação clara do problema ou das questões centrais para a realização deste relatório e de como surgiram. É feita uma contextualização do problema e é apresentada como ele se insere na literatura encontrada.

No que se refere às opções metodológicas, foi realizado um estudo misto que representa uma abordagem que combina elementos de métodos qualitativos e quantitativos como base desta investigação, aprofundando o conhecimento teórico sobre a metodologia. Também nas opções metodológicas, é feita uma breve explicação sobre os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados. São eles a observação direta, a entrevista à educadora e os questionários realizados às famílias. Neste ponto, os instrumentos de recolha de dados são apresentados detalhadamente e é fundamentada a sua escolha.

No capítulo da análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada, é feito um relacionamento entre todos os dados e conhecimentos adquiridos ao longo deste percurso (conhecimentos teóricos, experiências práticas e recolha de evidências), sustentando a minha reflexão sobre a temática e o meu percurso profissional.

Para terminar, nas considerações finais, é realizado um balanço do trabalho concretizado, destacando as aprendizagens e salientando as limitações encontradas ao longo de todo este percurso de crescimento e o que poderíamos fazer para melhorar nas respostas às expectativas das famílias.

# 1. Enquadramento teórico

Neste trabalho, o nosso objetivo é aprofundar e compreender as expectativas das famílias em relação ao jardim de infância. Por isso, explorámos uma variedade de temas relacionados e que podem influenciar toda a dinâmica. No primeiro ponto, abordamos o papel da família na educação, reconhecendo a sua importância como agente de socialização e aprendizagem da criança. Em seguida, fizemos uma breve descrição da evolução e dos desafios enfrentados pelo jardim de infância em Portugal, destacando a sua relevância até aos dias de hoje. A comunicação entre as famílias e o jardim de infância também é um dos temas fundamentais a ser abordados, ao reconhecermos a sua importância para a promoção de uma parceria eficaz para o bem-estar e desenvolvimento da criança. Abordámos também as expectativas das famílias em relação ao ambiente educativo e às práticas pedagógicas no jardim de infância, bem como as transições enfrentadas durante esse período. Ao analisarmos estes temas que estão interligados, procurámos obter informações que contribuam para uma abordagem mais informada e sensível.

## 1.1. O Papel da Família na Educação

Ao longo da história, a família tem desempenhado um papel fundamental na vida das crianças e moldando as suas experiências iniciais. É possível observarmos que ao longo dos anos o papel da família sofreu algumas transformações estruturais, deixando marcas no desenvolvimento da criança. De acordo com Formosinho (1998), as mudanças nas dinâmicas familiares e na percepção dos papéis de género impulsionaram a criação das primeiras casas de asilo, destinadas ao cuidado das crianças. Contudo, foi apenas no final do século XIX, que foram identificadas algumas lacunas no desenvolvimento infantil dentro dessas estruturas e que se reconheceu a necessidade de criar instituições educacionais que dessem resposta às carências da educação de infância. Como salienta Reis (2012), houve uma redistribuição da responsabilidade educativa, onde a família, que anteriormente era a única entidade educativa dominante passou a partilhar esse papel com a escola. Rego (2003) complementa esta visão, enfatizando que a escola e a família, enquanto agentes educativos, trabalham em conjunto para influenciar e moldar a formação integral do indivíduo, atuando em diversos domínios.

Segundo Bairrão e Vasconcelos (1997) o papel da família na formação e no desenvolvimento das crianças tem sido um tema de estudo e reflexão por muitos autores ao longo dos anos. Ao analisar a importância da família na vida das crianças, é impossível ignorar a sua influência, fundamental, na fase inicial do desenvolvimento humano.

Kreppner (2000) enfatiza a família como a primeira e a primordial instituição social. O autor argumenta que, em colaboração com outras instituições, a família tem a responsabilidade primária de garantir a proteção, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Além disso, destaca o papel crucial da família na passagem de valores, normas e crenças culturais, que servem como base para a socialização e aprendizagem da criança. Ao considerar a primazia da família na garantia do desenvolvimento infantil, torna-se pertinente analisar como é que essas responsabilidades refletem nas expectativas das famílias em relação ao jardim de infância. A evolução das estruturas familiares ao longo do tempo tem moldado não só o papel da família, mas também as suas expectativas em relação ao jardim de infância. Diogo (1998), complementa esta visão, ao descrever a família como o principal ambiente educativo para as crianças, afirmando que a convivência diária e as interações familiares são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral da criança. Descreve ainda o conceito de família como uma entidade fechada, sugerindo que, embora possa ser vista como uma unidade isolada, é na verdade, um espaço rico em experiências e interações significativas. O autor destaca ainda que uma dimensão crucial na compreensão da dinâmica familiar é a comunicação. A capacidade de comunicar e interagir dentro da família fortalece os laços entre os seus membros, mas também sustenta o funcionamento geral do núcleo familiar. A comunicação, serve como principal meio pelo qual os membros da família se entendem, apoiam e se relacionam. Além do ambiente familiar, acreditamos que as famílias também depositam as suas expectativas no jardim de infância como sendo um complemento essencial na formação e no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, compreender as expectativas das famílias em relação ao jardim de infância torna-se crucial para oferecer uma resposta adequada não só para as crianças, mas também para as suas famílias.

Tendo em consideração a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e das transformações nas estruturas familiares contemporâneas têm gerado novas tendências e expectativas em relação ao jardim de infância. Neste contexto, compreender as necessidades e expectativas das famílias tornou-se essencial para garantir que o jardim de infância continue a desempenhar um papel significativo no desenvolvimento infantil.

De acordo com o 7º princípio da Declaração dos Direitos da Criança (1959), “O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos pais.”. Ou seja, este princípio reconhece que as decisões relacionadas com a educação e a orientação das crianças deve ser tomada tendo em conta o que é melhor para a criança considerando o seu bem-estar e desenvolvimento. Além disso, o princípio destaca que a responsabilidade primária da educação e orientação da criança recai sobre os pais. Realçando assim a importância do papel da família como principais agentes na criação de um ambiente seguro, estimulante e propício ao desenvolvimento infantil. Tendo em conta esta informação, consideramos importante que as famílias tenham consciência do que é esperado em cada etapa do percurso educativo para a formação de expectativas que possam ser correspondidas. Contudo, essas expectativas também podem ter vindo a sofrer alterações tendo em consideração a evolução histórica do jardim de infância e por todos os desafios que tem enfrentado durante a sua evolução.

## 1.2. Evolução, Desafio e Impacto do Jardim de Infância em Portugal

Como já foi referido no ponto anterior, a família tem sido, ao longo dos anos, a responsável pela formação e desenvolvimento das crianças. Ao longo da história, as dinâmicas familiares têm sofrido transformações significativas, influenciando não apenas o papel da família, mas também a forma como a sociedade aborda o cuidado e a educação infantil. Em Portugal, assim como em muitos outros países, essa evolução é refletida na história do jardim de infância, onde as instituições inicialmente eram voltadas para o cuidado das crianças enquanto os seus pais trabalhavam. Como refere Bairrão e Vasconcelos (1997), a história da educação de infância em Portugal segue um padrão semelhante ao de outros países europeus, embora com um atraso significativo na implementação de jardins de infância oficialmente reconhecidos. Esse desenvolvimento está intrinsecamente ligado aos eventos políticos e económicos que marcaram a história portuguesa desde o século XIX, quando os primeiros Jardins de Infância foram estabelecidos. Segundo os autores, durante o período monárquico, em 1834, surgiram as primeiras instituições para crianças até aos 6 anos, de natureza privada e voltada para fins sociais e de assistência, especialmente para crianças de famílias desfavorecidas. Os autores referem que a preocupação com a educação infância intensificou-se com a proclamação da República em 1910, dada a alta taxa de analfabetismo na população. Em resposta a essa necessidade, a 27 de junho de 1896, foi promulgada uma legislação sobre

a educação de infância, delineando objetivos para o pré-escolar e a formação de educadores. Em 1911, um decreto do Ministério do Interior estabeleceu como prioridade o desenvolvimento intelectual das crianças, procurando promover um crescimento equilibrado em todas as dimensões físicas, morais e intelectuais, preparando-as adequadamente para ingressar no ensino primário.

Bairrão e Vasconcelos (1997), referem que durante o período do Salazarismo, em 1937, os Jardins de Infância foram extintos e substituídos pela Obras das Mães, uma iniciativa nacional que enfatizava o papel da mulher na educação dos filhos. Após o 25 de abril de 1974, surgiram novas instituições dedicadas à educação e cuidado das crianças, refletindo uma mudança nas políticas educacionais. Foi a partir dessa época que se reconheceu a necessidade de descentralização dos serviços da educação de infância entre vários ministérios, com o objetivo de coordenar esforços a nível nacional para mitigar as disparidades socioeconómicas e culturais, promovendo o bem-estar social e desenvolver o potencial da criança. Estas mudanças políticas e sociais não moldaram apenas as estruturas e prioridades da educação de infância, mas também influenciaram as expectativas das famílias em relação ao papel do jardim de infância na formação dos seus filhos. Durante o período do Salazarismo, por exemplo, as ênfases nas Obras das Mães refletiam uma ideologia que atribuía à família um papel central na educação, após a Revolução dos Cravos refletiam um movimento em direção a uma maior democratização na inclusão na educação de infância. Em Portugal, a educação é regulada pelo Ministério da Educação e, em 1986, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que descreve algumas das diretrizes relacionadas com cada nível de ensino. Apesar da data, esta lei continua a ser muito atual, relevante e deveria ser uma fonte de informação para as famílias. Ou seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelece o quadro geral do sistema educativo, visa garantir uma educação contínua para promover o desenvolvimento global, o progresso social e a democratização da sociedade. Nesta Lei, encontramos no Artigo 5.º referências em relação à educação pré-escolar, onde são descritos os seus objetivos:

1. Estimular o desenvolvimento das capacidades globais da criança;
2. Contribuir para a segurança e para a sua estabilidade emocional;
3. Promover a compreensão do meio natural e social para uma melhor integração;
4. Desenvolver a formação moral, responsabilidade e sociabilidade.
5. Estimular a expressão, comunicação, criatividade e a realização de atividades lúdicas;

6. Promover hábitos de higiene e cuidados com a saúde pessoal e coletiva;
7. Identificar precocemente inaptações e deficiências para um encaminhamento adequado.

Em 1997 foram lançadas as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, esse documento serviu de espelho daquilo que se acreditava até então que a educação pré-escolar deveria proporcionar às crianças, servindo assim de pilares para a prática pedagógica dos educadores. Na breve apresentação que Teresa Vasconcelos descreve nas primeiras páginas das Orientações Curriculares (1997), salienta que os educadores não se devem esquecer que são os construtores e os gestores do currículo em parceria com a equipa pedagógica, ouvindo sempre as crianças e as suas famílias

Segundo Papalia et al., (2001) um bom jardim de infância é aquele que promove o desenvolvimento integral da criança nos aspetos físicos, sociais, emocionais e cognitivos, por meio de interações ativas com os educadores, com outras crianças e materiais cuidadosamente selecionados. Proporcionam um ambiente externo à casa para que possam explorar, onde as crianças podem escolher atividades adaptadas aos seus interesses, capacidades e estilos de aprendizagem individuais. Um bom jardim de infância oferece experiências que incentivam a aprendizagem através da prática, estimulando os sentidos por meios de arte, música e outros materiais diversos.

Em 2016, foram publicadas as novas Orientações Curriculares, OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), em resposta à necessidade percebida de atualização do documento. Nesta publicação, os autores relembram que a educação pré-escolar, conforme está estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo, é destinada a crianças entre os 3 anos e a entrada para a escolaridade obrigatória, sendo assim considerada a primeira etapa da educação básica. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), delineiam os objetivos pedagógicos, mas também salientam a importância da parceria entre os educadores e as famílias. Essa colaboração é essencial para garantir que o jardim de infância corresponda às expectativas e necessidades das famílias, proporcionando um ambiente de aprendizagem enriquecedor e adaptado às características individuais de cada criança. Com isto podemos concluir que desde o estabelecimento dos primeiros jardins de infância, até às modernas Orientações Curriculares, as mudanças refletem uma contínua procura por corresponder às expectativas das famílias em relação ao cuidado e à educação dos seus filhos.

### 1.3. A Importância da Relação e Comunicação entre as Famílias e o Jardim de Infância

No contexto da educação de infância, a relação e a comunicação entre as famílias e o jardim de infância desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem eficaz e enriquecedor para o desenvolvimento das crianças. As expectativas das famílias em relação a essa interação são influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo valores culturais, experiências passadas e aspirações para o futuro dos seus filhos. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a relação que o educador estabelece com cada família tem como foco a criança, reconhecendo que ambos são parceiros na educação da mesma criança. Essa relação deve ter como base a comunicação, que pode ocorrer por meio de conversas informais, escritas ou através de encontros/reuniões individuais com as famílias. Estes momentos proporcionam oportunidades para compreender as necessidades e expectativas das famílias, ouvir as opiniões e sugestões, incentivar a participação e de coordenar os meios de envolvimento que se adequam às disponibilidades de cada um. A avaliação realizada pelo educador sobre o progresso no desenvolvimento da criança desempenha um papel fundamental durante estas comunicações.

Na Brochura da Participação e Envolvimento das Famílias, podemos ler que, uma comunicação eficaz entre a escola e a família é considerada um dos elementos-chave para que seja promovida a colaboração das famílias e até a construção de parcerias. Quando profissionais e pais comunicam eficazmente, facilitam o desenvolvimento de relações e de confiança, pois assim existe maior proximidade e melhor compreensão de dificuldades, papéis e objetivos mútuos. (Mata & Pedro, 2021 p.34).

Lemos (2015) realça a necessidade de estabelecer conversas contínuas, variadas e propositadas com as famílias, valorizando e compreendendo os seus conhecimentos, princípios e aspirações. Assim, é crucial adotar métodos de comunicação bidirecionais e adaptados, utilizando uma linguagem simples que promova a proximidade e momentos de partilha da rotina das crianças. Afirmar ainda que esta comunicação efetiva, baseada na confiança, ajudará a ultrapassar as barreiras e estabelecer relações de colaboração, de forma a melhorar a relação entre a escola e a família. De acordo com Mata e Pedro (2021), para estabelecer uma relação de comunicação que corresponda às expectativas

das famílias, é vital considerar diversos aspetos que influenciam uma comunicação bem-sucedida, que sejam flexíveis conforme as necessidades e características das famílias e do ambiente envolvente. Tendo como base a prática em jardim de infância, existem momentos cruciais onde podemos observar e analisar a interação com as famílias, que podem ampliar e enriquecer os pontos mencionados anteriormente. Essas ferramentas são cruciais na interação com as famílias no contexto, como nas reuniões de pais, encontros informais durante os momentos de acolhimento ou nos momentos de despedida, bem como nos eventos escolares. Nesses momentos, os educadores têm a oportunidade de aplicar estratégias de comunicação flexíveis e adaptáveis mencionadas por Mata e Pedro (2021), garantindo que a comunicação corresponde às necessidades específicas das famílias e promover a colaboração eficaz entre ambas as partes. Os autores salientam ainda que a observação desses momentos de interação podem oferecer percepções valiosas sobre uma comunicação eficaz e identificar áreas para melhorias contínuas, alinhadas com as expectativas das famílias. Observe-se a seguinte figura:

**Figura 1**

*Exemplos de tópicos de informação*

EXEMPLOS DE TÓPICOS DA INFORMAÇÃO			
TIPO DE INFORMAÇÃO FORMAL	PRÁTICA PEDAGÓGICA	GERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo e modelo pedagógico</li> <li>• Projeto educativo e projeto curricular do grupo</li> <li>• Objetivos e finalidades</li> <li>• Funcionamento geral, canais de comunicação, etc.</li> </ul>
		ESPECÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto ou atividade em desenvolvimento</li> <li>• Abordagem de um tema específico (e.g., rotinas)</li> <li>• Necessidades das famílias</li> </ul>
	ESPECÍFICA DA CRIANÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progressos e conquistas em casa e no jardim de infância</li> <li>• Características e potencialidades</li> <li>• Dúvidas e dificuldades em casa e no jardim de infância</li> <li>• Interesses e gostos</li> </ul>	
	PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas de participação dos pais em casa</li> <li>• Formas de participação dos pais no jardim de infância</li> <li>• Eventos e atividades</li> <li>• Recursos e eventos da comunidade que podem ser explorados e frequentados por pais e filhos</li> </ul>	

Fonte: Mata & Pedro, (2021)

Após a análise da mesma é possível observar a forma como os autores caracterizaram a informação formal, juntamente com alguns exemplos de informação que é transmitida entre os vários agentes educativos e as famílias. Também de acordo com Silva et al (2016), é dever do educador manter um diálogo frequente com as famílias ao longo do ano, de forma a promover a confiança e o esclarecimento de algumas dúvidas que possam surgir. Esta interação possibilita ao educador compreender o contexto da família e adaptar a sua abordagem. A partilha de avaliações e do desenvolvimento da criança com as famílias permite uma compreensão mútua das aprendizagens da criança, facilitando a colaboração entre a escola e a família.

De acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, existe um compromisso de nós, os profissionais para com as famílias. Esse compromisso tem como base:

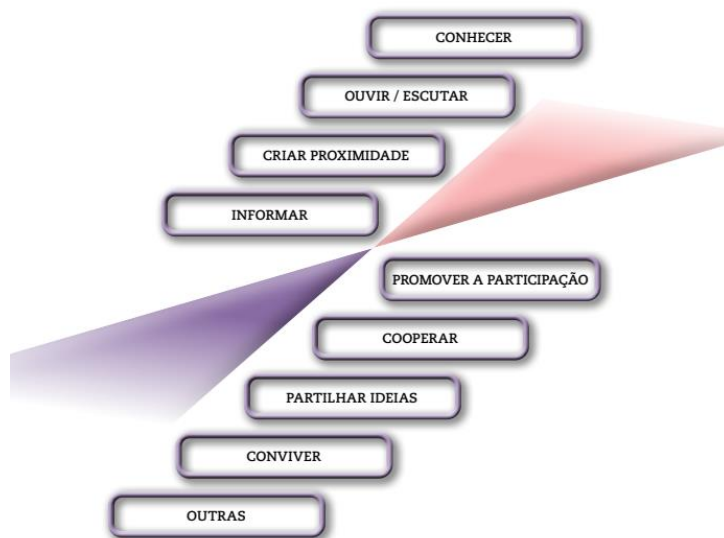
- ✓ O respeito pelas famílias das crianças e colaborar com as famílias no processo educativo;
- ✓ Promover a participação das famílias, aceitando-as como parceiras do processo educativo;
- ✓ Manter o sigilo;
- ✓ Fornecer a todas as famílias as informações sobre a instituição, o projeto educativo e sobre o desenvolvimento da criança, do seu dia-a-dia e possíveis preocupações;
- ✓ Disponibilizar-se a estar com as famílias;
- ✓ Nunca utilizar as famílias de forma a obter interesses pessoais;

Buzduhan (2017) defende que a interação entre a instituição pré-escolar e as famílias é a essência da coordenação das respostas dadas às necessidades. Esta interação proporciona à criança as condições favoráveis para o seu pleno desenvolvimento físico e mental no núcleo familiar e no jardim de infância, ajudando assim a satisfazer as suas necessidades na comunicação emocional, pessoal, a desenvolver os seus interesses e capacidades criativas. O autor acredita que uma interação com base nos princípios da interpretação cooperativa envolve a assistência mútua, o contributo de esforços e é apreciada como um fenómeno completo do sistema psicológico e pedagógico. Assim, podemos considerar que a escola pode ser um parceiro valioso, na relação com as famílias: podem estabelecer diretrizes comuns, alinhando-se de forma a garantir que ambas trabalhem em prol dos mesmos objetivos, como o bem-estar. Criando uma relação

escola-família clara, e que evite gerar mal-entendidos ou percepções equivocadas, dificultando a colaboração de todas as partes. Segundo Mata e Pedro (2021), o conhecimento e sensibilidade do educador permitem-lhe adequar os momentos de transição das crianças, sejam da família para a creche ou desta para o jardim de infância, tornando essas transições o mais suaves e positivas possível para todos os envolvidos.

## Figura 2

### *Objetivos da comunicação com as famílias*



Fonte: Mata & Pedro, (2021)

A figura acima mostra de forma clara os principais objetivos para uma comunicação eficaz entre educadores e famílias. Se tivermos em consideração os diversos temas abordados durante essa comunicação, as transições tanto de creche para o pré-escolar, como de pré-escolar para o 1º ciclo, assumem uma relevância significativa no contexto educativo e familiar. Em suma, a relação e comunicação entre as famílias e o jardim de infância representam um elo vital na jornada educativa das crianças, influenciando diretamente as suas experiências e o seu desenvolvimento. Como foi possível observar com a informação apresentada, a compreensão das expectativas das famílias e a promoção de uma comunicação aberta e colaborativa são essenciais para estabelecer uma parceria eficaz entre educadores e famílias. Essa colaboração não só fortalece o ambiente de aprendizagem, mas também contribui para o bem-estar emocional e para o bom desenvolvimento da criança. Ao antecipar e adaptar-se às necessidades das famílias, os educadores desempenham um papel crucial na promoção de transições suaves e positivas das crianças para a educação pré-escola ou para outras etapas da educação. Assim, a

interação entre família e o jardim de infância, atenta às expectativas das famílias, serve como uma base sólida para os próximos temas a ser abordados, as expectativas das famílias e as transições.

#### 1.4. Expectativas das Famílias em Relação ao Jardim de Infância

Ao considerarmos que as famílias nutrem uma série de expectativas fundamentais que moldam a sua visão sobre esta fase crucial da vida das suas crianças, a comunicação é fundamental. Como descrevemos anteriormente, a comunicação entre as famílias e o jardim de infância emergem como um dos pontos centrais na construção das expectativas. É por este meio que as famílias procuram compreender ativamente o mundo da educação, ao estabelecer parcerias de colaboração com os educadores e assim criam as suas expectativas. A troca de informações, experiências e perspetivas entre ambas as partes desempenham um papel essencial na formação de expectativas realistas e na promoção de uma relação de confiança mútua.

Segundo Papalia et al., (2001), em 1989, Tobin, Wu e Davidson realizaram um estudo, onde filmaram atividades num jardim de infância, no Japão, China e Estados Unidos da América. Os três filmes foram exibidos para pais e educadores dos três países, que foram convidados a preencher um questionário sobre se as atividades observadas na sala eram consistentes com os valores culturais de cada país. Os jardins de infância tradicionais chineses enfatizaram a instrução académica, enquanto os jardins de infância japoneses valorizavam o brincar, e os jardins de infância americanos apresentavam uma abordagem mista. Após uma análise dos resultados, mais de metade dos americanos considera “dar à criança uma boa iniciação escolar” como sendo fundamental para justificar a educação pré-escolar integrada na sociedade. Por outro lado, apenas 2% dos japoneses selecionaram esse ponto como fundamental, preferindo ver os jardins de infância como refúgios protegidos da pressão e competição académica que as crianças enfrentariam nos anos seguintes. Os chineses enfatizaram ainda mais os conteúdos académicos, com 67% dos participantes a escolherem essa opção.

Em Portugal, os educadores dispõem de diversos documentos que orientam a sua prática profissional, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2017), a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, entre outros. Estes documentos são fundamentais para guiar toda a conduta do educador durante o percurso das crianças no jardim de infância. Consideramos que todos os intervenientes são importantes ao longo

deste processo e estas informações não devem ser só partilhadas com os profissionais mas também com as famílias. Alguns países, como a Escócia, adotaram, a meu ver, uma prática exemplar nesse sentido, ao criarem materiais informativos direcionados às famílias, como a brochura intitulada “Information for Parents and Caers”. Nesta brochura é apresentado de uma forma simples o currículo, transmitindo a visão da Escócia para a educação das crianças do seu país e envolvendo os profissionais, famílias e crianças em todo este processo. Destacam ainda que as famílias exercem uma influência significativa no desenvolvimento das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida. E que a troca de informações entre educadores e famílias é crucial para garantir que as crianças tenham o melhor percurso possível. Salientam que o objetivo não é fazer com que as crianças sobrevivam neste mundo em constante mudanças, mas sim que prosperem nele. A brochura também destaca a importância do brincar como uma forma de aprendizagem ativa e oferece orientações sobre como acompanhar o progresso educativo das crianças. Como exemplos de países que seguiram este caminho de informação para as famílias temos a França que criou a brochura intitulada “L’éducation préscolaire” e a Nova Zelândia com a brochura “Te Whariki”. Na nossa perspectiva, essas informações transmitidas às famílias auxiliam na formação de expectativas sobre o que é esperado ocorrer durante o período no jardim de infância, evitando assim possíveis decepções decorrentes de expectativas falsas ou não correspondidas.

#### 1.5. Transições no Jardim de Infância: Compreender e Gerir as Expectativas das Famílias

Como já foi mencionado anteriormente nos temas abordados, a família é destacada como a responsável pela educação dos seus filhos. É importante reconhecer que as transições para o jardim de infância e para as outras etapas educativas, são momentos significativos para as famílias. Ao longo do tempo estes momentos geram expectativas em relação às experiências que vão ser vivenciadas por todos. Segundo Fabian e Dunlop (2007), citado por Mata et al., (2022), a transição é definida como uma mudança que implica descontinuidades ao deixar aquilo que lhes é familiar para enfrentar o desconhecido, acarretando novos desafios. De acordo com Sim-Sim (2010, citado por Mata et al., 2022) as transições são descritas como sendo uma experiência de fragmentação e perda de algo que é familiar ao ingressar num novo ambiente, o que gera receio do desconhecido, mas também promove o desenvolvimento de atitudes e expectativas em relação ao novo papel da criança.

Mata et al., (2022), descrevem as transições de contexto como mudanças significativas. Considerando que o processo de transição pode ser encarado como uma oportunidade para novas aprendizagens e desenvolvimentos, salientando a importância de uma comunicação eficaz entre a escola e as famílias para apoiar as crianças durante esse processo. Para Santos (2020), as transições na educação representam um momento significativo para as famílias, que muitas vezes são associadas a expectativas de maior responsabilidade, autonomia e mudanças nas rotinas diárias das crianças. As expectativas e experiências das famílias durante esse processo influenciam as interações e a relação estabelecida, destacando a importância de estratégias e práticas que promovam o envolvimento intencional e informado das famílias durante o processo de transição dos seus filhos para o contexto escolar. Segundo Santos (2020), é crucial identificar as concepções e expectativas das famílias em relação a este processo que podem variar, sendo necessário uma compreensão sensível e contextualizada das especificidades de cada comunidade, família e criança. Para garantir uma transição suave das crianças para o jardim de infância, os educadores podem adotar estratégias e práticas sensíveis e individualizadas. Isso pode incluir atividades de familiarização com o ambiente escolar, oportunidades para os pais se envolverem na escola e a criação de rotinas consistentes para ajudar as crianças a sentirem-se seguras e confortáveis. Essas práticas visam promover uma transição gradual e sem traumas, alinhando com as expectativas das famílias e as necessidades individuais das crianças.

Na minha opinião e considerando que o pré-escolar é a primeira etapa do percurso educativo, é crucial uma comunicação eficaz entre a escola e a família para que sejam claras as expectativas esperadas para esta fase e evitar a criação de expectativas irreais. Uma comunicação inadequada pode resultar em desencontros entre as expectativas das famílias e as práticas da educadora, afetando o envolvimento familiar no processo de desenvolvimento da criança. Para alcançar uma realização positiva das expectativas, é essencial uma transição eficaz, tendo em consideração que este é um marco nas vidas das famílias, na qual a educadora, conforme referido por Santos (2020), deve estar aberta a ouvir as diversas expectativas das famílias, estar sensível ao contexto familiar e às necessidades individuais da criança, uma vez que essa transição muitas vezes representa uma mudança para a qual as famílias podem não estar preparadas. Com isto, acredito que a criação de parcerias entre a escola\família, leva a criação de expectativas.

## **2. Caracterização do Contexto**

### **2.1. Caracterização da instituição**

O Jardim de Infância onde foi realizado o estudo, estava localizado próximo à linha de comboio de Cascais e a cerca de 7 minutos da praia. Situava-se numa área urbana, onde predominava o comércio e bairros de classe média alta. A localização era de fácil acesso, com diversas opções de transportes públicos e vias rápidas. A proximidade com a praia e os transportes públicos facilitava os passeios, promovendo também a interação com a comunidade e a exploração da natureza. Possuía uma capacidade de resposta para 160 crianças, das quais 128 eram beneficiárias de um acordo de cooperação para a resposta social de Pré-escolar.

Para caracterizar a instituição é fundamental entender como a instituição funcionava e como as pessoas se relacionavam no contexto, a fim de compreender os processos que ocorriam e a sua importância. Por esse motivo, iremos fazer uma breve descrição dos diversos níveis, nomeadamente, o contexto socioeducativo, o meio envolvente, a equipa educativa e o ambiente educativo. Para a realização desta caracterização, foi necessária a utilização de várias técnicas de recolha de dados, tais como: a observação direta e participante durante o estágio, a consulta de documentos partilhados pela instituição, conversas informais com a diretora pedagógica e educadora cooperante, e registos no diário de bordo e notas de campo. Ao nível da organização das infraestruturas, as crianças estavam distribuídas por doze salas. Existindo assim, seis salas de creche (com idades compreendidas entre os cinco e os trinta e seis meses) e seis salas de jardim de infância heterogéneas (com idades compreendidas entre os três e os seis anos). Segundo o Regulamento Interno, a instituição era equiparada a uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 1984. A sua missão caracterizava-se por servir a comunidade local e internacional, desenvolvendo as competências individuais ao longo de todo o ciclo de vida. A sua visão era trabalhar para que todos pudessem alcançar plenamente o seu potencial numa sociedade mais justa. Para além disso, eram identificados como valores que orientavam a instituição, o cuidado com o próximo com amor e sensibilidade, o apoio às famílias com compromisso e respeito, e a educação da comunidade com excelência e inovação.

No estabelecimento, para além das atividades letivas e pedagógicas asseguradas pelas educadoras de infância, era disponibilizada uma oferta de atividades extra curriculares

lecionadas por professores especializados. No jardim de infância, as atividades extra curriculares eram as seguintes: dança, música, inglês e educação física.

O horário de funcionamento do estabelecimento educativo era de segunda a sexta-feira (exceto feriados e dias de encerramento previstos em regulamento), entre as 7h30 e as 19h, sendo o horário letivo compreendido entre as 9h e as 16h.

A instituição adotou há alguns anos atrás o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), que caracterizava o funcionamento das salas, principalmente ao nível da educação pré-escolar, estando certificada oficialmente.

Na instituição existia uma diretora pedagógica que certificava a qualidade da prestação do serviço de Pré-escolar e a coordenação pedagógica do pré-escolar era assegurada por uma educadora de infância, com experiência pedagógica na área, e que acumulava funções de responsável de sala. A equipa educativa do estabelecimento era constituída por doze educadoras de infância e por quinze ajudantes de ação educativa. Existiam ainda quatro professores das atividades de enriquecimento curricular.

Todas as educadoras da instituição e a diretora se reuniam uma vez por semana para discutir questões práticas, para organizar atividades, passeios, ou outros assuntos relevantes para o bom funcionamento da instituição educativa. Também era realizada uma reunião mensal com as auxiliares da ação educativa e diretora geral, onde eram abordados temas essenciais para o bom funcionamento e organização da instituição.

## 2.2. Caracterização da sala e do grupo

A sala onde foi realizado o estágio e desenvolvido este trabalho, estava dividida em diversas áreas. Em cada área era possível ver um cartão com o número máximo de criança que a podia integrar, ou seja, as crianças escolhiam uma área e precisavam de verificar se ainda tinham lugar consoante o limite estipulado. Para a dinamização do dia, eram utilizados instrumentos de organização e de pilotagem, de acordo com o modelo pedagógico adotado, com o objetivo de promover a autonomia do grupo.

Segundo a educadora, o espaço exterior da instituição era fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, sendo possível brincar livremente naquele espaço ou até mesmo utilizá-lo para a realização de atividades orientadas. No que dizia respeito à organização do tempo, neste grupo existia uma rotina previamente estabelecida e exposta em sala, onde estavam fixos os momentos de rotina diária e as atividades a

realizar. É importante referir, que mesmo existindo uma rotina diária, esta era flexível e podia ser adaptada consoante os interesses e necessidades do grupo.

Após algumas semanas de observação, interação com o grupo e através de conversas com a educadora cooperante foi possível identificar algumas necessidades, interesses e fragilidades do grupo.

O grupo era composto por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino. Era um grupo heterogéneo com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Contudo, das vinte crianças, nove tinham sido integradas no grupo este ano. Numa das conversas informais, a educadora partilhou a dificuldade de adaptação do grupo que já frequentava a sala, que se distraíam com frequência ao ser influenciado pelo comportamento de alguns dos elementos novos. Por este motivo, a gestão desta particularidade foi um pouco mais demorada, apesar de as crianças conhecerem as regras de sala, porque tinham sido criadas por todos, por vezes tentavam testar a educadora destabilizando o restante grupo, especialmente nos momentos de grande grupo.

Durante o estágio, foi possível observar que era um grupo assíduo, que faltava pontualmente por motivos de saúde ou férias. Observamos também que o grupo era muito ativo na procura de atividades a realizar e ao estarem constantemente a pedir à educadora novas propostas, porém apresentavam algumas dificuldades ao nível da concentração e na conclusão das tarefas. Por vezes a educadora tinha a necessidade de parar a atividade que estava a ser realizada para que corressem um pouco no parque. Uma das características mais evidentes e possíveis de observar desde o primeiro dia de estágio é o afeto deste grupo. Mesmo existindo alguns conflitos pontuais, rapidamente são resolvidos entre eles sem a necessidade da intervenção direta do adulto.

Segundo dados facultados pela educadora, relativamente às condições sociais das famílias da sala, a maioria podia considerar-se de estatuto sociocultural médio e médio/alto. Através da observação direta, é possível afirmar que as famílias, quando eram abordadas ou quando era solicitado o seu contributo se envolviam e se mostravam disponíveis para o que era necessário. Quando a educadora convidou as famílias a virem à escola para participarem numa atividade, foi possível observar que algumas apresentaram interesse imediato, mas outras tentaram adiar um pouco mais esse momento referindo não terem disponibilidade e essa decisão foi respeitada pela equipa educativa.

Durante o período de permanência na sala foi possível observar que a comunicação com as famílias era regular. Nos momentos de acolhimento, ocorriam pequenas conversas informais sobre alguns acontecimentos relacionados com a criança, tanto em casa como na escola. Além disso, eram utilizadas notícias afixadas nos placares da sala, de forma a partilhar os acontecimentos especiais ocorridos em sala. Semanalmente, eram enviados emails com um resumo das atividades realizadas durante a semana, acompanhados por um breve registo fotográfico. Quando era necessário, eram marcadas reuniões pontuais com as famílias para discutir assuntos mais delicados.

### **3. Problemática**

As famílias não só transmitem o seu ADN para as crianças, mas também toda a partilha de experiências, sejam elas positivas como negativas, que moldam e enriquecem a formação da criança, influenciando dessa forma as expectativas que as famílias têm para o futuro dos seus filhos. Segundo Santos (2004), “A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador (...)” (p.38). Durante os vários anos em que trabalhei em contexto de creche, foi possível observar algumas ansiedades e surgiram muitas oportunidades de observar as expectativas das famílias na esperada transição para o jardim de infância. Essas observações levaram-nos a ter em consideração a importância de compreender a dinâmica entre a família e a instituição, bem como a necessidade de compreender as expectativas das famílias, na experiência das crianças nesta fase crucial do desenvolvimento. Ouvi muitas vezes as famílias ansiosas e inquietas em relação à mudança, algumas vezes tentavam fazer pedidos especiais para que os seus filhos fossem indicados a educadores específicos. Por vezes, esses pedidos eram baseados na perceção das famílias ao verem os trabalhos expostos por determinadas educadoras que eram classificados como “trabalhos fantásticos”. Após uma leitura atenta acerca dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) referida no enquadramento teórico, é possível questionarmo-nos se as famílias têm uma compreensão clara do que é esperado na educação pré-escolar. Por vezes, a falta de conhecimento sobre o que deve acontecer pode influenciar negativamente os planos que tínhamos para essa situação, ou seja, as expectativas das famílias podem não ser correspondidas.

Considerando que a cooperação eficaz entre a escola e as famílias é fundamental, segundo Brazelton (2003), os pais são os principais educadores dos seus filhos e a escola deve apoiar e auxiliar as famílias nessa jornada educativa, incentivando a participação, mas sem assumir o papel dos pais na educação das crianças. Quando os cuidadores de crianças partilham com as famílias os momentos promissores, isso promove maior envolvimento das famílias no processo educativo e no acompanhamento diário dos seus filhos. Com isso, destaca-se a importância de uma comunicação regular e transparente, que podem ajudar a alinhar as expectativas das famílias com as práticas educativas da instituição e dos educadores, promovendo assim uma colaboração construtiva entre ambas as partes, como é referido acima por Lemos (2015). Durante o período em que estive envolvida no contexto escolar, percebi que a comunicação desempenha um papel fundamental no estabelecimento de ligações próximas entre a escola e a família, permitindo uma compreensão mútua das necessidades e expectativas de ambas as partes. Ao analisar o estudo de Tobin, Wu e Davidson (1989), que comparou as práticas educativas em jardins de infância no Japão, China e Estados Unidos, e considerando o tempo decorrido desde então, questiono-me se a percepção em relação à educação pré-escolar nestes países permanece a mesma ou se foi alterada ao longo dos anos. De acordo com Papalia et al., (2001), este estudo revelou diferenças significativas nas abordagens educativas de cada país, com os jardins de infância chineses a enfatizarem a instrução académica, os japoneses a priorizarem o brincar e os americanos a adotar uma abordagem mista. Considerando estas diferenças culturais que são evidentes no estudo, é pertinente questionar se essas percepções se mantêm consistentes ao longo dos anos ou se houve mudanças nas abordagens educativas em cada um desses países desde então. E em Portugal, qual será a visão das famílias? Será que o jardim de infância deve adotar uma abordagem mais tradicional, visando uma preparação adequada para o 1º ciclo, ou deve proporcionar oportunidades para as crianças experimentarem e explorarem novas atividades de acordo com os seus interesses e necessidades?

Estas observações e reflexões conduzem à escolha do tema “As Expectativas das Famílias em Relação ao Jardim de Infância”. Esta escolha também deriva das frequentes interações que tive com as famílias enquanto trabalhava em creche, onde foi possível observar de perto as expectativas e preocupações em relação ao futuro das crianças.

Essas observações suscitaram várias questões:

- ✓ O que é que as famílias pensam sobre o jardim de infância tanto a nível da abordagem pedagógica e curricular como do seu papel para o desenvolvimento infantil?
- ✓ Quais as expectativas das famílias face ao seu papel e participação/relação com o jardim de infância?
- ✓ Como tentam os educadores compreender as expectativas das famílias?
- ✓ Que estratégias e constrangimentos sentem?

Para compreender as questões apresentadas, considero também pertinente, saber um pouco mais sobre o envolvimento parental, as diferentes modalidades do envolvimento e as expectativas na participação. Atualmente, é inegável o papel significativo que a comunidade e em especial as famílias, desempenham na escola. A colaboração entre a escola e a família tem evoluído ao longo dos anos, sendo considerada importante no estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e produtiva.

#### **4. Opções metodológicas**

De acordo com Amado (2014), investigar em educação significa estar diante de uma realidade fundamental que contribui para a formação do indivíduo e da sociedade. Neste contexto, o tipo de estudo será essencialmente qualitativo, o que, segundo Flick (2009), implica que o pesquisador se envolva com o meio e com os seus participantes, numa procura ativa de conhecimento e concentra-se nos significados para compreender as perspetivas dos envolvidos. De acordo com Creswell (2012), numa pesquisa qualitativa, os estágios do processo incluem: a exploração do problema, a justificação do problema com uma revisão da literatura, declarando o propósito e as questões de pesquisa, a recolha de dados de um pequeno grupo de indivíduos e a posterior análise desses mesmos dados para uma descrição do tema com o objetivo de chegar a algumas conclusões específicas. Contudo, como queríamos dar voz às famílias, para o conseguir fazer de um modo alargado optámos também por uma vertente quantitativa complementar. A avaliação quantitativa só será eficaz se o número de respostas obtidas através do questionário for significativo. Ou seja, de acordo com Sá, et al. (2021), na avaliação quantitativa, a capacidade de entrevistar ou questionar um amplo espectro de participantes, utilizando as técnicas de quantificação de dados recolhidos e ao realizar análises estatísticas, possibilita a aquisição de dados comparáveis e generalizados.

#### 4.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As evidências de um estudo, ajudam a chegar a respostas específicas, segundo Sá, et al. (2021), para conseguir chegar às conclusões é necessária a recolha de informação para ser posteriormente analisada e interpretada. De acordo com os autores, esta recolha poderá ser realizada de diversas formas e com a ajuda de diferentes ferramentas.

Segundo Pardal e Lopes (2012), os instrumentos de recolhas de dados são ferramentas específicas dentro das diversas técnicas e essas técnicas referem-se à maneira de agir ou aos procedimentos utilizados para abordar um estudo particular. Quivy e Campenhoudt (2005), referem que o processo de recolha de dados envolve a composição de um instrumento eficiente para reunir ou gerar as informações prescritas pelos indicadores. Uma vez que os objetivos foram estabelecidos e os dados a serem recolhidos foram definidos, é necessário identificar as técnicas mais apropriadas para atingir os objetivos de recolha de informação. Assim, tendo em consideração a problemática referida anteriormente e com o objetivo de encontrar uma resposta para as expetativas das famílias em relação ao trabalho realizado na educação pré-escolar, considerou-se que os instrumentos para recolha de informação mais adequados seriam um questionário às famílias da instituição e uma entrevista à educadora cooperante.

Como método, para a recolha de dados, utilizamos também a observação direta e o registo de notas de campo. De acordo com Cabral-Calheiros e Piscalho (2013), a observação é uma ferramenta confiável e útil, pois não é influenciada pelas opiniões dos participantes, como ocorre por exemplo nos questionários e nas entrevistas. Além disso, permite uma compreensão direta dos fenómenos num contexto específico, facilitando a compreensão das interações e dos envolvidos. Para os autores, as notas de campo são igualmente importantes, pois descrevem as situações observadas de forma detalhada. Para organizar essas informações, foram realizados alguns registos, de forma a facilitar a análise e comparação dos dados observados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo têm uma abordagem descritiva, onde é procurado transmitir em palavras uma imagem detalhada do ambiente, das pessoas, das ações e das conversas observadas, além disso, possuem uma dimensão reflexiva, que reflete o ponto de vista do observados, as suas ideias e preocupações. Os autores referem ainda que a parte descritiva das notas de campo, geralmente é mais extensa, e representa o esforço em registar objetivamente os detalhes do que aconteceu durante a observação, com o objetivo de captar uma parte do

que foi observado. Essas notas são feitas de maneira consciente e refletem a tentativa de documentar com precisão as experiências vivenciadas.

De forma a enriquecer toda a informação recolhida, como foi referido anteriormente, foi decidido realizar uma entrevista à educadora cooperante (anexo 2). De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005), as entrevistas são ferramentas valiosas para obtermos informações ricas e diversificadas. Bogdan & Biklen (1994), destacam que as entrevistas em pesquisas qualitativas são uma forma de recolher dados em que os pesquisadores têm a oportunidade de explorar as experiências, perspectivas e significados dos participantes. Os autores enfatizam que as entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas, dependendo do grau de flexibilidade desejado pelo entrevistador. Os autores descrevem ainda que as entrevistas estruturadas, as perguntas são formuladas de antemão e realizada pela mesma ordem para todos os participantes. Já nas entrevistas semi-estruturadas, existe um roteiro com os temas abordados, mas tem liberdade para explorar os tópicos emergentes e seguir novas direções durante a entrevista. Por fim, os autores definem as entrevistas não estruturadas, como entrevista sem roteiro, em que o entrevistador permite que a conversa flua livremente, seguindo as pistas fornecidas pelo entrevistado. Aires (2015), afirma que as entrevistas são conduzidas em tempo real e não de forma anónima. Por vezes o entrevistado pode sentir-se inibido ao responder ou pode alongar-se nas suas explicações. Tendo em consideração as definições dos autores sobre as entrevistas, considerámos que seria enriquecedor realizar uma entrevista com a educadora cooperante para entender o seu ponto de vista sobre o tema abordado e como lida com as expectativas das famílias. As questões colocadas à educadora, foram formuladas de forma aberta, permitindo que assim explicasse o seu ponto de vista e pensamentos, o que proporcionou uma ampla gama de informações. No guião foram feitas questões com diversos tópicos pertinentes da dinâmica e expectativas em relação ao Jardim de Infância, explorando as perceções e práticas relacionadas com a interação com as famílias. Questões relacionadas com o ponto de vista da educadora em relação à precessão dos pais sobre o papel da instituição e as suas expectativas em relação ao envolvimento. Além disso, foram realizadas questões sobre a abordagem adotada pela educadora como resposta às expectativas das famílias e sobre eventuais desafios enfrentados nesse processo, incluindo estratégias utilizadas para lidar com essas questões.

Na elaboração do questionário, utilizámos, uma escala de expectativas face ao jardim de infância com questões fechadas e duas questões abertas. Bogdan e Biklen (1994),

afirmam que as questões abertas permitem aos participantes responder de forma livre e expansiva, sem apresentar restrições específicas quanto ao conteúdo ou extensão das respostas. Permitem que os participantes expressem as suas próprias opiniões, experiências e perspectivas sobre um determinado assunto, incentivando assim a uma resposta mais detalhada e pessoal possível.

Contudo as questões fechadas usando escalas de resposta tipo Likert, permitem uma melhor comparação entre perspectivas e entre diferentes aspetos. Assim, no questionário enviado às famílias incluímos questões abertas e fechadas para obtermos um olhar complementar. O questionário foi construído no Google Forms (anexo 1) para facilitar o processo de resposta e de recolha de informação. Este questionário estava dividido em quatro partes. Na primeira parte, foram realizadas três questões de caracterização do autor das respostas, incluindo a ligação que tinha com a criança (mãe, pai ou outro), idade e habilitações académicas. Na segunda parte, foram introduzidas duas questões de resposta aberta. Na primeira questionámos as famílias sobre o que esperavam que o seu educando aprendesse no jardim de infância; na segunda questão perguntámos se as famílias conheciam as Orientações Curriculares e pedimos que indicassem o que conheciam.

Para a terceira parte do questionário elaborámos 22 itens sobre as competências a desenvolver no jardim de infância. Nestas, partindo das OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) e de trabalhos sobre as expectativas das famílias (Papalia et al., 2001), elaboraram-se itens diversificados que reenviassem para diferentes aspetos e perspectivas sobre o jardim de infância. Assim, considerámos o brincar, as relações interpessoais, a comunicação, aprendizagens mais formais, o desenvolvimento pessoal da criança, etc. O objetivo era fazer uma análise fatorial com todos os itens e ver, a partir das respostas das famílias, se estes se organizavam em diferentes dimensões coerentes e semelhantes às de partida. Embora não exista exatamente consenso, segundo os autores deve existir um número mínimo de sujeitos por item, geralmente apontando para um mínimo de 5 (Matos & Rodrigues, 2019; Vieira & Bressan, 2022). Como as respostas das famílias não foram muitas, optámos por não fazer análise fatorial e organizar os itens por dimensões conceituais, tal como foram elaborados. Assim identificámos quatro dimensões, com as seguintes características:

Aprendizagens – em que o foco eram aprendizagens formais numa abordagem mais tecnicista e tradicional ligadas às letras e ao cálculo. Por exemplo: que as crianças “aprendam letras e a escrever algumas palavras” ou “façam fichas

diversificadas, para os prepararem para a escola”. Esta dimensão ficou constituída por cinco itens com um valor de consistência interna elevado, já que o Alfa de Cronbach foi de .93.

Brincar e Jogar – estes itens estavam direcionados para a exploração livre, abordagens mais lúdicas centradas no brincar e no jogo. Por exemplo: que as crianças “Ganhem curiosidade para conhecerem mais sobre o mundo” ou “Possam brincar muito, à vontade, com tempo e sem constrangimentos”. Esta dimensão ficou constituída por cinco itens, com um valor de consistência interna bastante elevado, calculado pelo Alfa de Cronbach de .91

Aspetos relacionais e comunicação – os cinco itens desta dimensão reenviavam tanto para competências de relacionamento com adultos e outras crianças como para competências de comunicação na interação. Por exemplo: que as crianças “Ganhem competências de relacionamento com os adultos (escutar, respeitar, ...)” ou “Desenvolvam as suas capacidades de comunicação, ganhem vocabulário e correção na linguagem”. Para esta dimensão foi encontrado um Alfa de Cronbach de .91.

Desenvolvimento pessoal – os sete itens desta dimensão reenviavam para aspetos como a resiliência, resistência à frustração, confiança e autonomia. Por exemplo: que as crianças “Se tornem confiantes nas suas capacidades” ou “Ganhem competências de independência e autonomia”. A consistência interna calculada a partir do Alfa de Cronbach foi de .94.

Por fim, na última secção do questionário, utilizando também uma escala de resposta tipo Likert, as famílias foram questionadas sobre quão consideravam estar informados sobre o desenvolvimento da criança, se se sentiam envolvidos e se consideravam que participam no processo educativo, por parte do jardim de infância.

#### 4.2. Grupo de Participantes

Para a realização deste trabalho, participaram as famílias e a educadora cooperante. Colaboraram 25 famílias da instituição, que responderam a um questionário, sendo que dezoito das inquiridas eram mães e sete eram pais. A faixa etária dos participantes variou entre os 21 e os 50 anos. No que diz respeito às habilitações académicas, seis dos

participantes concluíram o ensino secundário, nove eram licenciados e sete possuíam o grau de mestrado.

Para a entrevista, contámos com a participação de uma educadora que tinha à sua responsabilidade uma sala de jardim de infância e assumia a função de coordenadora pedagógica da instituição. Possuía uma licenciatura concluída na Escola Superior de Educação João de Deus e contava com mais de 25 anos de experiência em jardim de infância, estando a trabalhar na mesma instituição há 24 anos.

## **5. Análise Reflexiva Sobre a Prática**

Com base nas informações obtidas através da entrevista com a educadora e do questionário aplicado às famílias, esta investigação teve como objetivo compreender as expectativas das famílias em relação ao jardim de infância e as estratégias e desafios da educadora na gestão dessas expectativas e no envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus filhos.

Através do questionário, procurámos compreender três aspetos principais. Por um lado, se conheciam as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), e o que sabiam deste documento; por outro lado, o que esperavam que os filhos fizessem e aprendessem no jardim de infância; por fim, até que ponto se sentiam envolvidos e conheciam o que estava a ser realizado na sala dos seus filhos.

Para enriquecer ainda mais a análise da problemática e os dados obtidos pelo questionário e a entrevista, iremos também apresentar algumas notas de campo e registos de observações.

### **5.1. Conceções das famílias sobre o jardim de infância**

Em primeiro lugar, tentámos compreender o que é que as famílias pensavam sobre o período do jardim de infância em termos curriculares como do seu papel para o desenvolvimento infantil. Da análise das respostas das famílias, foi possível observar que dos 25 participantes, 72% afirmaram conhecer ou ter ouvido falar das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), enquanto 28% afirmaram não conhecer ou não se lembrarem de ter ouvido falar. Entre os que afirmaram conhecer as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), as suas perceções variavam, descrevendo-as como “áreas de conhecimento e sugestões de conteúdos”, “estão organizadas por temas e destinadas aos professores”, e “como

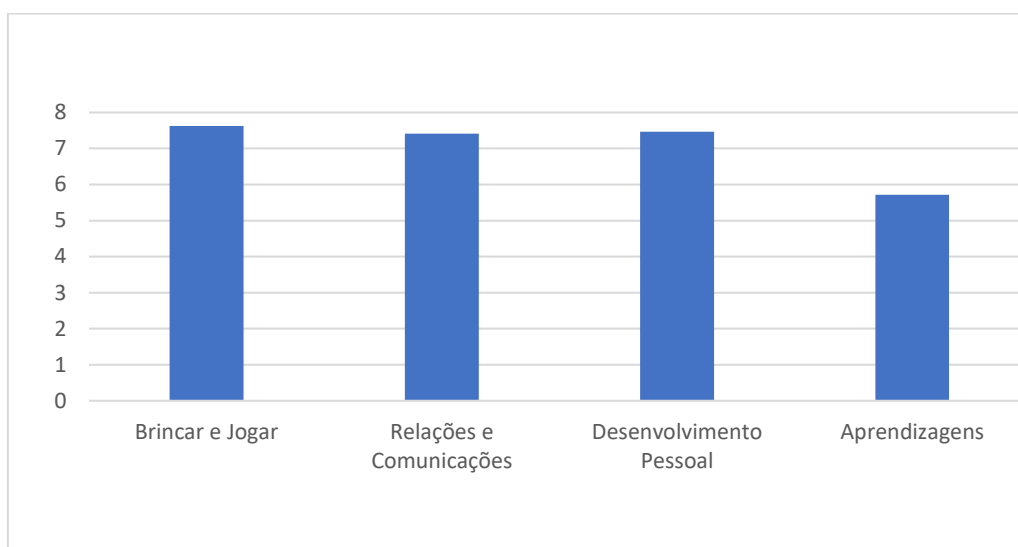
ferramentas que visam desenvolver competências essenciais para o crescimento social e pessoal das crianças, além de serem consideradas linhas orientadoras para guiar os educadores nos objetivos a serem alcançados no ensino pré-escolar”. Apesar de 72% ter afirmado conhecer ou já ter ouvido falar das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), 48% respondeu que não sabia ao que se referiam concretamente ou que nunca se tinham informado sobre este assunto. Com isto podemos observar que ainda existe alguma falta de conhecimento em relação às OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), por parte das famílias. Contudo, consideramos fundamental, que as famílias saibam que as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), destacam a prática profissional do educador como um processo de reflexão contínua sobre os objetivos e significados das suas ações pedagógicas. Com isto, consideramos necessária a participação ativa de vários intervenientes, incluindo crianças, profissionais e famílias, para promover o envolvimento e facilitar a coordenação entre os diferentes contextos. Neste sentido, destaca-se a necessidade de garantir que as famílias estejam informadas sobre as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), pois isso é fundamental para estabelecer parcerias eficazes e colaborativas e para que compreendam o trabalho desenvolvido no jardim de infâncias e as estratégias e abordagens utilizadas. Pelas informações que recolhemos, parece necessário um maior esclarecimento das famílias sobre os documentos curriculares que orientam a prática dos educadores.

Para uma compreensão mais aprofundada das expectativas das famílias em relação ao que esperavam que os seus filhos aprendessem ou fizessem no Jardim de Infância foram colocadas várias questões. Estas reenviavam para quatro temas principais: Brincar e jogar – as várias questões focavam o brincar livremente sem constrangimentos de tempo, como meio de aprendizagem e o jogar; Aprendizagens – os itens direcionavam-se para aprendizagens mais de âmbito escolar (por exemplo identificação de letras e algarismos, escrita de palavras, realização de cálculos simples) e também para a realização de fichas como forma de preparação para o 1º ciclo; Desenvolvimento pessoal – as questões reenviavam para o desenvolvimento da autonomia, confiança nas suas capacidades, desenvolvimento de curiosidade e exploração do ambiente, resistência à frustração e resiliência; e por fim a Relações e comunicação – os itens direcionavam-se para o desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento de competências de relacionamento com outras crianças e adultos.

Para cada uma destas dimensões foi calculada uma média a partir das respostas dos pais aos vários itens que as constituíam. O gráfico (Figura 3) apresentado em seguida, ajuda-nos a visualizar de forma clara, a importância dada pelas famílias a cada uma das dimensões consideradas, proporcionando uma visão geral das suas expectativas em relação ao jardim de infância.

### Figura 3

*Média das respostas das famílias para as diferentes dimensões do questionário*



A primeira leitura que podemos fazer do gráfico, é de que as respostas para as várias dimensões se situam claramente acima do ponto médio da escala (4), com exceção da dimensão Aprendizagens, que apesar de estar acima, se situa próximo deste ponto. As diferenças entre estas médias mostraram-se significativas nas comparações entre si com exceção da comparação entre a dimensão Relações e Comunicação e a de Desenvolvimento Pessoal (Aprendizagens/Brincar e Jogar  $t(24)=-4,618, p<.001$ ; Aprendizagens/Relações e Comunicações  $t(24)=-4,369, p<.001$ ; Aprendizagens/Desenvolvimento Pessoal  $t(24)= -4,379, p<.001$ ; Brincar e Jogar/Relações e Comunicações  $t(24)= 2,161, p=.020$ ; Brincar e Jogar/Desenvolvimento Pessoal  $t(24)= 2,144, p=.021$ ).

Globalmente percebemos que a dimensão do Brincar e Jogar obteve a média mais alta, com um valor de 7,62, sendo esta média superior à de todas as outras dimensões. Isso sugere que as famílias consideram o Brincar e o Jogar como aspetos muito importantes no jardim de infância. Em seguida, a dimensão das Relações e Comunicação obteve uma média ligeiramente menor, com 7,42, mas ainda bastante elevada, indicando

que as famílias também consideravam que era papel do JI promover competências para a promoção da comunicação e da qualidade das relações e das relações interpessoais. A dimensão do Desenvolvimento Pessoal apresenta uma média próxima da dimensão das Relações e Comunicações, com 7,47, destacando a preocupação das famílias com o desenvolvimento individual e emocional da criança. Por fim, a dimensão Aprendizagem, apresenta uma média mais baixa e estatisticamente inferior a todas as outras, com 5,72, sugerindo que as famílias podem ter expectativas mais baixas em relação ao facto de ser necessário o jardim de infância se direccionar para aprendizagens mais específicas, como a realização de fichas e o conhecimento de números e letras.

Por isso, podemos afirmar que as famílias valorizam e compreendem a importância do brincar e do jogo no desenvolvimento da criança, bem como a relevância das relações e comunicação interpessoais, e no desenvolvimento pessoal da criança. No entanto, é importante referir que as famílias podem ter expectativas diferentes em relação às aprendizagens formais mais tecnicistas e menos contextualizadas, no contexto de jardim de infância. As médias apresentadas, refletem as prioridades e perspectivas que as famílias inquiridas apresentam em relação ao que consideram ser realizado no jardim de infância, e esta informação recolhida é fundamental como forma de orientação para que o educador consiga responder e compreender as expectativas das famílias e promover uma colaboração entre escola família, em prol do bom desenvolvimento da criança. Como vimos, a análise dos dados revela uma tendência clara em relação à importância atribuída pelas famílias, particularmente no que diz respeito ao Brincar e Jogar, Relação e Comunicação, Desenvolvimento Pessoal e uma posição claramente menor por parte das famílias em relação às Aprendizagens mais formais, como a leitura, aprendizagem de letras isoladas, escrita e matemática. Estas expectativas parecem bastante alinhadas com o preconizado nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016). Nestas, também se destaca a centralidade do brincar nos seus fundamentos e princípios, como sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois respeita e promove uma abordagem natural e holística de aprendizagem. No entanto, é importante distinguir entre uma visão simplista do brincar, com uma mera ocupação, e uma perspectiva mais ampla, na qual o brincar é encarado como uma atividade enriquecedora que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem. Este tipo de brincadeira é caracterizado pelo alto envolvimento da criança, evidenciando por sinais como prazer, concentração, persistência e dedicação. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), uma educação holística destaca a

importância do brincar para o desenvolvimento de aprendizagens. Por exemplo, no contexto da matemática, o brincar é considerado crucial para o desenvolvimento das crianças, pois contribui para o envolvimento na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento matemático; através da exploração de diferentes materiais e da participação em jogos dramáticos pois segundo os autores, a exploração de diferentes materiais e da participação em jogos dramáticos, as crianças têm a oportunidade de experimentar e compreender conceitos matemáticos complexos desde cedo.

A perspectiva dos pais sobre a importância do brincar também está alinhada com a posição de Neto e Lopes (2017), que realçam a importância do brincar ao afirmar que este é essencial para a construção das estruturas e identidades durante a infância, promovendo a segurança e autonomia. Afirmam ainda que as atividades lúdicas, como o jogo simbólico e o jogo social, contribuem para diversos aspetos do desenvolvimento humano, incluindo a estruturação do cérebro, da linguagem e habilidades sociais e emocionais.

Nos questionários feitos às famílias, a dimensão das aprendizagens não abordava especificamente a comunicação escrita, mas focava-se mais na comunicação oral. Na abordagem à escrita, as aprendizagens sobre as quais questionámos as famílias, direcionavam-se para uma perspectiva mais tecnicista e não centrada na comunicação onde esta é trabalhada de forma isolada sobre a aprendizagem de letras e palavras. No entanto, as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), refletem a importância de reconhecer e integrar essas aprendizagens específicas no contexto mais amplo do desenvolvimento infantil. Por exemplo, na área da Expressão e Comunicação, OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), destacam a importância desta área, que abrange diversos domínios que estão relacionados entre si e são essenciais para o desenvolvimento da criança. Esta área inclui formas de linguagem que permitem à criança interagir, expressar os seus pensamentos e emoções de forma criativa, e compreender o mundo que a rodeia. Os autores afirmam ainda que esta área é considerada fundamental, pois concentra aspetos cruciais para a aprendizagem e desenvolvimento, fornecendo à criança ferramentas importantes não apenas para aprender as outras áreas, mas como aprendizagem ao longo da vida. De acordo com os autores, atualmente todas as crianças têm algum contato com a linguagem escrita antes de entrarem para o jardim de infância. Portanto, é essencial aproveitar esse conhecimento prévio e permitir que as crianças explorem a leitura e a escrita em diversas situações. Em vez de uma introdução formal e isolada, os autores defendem uma

abordagem que facilite o uso da linguagem escrita através de experiências práticas e funcionais relacionadas com o dia a dia da criança. Essa perspectiva deve estar alinhada com a ideia de literacia, que não se limita à capacidade de ler e escrever, mas sim à competência global no uso da linguagem escrita, mesmo sem dominar formalmente essas habilidades. Além disso, os autores salientam ainda que o desenho não deve ser subestimado, pois é uma forma de escrita. Muitas vezes, o desenho e a escrita estão interligados, complementando-se um ao outro. Um desenho pode comunicar tanto quanto uma palavra, e uma série de desenhos pode contar uma história.

Podemos afirmar que, segundo OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), todas as dimensões apresentadas no questionário estariam intrinsecamente ligadas se as aprendizagens não fossem apresentadas às famílias de forma isolada. Desta forma, a abordagem apresentada não seria uma abordagem holística à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Tendo como base os resultados obtidos através do questionário, que apresentam médias semelhantes entre as quatro dimensões – brincar e jogar, relações e comunicações, desenvolvimento pessoal e aprendizagens- podemos depreender que as áreas são vistas pelas famílias como igualmente importantes no desenvolvimento da criança. O brincar e o jogar, por exemplo, não estimulam apenas o desenvolvimento físico e emocional, mas também a comunicação e as relações interpessoais. Da mesma forma, a área da Expressão e Comunicação presente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), afirma que o permitir à criança expressar-se criativamente, contribui não só para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a construção de relações sociais e emocionais saudáveis. Esta abordagem integrada reconhece a importância de considerar todas as dimensões do desenvolvimento infantil de forma holística, promovendo assim uma educação mais completa e eficaz.

Também tivemos intenção de ouvir o ponto de vista da educadora sobre a sua perceção relativamente às expectativas dos pais sobre o jardim de infância. Na entrevista a educadora referiu *“(...) os pais veem o Jardim de Infância como um complemento essencial na vida dos seus filhos, porque promove aprendizagens e socialização, contribuindo para um desenvolvimento holístico saudável. As expectativas das famílias em relação à equipa educativa são elevadas, esperam que desempenhem o nosso papel da melhor forma possível, garantindo segurança, afeto, e estimulando o desenvolvimento cognitivo. Esperam que o ambiente do Jardim de Infância seja um lugar onde os seus filhos se sintam felizes, valorizados e bem cuidados, assim como são em casa, pois*

*consideram os seus filhos como o seu bem mais precioso.* ”. Ou seja, segundo a educadora, as famílias reconhecem a importância do jardim de infância, como um ambiente essencial para o desenvolvimento holístico e saudável dos seus filhos, o que vai ao encontro dos resultados que obtivemos através dos questionários com as famílias.

Durante a entrevista, a educadora destacou a importância de uma educação holística. Como referido anteriormente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), numa educação holística o brincar está presente e intrinsecamente ligado com as outras áreas de aprendizagem. Com os resultados obtidos em relação às expectativas das famílias em relação ao jardim de infância como espaço de oportunidades para o desenvolvimento, conseguimos compreender que o brincar é um dos fatores que as famílias mais valorizam. Contudo, durante as observações registadas em notas de campo, tornou-se evidente que nem sempre as crianças tinham a oportunidade de brincar livremente e sem restrições de tempo. Isso ocorria porque muitas vezes existiam atividades programadas que deviam ser concluídas de forma a cumprir o calendário, ocupando assim o tempo que poderia ser dedicado ao brincar, enquanto momento rico em aprendizagens. Um exemplo disso, pode ser observado na descrição da nota de campo nº15:

“Educadora: *“Agora que passou a festa de Natal temos muita coisa para fazer... Temos que terminar a prenda para casa, a pintura para expor no placar e fazer um registo para depois deixar no portfólio.”*

Eu: *“Então e temos de fazer isso até quando? Ainda temos as atividades de expressão... inglês, música, dança...”*

Educadora: *“É verdade. Ainda temos isso... temos de fazer o mais rápido possível.”*

Através desta observação, foi perceptível que, por vezes, os jardins de infância sentem uma pressão excessiva para cumprir um calendário estabelecido, levantando assim a questão sobre se o excesso de propostas orientadas é benéfico para o desenvolvimento da criança e se esta tem verdadeira liberdade de escolha. Esta observação parece indicar que isso nem sempre ocorre, já que todas as crianças tinham que realizar as atividades propostas, reduzindo assim o tempo de brincar, de escolha livre, etc. Isso pode evidenciar uma falta de equilíbrio entre os momentos estruturados e os livres. Ao refletir sobre os resultados dos questionários, percebemos que essa não é a expectativa das famílias em relação ao jardim de infância onde a importância do brincar e jogar foi particularmente destacada. Segundo Neto e Lopes (2017), não há modelos educativos lineares que

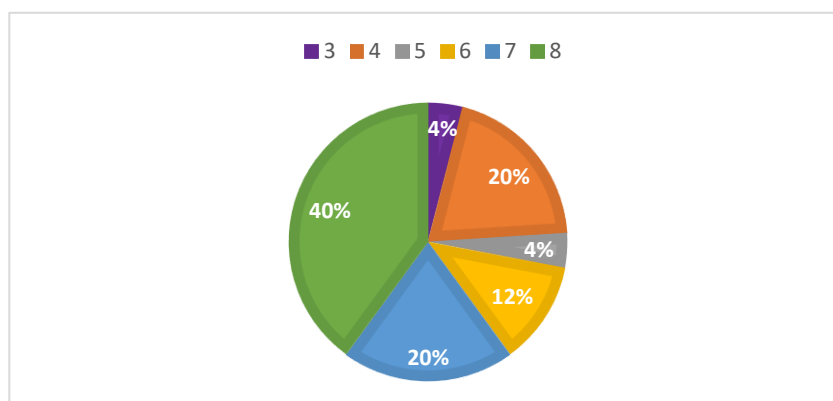
transformem as crianças em génios, especialmente em ambientes excessivamente protegidos. Afirmam ainda estes autores, que as habilidades académicas, artísticas ou desportivas desenvolvidas na infância são influenciadas pela genética e pela experiência ao longo da infância, tanto de forma estruturada quanto informal. Equilibrar atividades estruturadas e não estruturadas na vida diária da criança é fundamental para o sucesso na vida adulta. De acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o tempo na educação de infância deve ser organizado de acordo com as necessidades individuais de cada criança, do grupo e do educador. Isso implica uma organização decidida pelo educador e pelas próprias crianças, que inclua uma variedade de atividades e ritmos em diferentes contextos. É fundamental proporcionar um equilíbrio entre momentos estruturados e flexíveis, permitindo que as crianças experimentem, explorem, brinquem e desenvolvam as suas ideias de forma significativa.

#### 5.2. Famílias: O Seu Papel, Relação e Envolvimento com o Jardim de Infância

Como já foi referido anteriormente, de acordo com as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), a relação entre a família e o jardim de infância desempenham um papel crucial no desenvolvimento pessoal e social da criança. Compreender as expectativas das famílias em relação ao seu papel e à sua participação na vida do jardim de infância é fundamental para promover uma parceria eficaz entre a escola e o ambiente familiar. Através dos inquéritos, queríamos perceber se as famílias consideravam estar informadas sobre o trabalho que estava a ser realizado com os seus filhos no jardim de infância. Esta foi uma questão que lhes foi colocada e cuja resposta se encontra ilustrada no gráfico da Figura 4.

#### Figura 4

*Resposta das famílias à questão 'Sinto que o jardim de infância me tem informado sobre o trabalho desenvolvido com o/a meu/minha filho/a'.*



Nota: Resposta dada numa escala tipo Likert entre 0 “discordo completamente” e 8 “concordo completamente”.

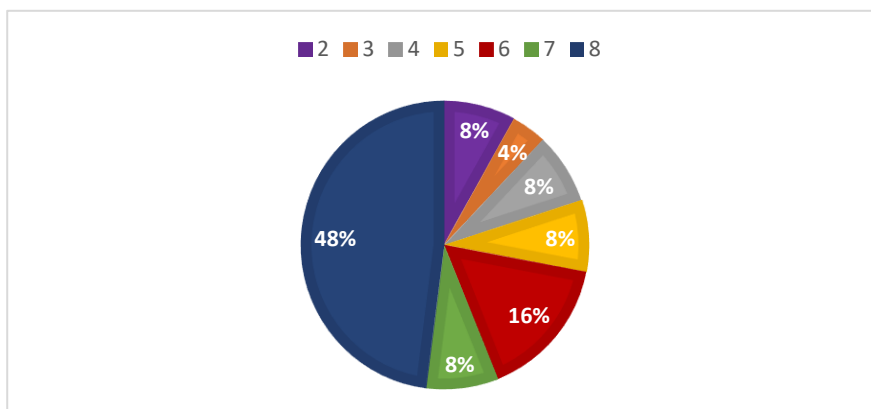
Com base nos dados apresentados na Figura 4, podemos verificar que 60% das famílias indicou um alto nível de concordância, em relação ao estarem informadas sobre o trabalho desenvolvido com o seu filho. Isso sugere que essas famílias se sentem bem informadas e satisfeitas com a comunicação e transparência da instituição em relação às atividades e progressos do seu filho. Por outro lado, 28% das famílias ainda considera que a informação fornecida pelo jardim de infância não é suficiente ou não corresponde totalmente às suas expectativas. Ou seja, enquanto a maior parte das famílias considera estar bem informada e satisfeita com a comunicação do jardim de infância sobre o trabalho desenvolvido com os seus filhos, ainda há espaço para melhorar na transparência e na qualidade de informação fornecida pela instituição educativa pois parece que a informação não chega a todas as famílias.

De acordo com Lemos (2015), é destacada a importância de manter conversas contínuas, variadas e intencionais com as famílias, valorizando e reconhecendo os conhecimentos, valores e aspirações. Neste sentido, considera que é essencial utilizar métodos de comunicação bidirecionais e adaptados, utilizando uma linguagem simples que promova uma maior proximidade e partilha em relação ao desenvolvimento da criança. Uma comunicação eficaz, baseada na confiança, ajuda a superar barreiras e estabelecer relações colaborativas, de forma a melhorar as relações entre a escola e a família (Lemos, 2015). Neste sentido, também Mata e Pedro (2021), consideram que para estabelecer uma comunicação atenta às expectativas das famílias, é fundamental ter em consideração vários fatores que influenciam uma comunicação bem-sucedida, como uma comunicação flexível, adaptando essa comunicação às necessidades e características das famílias e do ambiente. Na prática do jardim de infância, há momentos cruciais para a concretização de interações fundamentais com as famílias, que podem ampliar e enriquecer a criação de parcerias. Alguns desses momentos importantes incluem reuniões de pais, encontros informais durante o acolhimento ou despedida e eventos realizados no jardim de infância. Nestes momentos é importante que o educador transmita às famílias algumas informações sobre a criança, como por exemplo atualizar as famílias sobre o desenvolvimento individual da criança.

Complementarmente à questão anterior sobre a informação disponibilizada, também questionámos as famílias sobre se acompanhavam o trabalho desenvolvido no jardim de infância (Figura 5).

### Figura 5

*Resposta das famílias à questão 'Estou a par do trabalho que o/a meu/minha filho/a faz no jardim de infância'.*



Nota: Resposta dada numa escala tipo Likert entre 0 “discordo completamente” e 8 “concordo completamente”.

Com base nos dados apresentados na figura 5, podemos observar que 56% das famílias indicou o valor máximo de “concordo completamente” em relação ao seu conhecimento sobre o trabalho realizado pelo seu filho no jardim de infância. Isso sugere um elevado nível de consciência e envolvimento por parte dessas famílias em relação às atividades e progressos do seu filho na instituição educativa.

Por outro lado, 16% das famílias que participaram no questionário selecionaram o valor 6, que indica um nível moderado de concordância. Isso pode significar que essas famílias têm um certo conhecimento sobre o trabalho do seu filho no jardim de infância, mas talvez não estejam totalmente informados sobre todos os detalhes ou atividades específicas. As percentagens mais baixas foram para os valores 2, 3 e 4, representando um total de 20%. Esta percentagem indica que ainda existem famílias que consideram ter pouco conhecimento com o trabalho realizado pelo seu filho na instituição. Ou seja, os dados sugerem que a maioria das famílias considera que está bastante informada e envolvida no acompanhamento do trabalho do seu filho no jardim de infância, enquanto algumas famílias consideram que esta é insuficiente e que precisam de mais comunicação ou informação por parte da instituição.

Sabe-se que a comunicação eficaz entre a escola e a família é destacada como um elemento crucial para promover a colaboração e construir parcerias (Mata & Pedro, 2021), e que quando profissionais e pais comunicam eficazmente, estabelecem relações de confiança e proximidade, facilitando a compreensão mútua de dificuldades, papéis e objetivos. Então é importante que todas as famílias estejam informadas para serem participantes ativos. A partilha de informação com as famílias promove uma compreensão comum das aprendizagens da criança, facilitando assim a colaboração entre a escola e a família (Mata & Pedro, 2021).

Esta é também a visão da Carta de Princípios dos Associados da APEI Para a Tomada de Decisão Eticamente Situada (2011), onde se considera que os educadores têm um compromisso com as famílias em respeitar a sua estrutura e competências educativas, colaborando de uma forma em que as crianças sintam que as famílias e a instituição estão interligadas com o processo educativo. Isso inclui promover a participação das famílias como parceiras, mantendo o sigilo sobre informações familiares, exceto em casos que ameacem a segurança da criança. Fornecer informações sobre a instituição e o seu projeto educativo, além de comunicar regularmente sobre o dia-a-dia da criança. Estar disponível para apoio e reuniões individuais ou em grupo, respeitando as necessidades e horários das famílias, e nunca utilizar as famílias para interesses pessoais.

Parece-nos que esta era uma das intenções da educadora, quando durante a entrevista esta afirmou que: *“(...) para mim é essencial ir ao encontro das famílias. Vejo a família como o pilar da criança, tudo começa na família que é a essência da criança, tem o ADN dessa família e em primeiro lugar temos que valorizar a família de cada um, a sua essência, a sua cultura isso é essencial. Promover uma boa relação com as famílias faz parte de todo o processo, porque sem ela o nosso trabalho falha e não há um ciclo completo. Escola e família é como uma aliança, (...) uma das coisas que mais valorizo mesmo é a relação com as famílias, a família confiar em nós, sermos transparentes, sinceras, (...) cuidar e respeitar a sua criança como um ser único. Portanto, para mim isso é essencial”*. Ou seja, a educadora destacou a importância de valorizar e respeitar as famílias, considerando-as como o pilar essencial para o desenvolvimento da criança. Enfatizou ainda que promover uma boa relação com as famílias é fundamental para um trabalho educativo eficaz, comparando a parceria entre escola e a família como uma aliança ou um compromisso sério que deve ser baseado na confiança. Conforme as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) enfatizam que a interação entre o educador e as

famílias visa colocar a criança como o centro de interesse, reconhecendo ambos como colaboradores no processo educativo da criança. Essa interação deve ser sustentada pela comunicação, que pode ser facilitada através de conversas informais, mensagens escritas ou encontros individuais. Esses momentos proporcionam oportunidades para entender as necessidades e expectativas das famílias, ouvir as suas opiniões e sugestões, encorajar a sua participação e coordenar formas de envolvimento adaptadas às suas disponibilidades. Durante essas comunicações, as avaliações realizadas pelo educador sobre o progresso no desenvolvimento da criança desempenham um papel fundamental (Lopes da Silva et al., 2016).

Depois, ao procurar especificar a sua prática, a educadora referiu: *“Com é que eu faço? Tento no início do ano demonstrar a minha disponibilidade para com as famílias, permito que as famílias entrem na sala e permaneçam na sala o tempo que seja necessário até se sentirem seguros para deixarem a sua criança de uma forma segura e tranquila. Estou sempre disponível para as famílias, dou-lhes o meu contacto pessoal e o contacto é regular. Sou muito sincera com as famílias, não escondo nada deles e tento envolvê-las na minha prática pedagógica ao levá-las à sala, ao pedir conselhos, trabalhos. Tento envolvê-las, ser transparente e comunicar com elas o mais abertamente possível e estar sempre disponível para as ouvir”*.

De acordo com as suas palavras, a educadora tenta criar esses laços de confiança através do envolvimento na sala, estando disponível não só nos momentos em que está no seu local de trabalho, mas também ao disponibilizar o seu contacto pessoal e mantendo esse contacto regular com as famílias. A educadora também disponibiliza o tempo necessário para que os pais permaneçam na sala até se sentirem seguros para deixarem os seus filhos. De acordo com a educadora, a porta desta sala está sempre aberta e disponível para as famílias. No ponto de vista da educadora, famílias são um fator-chave para um desenvolvimento saudável e integral das crianças. Por esse motivo, os profissionais devem privilegiar esta relação e torná-la o mais harmoniosa possível, transmitindo às famílias a confiança e segurança necessárias. Esta perspetiva da educadora parece cumprir a ideia de Brazelton (2003), de que os pais são os maiores peritos dos seus filhos e que quando fortalecemos as famílias, fortalecemos a comunidade. Também Rego (2003), complementa esta visão, enfatizando que a escola e a família, enquanto agentes educativos, trabalham em conjunto para influenciar e moldar a formação integral da criança.

Durante as observações registadas em notas de campo, foi possível observar momentos de interação com as famílias e partilhas de ideias por parte das famílias que foram realizadas em sala pela equipa educativa, valorizando assim o envolvimento, como por exemplo a nota de campo nº9:

*“A educadora C. chega e diz: “Ontem, a mãe da D. encontrou-me no corredor quando vinha buscar a D. e partilhou que em casa pretendia criar um pequeno calendário no qual a família escolheria diariamente um motivo para expressar gratidão até ao Dia de Ação de Graças. No fim sugeri que essa iniciativa fosse também realizada na sala das Tartarugas. Inicialmente, achei que seria impossível devido ao tempo, porque tínhamos de começar já hoje, mas ao partilhar a ideia com a P., encontrou uma solução. Ontem já plastificou folhas secas e agora todas as manhãs, antes da oração, em grupo, vamos escolher um motivo de gratidão, e escrever na folha.”*

Sorri e disse *“Que excelente ideia!”*.”

Neste excerto percebemos como a educadora escutou a sugestão desta mãe e a conseguiu integrar na prática quotidiana do jardim de infância. Houve proximidade, comunicação e envolvimento e ao refletir sobre alguns dos autores apresentados, como Lemos (2015), e Mata e Pedro (2021), percebemos que isso favorece positivamente a confiança, a criação de parcerias entre a escola e a família e desenvolve perspetivas positivas por parte das famílias sobre a correspondência de expectativas.

Também Buzduhan (2017), considera que a escola pode ser uma aliada valiosa nas interações com as famílias. Ambas as partes podem estabelecer diretrizes comuns para garantir que trabalhem juntas em direção aos mesmos objetivos, como o bem-estar das crianças. Destaca ainda a importância de uma relação escola-família transparente para evitar mal-entendidos ou interpretações equivocadas que possam dificultar a colaboração mútua.

### 5.3. Estratégia dos Educadores para Responder às Expectativas das Famílias

Ao acreditarmos que cada família cria as suas próprias expectativas sobre a permanência do seu filho no jardim de infância, gostaríamos de compreender as estratégias utilizadas pelo educador como forma de compreender e dar resposta às suas expectativas. Para uma melhor compreensão dessas estratégias, na entrevista realizada à

educadora, começámos por questionar a educadora sobre, segundo o seu ponto de vista, quais seriam as principais funções do jardim de infância e porquê?

No ponto de vista da educadora, “(...) o jardim de infância é um prolongamento da família. Acho que o jardim de infância deve ser realmente isso, a extensão da família. Porque nós devemos amar as crianças, devemos cuidar das crianças, devemos dar o nosso melhor por elas. Devemos defender, proteger e de uma forma lúdica desenvolver toda a sua parte cognitiva. Ou seja, de uma forma holística promover o crescimento saudável da criança. Daí dizer que é o prolongamento da família, porque nós amamos, nós cuidamos, nós damos de comer, nós tratamos das feridas, nós damos abraços, nós consolamos o choro, nós ensinamos, nós corrigimos, nós colocamos limites de segurança na criança. Portanto, para mim é o prolongamento da família, é a extensão da família.”

Ou seja, a educadora considera-se parceira da família no desenvolvimento individual da criança, acarretando com isso responsabilidades acrescidas. De acordo com Brazelton (2003), o objetivo é que os pais trabalhem com profissionais e que lhes deem apoio, que se sintam confiantes no seu papel parental e criem ligações fortes e resilientes com os seus filhos. Como forma de alcançar esses objetivos, os profissionais devem responder às famílias, pois são eles os maiores conhecedores da criança.

Após compreendermos a perspetiva da educadora sobre o papel do jardim de infância e considerando que essas poderiam ser as expectativas que as famílias possam ter em relação ao seu trabalho, questionámos se a educadora sente alguma dificuldade em gerir as expectativas das famílias?

Segundo a educadora: “Penso que não. No início do ano, com os pais novos, nós não nos conhecemos, não é? Portanto, temos de começar este processo de conquista, de nos darmos a conhecer enquanto educadoras, enquanto pessoas, e de os deixar à vontade para que eles sintam que não há barreiras entre a escola e a família. Ou, neste caso concreto, entre a educadora e as famílias, que eu estou lá para amar e cuidar dos seus filhos. Estou lá também para eles, para aquilo que for possível, não é? Para aquilo que eles precisarem. Gosto de deixar isso bem vincado, que eu estou lá e que estou disponível para eles. Penso que a partir daí, o dia-a-dia, o conversar, o estar, eles vão confiando, portanto, é isso que eles têm transmitido, por mensagens, por palavras, por gestos, às vezes um olhar, um abraço. Tenho conseguido conquistar as famílias. Acho que a expectativas têm sido superadas.”

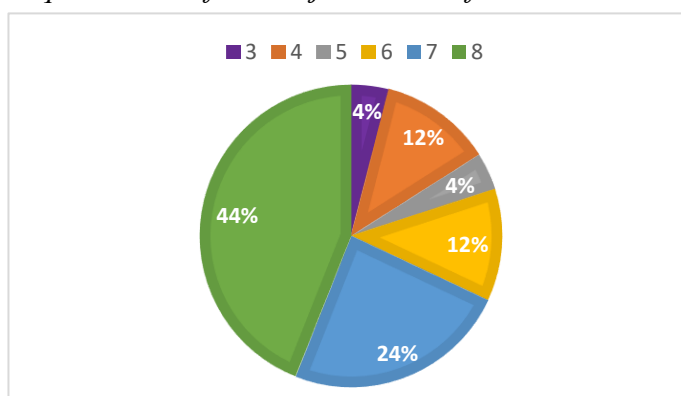
Com as palavras da educadora, conseguimos perceber que considera como um dos pilares da relação escola/família a comunicação. Como salienta Santos (2020), uma boa comunicação é uma aliada importante nas respostas às expectativas. Com isto consideramos que esta será a estratégia utilizada pela educadora em todo o processo desde a adaptação ao jardim de infância, durante todo o processo no jardim de infância e na preparação para a transição para o 1º Ciclo.

Esta perspetiva da educadora de conhecer cada família, ouvir e de as conquistar, parece cumprir a ideia de Santos (2020), é de extrema importância reconhecer as conceções e expectativas das famílias em todas as etapas, as quais podem variar consideravelmente, exigindo uma compreensão sensível e contextualizada das particularidades de cada comunidade, família e criança. Segundo a educadora, este processo começa logo no início do ano com a transição para o jardim de infância, e de acordo com Santos (2020), para facilitar uma transição ou adaptação tranquila das crianças para o jardim de infância, os educadores podem implementar estratégias e práticas sensíveis e personalizadas. Afirma ainda que envolver as famílias no ambiente escolar promove um sentimento de segurança e conforto para as crianças e para as suas famílias. Segundo Santos (2020), esta abordagem pode fortalecer os laços entre a escola e as famílias, além de contribuir positivamente para respostas das famílias às suas próprias expectativas.

Depois de atentamente considerarmos a perspetiva da educadora, que mencionou não enfrentar, até ao momento, dificuldades na gestão das expectativas das famílias, considerámos importante perceber através dos inquéritos feitos às famílias se sentem que o jardim de infância está a responder de forma positiva às suas expectativas. Através dos inquéritos, queríamos perceber se as famílias sentiam que o trabalho realizado com os seus filhos correspondia ao que consideravam que deveria ser feito no jardim de infância.

## Figura 6

*Resposta das famílias à questão ‘O trabalho que o/a meu/minha filho/a faz corresponde ao que eu acho que deve ser feito no jardim de infância’.*



Nota: Resposta dada numa escala tipo Likert entre 0 “discordo completamente” e 8 “concordo completamente”.

Com base nos dados apresentados na Figura 6, é possível observar que a maioria das famílias considerou que o trabalho realizado com o seu filho correspondia totalmente ao que acreditava que devia ser feito no jardim de infância. Ou seja, 44% dos participantes atribuíram a classificação máxima de 8, indicando que concordam completamente, correspondendo assim com as suas expectativas. Podemos também verificar que 24% dos participantes atribuíram classificação de 7, demonstrando mesmo assim um elevado nível de satisfação com o que é realizado. Por outro lado, 18% dos participantes discorda em parte com a que o trabalho realizado corresponda ao que considera ser função do jardim de infância, atribuindo assim a classificação de 3 e 4. Isso sugere que, de uma forma global, a maioria das famílias está satisfeita com o trabalho realizado com o seu filho no jardim de infância, refletindo uma perceção positiva em relação à correspondência entre as atividades desenvolvidas e as suas expectativas em relação do que deveria ser feito na instituição. Talvez isto esteja relacionado com o facto de algumas famílias considerarem estar informadas. Aliás a correlação entre os resultados dados pelas famílias a essas duas questões foi de .778, sendo bastante elevada e mostrando a relação forte entre estes dois aspetos.

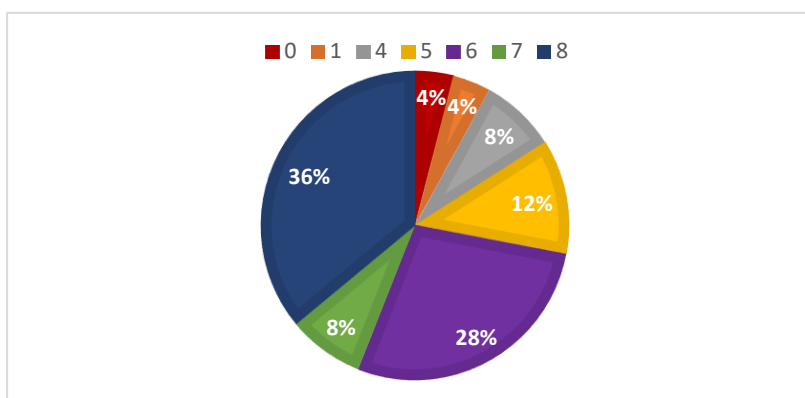
Os resultados refletem as considerações de Buzduhan (2017), que enfatiza a importância da interação entre o jardim de infância e as famílias para atender às necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento físico e emocional. O autor destaca ainda que uma cooperação baseada na assistência mútua e esforços conjuntos cria uma parceria valiosa, alinhando a escola e a família em prol do bem-estar

da criança, evitando mal-entendidos e facilitando a colaboração. A elevada correlação observada entre as percepções das famílias sobre estarem informadas e a satisfação com o trabalho realizado no jardim de infância corrobora a ideia de que uma comunicação eficaz e uma interação contínua entre a instituição e as famílias são fundamentais para criar um ambiente educativo positivo.

Com base nas respostas dadas anteriormente, podemos constatar que há várias perspectivas em relação ao que cada família sente ou que desejam que seja realizado com os seus filhos no jardim de infância. No entanto, além de entender essas expectativas, também queríamos saber se as famílias sentiam que estavam envolvidas no jardim de infância. Com estas respostas conseguimos compreender um pouco melhor a forma como estas famílias se sentiam em relação ao seu envolvimento no processo educativo e ao acompanhamento do seu filho.

### Figura 7

*Resposta das famílias à questão ‘Sinto que sou envolvido e tenho participado em atividades no jardim de infância’.*



Nota: Resposta dada numa escala tipo Likert entre 0 “discordo completamente” e 8 “concordo completamente”.

Tendo como base os dados presentes na Figura 7, podemos observar que 44% das famílias sente-se envolvida e tem participado ativamente em atividades no jardim de infância, atribuindo assim uma classificação entre o 7 e o 8 na escala de Likert. No entanto, ainda há 28% dos participantes que discorda parcialmente ou completamente dessa afirmação, indicando que algumas famílias podem não se sentir totalmente envolvidas ou participantes nas atividades propostas pelo jardim de infância. Considerando que 28% dos participantes, embora seja uma percentagem baixa, não se sentem suficientemente envolvidos, é fundamental refletir sobre estes resultados. A educadora tem o compromisso, de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética

Profissional, de promover uma participação adequada das famílias, aceitando-as como parceiras no processo educativo. Esse compromisso inclui fornecer a todas as famílias informações sobre a instituição, projeto educativo e o desenvolvimento individual da criança, incluindo assim a família no dia-a-dia da sua criança. Esses dados destacam a importância de fortalecer os canais de comunicação e colaboração entre a escola e as famílias, de forma a encontrar soluções de resposta às expectativas criadas em relação ao seu envolvimento em todo este processo, como destaca Santos (2020), uma boa comunicação é um grande aliado das expectativas.

Após uma análise abrangente dos inquéritos e da entrevista realizada à educadora, torna-se evidente que, embora uma educadora possa sentir confiança na sua prática e na sua comunicação com as famílias, nem sempre as suas perceções coincidem com as expectativas reais das famílias. As respostas apresentadas pelas famílias indicam uma diversidade de expectativas individuais em relação ao jardim de infância, incluindo o nível de envolvimento desejado. Esta informação destaca a importância da adaptação contínua das estratégias do educador, tendo em consideração tanto as necessidades e interesses individuais da criança quanto as expectativas das famílias.

De acordo com Mata e Pedro (2021), a interação e comunicação entre as famílias e o jardim de infância desempenham um papel crucial no percurso educativo das crianças, moldando diretamente as suas experiências e progressos. A compreensão das expectativas das famílias e a promoção de uma comunicação de qualidade são fundamentais para estabelecer parcerias entre o educador e a família.

#### 5.4. Estratégias e Desafios do Educadores na concretização das Expectativas das Famílias

Considerando como relevante adaptar as estratégias educativas às necessidades específicas de cada criança e das suas famílias, durante a entrevista com a educadora, procuramos compreender as abordagens que implementa para atender às expectativas das famílias e realizar as suas funções essenciais do jardim de infância.

Durante a entrevista, a educadora mencionou algumas das estratégias na concretização das expectativas das famílias. Destacou a importância de envolver as famílias nas atividades de sala, reconhecendo que *“(...) a participação e o envolvimento não devem ser medidos apenas no que as famílias fazem ao virem à sala, mas também na disponibilidade que apresentam ao responderem aos nossos pedidos e nas conversas*

*informais durante os momentos do acolhimento.*”. Esta abordagem por parte da educadora demonstra uma visão holística do envolvimento das famílias, onde a colaboração pode assumir diversas formas e todas contribuírem para o desenvolvimento da criança.

Um exemplo concreto dessa colaboração e envolvimento foi observado durante uma nota de campo, onde a educadora mencionou que convidou as famílias a virem à sala. Para isso acontecer era necessário ajustar os horários das atividades para que cada família se inscrevesse num dia de acordo com a sua disponibilidade. Como é possível ler na nota de campo nº 19:

“A Educadora está no computador quando entra na sala e diz: *“Olha Bianca, estou aqui a fazer umas grelhas para afixar na porta da sala, porque a partir de janeiro os pais podem vir cá à sala fazer uma atividade.”* Abriu os olhos demonstrando um ar de surpresa e disse: *“Que boa ideia, isso vai ser muito interessante...”*”

Com estes exemplos, é possível perceber que as estratégias adotadas pela educadora estão alinhadas com as ideias de Silva et al. (2016). Segundo os autores, é da responsabilidade do educador manter um diálogo contínuo com as famílias ao longo do ano e através do envolvimento, que o educador promove a confiança. A interação e o envolvimento das famílias permitem ao educador entender o contexto familiar e adaptar as suas abordagens tendo em consideração as suas necessidades e expectativas.

No decorrer da entrevista, a educadora também foi questionada sobre as dificuldades em gerir as expectativas das famílias e os desafios que enfrentava nesse sentido. Como resposta a educadora afirmou que: *“Não tenho tido, não posso dizer nunca, já sou educadora há 24 anos, mas não me lembro de situações, nenhuma situação problemática com nenhum pai. Bem pelo contrário, acabamos por desenvolver uma relação até de amizade, de confiança. Portanto, no meu caso, não tem sido difícil gerir as expectativas das famílias”*.

Ao longo da entrevista, a educadora enfatizou consistentemente a importância da comunicação como uma das bases essenciais para a relação entre a escola e a família. As OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), também destacam a comunicação como um elemento fundamental. Referem que ao longo do ano letivo, o educador tem o dever de comunicar o progresso e desenvolvimento das crianças por meio de reuniões e interações informais com os pais ou familiares. Refere ainda que esse diálogo promove relações de

confiança, permitindo que os pais expressem as suas opiniões, as suas expectativas e as suas dúvidas, e também possibilita aos educadores compreenderem melhor os contextos familiares das crianças, ajustando assim as suas práticas educativas.

Em conclusão, a educadora destaca que não enfrenta dificuldades significativas na gestão das expectativas das famílias, o que pode ser atribuído ao seu investimento constante na comunicação e no envolvimento familiar. Esta perspetiva na construção de um diálogo contínuo e na participação ativa das famílias tem sido fundamental para criar uma relação de confiança e colaboração. Como resultado, a educadora consegue alinhar a sua prática com as expectativas das famílias, promovendo um ambiente educativo positivo e satisfatório para todos os envolvidos. Assim, o papel da comunicação eficaz e do envolvimento das famílias, revela ser essencial para a concretização das expectativas das famílias no contexto do jardim de infância.

Segundo Nunes, T. (2004), as famílias têm expectativas claras sobre o papel da escola na relação com a família e o que as escolas deveriam oferecer para eles e para os seus filhos. O autor afirma ainda que se as famílias recebem pouco do jardim de infância, logo esperam pouco. No entanto, os interesses das famílias poderiam ser mais bem aproveitados pelas instituições. Com esta observação, o autor reforça a importância da abordagem adotada e apresentada pela educadora, que investe na comunicação e envolvimento das famílias. Ao estabelecer um diálogo contínuo e ao promover a participação ativa das famílias, a educadora consegue alinhar as suas práticas com as expectativas familiares. Este exemplo mostra que, quando as escolas se esforçam para dar resposta as expectativas e interesses das famílias, criam um ambiente educativo positivo para todos.

## **6. Considerações Finais**

Desde o início deste relatório, dedicamo-nos a explorar o tema das expectativas das famílias em relação ao jardim de infância. Este interesse surgiu através de observações pessoais realizadas durante vários anos de trabalho em contexto creche, onde foi possível testemunhar as ansiedades e expectativas das famílias durante a transição para o jardim de infância. Essas observações levaram-nos a reconhecer a importância de compreender não apenas a interação entre a família e as instituições, mas também as expectativas das famílias durante esta fase crucial do desenvolvimento infantil.

Parece-nos que este tema é fundamental por várias razões. As expectativas das famílias desempenham um papel crucial na experiência de aprendizagem das crianças, e compreendê-las permite-nos oferecer uma resposta adequada às famílias e crianças. A percepção que as famílias têm sobre o trabalho do educador também é fundamental, para avaliar a eficácia da comunicação entre a instituição e as famílias pois, muitas vezes, as famílias desconhecem as práticas e dinâmicas do jardim de infância. Envolvê-las no cotidiano promove uma troca de experiências e um entendimento mais profundo do ambiente como um todo e facilita a partilha de expectativas.

Durante a nossa pesquisa, identificamos que alguns países, como a Escócia, a Nova Zelândia e a França, adotaram uma abordagem proativa ao criar materiais informativos direcionados às famílias. Sendo eles o *Information For Parents and Carers* (n.d.), o *Te Whāriki* (2017) e o *L'éducation Préscolaire* (2001) respetivamente. Esses materiais destacam a importância da família no desenvolvimento das crianças e oferecem orientações sobre o que esperar durante o período no jardim de infância. Infelizmente, em Portugal, ainda não existem informações semelhantes disponíveis para as famílias, o que consideramos que poderia ser uma ferramenta valiosa para promover o envolvimento e compreensão das famílias no processo de desenvolvimento dos seus filhos. Na nossa perspectiva, essas informações transmitidas às famílias auxiliam na formação de expectativas sobre o que é esperado ocorrer durante o período no jardim de infância, evitando assim possíveis decepções decorrentes de expectativas falsas ou não correspondidas.

Para concluir este relatório, é crucial destacar o valioso contributo da educadora para que conseguíssemos compreender o envolvimento das famílias, as suas expectativas, dificuldades e estratégias profissionais. Ouvir as famílias tendo em consideração aquilo que já conheciam em relação às OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), e o que esperavam que acontecesse no jardim de infância, faz-nos compreender que o brincar tem sido visto como algo fundamental, contudo ainda existem famílias que consideram benéfico para os seus filhos a realização de atividades de aprendizagens específicas, como por exemplo aprender letras como forma de preparação para o 1º ciclo. Com isto consideramos que a passagem de informações às famílias, especialmente durante reuniões gerais de pais, é essencial para promover uma compreensão mútua do que é esperado nesta etapa da vida dos seus filhos e passar uma ideia geral do que as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), nos orienta como profissionais para esta fase.

Chegamos ao fim deste trabalho com uma sensação de desenvolvimento pessoal e profissional, prontos para dar continuidade a esta profissão tão valiosa que é ser docente. Após a realização deste trabalho, certamente que iremos estar mais sensíveis para ouvir as famílias, compreender os contextos e tentar dar as respostas mais corretas às necessidades apresentadas, tendo sempre a criança como sendo o centro da nossa acção. Será igualmente interessante dar continuidade às ferramentas desenvolvidas ao longo deste percurso, como o questionário às famílias, a fim de avaliar e refletir sobre o nosso desempenho enquanto educadores e identificar mudanças necessárias para adequar as nossas abordagens. A formação contínua será essencial para oferecer sempre o melhor a cada criança que passa pelas nossas mãos.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. (1ª ed.) Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*. 10, 7-19.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Brazalton, T. & Sparrow, J. (2003). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Editorial Presença
- Buzduhan O. (2017). Interaction of preschool educational institution and family in moral education of senior preschool. *Science and Education*. 4, 143-147 <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-24>
- Cabral-Calheiros, M. & Piscalho, I. (2013). Quefazeres... um percurso de reflexão e ação na formação inicial. *Interações*. 27, 257-282 <https://doi.org/10.25755/int.3411>
- Creswell J. W. (2012). *Educational research. planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. University of Nebraska-Lincoln. Pearson.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família- o caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed.) Artmed.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª ed). Porto
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100003>
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância. *Mediaç@s*, 3(1), 45-57. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/90>

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., Brito, A. T. & Pereira, M. (2022). Transição para a escolaridade obrigatória – Um olhar sobre as famílias. *Mediaç@es*, 10(2), 70-83. <https://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/358/314>
- Matos, D., & Rodrigues, E. (2019) *Análise fatorial*. ENAP. <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em cascais*. Cascais
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime
- Papoila, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. (8ª ed). Mc Graw Hill
- Pardal, L., & Lopes, S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editora
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. A complementaridade do SPSS (5ªed.). Edições Sílabas.
- Québec, G. (2001). *L'éducation préscolaire*. Ministère de L'Éducatons
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*, (2ª ed.). Gradiva.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Vozes.
- Reis, V.A.S. (2012). O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus). RCAAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/2597>
- Sá, P., Costa, a. & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação*. Universidade de Aveiro
- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas. A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos. Casa da Praia Editora.

- Santos, M. (2020). “O meu filho vai para a escola dos crescidos” – A transição da educação pré-escolar para o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico aos olhos da família. (Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional), Ispa- Instituto Universitário. <https://repo-sitorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8002/1/24070.pdf>
- Scotland, S. (n.d). *Information for parents and carers- curriculum for excellence: learning at the early level*. Scottish Government.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. [https://www.wecanandmustdobetter.org/files/3214/2626/6021/CFE\\_learning\\_at\\_the\\_early\\_level\\_info\\_for\\_parents\\_and\\_carers.pdf](https://www.wecanandmustdobetter.org/files/3214/2626/6021/CFE_learning_at_the_early_level_info_for_parents_and_carers.pdf)
- Silva, M. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- UNICEF, Comité Português (2019) *Convenção sobre os direitos da criança* (Edição revista). [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vala, A. (2012), O contexto educativo e a aprendizagem na educação pré-escolar. *Revista*. 42 (5), 5-12.
- Wong, V. (2018). *Morreu Berry Brazelton, o médico que revolucionou a pediatria*. in Público. consultado a 06 de novembro de 2023, em <https://www.publico.pt/2018/03/14/culto/noticia/morreu-berry-brazelton-o-medico-querevolucionou-a-pediatria-1806563>

Leis:

Lei de bases do Sistema educativo,1986. Consultado a 26 de fevereiro de 2024, em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

## Questionário pais

Estimado pai/mãe/encarregado de educação

O presente trabalho é realizado no âmbito do Seminário de Intervenção e Investigação em educação pré-escolar e procura conhecer Expectativas das Famílias em Relação ao Pré-escolar.

A sua participação consiste na resposta a este questionário com tempo médio de resposta de cerca de 10 minutos, destinado a **pais de crianças que frequentam o pré-escolar**. Todas as informações recolhidas serão anónimas e os dados serão usados somente para fins da minha investigação. A participação é livre e voluntária, mas muito importante para a compreensão da perspetiva dos pais.

----

Se surgir alguma questão, comentário, ou desejar obter informações sobre os resultados deste trabalho, sinta-se confortável para entrar em contacto comigo através do email [25009@alunos.ispa.pt](mailto:25009@alunos.ispa.pt)

Agradeço a sua imprescindível colaboração na resposta a este questionário.

**Quem responde:**

Pai  Mãe  Outros  Quem? \_\_\_\_\_

**Indique a sua idade:** \_\_\_\_\_

**Indique a sua habilitação académica (assinalar o maior grau finalizado):**

Licenciatura  Mestrado  Doutorado  Outro  Especifique: \_\_\_\_\_

Por favor, responda às questões seguintes, selecionando a opção de resposta que mais se ajusta à sua situação e opinião. Não existem respostas certas ou erradas.

**Questionário:**

O que espera que o/a seu/sua filha faça e aprenda no jardim de infância?

---

---

---

---

Sabe que existem umas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE)?

Sim  Não

O que conhece dessas Orientações?

---

---

---

---

---

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre possíveis funções que podem ser atribuídas à educação pré-escolar. Não existem respostas certas nem erradas, mas as pessoas podem ter atitudes e expectativas diferentes. Enquanto pai/mãe/encarregado de educação de uma criança que frequenta esta etapa educativa, pedimos que nos diga qual o seu grau de acordo face a cada uma das seguintes hipotéticas funções indicadas em baixo. Para cada uma das funções, expresse a sua opinião utilizando uma escala que varia entre **0 – Discordo Completamente** **8 – Concordo Completamente**.

<b>Considero que <u>é principal função da educação pré-escolar</u> criar oportunidade, desenvolver estratégias e atividades para que as crianças ...</b>	
Aprendam letras e a escrever algumas palavras	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Desenvolvam curiosidade e vontade de aprender coisas novas	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Aprendam a identificar algarismos e a associá-los a quantidades	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Possam brincar muito, à vontade, com tempo e sem constrangimentos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Façam fichas diversificadas, para os prepararem para o 1º ciclo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Ganhem competências de relacionamento com os adultos (escutar, respeitar, ...)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Fiquem mais responsáveis e cumpridoras das normas e regras	0 1 2 3 4 5 6 7 8

Desenvolvam as suas capacidades de comunicação, ganhem vocabulário e correção na linguagem	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Se tornem confiantes nas suas capacidades	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Estejam preparadas para a escola	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Aprendam a fazer cálculos simples de adição e subtração	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Ganhem competências de relacionamento com as outras crianças (ouvir, negociar, respeitar...)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Façam desenhos, pinturas e outras atividades de artes plásticas	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Desenvolvam as suas capacidades físicas (flexibilidade, equilíbrio, tempo de reação, ....)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Ganhem curiosidade para conhecerem mais sobre o mundo	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Joguem muito, com diferentes tipos de jogos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Explorem a natureza para que a conheçam e desenvolvam um maior respeito pelo ambiente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Possam brincar para aprenderem	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Ganhem competências de independência e autonomia	0 1 2 3 4 5 6 7 8

Desenvolvam competências que lhes permitam ficar mais confiantes para enfrentarem o risco e ultrapassarem obstáculos físicos (trepar, saltar, etc)	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Tenham uma atitude mais exploratória em locais novos	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Fiquem mais fluentes na linguagem e competências de comunicação	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Fiquem mais resistente à frustração	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Se tornem resilientes não desistindo logo perante dificuldades iniciais	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Consigam medir melhor os riscos e proteger-se de possíveis perigos	0 1 2 3 4 5 6 7 8

Em seguida apresentam-se algumas afirmações sobre a relação dos pais com o jardim de infância. Pedimos que, face à sua situação, nos diga quão estas afirmações refletem a sua vivência utilizando uma escala que varia entre **0 – Discordo Completamente** – **Concordo Completamente**.

<b>Enquanto pai/mãe/encarregado de educação ...</b>	
Sinto que o jardim de infância me tem informado sobre o trabalho desenvolvido com o/a meu/minha filho/a	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Estou a par do trabalho que o/a meu/minha filho/a faz no jardim de infância	0 1 2 3 4 5 6 7 8

O trabalho que o/a meu/minha filho/a faz corresponde ao que eu acho que deve ser feito no jardim de infância	0 1 2 3 4 5 6 7 8
Sinto que sou envolvido e tenho participado em atividades no jardim de infância	0 1 2 3 4 5 6 7 8

**Entrevista à educadora:**

1. O que pensa que a maioria dos pais acham do Jardim de Infância? Quais as suas expectativas? (Como? Porquê?..)
2. Tenta ir ao encontro das famílias? Se sim, como e porquê? Se não, porquê?
3. Sente alguma dificuldade em gerir as expectativas das famílias? (Como? Porquê? Quais?)
4. O que acha que são as principais funções do Jardim de Infância? Porquê?
5. Quais as atividades e estratégias principais que implementa para dar resposta a essas funções?

## Anexo 3

### Correlações

		Sinto que o JI me tem informado sobre o trabalho desenvolvido	Estou a par do trabalho que o meu filho faz no JI	O trabalho que o meu filho faz corresponde ao que eu acho que deve ser feito	Sinto que sou envolvido e participo em atividades no JI
Sinto que o JI me tem informado sobre o trabalho desenvolvido	Correlação de Pearson	1	,942**	,778**	,685**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001
Estou a par do trabalho que o meu filho faz no JI	Correlação de Pearson	,942**	1	,744**	,678**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001
O trabalho que o meu filho faz corresponde ao que eu acho que deve ser feito	Correlação de Pearson	,778**	,744**	1	,740**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001
Sinto que sou envolvido e participo em atividades no JI	Correlação de Pearson	,685**	,678**	,740**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

#### Anexo 4

#### Notas de Campo:

#### Nota de Campo N°9 (Calendário do advento)

Local: Sala das Tartarugas

Hora: 8h30

Duração da observação: menos de 1 minuto

Intervenientes: Educadora C. e eu

Notas descritivas	Notas inferenciais
<p>A educadora C. chega e diz: <i>“Ontem, a mãe da D. encontrou-me no corredor quando vinha buscar a D. e partilhou que em casa pretendia criar um pequeno calendário no qual a família escolheria diariamente um motivo para expressar gratidão até ao Dia de Ação de Graças. E no fim sugeriu que essa iniciativa fosse também realizada na sala das Tartarugas. Inicialmente, achei que seria impossível devido ao tempo, porque tínhamos de começar já hoje, mas ao partilhar a ideia com a P., encontrou uma solução. Ontem já plastificou folhas secas e agora todas as manhãs, antes da oração, em grupo, vamos escolher um motivo de gratidão, e escrever na folha.”</i></p> <p>Sorri e disse <i>“Que excelente ideia!”</i>.</p>	<p>Este encontro aconteceu no último dia de outubro e por esse motivo, é que aos olhos da educadora, inicialmente parecia ser impossível de se realizar. Este momento reflete um bom exemplo de parceria entre colegas de sala em que a partilha ajudou na concretização da atividade e também numa boa parceria e envolvimento entre a escola e a família. Neste episódio é visível a sugestão de uma família e o seu envolvimento nas ideias de atividades. Acredito que esta família em questão sentiu-se ouvida e parte presente no processo educativo do seu filho.</p> <p>Acredito que assim também valorizamos as famílias.</p>

#### Nota de Campo N° 15 (pouco tempo)

Local: Sala das Tartarugas

Hora: 9h00

Duração da observação: menos de 1 minuto

Intervenientes: Educadora C. e eu

<b>Notas descritivas</b>	<b>Notas inferenciais</b>
<p>Sento-me ao lado da educadora C. e começamos a falar sobre o dia de hoje.</p> <p>Educadora C.: <i>“Agora que passou a festa de Natal temos muita coisa para fazer... Temos que terminar a prenda para casa, a pintura para expor no placar e fazer um registo para depois deixar no portefólio.”</i></p> <p>E eu perguntei: <i>“Então e temos de fazer isso até quando? Ainda temos as atividades de expressão... inglês, música, dança...”</i></p> <p>A C. comentou: <i>“É verdade. Ainda temos isso... temos de fazer o mais rápido possível.”</i></p>	<p>Com a aproximação das atividades festivas, as agendas começam sempre a apertar. Começo a questionar-me se o excesso de tarefas que acompanha esta época festiva é realmente benéfico para o grupo. Sinto que cada vez mais há a pressão para terminar as tarefas festivas que começámos e ainda não terminámos, como forma de deixar as salas e os corredores bonitos para quem neles passa. Com isto, há cada vez menos tempo para brincar. Quando iniciamos uma nova tarefa, sinto que para muitos, parar de brincar para a realizar parece mais uma obrigação do que um prazer.</p> <p>Acredito que devemos considerar se realmente as atividades propostas estão alinhadas com os interesses do grupo, será que realmente é do interesse de todos interromper as fantásticas brincadeiras para concluir tarefas? Para alguns, talvez seja (uma minoria), mas acredito que para a maioria não seja o caso.</p>

### Nota de Campo N° 19 (envolvimento das famílias)

Local: Sala das Tartarugas

Hora: 10h

Duração da observação: menos de 1 minuto

Intervenientes: Educadora C. e eu

<b>Notas descritivas</b>	<b>Notas inferenciais</b>
--------------------------	---------------------------

A C. está no computador quando entra na sala e diz: *“Olha Bianca, estou aqui a fazer umas grelhas para afixar na porta da sala, porque a partir de janeiro os pais podem vir cá à sala fazer uma atividade.”*

Abri os olhos demonstrando um ar de surpresa e disse: *“Que boa ideia, isso vai ser muito interessante...”*

A C. respondeu: *“Pois vai, mas estou a pensar pedir para virem só às 2<sup>a</sup> feiras por causa do teu estágio e das atividades de expressão... só se for necessário é que temos que pedir às outras colegas para alterarmos os horários”.*”.

A partir desta conversa, pude refletir sobre a relevância da presença e da participação ativa das famílias no contexto escolar. Valorizo muito a disponibilidade demonstrada por cada família ao participar nas atividades propostas, sejam em visitas à escola para realizar uma atividade específica ou simplesmente para passar um tempo de qualidade com as crianças e os seus amigos. É inspirador ver o interesse e o compromisso das famílias ao estarem envolvidos no desenvolvimento dos seus filhos.

Compreendo que nem todas as famílias se sentem confortáveis ou têm a mesma disponibilidade para participar ativamente nas atividades. Eu mesma, em alguns momentos, como mãe não me sentia totalmente à vontade para participar. No entanto, aprendi que a simples presença já faz uma diferença significativa na vida da criança. Digo muitas vezes que, mesmo que as famílias não se sintam preparadas para apresentar propostas elaboradas, a sua presença e disposição ao passar algum tempo na escola já é muito valioso.