

Qual a o papel do educador/a e da instituição no  
apoio á Parentalidade?

Solange Sabino  
Nº 28526

**Orientador do Relatório:**

Lourdes Mata

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como

requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM Pré-Escolar

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Professora Lourdes Mata, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso n.º 9931/2017, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 165, de 28 de Agosto de 2017

## **Agradecimentos**

Ao longo destes 2 anos houve muitas pessoas, de forma mais ou menos direta, contribuíram para que fosse possível chegar aqui. Sem o apoio destas pessoas nada disto teria sido possível.

Quero agradecer muito ao meu esposo que desde o início me apoiou e motivou a não desistir, assegurando o papel de pai e mãe enquanto eu me deslocava à faculdade todas as noites.

A todos os professores da Maria Ulrich que compõem o corpo docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em particular à professora Lourdes Mata, Monica Ferreira, Ana Teresa Brito e Patrícia Pacheco que no último ano contribuíram de forma significativa para a formação e melhoria do meu papel como educadora e em concreto para a elaboração deste relatório.

À minha amiga Sara Sayal Raposo pela sua ajuda sempre que precisei de algum trabalho que necessitasse de um toque mais artístico. À amiga Paula Ferreira a minha técnica de ação educativa que sempre me incentivou a lutar pela minha melhoria a nível profissional, e esteve sempre ao meu lado no terreno, no trabalho diário com as crianças. Às crianças da minha sala, que sempre acolheram com entusiasmo as propostas e desafios que lhes apresentámos e que sem elas não seria possível colocar em prática. Ao João Faustino, diretor da instituição, pelo apoio, abertura e facilitação na concretização deste mestrado.

Por último, um agradecimento especial aos pais que se disponibilizaram a colaborar sempre que solicitados.

Pelo caminho ficam as memórias dos sorrisos, dos olhares, da alegria, da satisfação que cada dia as crianças e os seus pais faziam questão de partilhar. Estes tenho pena de não conseguir partilhar aqui, mas guardo-os num lugar especial ao qual posso sempre aceder para me ajudar a seguir em frente.

A todos, um obrigado enorme.

## **Resumo**

O tema do presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) desenvolve-se dentro da questão “Qual a o papel do educador/a e da instituição no apoio á Parentalidade?”.

O Relatório procura determinar que estratégias, recursos e instrumentos o educador e a instituição podem desenvolver, com o objetivo de apoiar os pais na sua ação educativa, quando os pais colocam questões e dúvidas no exercício da sua parentalidade, para as quais não conseguem encontrar solução.

Procurámos perceber quais as dificuldades e necessidades que os pais têm no processo de educação dos filhos, e entender se o envolvimento dos pais na vida educativa das crianças enquadrado na parceria existente entre a instituição, educadores e famílias, poderá contribuir para uma melhor qualidade na sua parentalidade.

O relatório foi desenvolvido durante a prática educativa supervisionada, decorrida numa instituição de ensino privado de cariz religioso com os pais de um grupo de 12 crianças entre os 3 e 5 anos de idade. A metodologia utilizada recorreu a uma análise mista, com recurso à observação participante e não-participante, e à administração de um questionário aos pais.

A principal conclusão é a de que o nosso papel como educadores não só é fundamental no apoio aos pais, mas que, muitas vezes, são os próprios pais a solicitar esse apoio. Deste modo, o desenvolvimento de estratégias, recursos e instrumentos que possam ajudar a facilitar a comunicação entre as famílias e a instituição, e ajudar os pais na sua ação educativa não só é pertinente, como pode contribuir ativamente para uma melhoria na relação entre a instituição e a família e ajudar a solucionar as principais questões dos pais.

Palavras-chave: Parentalidade; Envolvimento Parental; Relação família/instituição/educador/a

## **Abstract**

The main theme on this report on the Supervised Teaching Practice is centered on the question “What is the role of the teacher and the school in supporting parenthood?”, and it tries to determine what strategies, resources and instruments the teacher and the school can develop with the purpose of assisting parents in their educational action, when parents have questions to which they cannot find answers to.

Our first goal was to understand the importance of the existence of a partnership between the school, teachers and families; secondly, to try to understand the difficulties and needs that parents have; and, thirdly, to understand whether parental involvement in children's educational lives contributes to a higher parenting quality.

The report was developed during the Supervised Teaching Practice, held in a private educational institution of a religious nature with a group of 12 children between 3 and 5 years old. The methodology used a mixed quantitative and qualitative analysis, using participant and non-participant observation, and the administration of a questionnaire to parents.

The main conclusion is that our role as educators is not only fundamental in supporting parents, but that it is often the parents themselves who request this support.

Keywords: Parenting; Parental Involvement; Family / institution / educator relationship

## Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>IV</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>V</b>
<b>Índice .....</b>	<b>VI</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico .....</b>	<b>10</b>
1.1    Parentalidade – Evolução histórica .....	10
1.2.    Relações Escola/Família – diferentes. perspetivas e modelos.....	11
1.3.    Modelo das esferas de influência de Epstein e modalidades de envolvimento .....	12
<b>Capítulo II – Caracterização do Contexto .....</b>	<b>16</b>
2.1.    Caraterização da instituição.....	16
2.2.    Caracterização da Sala .....	17
2.3.    Caracterização do Grupo e relação com as famílias.....	19
<b>Capítulo III - Problemática.....</b>	<b>21</b>
3.1.    Problemática.....	21
<b>Capítulo IV - Opções metodológicas .....</b>	<b>23</b>
5.1.    Técnicas e Instrumentos de Investigação .....	25
<b>Capítulo V – Perspetiva dos Pais em relação ao apoio do Educador para a parentalidade.....</b>	<b>27</b>
5.1.    Necessidades de apoio dos pais.....	29
<b>Capítulo VI – Intervenção da prática no âmbito do exercício da parentalidade ....</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo VII – Análise Reflexiva e Considerações Finais .....</b>	<b>37</b>
<b>Referências .....</b>	<b>41</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>43</b>
Anexo I. Questionário aos pais.....	43
Anexo II. Nota de campo 2.....	48
Anexo III. Nota de campo 1 .....	49
Anexo IV. Nota de campo 4.....	50

## Introdução

Ao sermos confrontados com a necessidade de desenvolver uma temática para a elaboração do nosso relatório de prática de ensino supervisionada, procurámos definir uma questão que – na experiência que temos desenvolvido na nossa ação educativa – fosse relevante, e que nos pudesse ajudar também na prática educativa no futuro.

Ao longo de todo o Mestrado, foram sempre recorrentes na reflexão as questões relacionadas com a forma como a instituição de ensino, os educadores e os pais se relacionam e como é que – em concreto – se podem desenvolver ferramentas e estratégias para não só criar mecanismos de colaboração prática entre pais, instituição e educadores, mas também criar espaço para que o diálogo e a confiança se estabeleçam para que essas ferramentas e estratégias sejam eficazes.

Partindo desta premissa, procurámos formular uma questão central que nos permitisse por um lado conhecer melhor toda a dinâmica geral subjacente a estes relacionamentos instituição/pais/educadores, e ao mesmo tempo se focasse em aspetos concretos que pudessem ser operacionalizados e mais concretizados.

Assim chegámos à questão: “Qual o papel do educador/a e da instituição no apoio à Parentalidade?”, com o objetivo de procurar definir o papel do educador em concreto quando os pais colocam questões às quais não conseguem encontrar solução. Estas dificuldades tanto podem ser comportamentais que, de alguma maneira, dificultam o relacionamento entre pais e filhos, não conseguindo estabelecer uma relação de qualidade; ou questões relacionadas com a formação e apoio aos pais nos desafios diários que enfrentam – como a alimentação, saúde ou educação.

No fundo, o que procurámos com este trabalho foi clarificar o papel do educador, ao mesmo tempo que se procurou desenvolver ferramentas e estratégias que pudessem ajudar o educador no seu papel, ao ser chamado a contribuir para a melhoria da parentalidade e do relacionamento entre os pais, a instituição e do educador, em benefício último das crianças.

Para fundamentação teórica desta problemática, procurámos autores, artigos e livros que pudessem servir de base teórica para a conceptualização do problema. Como diz Swap (1990, citado por Diogo, 1998) “Quanto maior for o grau de envolvimento parental, melhor as crianças estarão preparadas para o sucesso escolar”. Também uma das principais conclusões

de Costa (2012) é que o envolvimento dos pais é essencial para uma educação contemporânea.” Concluimos assim que é aceite de forma generalizada a influência benéfica que ocorre no processo de aprendizagem da criança, quando existe um envolvimento entre a escola, a família e a comunidade, respeitando as suas esferas de influência indicadas por Epstein (1997).

Os objetivos para este trabalho fixaram-se em três grandes aspetos. Em primeiro lugar perceber a pertinência, no contexto educativo estudado, da existência de uma parceria entre a instituição, educadores e famílias, e sublinhar as mais-valias que essa parceria poderia trazer. Em segundo lugar, procurar perceber quais as dificuldades e necessidades que os pais têm ao nível da gestão de rotinas, comportamentos e resolução de situações de conflito. E em terceiro lugar, entender se o envolvimento dos pais na vida educativa das crianças poderá contribuir para uma melhor qualidade da ação parental.

Neste contexto, a oportunidade oferecida pelo estágio realizado permitiu encontrar um campo de investigação propício para realizar o trabalho e chegar a respostas e a resultados que permitem delinear estratégias de ação para o futuro.

Deste modo, foi possível estruturar o trabalho fazendo no capítulo I um breve enquadramento teórico da questão, onde procurámos analisar a evolução das perspetivas sobre a Parentalidade, onde Cruz e Ducharne (2006) nos mostram que a preocupação com a questão da parentalidade é quase tão antiga como a própria humanidade. Neste capítulo enquadrámos também as perspetivas sobre as relações entre a escola e as famílias através das ideias defendidas por Epstein (1997) que, com o seu modelo de *overlapping spheres of influence*, procura representar a realidade atual e, finalmente – a análise que Epstein (2010) faz aos seis tipos de envolvimento entre escola, família e comunidade e em particular ao primeiro tipo de envolvimento, o do apoio na parentalidade.

No capítulo II caracterizamos o contexto analisado, com a caracterização da instituição de ensino, da sala e do grupo, de modo a facilitar a compreensão do mesmo face ao tema estudado. O capítulo III apresenta a problemática em análise, onde procurámos não só apresentar o tema e as questões que se levantaram face ao mesmo, como também tentámos enquadrá-las e fundamentá-las com a literatura. No capítulo IV apresentam-se e fundamentam-se as opções metodológicas para este trabalho. Justifica-se a abordagem mista

(quantitativa e qualitativa) ao estudo do tema, e apresentam-se os instrumentos e técnicas de investigação utilizados.

No capítulo V apresenta-se a vertente mais prática deste relatório. Este encontra-se dividido em duas abordagens diferenciadas. Inicialmente procurámos compreender a perspetiva dos pais em relação ao apoio do Educador para a parentalidade, e analisámos as respostas a um questionário sobre as ideias que os pais têm, tanto sobre o apoio da instituição e educador como sobre as suas necessidades.

Na segunda parte deste capítulo é apresentada uma intervenção da prática no âmbito do exercício da parentalidade, onde é feita uma reflexão sobre a prática pedagógica e o projeto desenvolvido ao longo da mesma, e onde foi possível encontrar as respostas à questão principal “Qual o papel do educador/a e da instituição no apoio à parentalidade?” e às questões orientadoras que nos ajudaram a perceber as necessidades e dificuldades dos pais que influenciam a qualidade parental e a compreender melhor o nosso papel como educadores.

Finalmente, o Capítulo VII apresenta a análise reflexiva e as considerações finais, com as conclusões a que chegámos no decorrer da investigação.

## Capítulo I - Enquadramento teórico

### 1.1 Parentalidade – Evolução histórica

No dicionário, a palavra Parentalidade é definida como a “qualidade do que é parental”, ou seja, numa relação de pais e filhos tem de existir qualidade, estando bem definido o papel que cada um desempenha nessa relação. Segundo o modelo tripartido sugerido por Parke e Buriel (1998, citado por Cruz, 2006) a influência dos pais nos filhos é exercida por três papéis diferentes: um papel de parceiro de interação numa base regular, um papel de instrutor e conselheiro, que traça padrões de comportamento e aplica exigências e, finalmente, um papel de organização e contexto em casa e de facilitador de experiências variadas e estimulantes fora de casa. Estes papéis mostram a função primordial e as responsabilidades que os pais têm na educação das crianças.

A história mostra-nos que esta preocupação do papel e qualidade parental é uma questão antiga onde, segundo Cruz e Ducharne (2006), “os historiadores da Infância citam referências aos cuidados prestados à criança com mais de 2000 anos” (p.296), chegando à conclusão que as questões que em tempo se colocavam e se refletiam sobre a educação das crianças no contexto familiar, continuam a estar presentes e a merecer a nossa maior atenção.

Nos dias de hoje, coloca-se a questão, “será que os pais influenciam no desenvolvimento dos seus filhos?” a resposta a esta questão pode ser encontrada, segundo Cruz e Ducharne (2006), no “panorama da investigação sobre o desenvolvimento da criança(...)” em que é “consensualmente aceite que os pais influenciam os processos de desenvolvimento dos seus filhos” (p. 296). Logo, o contexto familiar é central no crescimento e desenvolvimento de uma criança. Para as crianças, o contexto familiar deve ser o “porto de abrigo”, onde estas devem ter a certeza de que, em qualquer circunstância da vida, estarão seguras, protegidas e onde encontrarão o conforto de que necessitam para crescer de uma forma feliz e saudável.

Cruz (2005) define parentalidade como um “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família, fora dela, na comunidade.” (p.13) Para as autoras, o conceito de parentalidade é abrangente e considera que os pais, de acordo com o modelo de Parke e Buriel (1998, citado por Cruz & Ducharne, 2006), podem influenciar os filhos através de três papéis diferenciados: os pais enquanto parceiros nas interações nos dia a dia; os pais no papel de

instrução, onde ensinam, aconselham, apoiam nos comportamentos; e os pais como organizadores do contexto, não só no espaço de casa mas também nas experiências na comunidade envolvente.

Nesta perspetiva é claro que os pais têm um papel central nos processos de desenvolvimentos dos seus filhos, podendo fazê-lo de forma diferenciada, identificando-se por vezes dimensões e estilos educativos diferenciados, que se diferenciam pela maior ou menor exigência no cumprimento de regras e valores, e na sua sensibilidade às necessidades emocionais dos filhos (Cruz & Ducharne, 2006).

Os pais atualmente estão mais conscientes do seu papel no exercício da parentalidade, também mais sensíveis para as reações sociais e emocionais dos filhos, mais alerta para as suas necessidades, fazendo com que procurem frequentemente apoio para dar resposta aos desafios e dificuldades com que se confrontam (Cruz & Ducharne, 2006)

Esta mudança leva a que tenha começado a surgir mais intervenção intencional direcionada para a parentalidade (Cruz & Ducharne, 2006). Este tipo de intervenções podem ser muito diferenciadas na sua estruturação e objetivos, indo desde intervenções de carácter mais informativo até diferentes tipos de intervenções de carácter formativo que podem estar disponíveis para todos os que queiram ou ser dirigida a um grupo específico face às suas necessidades.

Sabe-se que um contexto familiar atento à criança, que dá resposta às suas necessidades físicas e psicológicas, que a valoriza e motiva, vai criar condições que esta se sinta segura para se desenvolver de forma significativa noutros contextos, em particular no contexto da aprendizagem escolar.

## **1.2.Relações Escola/Família – diferentes. perspetivas e modelos**

Ao longo do tempo a forma como as relações entre família, a escola e a comunidade têm sido desenhadas e interpretadas tem vindo a mudar, refletindo, segundo Diogo (1998) “as mudanças nas características e necessidades das famílias, das escolas, e das crianças na sociedade.” (p. 75). Numa primeira abordagem, considera-se as famílias e as escolas como instituições que, sendo diferentes, com propósitos e práticas diferentes; que mantinham por isso as respetivas esferas de influência separadas. Só quando surgiam situações problemáticas

ou de conflito, que requeriam intervenção é que as famílias e as escolas criavam mecanismos ténues de interação para comunicarem entre si (Diogo, 1998).

Uma outra abordagem (Diogo, 1998), considera a contribuição da família e da escola no processo educativo eram como uma “sequência de estados críticos.” (Diogo, 1998, p.75). Nesta abordagem, as famílias seriam responsáveis pelos primeiros estágios de aprendizagem nos primeiros anos de vida, onde a criança era preparada para iniciar o processo de escolarização. Nesse momento, terminava a influência da esfera familiar, e iniciava-se a esfera de influência escolar, onde a escola assumia a responsabilidade no processo educativo até o indivíduo estar finalmente em condições de assumir ele próprio a responsabilidade da sua formação.

Bronfenbrenner (1979, citado por Diogo, 1998), desenvolveu uma terceira abordagem baseado no seu modelo ecológico que era representado por vários círculos concêntricos onde cada círculo contém o seu imediato antecessor, onde se procurava mostrar a importância para o indivíduo dos diferentes contextos e círculos onde ele se movimenta.

Finalmente, Epstein (1987, citado por Diogo, 1998) vem propor um quarto modelo de círculos sobrepostos de influência (*overlapping spheres of influence*), onde os três principais círculos de influência do indivíduo – Família, Escola e Comunidade – se relacionam, e “em função das práticas e relações interpessoais de cada ambiente”(p.76) se sobrepõem, aproximando-se ou repelindo-se. A proposta de Epstein torna-se assim no modelo que se constitui, no contexto socioeducativo que vivemos hoje, como o melhor para a leitura da realidade atual. Um dos principais pressupostos da proposta de Epstein é o de que a escola, a comunidade e a família estabeleçam parcerias onde as crianças desempenham o papel central, e onde as escolas e as famílias trabalham em conjunto para proporcionar o sucesso, o desenvolvimento e a aprendizagem. Citando Diogo (1998) “quando as escolas e as famílias trabalham em parceria, os alunos apercebem-se de que há pessoas em ambos os ambientes que se preocupam com elas, investindo e coordenando tempo e recursos para os ajudar a ter sucesso” (p.78). Deste modo, melhora-se o aproveitamento escolar, a autoestima e as atitudes positivas em relação à aprendizagem, aumentando assim a probabilidade de educar indivíduos de sucesso.

### **1.3.Modelo das esferas de influência de Epstein e modalidades de envolvimento**

A escola desempenha, em conjunto com a comunidade, um papel central no apoio à parentalidade uma vez que, em conjunto com a comunidade e com as famílias, é um dos

contextos educativos centrais no processo educativo e no desenvolvimento das crianças. Assim, a forma como as escolas se preocupam com as crianças está refletida na forma como as escolas se preocupam com as famílias das crianças (Epstein, 2010). É, portanto, fundamental que as escolas tomem as crianças como crianças - e não apenas como estudantes. As escolas que colocam a criança na intersecção dos três contextos educativos subjacentes – escola, família e comunidade – por oposição a uma visão da criança como apenas um estudante, tomam também as famílias e as relações de parceria entre famílias e comunidade como parte integrante do processo educativo, enriquecendo esse processo através do reconhecimento dos interesses partilhados e das responsabilidades mútuas sobre o desenvolvimento bem-sucedido das crianças e, deste modo, desenvolvendo programas educativos melhores, com melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças.

O modelo de Epstein defende então uma visão integrada que permite olhar para cada criança como estando na intersecção de três contextos educativos, que promovem aprendizagem e desenvolvimento, e assim é possível desenvolver programas de parceria entre escola, comunidade e família. Epstein (2010) apresenta uma matriz de 6 tipos de envolvimento entre os três contextos educativos que serve de base para o desenvolvimento dos programas de parceria entre escola, comunidade e família.

O primeiro tipo de envolvimento, com foco na parentalidade, procura apoiar as famílias através de ações formativas, que ajudem os pais a estabelecer ambientes familiares mais positivos, que satisfaçam as necessidades básicas das crianças, no âmbito da saúde, alimentação e educação, que permitam proporcionar um ambiente propício à aprendizagem.

É importante sublinhar que esta formação é sempre desenvolvida sob o ponto de vista de contribuir de forma positiva e colaborativa e acrescentar algum conhecimento extra que sirva de ajuda às famílias, respeitando sempre o contexto subjacente (bom ou menos bom) que as caracteriza e identifica. A formação deve assim ser vista como suporte, e não como uma imposição às famílias sobre qual deve ser a sua ação. É uma formação feita numa perspetiva de auxílio, servindo de recurso quando as famílias sentissem necessidade na resolução de problemas comportamentais, sociais e/ou educacionais. Os recursos a desenvolver poderiam passar por *workshops*, debates, encontros regulares, panfletos informativos, entre outros (Epstein, 2010). É extremamente importante respeitar as famílias e tudo o que estas acarretam.

A nível de apoio, é fundamental o estar atento e sensível às carências, e na medida do que seja possível, estar presente nas grandes decisões que as famílias têm por vezes que tomar. Isso ajuda a estabelecer ligações de confiança entre a escola, e a família, onde estas últimas se podem sentir mais apoiadas. Algumas das estratégias a usar são o desenvolvimento de programas de apoio às famílias para ajuda no âmbito da saúde ou nutrição, visitas domésticas em momentos de transição e programas de formação parental e outras formações para os pais (Epstein 2010).

Os restantes 5 tipos de envolvimento apresentados por Epstein apresentam outros tipos de envolvimento. O segundo tipo aborda o desenvolvimento de formas efetivas de comunicação, que devem ser bidirecionais, procurando tornar eficaz tanto a comunicação escola-casa, como a comunicação casa-escola, promovendo encontros com os pais pelo menos uma vez por ano, ou a criação de um calendário regular de comunicação com informações úteis por telefone, email, newsletter, etc. O terceiro tipo de envolvimento procura desenvolver programas que estabeleçam uma ligação entre escola e família, onde a ajuda dos pais pode ser recrutada e onde estes podem dar o seu contributo de forma voluntária e para o processo educativo. O quarto tipo prende-se com a contribuição das famílias para o processo de aprendizagem em casa, valorizando o que as crianças aprendem na escola e proporcionando-lhes atividades de enriquecimento cultural e acompanhamento das aprendizagens em casa. O quinto tipo de envolvimento procura incluir a participação das famílias no processo de tomada de decisões na escola encorajando a liderança e representatividade dos pais. Por fim, o sexto tipo de envolvimento procura identificar e integrar recursos e serviços já existentes nas comunidades, que possam enriquecer e fortalecer a vida da família na comunidade, e reforçar os programas educativos, as práticas familiares e a qualidade das aprendizagens sejam eles culturais, de saúde ou de outro tipo de natureza (Epstein, 2010).

Naturalmente, a implementação destas estratégias não é isenta de desafios e problemas que, precisam ser resolvidos e que frequentemente, quando são resolvidos, novos problemas e desafios surgem. Alguns desses desafios podem ser, por exemplo, como envolver as famílias na partilha com a instituição de informação sobre o contexto cultural, talentos ou necessidades concretas das crianças; estar relacionados com a importância de disponibilizar a informação a todas as famílias e não apenas às que se fazem presentes nas reuniões e encontros na escola; como estabelecer canais bidirecionais de comunicação eficazes entre casa-escola e escola-casa; ou ainda como envolver as famílias nos processos de tomada de decisão (Epstein, 2010).

Direcionando-se especificamente para o apoio à parentalidade, a autora indica três desafios principais. Um primeiro prende-se com o conseguir que a informação sobre estratégias ou as ações disponibilizadas chegue a todas as famílias que possam ter necessidade ou estar interessadas e não somente às que estão normalmente presentes no espaço escolar. Outro desafio prende-se com a dificuldade que muitas vezes se coloca em conseguir que as famílias partilhem informação sobre as suas culturas, estratégias, necessidades, conquistas, etc. Um último desafio prende-se com a qualidade da informação disponibilizada, sendo necessário assegurar-se que ela é clara para todas as famílias, que é útil na promoção do sucesso educativo das crianças e que as famílias conseguem usá-la para melhorarem a sua ação (Epstein, 2010). O desenvolvimento de uma intervenção bem sucedida é um processo, não um evento único, para que possa trazer resultados benéficos tanto para as crianças como para as famílias e os profissionais.

Na mesma linha Epstein (2010) no seu modelo identifica benefícios específicos que podem estar associados ao envolvimento dos pais na modalidade de apoio à parentalidade. Para os pais, a autora realça o aumento da sua confiança para apoiarem pela compreensão do desenvolvimento dos filhos e pelas mudanças que podem introduzir nas condições em casa. Por outro lado, a tomada de consciência dos desafios no exercício da parentalidade, mas também do apoio que podem obter de outros (escola, profissionais, outros pais, etc.). Para os filhos a autora realça como benefícios principais, o respeito pelos pais e tomada de consciência da forma como os pais os apoiam, um ambiente educativo familiar mais equilibrado nas diferentes rotinas instituídas e o desenvolvimento de crenças, hábitos, qualidades e valores ensinados pela família. Também para os profissionais são identificados benefícios que passam por um conhecimento mais aprofundado das famílias (necessidades, dificuldades, preocupações, culturas, etc), mais respeito pelos seus esforços e potencialidades, valorização da diversidade e um ganho de competências para partilhar informação com as famílias.

Percebe-se assim que não se trata de procurar entender se as famílias têm ou não um lugar na escola, mas sim de entender qual o lugar que estas podem ocupar (Kellerhals & Montadon, 1991, citado por Diogo 1998). Daí, ser fundamental o estabelecimento de parcerias escola-família, onde, segundo Epstein (2010) as crianças desempenham o papel central, e onde as escolas e as famílias trabalham em conjunto para proporcionar o sucesso, o desenvolvimento e a aprendizagem.

## Capítulo II – Caracterização do Contexto

### 2.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu o estágio desenvolve a sua ação pedagógica na premissa de que o trabalho profissional com crianças dos 0 aos 6 anos tem fundamentos comuns e deve ser orientado por princípios, em que o desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis.

Defende que a educação com base nos princípios éticos, morais e espirituais, nos primeiros anos de vida, é o fundamento na construção da personalidade, do carácter e da mente que preparam a criança para a participação ativa e altruísta na sociedade humana.

Fundamenta a sua prática educativa e pedagógica nas Ciências da Educação e na Bíblia Sagrada, sendo desafiada a ter uma perspetiva holística da Educação cujo objetivo, dado pelo próprio Criador, é restaurar a imagem divina no ser humano, tendo sempre em vista uma Educação para a Eternidade.

Esta instituição procura proporcionar às crianças um ambiente educativo facilitador de situações diversificadas de aprendizagens múltiplas, progressivamente mais complexas ao longo do seu desenvolvimento, valorizando as suas experiências e descobertas, criando situações conducentes ao desenvolvimento das capacidades da criança para refletir, se exprimir e comunicar, despertando assim a curiosidade e o pensamento crítico. Promove também a formação pessoal e social da criança, tornando-a interessada pelo conhecimento do Mundo, valorizando a perceção do ambiente natural e o dinamismo da natureza e das relações entre as pessoas.

Considera-se que educar não pode ser obra do acaso. Assim, valoriza-se uma intencionalidade educativa com planeamento, ação (que implica reflexão) e avaliação para que sejam tomadas decisões sobre a prática educativa e a sua adequação às características de cada criança e do grupo em que está inserida. Assim, em concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a sua prática educativa concretiza-se em três grandes Áreas de Conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A instituição é de natureza particular, constituída por uma sociedade por quotas com o objetivo de exploração de creche, jardim de infância, ensino individual e atividades extracurriculares

em atividades. Encontra-se inserida no distrito de Lisboa, no concelho de Lisboa, mais propriamente na freguesia Arroios, tendo uma população-alvo, na sua maioria, de estatuto sociocultural médio.

As valências educativas são a creche e jardim de infância. A creche é constituída por duas salas, a sala de 1 ano de idade com 6 a 11 crianças por sala, e a sala de 2 anos de idade com 11 a 12 crianças por sala. No jardim de infância há apenas uma sala com crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade, com uma lotação de 25 crianças.

## **2.2.Caracterização da Sala**

A sala onde realizámos o estágio, encontra-se dividida em várias áreas, Área da Casinha, Área dos “momentos com...”, Área da Construção e Garagem, Área da Biblioteca, Área dos jogos e a Área da Expressão Plástica. Consideramos que a organização do espaço por áreas bem definidas, determinam o tipo de atividades que aí se podem desenvolver, permitindo uma multiplicidade de ações que facilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Cada dia tem um ritmo diferente existindo uma rotina educativa. Esta rotina é planeada intencionalmente e reconhecida pelas crianças, ajudando-as a ter uma referência, transmitindo assim segurança e facilidade na sucessão temporal. Segundo Hohmann e Weikart, “a rotina diária oferece um enquadramento estável no qual as crianças – confiantes na atenção total dos adultos e apoiadas por uma rede social caracterizada pela segurança – podem sem perigo iniciar, refletir sobre modificar e expandir as experiências de aprendizagem pela ação”. (p. 227)

A rotina da Sala é organizada anualmente marcando os grandes momentos de rotina, como mostra a tabela 1.

HORAS	TAREFAS
7h30 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 10h00	Momentos com...
10h00 – 11h45	Atividades letivas
11h45 – 12h00	Higiene
12h00 – 12h45	Almoço
12h45 – 13h00	Higiene
13h00 – 15h00	Momento de trabalho individual/brincadeira livre
15h00 – 15h10	Higiene
15h10 – 16h10	Lanche
16h10 – 16h20	Higiene
16h20...	Brincadeira livre

É de referir ainda que os momentos de higiene previstos na rotina não são estanques, ocorrendo sempre que necessário mudanças, de forma a respeitar o ritmo e necessidades de cada criança.

Estes momentos distintos, contribuem em diferentes formas para as aprendizagens das crianças passando por:

- higiene pessoal e a sua importância;
- organização no tempo e espaço;
- proporcionar momentos de interação;
- sensibilização do meio ambiente.

No dia-a-dia a rotina diária passa pelo encontro do grupo na área dos “Momentos com...”, onde se estabelece uma interação da educadora com as crianças na partilha de como se encontram naquele dia, através da escolha de uma emoção (feliz, triste ou assustado). Depois as crianças sugerem músicas que queiram cantar, a educadora conta uma história, que por vezes está relacionada com a temática que estão a desenvolver, outras vezes, são histórias de livros que as crianças trazem e querem partilhar.

Depois da história cantam mais uma música e passam para o momento do preenchimento do Calendário, Mapa do Tempo e Mapa das Presenças, planeiam o dia ou a semana e por fim fazem uma oração.

Todos estes momentos contribuem grandemente para a aprendizagem das crianças pois conseguem, em circunstâncias diferentes, abordar as três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. É nossa responsabilidade como educadores estar atentos e disponíveis para promover, em diferentes momentos, aprendizagens que ajudem ao crescimento e desenvolvimento de cada criança.

### **2.3. Caracterização do Grupo e relação com as famílias**

Em relação à constituição da sala onde realizamos o estágio, a sala é constituída por um grupo de 12 crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade, ou seja, heterogêneo, em que destas 12 crianças, 5 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino.

É um grupo afetuoso, calmo, dinâmico, participativo e interessado revelando, uma grande capacidade de interação com todas as crianças da escola e comunidade educativa (educadores, professores, auxiliares e direção). O grupo revela ainda uma grande autonomia a nível das suas necessidades físicas básicas, na escolha de atividades nos momentos de brincadeira livre e a nível da alimentação.

O fato de ser uma instituição pequena torna-a uma extensão de todas as famílias, levando-a a ser reconhecida como uma grande família em que todos têm os mesmos objetivos: contribuir para uma aprendizagem ativa, estabelecendo uma parceria entre instituição, educadora e família.

A relação com as famílias torna-se assim muito fácil e próxima. A dimensão do grupo permite um tratamento muito pessoal e individualizado com cada um onde é possível quase diariamente ter uma noção muito clara do que acontece em casa com cada criança, e transmitir o que acontece na escola também. Deste modo, as famílias sentem uma grande proximidade com o ambiente educativo e isso facilita também a partilha das experiências em casa, sejam as coisas boas, sejam as menos boas, onde os pais solicitam ajuda.

De igual modo, o acompanhamento da direção da instituição a cada sala é de grande familiaridade, a direção da escola conhece cada criança pelo nome, interage com elas de forma positiva sempre que está junto delas. Estes pormenores ajudam a que tanto as crianças como as respetivas famílias cimentem a sua confiança na instituição como um todo, o que contribui para manter a harmonia na relação.

A forma de comunicação usada é um misto de formal e informal. Quando há necessidade de transmitir informações importantes sobre atividades, regras de funcionamento, alterações aos planos estabelecidos, ou coisas de importância semelhante, é privilegiada a comunicação formal por escrito, por carta entregue em mãos e enviada também por correio eletrónico. As informações do dia-a-dia de cada criança, como passou o dia, se houve alguma coisa a sinalizar, são passadas informalmente, por via oral.

É dentro deste espírito de parceria que é possível ter famílias sempre disponíveis para participarem e ajudarem em todas as atividades propostas, trazendo o seu contributo, quer seja através de propostas de visitas de estudo, quer seja através de livros, materiais que tenham construído em família e objetos que ajudem a suportar os temas que se encontram a ser desenvolvidos.

Existe uma grande proximidade e cumplicidade que permite desenvolver um trabalho com as crianças em que as famílias reconhecem a dedicação, o esforço e profissionalismo da parte da educadora e da instituição e, o quanto contribuem para a qualidade do relacionamento entre pais e filhos.

## Capítulo III - Problemática

### 3.1. Problemática

Ao iniciar um novo ano letivo na instituição, deparámo-nos com alguns desafios relevantes, principalmente no que diz respeito aos pais e às dificuldades destes em encontrar soluções, estratégias e argumentos que ajudassem não só no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos, mas também na melhoria do seu relacionamento interpessoal.

Foi, em concreto, uma conversa com um casal de pais de uma criança de três anos, que evidenciou uma preocupação profunda e até alguma frustração, porque esses pais não estavam a conseguir controlar as birras e pesadelos de uma criança de três anos. Esta conversa e a posterior reflexão sobre a mesma, levou a pensar no papel dos educadores no apoio às famílias nestas situações ou noutras semelhantes, e no papel que a instituição também poderá desempenhar no desenvolvimento de estratégias e recursos que possam ir ao encontro das famílias que procuram ajuda.

A prática investigativa tem demonstrado a importância do envolvimento dos pais como uma estratégia que promove a qualidade nas escolas, no que diz respeito às aprendizagens, uma vez que as crianças conseguem fazer um melhor aproveitamento e demonstrarem uma atitude positiva sobre os conteúdos programáticos. Isto traz benefícios no relacionamento entre pais e filhos, contribuindo para uma melhoria das suas competências sociais e escolares (Silva & Martins, 2002).

Epstein (1995, citada por Silva & Martins, 2002) explica de uma forma simples e direta a importância e os contributos que esta colaboração entre pais, professores, educadores e escola têm, sobre todo o processo educativo das crianças/alunos, quando diz que “as parcerias cada vez mais frequentes entre famílias e escolas contribuem para a melhoria do clima escolar, proporcionam suporte às famílias, aumentando as competências dos pais, ligam as famílias à escola e auxiliam os professores no seu trabalho docente.” (p.80). Por outro lado, a literatura mostra também que quando se conseguem estabelecer estas parcerias isto pode ter impactos positivos também em contexto familiar, nas relações dos pais com os filhos e nas competências dos pais para lidarem e ultrapassarem os desafios que se colocam ao longo do desenvolvimentos dos seus filhos (Diogo, 1998; Epstein, 2010).

Assim, quando foi colocada a questão “qual o tema do seu REPES?”, o tema da parentalidade e do apoio que os educadores podem dar, tornou-se claro. Esta certeza na temática, conduziu à formulação algumas questões que ajudassem a concretizar também de forma clara o caminho para chegar às respostas que procurávamos. Para esse efeito, formulámos três questões centrais:

1. Que estratégias podemos usar enquanto profissionais para ajudar as famílias no exercício da parentalidade?
2. Que mecanismos, ferramentas e recursos podemos disponibilizar para essa ajuda e apoio aos pais?
3. Será que as famílias estão disponíveis para aceitar propostas e apoio por parte dos profissionais de educação?

Com estas questões formuladas, a partir da observação e recolha de notas de campo e com o desenvolvimento do questionário aos pais, procurámos encontrar as respostas a estas perguntas com o propósito de avaliar a relevância e necessidade das mesmas.

Para as questões formuladas, pareceu-nos que o primeiro tipo de envolvimento proposto por Epstein (2010) seria o que mais poderia contribuir para o desenvolvimento de recursos e estratégias que nos pudessem ajudar não só a dar resposta às questões central desta reflexão, mas também que pudessem servir de forma prática para o enriquecimento e melhoria global da nossa prática educativa.

## Capítulo IV - Opções metodológicas

Para responder às questões enunciadas, optámos por recorrer a uma metodologia preferencialmente qualitativa embora, em alguns dados, tenha sido complementada com alguns dados quantitativos, podendo assim ser considerada uma abordagem mista. Quando falamos de uma investigação com uma abordagem qualitativa referimo-nos à recolha de dados que sejam mais adequados à observação que se quer utilizar, dentro dos vários aspetos da vida educativa (Bogdan & Biklen,1994). Neste caso, o objetivo será analisar os comportamentos, as atitudes e interações entre as famílias, a educadora e a escola, que podem servir de suporte para tirar conclusões que nos permitam perceber a relevância deste envolvimento e os seus contributos para a qualidade da parentalidade, com recurso à recolha do maior número de dados possível, mantendo ao mesmo tempo o foco, a objetividade e a clareza (Bogdan & Biklen,1994).

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa segundo cinco aspetos:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal

No método qualitativo, o ambiente natural é a principal fonte de dados. Aqui, o investigador procura conhecer a fundo o contexto e o ambiente, para poder melhor compreender as ações e os comportamentos, assumindo que estes são sempre influenciados significativamente pelo contexto;

2. A investigação qualitativa é descritiva – os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números.

Na investigação qualitativa o processo de recolha de dados faz-se de forma minuciosa, procurando descrever através da forma de uma narrativa e de citações os factos em análise;

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

Mais do que os resultados, para a investigação qualitativa importa compreender a fundo o processo. Compreender a história por trás do processo que está a ser investigado, as motivações dos agentes e até a forma como as expectativas se traduzem nos procedimentos e ações diárias, que se refletem por sua vez nos resultados;

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.

Na investigação qualitativa, não se procura confirmar ou invalidar hipóteses que foram construídas previamente. Pelo contrário, as abstrações são construídas “de baixo para cima”, (p.50) a partir das muitas peças de informação recolhidas pelo investigador. A direção da investigação é construída e informada pela informação recolhida no campo;

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

A investigação qualitativa procura compreender a fundo as motivações dos sujeitos e as suas perspetivas que permitem fazer luz sobre a dinâmica interna das situações – normalmente invisível ao observador exterior; (Bogdan & Biklen,1994)

Pareceu-nos que estes eixos subjacentes à investigação qualitativa e apontados por estes autores teriam que estar presentes ajudando-nos a estar atentos e despertos na captação de situações significativas no contexto do estágio, que nos permitissem identificar situações e necessidades para interpretar e poder descrever e compreender o contexto de uma forma mais abrangente.

A par da metodologia qualitativa, pareceu-nos necessário recorrermos também ao uso de questionário, de modo a recolher dados de modo mais sistemático e alargado junto das famílias. Bell (2004, citado por Bento 2012), afirma que os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto que os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

Bento (2012), refere que as abordagens quantitativa e qualitativa têm sido usadas com muito sucesso em conjunto. As abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem assim ser vistas como técnicas complementares e não opostas ou mutuamente exclusivas, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema.

Deste modo, entendemos que uma abordagem com metodologia mista seria a mais adequada para o objeto de investigação e para a realização do presente relatório, permitindo a recolha de informação e dados que nos possibilitassem chegar a uma resposta fundamentada às questões de investigação.

## 5.1. Técnicas e Instrumentos de Investigação

Para esta investigação foram utilizadas abordagens distintas, mas complementares. Recorreu-se assim à observação direta participante e não-participante, às notas de campo, e à recolha de informação através de um questionário.

A observação direta dá-nos a possibilidade de registar comportamentos, atitudes e acontecimentos que acontecem dentro do contexto. Embora não seja exequível registar todos esses momentos, o observador ao estar dentro do contexto consegue conservá-los, tornando os registos mais próximos da realidade, conseguindo assim manter-se a clareza, a espontaneidade e veracidade das situações observadas (Estrela, 1994). Na educação a observação tem um papel fundamental, pois a sua principal função é servir de ferramenta para que se consiga dar resposta às questões pedagógicas ou a uma investigação (Estrela, 1994). Na nossa prática, procedemos ao registo de observações formais no contexto da sala, onde registámos alguns comportamentos e atitudes das crianças nesse contexto, mas também procedemos ao registo de observações informais de situações que ocorriam no dia-a-dia entre os pais e os filhos e entre as famílias e a educadora, quando estes partilhavam momentos que iam vivendo em casa em resultado das dinâmicas e atividades desenvolvidas na escola.

Para a sistematização do registo das observações foram usadas notas de campo, que são pequenos registos retirados das observações já realizadas, que relatam momentos significativos e reflexivos que serviram de suporte/apoio à questão que serviu de base ao tema deste relatório. As notas de campo foram organizadas por data e hora, com uma nota descritiva do que aconteceu e as inferências que pude fazer na altura que ajudaram a enquadrar e a dar resposta às questões formuladas.

O inquérito por questionário consiste de uma forma geral, na elaboração de perguntas sobre o tema em análise, que permite obter informação descritiva, mas também permite obter informação mais estruturada em questões ou itens mais específicos (McQueen & Knussen, 1999).

Os questionários podem ser do tipo administração indireta, quando o inquiridor completa o mesmo a partir das respostas dadas pelo inquirido ou administração direta, quando o próprio inquirido preenche o questionário (Quivy & Campenhoudet, 2017).

No caso presente, optámos por um inquérito por questionário de administração direta às famílias. No questionário que desenvolvemos – disponibilizado como Anexo I – quisemos perceber em primeiro lugar e na perspetiva dos pais, em que aspetos é que o Jardim de Infância podia ajudar os pais, para além das horas em que a criança estava na instituição. Para isso usámos uma pergunta de resposta aberta que permitiu que os pais pudessem refletir livremente sem nenhum condicionamento. Para compreendermos que ações poderia fazer mais sentido desenvolver com os pais, enunciámos um conjunto de 6 ações e pedimos aos pais que se pronunciassem sobre a sua pertinência usando uma escala de resposta tipo Lickert de quatro pontos que variava entre Muito Útil e Nada Útil. Uma escala tipo Lickert de quatro pontos também foi usada nos nove itens que reenviavam para situações onde os pais poderiam sentir necessidade de apoio da educadora (4- Muita Necessidade e 1-Nenhuma Necessidade). As duas últimas questões reenviavam para a importância e a frequência das propostas e apoios da educadora. A estas questões os pais também respondiam numa escala tipo Lickert de dois pontos, que era depois complementada com comentários adicionais que permitiram aos pais dar exemplos concretos sobre as ações ou aspetos onde tinham sentido de forma mais concreta o apoio – ou não – da educadora.

Participaram neste trabalho oito pais que acederam responderam ao questionário, tendo sido a participação anónima e voluntária. O questionário foi construído na plataforma Google Forms que permite a construção de questionários para recolha de dados de forma simplificada. O questionário foi depois impresso e entregue aos pais num envelope fechado. Todos os oito pais das crianças da sala responderam ao questionário. As respostas foram depois inseridas na plataforma Google Forms para análise e tratamento dos resultados.

## **Capítulo V – Perspetiva dos Pais em relação ao apoio do Educador para a parentalidade**

O questionário tinha como principal objetivo apurar se os pais percecionavam que a educadora poderia ajudá-los no processo educativo dos filhos, nomeadamente no apoio ao exercício da parentalidade. Por outro lado, procurava determinar que tipo de intervenção era mais desejada/valorizada pelos pais, de modo a ajustar a ação e a oferta educativa, identificando ações a implementar.

De assinalar que todos os pais colaboraram no preenchimento do questionário, e todos entregaram as respostas. De um total de 8 questionários distribuídos, 8 foram devolvidos com as respetivas respostas.

De uma forma geral, todas as respostas traduziram um sentimento muito positivo de cooperação e de ajuda em relação à escola, à educadora e às técnicas de ação educativa, com alguns dos questionários a apresentar algumas sugestões, conselhos e estratégias muito concretas e específicas para resolver problemas pontuais ou ultrapassar alguns desafios.

Para além deste aspeto – que consideramos muito positivo e que traduziu um sentimento profundo de gratidão de alguns pais – as respostas recebidas permitiram identificar comportamentos onde as famílias sentiam maior dificuldade para ultrapassar, como a alimentação saudável, questões de autoestima ou o tempo e uso das tecnologias.

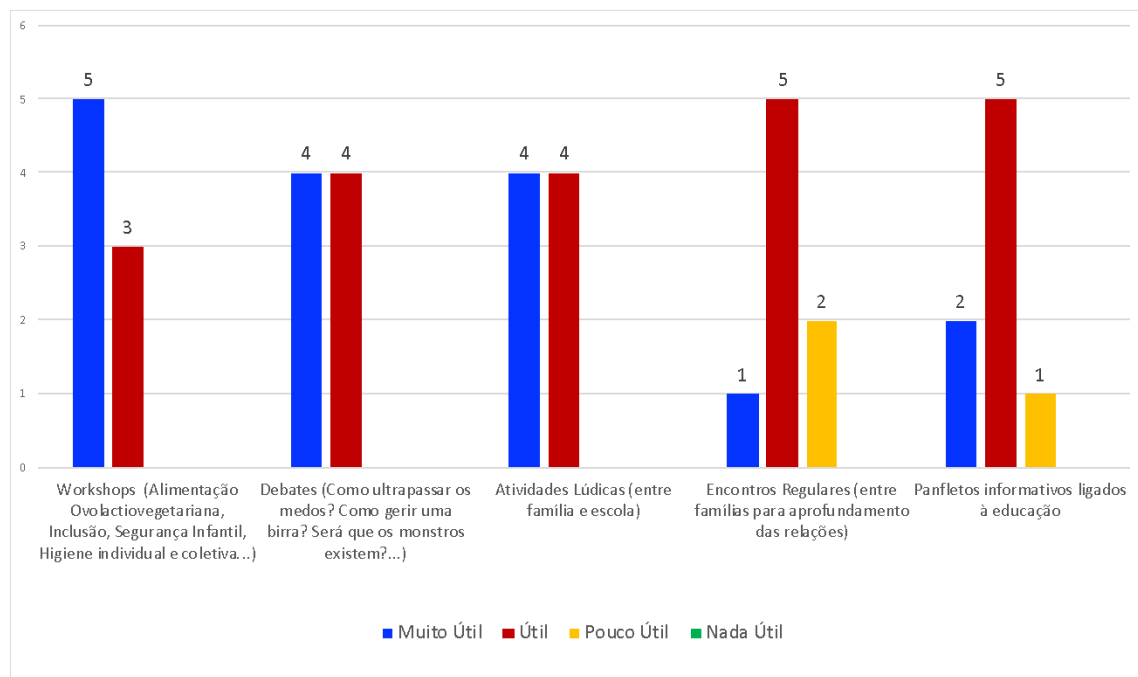
Ao serem questionados sobre em que medida é que o Jardim de Infância pode ajudar na missão como pais, para além das horas em que a criança permanece no Jardim de Infância (Pergunta 1), os pais deram respostas muito diversas, precisamente por ser uma questão aberta. A maior parte deles sublinhou a importância dos novos conhecimentos que as crianças adquirem na escola. Outro aspeto que se salientou foi a referência frequente à quantidade de horas que as crianças passavam com a educadora e as auxiliares de ação educativa, quando comparado com o tempo que as crianças passavam com os pais. Isto permite concluir que os pais têm consciência desse tempo e da relevância que esse tempo tem no processo de aprendizagem das crianças.

É de sublinhar também que vários pais referiram a importância de a escola dar continuidade aos valores e princípios que eles tentavam implementar no lar.

Estes são os aspetos que sobressaem na análise das respostas recebidas. Houve ainda algumas referências à importância das atividades e à aprendizagem de um modo geral.

As respostas à pergunta, no entanto, foram praticamente todas no sentido de sublinhar a importância do Jardim de Infância no processo educativo e não tanto no que se pretendeu, que era encontrar medidas concretas em que os pais sentissem que a instituição os podia ajudar ainda mais. Talvez a formulação da questão possa ser feita de maneira diferente numa próxima realização deste questionário.

Para avaliar que tipo de ações os pais consideravam mais úteis para a escola poder implementar para os ajudar na sua missão educativa, apresentámos cinco ações diferentes para os pais se pronunciarem. As respostas a estes itens estão apresentadas no gráfico da figura 1. Pela análise do gráfico, podemos constatar alguma diversidade na posição dos pais consoante o tipo de ação. De uma forma geral, a totalidade ou a maioria dos pais participantes, considerou as ações apresentadas como Muito Úteis ou Úteis. Esta quase



*Figura 1 – Respostas à pergunta 2: Das ações seguintes, quais as que considera mais úteis para a escola poder ajudar melhor os pais na sua missão educativa?*

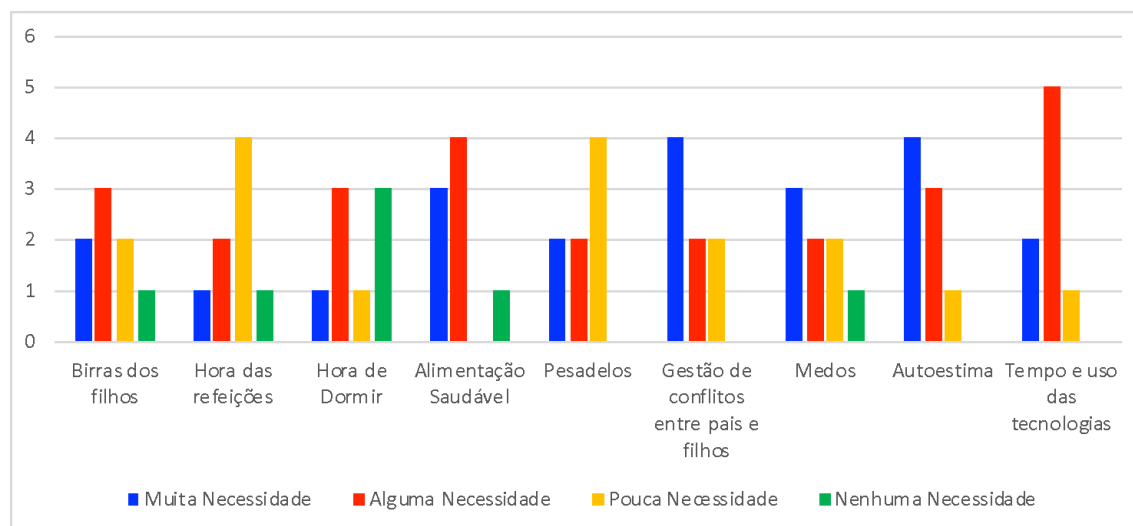
unanimidade por parte dos pais é evidente na referência aos Workshops, aos Debates e às Atividades Lúdicas. Nos workshops, 62,5% dos pais considerou Muito Útil e os restantes como Útil. Os Debates e as Atividades Lúdicas tiveram uma elevada aceitação, com as respostas a dividirem-se entre Muito Útil e Útil na mesma proporção (50%).

As únicas propostas que tiveram uma consideração Pouco Útil foram os encontros regulares e os panfletos informativos. No entanto, é de notar que estas duas propostas tiveram uma aceitação elevada, com 62,5% dos pais a classificarem-nas como “Útil”.

Podemos concluir que, nas ações propostas, a maioria é entendida como Útil ou Muito Útil pelos pais, o que significa que valorizaram as sugestões apresentadas, dando assim abertura à ação da educadora neste sentido, e indo ao encontro do que Epstein (2010) apresenta no primeiro tipo de envolvimento, com a ênfase na formação e apoio às famílias, através de ações formativas.

### 5.1.Necessidades de apoio dos pais

Para compreender mais a fundo o grau de necessidade que os pais sentiam de apoio da parte da educadora, criámos uma escala onde era apresentado um conjunto de situações com que os pais por vezes têm dificuldade em lidar e procurámos compreender até que ponto os pais sentiam necessidade de serem apoiados na gestão dessas situações. Para cada situação apresentada, os pais classificavam entre Muita Necessidade e Nenhuma Necessidade, tendo as respostas ficado organizadas como mostra o gráfico da Figura 2.



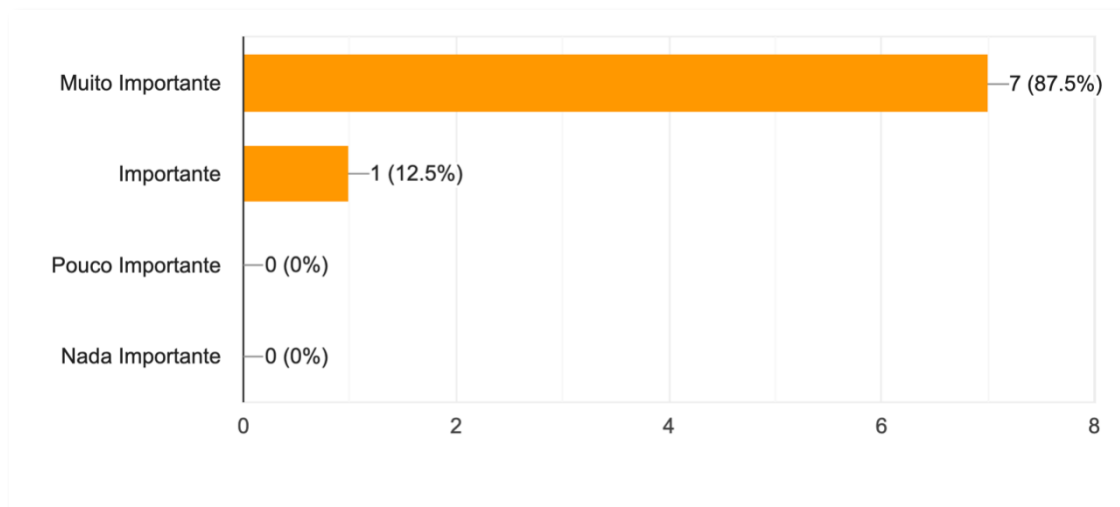
*Figura 2 – Respostas à pergunta 3: Que necessidades de apoio do educador sentem face às situações apresentadas:*

Pelas respostas, podemos observar que nas questões relacionadas com as rotinas diárias – hora de refeições e hora de dormir, 62,5% dos pais sentem pouca ou nenhuma necessidade de ajuda. Já para o tempo e uso das tecnologias que é um desafio bastante atual no contexto familiar,

nota-se que há uma clara necessidade com 87,5% dos pais a sentirem muita ou alguma necessidade de apoio do educador.

Nas situações de conflito, Birras e Gestão de conflitos, nota-se que a maioria dos pais sente muita ou alguma necessidade para as Birras – 62,5% – e para a gestão de conflitos – 75%. Já quanto às questões de personalidade, os Pesadelos distribuíram-se mais equilibradamente com 50% dos pais a indicarem que sentem pouca necessidade e os outros 50% a indicarem que sentem alguma ou muita necessidade de apoio. Quanto aos medos, 62,5% apontaram muita ou alguma necessidade, enquanto 37,5% indicaram sentir pouca ou nenhuma necessidade de apoio para gerir. É na autoestima que se nota a maior necessidade, com 87,5% dos pais a indicarem sentir alguma ou mesmo muita necessidade de apoio do educador. Finalmente, para a questão da alimentação saudável, pelas respostas identificamos a necessidade de apoio dos pais já que 87,5% dos pais indicou sentir muita necessidade ou alguma necessidade.

Ainda na resposta a “Outros”, os Banhos e a Comunicação com os pais foram apontadas como relevantes.



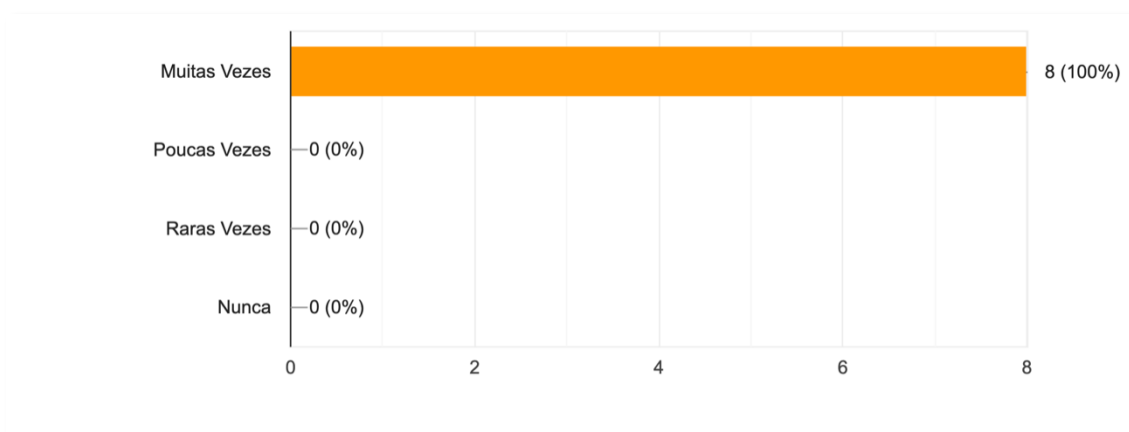
*Figura 3 – Resposta à pergunta 4: Considera importante que a educadora vos vá fazendo propostas e dando sugestões de estratégias que ajudem numa melhor intervenção dos vossos filhos?*

A questão 4 procurou medir a importância que os pais dão às sugestões e estratégias que a educadora dá na ajuda à intervenção dos pais na educação dos filhos.

As respostas mostraram que a maioria dos pais – 87,5% – entendem como “Muito Importante” esta iniciativa da educadora.

Na pergunta de seguimento – Porquê? – que procurava perceber quais as razões pelas quais valorizavam essas sugestões, 62,5% das respostas referiram o tempo que a educadora passa com as crianças como uma das principais razões para a importância destas sugestões e iniciativa por parte da educadora. Aqui, uma vez mais, é interessante verificar que a questão da quantidade de horas em que as crianças estão na escola é muito relevante para os pais – seja pela sua própria ausência, que poderá denotar algum sentimento de culpa – seja pela importância que dão à escola e à ação educativa. As restantes respostas distribuíram-se pela ajuda que a educadora dá na compreensão de alguns assuntos, na ajuda que dá aos pais a entenderem algumas atitudes das crianças e na experiência que pode ser uma grande ajuda para os pais no processo educativo no lar.

A última pergunta tinha como objetivo avaliar o reconhecimento que os pais tinham da ação da educadora nas sugestões e apoio nas dificuldades que os pais apresentam.



*Figura 4 – Respostas à pergunta 5: Alguma vez a educadora apresentou uma estratégia ou método bem-sucedido para ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que lhe tenha apresentado?*

O facto de 100% das respostas indicarem que “Muitas Vezes” as sugestões da educadora têm ajudado a ultrapassar questões no relacionamento entre as crianças e os pais, ou as crianças e algum aspeto da sua vida no dia a dia, mostra o reconhecimento que os pais têm da ação educativa da educadora e do contexto escolar no apoio ao desenvolvimento e educação no contexto familiar. É muito gratificante sentirmos esse reconhecimento dos pais que, sem terem acesso às respostas de cada um, foram unânimes na resposta.

É também interessante verificar que, quando no seguimento se pergunta qual ou quais as estratégias ou métodos que a educadora propôs, a grande diversidade de temas e assuntos refletiu-se em respostas como “Na chegada de um irmão”, “No retirar da fralda”, “Ultrapassar alguns medos”, “Na fala”, “Na coordenação motora”, “Na gestão de birras”. Estas respostas mostram a amplitude de questões onde é necessária e bem recebida a ação da educadora junto dos pais, e mostra também que cada criança é mesmo um caso único que requer da educadora uma atenção individualizada e pessoal. E isso acontece da mesma forma com o relacionamento com os pais.

A análise às respostas do questionário mostra que os pais não só estão abertos à ajuda da educadora, como reconhecem a importância da sua ajuda no dia-a-dia. Entende-se que os pais têm consciência do conhecimento profundo que a educadora tem de cada criança e de cada contexto familiar, e que as sugestões e ações propostas são pensadas à medida de cada caso. Talvez por isso mesmo, sejam bem aceites e implementadas no contexto familiar. Isto demonstra a relevância que a parceria escola-família que já existe tem, e que com as ações indicadas pelos pais nas respostas aos questionários, dão indicadores que vão permitir continuar a desenvolver ações formativas de apoio à parentalidade, na linha do que é proposto por Epstein (2010) no primeiro tipo de envolvimento, que têm por objetivo a criação de um ambiente propício à aprendizagem. É de sublinhar que, este conhecimento profundo de cada criança e de cada contexto familiar, resulta também das formas e canais de comunicação escola-casa e casa-escola já existentes, e que a partir das respostas obtidas, se constata que a existência de canais de comunicação construídos com base na confiança são essenciais em todo o processo educativo.

## **Capítulo VI – Intervenção da prática no âmbito do exercício da parentalidade**

No decorrer do estágio tive a oportunidade de desenvolver um projeto sobre os dinossauros, que permitiu colocar em prática a Metodologia de Trabalho por Projeto, em que a criança é vista como o agente ativo de todo o seu processo de aprendizagem. Assim, tentou-se que todas as crianças contribuíssem com ideias, propostas e sugestões nas várias fases do projeto, passando pelo questionamento, planificação, execução e avaliação/divulgação, do mesmo. Foi no decorrer do projeto que fomos encontrando as respostas à grande questão: “Qual o papel do educador/a e da instituição no apoio à parentalidade?”, assim como às questões orientadoras que nos ajudaram a perceber melhor o nosso papel como educadores e as necessidades e dificuldades dos pais que influenciam a qualidade parental.

O envolvimento, a partilha, a contribuição, a valorização dos pais e das crianças com este projeto foi uma resposta clara da importância do nosso papel como educadores, no sentido de desenvolver uma parceria escola-família para criar um projeto em que a educadora, as crianças e a família caminhem na mesma direção, ao contribuir para que as crianças tenham a possibilidade de fazer novas aprendizagens em que os pais se encontram presentes e contribuem também para que estas o façam de uma forma divertida, dinâmica, e com um sentimento de satisfação ao alcançarem o objetivo.

Epstein (2010) defende a importância do envolvimento entre a escola, família e comunidade, referindo que se deve estabelecer uma parceria escola-família que permita o estabelecimento de uma relação de proximidade e cumplicidade para que todos possam contribuir de uma forma positiva, no processo educativo da criança. Ao longo deste estágio, pudemos constatar em primeira mão esta mesma realidade, com o desenvolvimento de um projeto integrando a sugestão do tema, motivada pelas crianças, enriquecido com as contribuições de alguns pais e integrado no projeto educativo da sala, de maneira a que a aprendizagem se tornou um complemento e parte integrante da brincadeira, da aprendizagem e da conversa que ultrapassou as paredes da escola, chegando a cada lar e entrando na conversação e dinâmica familiar.

A ideia inicial do projeto dos dinossauros, que abrangeu todas estas dimensões, surgiu do interesse que uma das crianças tinha pela temática dos dinossauros. Os dinossauros eram um elemento que a criança partilhava entre o contexto familiar e a escola, e que lhe dava confiança

no contexto escolar, para complementar – segundo entendemos – a sua insegurança numa nova escola, já que a sua experiência na escola anterior tinha sido negativa. Esta avaliação foi confirmada posteriormente numa conversa com a mãe, que solicitou ajuda para a resolução deste problema. Deste modo, utilizando esse interesse, procurámos incentivar a criança a alargar o mesmo e dar espaço a que se desenvolvesse. Este facto, aliado ao espaço dado durante os momentos de brincadeira, permitiu que o interesse contagiasse outras crianças que se começaram também a interessar pelo tema. A partir desse interesse mais abrangente, também os pais foram sendo contagiados e acabaram por se tornar parte integrante do projeto, contribuindo frequentemente com ideias, livros, folhetos e cartões informativos sobre o tema. Foi interessante referir que, à medida que o tema era trabalhado, a insegurança inicial da criança que tinha motivado a questão específica dos dinossauros, desapareceu. Com esta insegurança, desapareceu também o problema subjacente que existia relacionado com a questão da escola, já que, antes da mudança da escola e ao longo dos primeiros dias, cada dia se tornava numa situação de conflito familiar com birras e fitas porque tinha que vir para a escola.

No final do projeto, os pais tiveram oportunidade de ver o livro projeto onde estavam relatadas, por fotografias, todas as atividades desenvolvidas do projeto dos dinossauros. Para além disso, no final os pais e a restante comunidade educativa tiveram oportunidade de escrever num quadro decorado com um Braquiossauro (escolhido pelas crianças) a sua opinião sobre o que foram sentindo, o que ajudou no fortalecimento do seu relacionamento com os filhos. A experiência vivida dos pais na exploração do Livro Projeto assim como a sua avaliação e opinião sobre o projeto dos dinossauros, permitiu que constatássemos mais uma vez a importância da parceria entre famílias, educadora e instituição e o contributo que estas trazem para o desenvolvimento das crianças e para a qualidade no relacionamento entre pais e filhos.

O sucesso do projeto é transversal a várias dimensões, uma vez que – para além de contribuir para a resolução de um problema de fundo – demonstrou de forma muito visível e prática a relevância que tem o facto de as crianças se sentirem agentes da sua própria aprendizagem. Os pais tornaram-se participantes do projeto na medida em que, na maior parte das vezes, tomaram eles a iniciativa de trazer materiais e ideias que enriqueceram o projeto. Evidência disso é a nota de campo 2 (ver Anexo II), onde se regista este diálogo:

P:-“Olha Sol, é dos dinossauros.

Mãe: “Compramos ontem, mas nem vimos nada porque ele disse logo que era para ver aqui contigo. Vê lá tu que foi buscar outro livro de dinossauros para lermos antes de dormir, e tudo. Agora tem sido sempre sobre dinossauros.”

Eu: “A sério?!? Sinto-me muito importante. Que bom! Obrigada P por queres ver este livro novo comigo e com os amigos. Subimos e vamos todos descobrir as coisas que este livro nos conta sobre os dinossauros, pode ser?”

P: “Sim.”

Mãe: “Tem sido fantástico. No outro dia fartamo-nos de rir com ele. Dizia que era o Velociraptor e o pai o T-Rex, e que ele como corria muito rápido ia passar por baixo das pernas do pai e ele não o ia comer. Só nos rimos. Estes dois têm brincado imenso à pala dos dinossauros.”

Outro aspeto que anotámos como sinal do sucesso do projeto foi a aproximação entre pais e filhos ajudando ao seu relacionamento em diferentes situações do seu dia a dia. Foram desenvolvidas atividades que ajudaram a promover esta aproximação, como documenta a nota de campo 1 (ver Anexo III) com a mensagem recebida de uma mãe:

“nem imaginas o sucesso que o kit do dinossauro está a fazer no comboio! Só fala nisto e na professora Sol que vestiu uma roupa gira!”

que documenta que o envolvimento e o elo de ligação das famílias com a educadora e instituição podem fazer a diferença na vida das famílias, contribuindo sempre para o bem estar físico e emocional da criança. Fomos notando este facto, documentado na nota de campo 4 (ver anexo IV), como em pequenos pormenores como nas peças de roupa que as crianças vestiam (meias, camisolas e t-shirts) onde os pais refletiam a sua preocupação e proximidade e levavam a que as crianças chegassem à escola muito contentes e cheios de vontade em partilhar que a mamã ou o papá lhes tinha vestido alguma peça de roupa relacionada com os dinossauros.

Os resultados deste projeto mostram de forma clara que o pressuposto enunciado por Epstein (1987, citado por 1998) de que a parceria escola-família onde a criança desempenha o papel central e onde a escola e as famílias trabalham em conjunto para proporcionar o sucesso, o desenvolvimento e a aprendizagem, é um modelo de sucesso. No projeto dos dinossauros, a

ideia inicial partiu das crianças, foi desenvolvida por elas em conjunto com a educadora e foi depois comunicada aos pais. Em conjunto, todos contribuíram para enriquecer o projeto que resultou na aquisição de novos conhecimentos pelas crianças, na melhoria das interações e atividades entre os pais e os filhos e no aumento do feedback dos pais à educadora que refletia a alegria com que estavam a viver cada momento.

## Capítulo VII – Análise Reflexiva e Considerações Finais

Considerando o interesse em desenvolver uma investigação sobre o papel do educador/a e da instituição no apoio à parentalidade no contexto de estágio numa sala de Jardim de Infância, surgiu a necessidade de querer saber junto dos pais a relevância que a educadora tem no processo de desenvolvimento do seu filho; que estratégias, ferramentas e recursos, a instituição tem que serviam de apoio aos pais e tentar perceber se as famílias se encontravam disponíveis e recetivas em aceitar propostas e apoio por parte da educadora que possam contribuir para uma melhor qualidade parental. A literatura aponta para a importância deste tipo de ações (Epstein, 2010) mas é importante conhecer as famílias e o que sentem e pensam.

Epstein (2010) diz que a forma como as escolas se preocupam com as crianças está refletida na forma como as escolas se preocupam com as famílias das crianças. Esta frase tão simples, mas ao mesmo tempo tão profunda, levou-nos a uma reflexão sobre a forma como a escola estava a preocupar-se com as famílias das crianças. A preocupação e a necessidade que sentimos em apoiar as famílias e os pais no exercício da sua parentalidade, levou à reflexão sobre o nosso papel e motivou o surgimento da questão central deste trabalho: “Qual a importância do papel do educador/a e da instituição no apoio à parentalidade”. Afinal, como é que podemos contribuir para a existência de uma melhor parentalidade. Para podermos chegar a algumas conclusões foi necessário saber junto dos pais em primeiro lugar se havia abertura para que pudessemos sugerir estratégias que os ajudassem a melhorar a relação entre pais e filhos. Para isso foi necessária a construção de um questionário aos pais para recolher essa informação. O questionário revelou-se extremamente importante para ajudar a chegar à resposta a esta questão, na medida em que permitiu aos pais verbalizar e concretizar muito do apoio dado pela educadora, e com isso ajudar a identificar mais formas de apoiar os pais. Concluímos que o questionário é um instrumento a ser utilizado novamente, de modo a aprofundar não só os resultados desta investigação, mas também a identificar mais áreas de necessidade manifestadas pelos pais.

Durante a investigação tivemos oportunidade de nos aperceber da forma como a relação entre pais e filhos está relacionada com a escola e com a educadora. De como a educadora deve ter abertura e ferramentas que ajudem os pais a estabelecer uma relação de confiança, partilha, crescimento e – principalmente – de cumplicidade com os seus filhos.

Epstein (1987, citado por Diogo 1998) foi quem melhor descreveu a importância e o valor desta parceria e o quanto pode influenciar e ajudar na parentalidade. Um dos principais pressupostos da proposta de Epstein é que se estabeleçam parcerias escola-família onde as crianças desempenham o papel central, e onde as escolas e as famílias trabalham em conjunto para proporcionar o sucesso, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Desde logo, a análise realizada às respostas do questionário revelou que não só é possível construir uma ideia muito concreta de qual é o nosso papel como educadores no apoio aos pais, como são muitas vezes os próprios pais que solicitam esse apoio, seja pela preocupação que têm com a vivência da sua parentalidade, seja pela relação de confiança que existe entre os pais e os educadores, que abre a porta a que os conselhos e as sugestões sejam não só bem recebidas, como colocadas em prática pelos pais e – mais uma vez com base nas respostas ao questionário – com sucesso.

Através das respostas ao questionário, em concreto na pergunta 2, onde os pais indicaram a utilidade que viam nas diferentes ações que a escola podia desenvolver para os ajudar na sua missão educativa, concluímos que os workshops, debates e atividades lúdicas foram as ações que reuniram maior consenso e grau de utilidade entre os pais. Aqui, mais uma vez, abrem-se novas possibilidades para o alargamento desta pesquisa, uma vez que, neste estudo apenas listámos as ações a desenvolver que os pais achariam úteis. Há todo um trabalho a fazer agora para criar os workshops, debates e atividades lúdicas que os pais referiram como sendo as ações mais úteis para os apoiar na sua missão educativa.

Na terceira questão orientadora, “Será que as famílias estão disponíveis para aceitar propostas e apoio por parte dos profissionais de educação?” a questão que desde o início talvez fosse a que nos colocava maior desafio, uma vez que é ténue o equilíbrio entre a perceção que os pais têm da nossa posição como educadores que se preocupam com o bem-estar da criança e a perceção que possam ter de alguma “intromissão” ou de invasão do espaço do lar e da parentalidade. Pudemos constatar, com agradável surpresa, através da prática educativa e das respostas ao questionário, com particular destaque para as respostas à pergunta 5 que questionava se alguma vez a educadora apresentou uma estratégia ou método bem sucedido para ajudar a ultrapassar alguma dificuldade, os pais não só agradecem as sugestões, onde se destacam as situações como o ultrapassar de alguns medos ou a gestão de alguns comportamentos, como dão testemunho do sucesso que as mesmas tiveram e onde se nota um sentimento de apreço e agradecimento que nos deixa particularmente felizes, e nos ajudou

a ganhar mais confiança no nosso papel de educadores e na responsabilidade que temos em contribuir para um bom relacionamento parental. A partir daqui, podemos concluir que o caminho a desenvolver daqui para a frente passará pela criação de mais mecanismos de comunicação com os pais, seja através dos questionários seja através de reuniões regulares com os pais, e passará pela criação de mais ações de formação aos pais e desenvolvimento de programas de apoio ao nível da saúde, alimentação saudável, gestão de comportamentos, entre outros.

O modelo de Epstein (2010) defende que é possível desenvolver programas de parceria entre escola, comunidade e família, e a nossa prática veio demonstrar que isso pode ser uma realidade, demonstrado pelo envolvimento das famílias no projeto dos dinossauros e inferido a partir das respostas ao questionário que procuravam medir como é que os pais valorizavam as propostas feitas pela educadora – pergunta 4 – e se essas propostas da educadora tinham ajudado a ultrapassar alguma dificuldade – pergunta 5. Nestas evidências podemos compreender a importância de envolver todos no processo educativo, para construir uma experiência educativa de sucesso.

O projeto dos dinossauros não foi isento de desafios. Desde logo, sendo nós os responsáveis educativos da sala, todo o projeto serviu em grande medida para uma profunda reflexão da nossa própria prática pedagógica, e para uma autoavaliação para verificar se a nossa prática educativa estava a contribuir não apenas para a formação das crianças, mas – e talvez principalmente – para o estabelecimento de relações de qualidade entre pais e filhos. Não foi fácil fazer essa avaliação e, em diversos momentos, houve dúvidas e hesitações. Mas pudemos ver que, quanto mais os pais foram sendo envolvidos nas atividades, no dia-a-dia, mais interagem com a educadora e com as crianças, mais diálogo existia, mais partilha de momentos havia. Concluimos assim que o caminho para uma melhoria contínua passa por aumentar as oportunidades de envolvimento dos pais e por alimentar esse envolvimento através de ações que incluam os pais e lhes deem espaço para contribuir e enriquecer os projetos com as suas ideias e sugestões, melhorando assim a relação entre escola, família e educadores, **melhorando também a qualidade parental.**

É importante notar nesta reflexão que as estratégias sugeridas por Epstein (2010), apresentadas no enquadramento, se evidenciam na prática através das respostas ao questionário onde praticamente a totalidade dos pais classificou as ações de formação e de aprofundamento da relação entre família e escola como Muito Úteis e Úteis. Ao longo da prática, e através da

análise das respostas ao questionário, foi possível verificar a importância dos diferentes tipos de comunicação bidirecional escola-casa e casa-escola onde através da comunicação entre o que os pais verificavam em casa com os seus filhos foi possível criar um projeto como o dos dinossauros, que levou à criação com sucesso de novas dinâmicas de comunicação e envolvimento dos pais, das crianças e da instituição.

Não temos dúvidas que os resultados obtidos ao longo deste trabalho irão servir como base para construir e melhorar a nossa atividade educativa, ajudando a definir cada vez melhor o papel do educador/a e da instituição no apoio à parentalidade. Em resultado do projeto, foi notória a melhoria significativa das relações entre os pais e filhos e só esse fato deixa-nos com um sentimento de realização pessoal e de missão cumprida.

## Referências

- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64 (7), 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.
- Costa, H. M. (2012). *Relação Família/Escola, duas realidades. Uma visão de Ecologia Humana*. Working Paper nº 11, CEPES/NOVA de Lisboa/ Instituto Segurança Social;I.P./Instituto Jean Piaget – Almada. Lisboa.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O. & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade – o caso específico da formação de pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 13 (11), 295-309.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participativa*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J. (2010, November). School/Family/ Community/ Partnerships: Caring for the children we share. *Kappan Classic*, 92(3). Retirado de <https://learn.k20center.ou.edu/api/pds/b30762a7557ba0b391f207f4c600c9dd/Article%20%22School,%20Family,%20and%20Community%20Partnerships-%20Caring%20for%20the%20Children%20We%20Share.%22%20by%20Joyce%20Epstein%20.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R & Campenhoudet, V. L. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (7ª Edição). Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- McQueen, R., & Knussen, C. (1999). *Research methods in psychology*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.

Silva, I. L., Marques , L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* . Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação.

Silva, J. C., & Martins, E. D. (2002). Envolvimento Parental na Escola: Relato de uma experiência. *Aprender*, 79-88.

## **Anexos**

### **Anexo I. Questionário aos pais**

Prezados Pais,

Como sabem encontro-me a fazer um mestrado em Educação Pré-Escolar e estou na reta final do mesmo. Neste momento, estou a preparar o meu relatório final, de cariz investigativo, no qual tento dar resposta ao tema “Qual o papel do educador/a e da instituição no apoio à Parentalidade?”. Para isso, preparei este questionário para recolha de informação sirva de apoio à investigação.

Deste modo, peço a vossa colaboração para darem resposta às cinco questões abaixo com a vossa opinião e maior franqueza possível, com a certeza de que toda a informação será confidencial e tratada com o máximo cuidado.

## Questionário

- 1) Em que medida é que o Jardim de Infância pode ajudar-vos na vossa missão como pais, para além das horas em que a criança permanece no Jardim de Infância?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

- 2) Das ações seguintes, quais as que considera mais úteis para a escola poder ajudar melhor os Pais na sua missão educativa:

Ações	Muito útil	Útil	Pouco útil	Nada útil
Workshops (Alimentação Ovolactiovegetariana, Inclusão, Segurança Infantil, Higiene individual e coletiva...)				
Debates (Como ultrapassar os medos? Como gerir uma birra? Será que os monstros existem?...)				
Atividades Lúdica (entre família e escola)				
Encontros Regulares (entre famílias para aprofundamento das relações)				
Panfletos informativos ligados à educação				

3) Que necessidades de apoio do educador sentem face às situações apresentadas em seguida.

<b>Comportamentos</b>	<b>Muita Necessidade</b>	<b>Alguma Necessidade</b>	<b>Pouca Necessidade</b>	<b>Nenhuma Necessidade</b>
Birras dos filhos				
Hora das refeições				
Hora de Dormir				
Alimentação Saudável				
Pesadelos				
Gestão de Conflitos entre pais e filhos				
Medos				
Autoestima				
Tempo e uso das tecnologias (ipad, televisão, telemóveis...)				

Outros

---



---



---



---



---

- 4) **Considera importante que a educadora vos vá fazendo propostas e dando sugestões de estratégias que ajudem numa melhor intervenção dos vossos filhos?**

<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Nada importante</b>

Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

- 5) **Alguma vez a educadora apresentou uma estratégia ou método bem-sucedido para ajudar a ultrapassar alguma dificuldade que lhe tenha apresentado?**

<b>Muitas vezes</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Raras vezes</b>	<b>Nunca</b>

Qual/quais?

---

---

---

---

## Anexo II. Nota de campo 2

**Título:** “Só é para ver com a Sol”

**Data:** 12 de novembro, 2019

**Hora:** 9H25

<b>NOTA DESCRITIVA</b>	<b>INFERÊNCIAS</b>
<p>Estou com a auxiliar Paula na sala polivalente a preparar o nosso grupo para subirmos para a sala. A campainha toca e como estou perto do interruptor carrego para abrir. Era o P com os seus pais. O P trazia na mão um livro sobre dinossauros. Veio a correr até mim e disse:</p> <p>P: - “Olha Sol, é dos dinossauros.”</p> <p>Mãe: “Compramos ontem, mas nem vimos nada porque ele disse logo que era para ver aqui contigo. Vê lá tu que foi buscar outro livro de dinossauros para lhermos antes de dormir, e tudo. Agora tem sido sempre sobre dinossauros.”</p> <p>Eu: - “A sério?!? Sinto-me muito importante. Que bom! Obrigada P por queres ver este livro novo comigo e com os amigos. Subimos e vamos todos descobrir as coisas que este livro nos conta sobre os dinossauros, pode ser?”</p> <p>P: - “Sim.”</p> <p>Mãe: - “Tem sido fantástico. No outro dia fartamo-nos de rir com ele. Dizia que era o Velociraptor e o pai o T-Rex, e que ele como corria muito rápido ia passar por baixo das pernas do pai e ele não o ia comer. Só nos</p>	<p>A mãe partilhou que tinham ido a uma livraria e que quando viram aquele livro o P quis logo comprar, mas que avisou que era só para ver com a Sol.</p> <p>Disse que têm o hábito de contar uma história ao P antes de dormir e que desde que começamos o projeto, a história tem de ser sempre sobre dinossauros e que têm aprendido imenso sobre eles.</p> <p>Fiquei muito contente por saber que o projeto dos dinossauros estava a ter continuidade em casa e, que estava a contribuir para um envolvimento entre a escola e família.</p> <p>O fato do P só querer ver o livro comigo comoveu-me e fez-me pensar e olhar para mim como educadora e de como tenho desempenhado esse papel. Neste relato posso dizer que o estava a desempenhar bem, mas sou humilde para reconhecer que nem sempre é assim.</p> <p>Percebi também, do discurso da mãe, que têm vivido bons momentos os três, onde a cumplicidade e diversão têm estado presente e, que se estão a tornar grandes conhecedores de dinossauros assim como eu.</p>

rimos. Estes dois têm brincado imenso à palada dos dinossauros.”

Despedimo-nos e subimos para a exploração do livro novo do P.

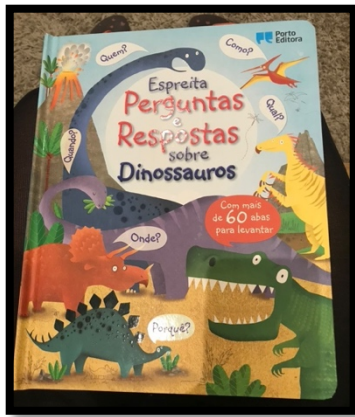


Figura. 2

### Anexo III. Nota de campo 1

**Título:** “Viagem de comboio”

**Data:** 7 de novembro, 2019

**Hora:** 18H21

NOTA DESCRITIVA	INFERÊNCIAS
<p>Estou em casa na cozinha a lavar a louça e ouço o telemóvel tocar o som de uma mensagem. Vou até ao quarto abro a mensagem e era de uma mãe que dizia:</p> <p>“Nem imaginas o sucesso que o kit do dinossauro está a fazer no comboio! Só fala nisto e na professora Sol que vestiu uma roupa gira!”</p>	<p>Ao abrir e ler esta mensagem tive a certeza que o objetivo da atividade da “Descoberta de fósseis” tinha sido cumprida. Que o envolvimento e a satisfação que as crianças demonstraram ao desempenhar esta tarefa tinha sido autêntico e muito intenso.</p> <p>Mas o que me fez ficar ainda mais satisfeita e emocionada foi o fato da mãe, no dia a seguir, ter comentado que as viagens de comboio estavam a correr muito melhor desde que a B começou o projeto dos dinossauros. Partilhou que iam quase todos os dias na viagem a falar</p>



Figura. 1

de dinossauros e das coisas que a B ia fazendo na sala da Sol. Eram tão contagiantes as conversas, que por vezes pessoas do comboio entravam também na conversa dando o seu contributo.

A mãe agradeceu-me muito por estar a desenvolver este projeto, porque veio ajudar bastante ao relacionamento dela com a B nas viagens da escola até casa. Como era uma viagem grande (Entrecampos-Setúbal) a B por vezes fazia birras e outras vezes adormecia e a mãe já estava a ficar desesperada, sem saber o que fazer. Mas desde que surgiram os dinossauros as duas conseguiram ter uma viagem bem mais interessante, tranquila e prazerosa. Chegando a dizer que a B um dia lhe disse: “Agora somos as melhores amigas.”

#### Anexo IV. Nota de campo 4

**Título:** “A pedra e a partilha”

**Data:** 19 de novembro, 2019

**Hora:** 10H33

NOTA DESCRITIVA	INFERÊNCIAS
<p>O grupo estava na área dos “Momentos com...” e a ME pede para contar a história do “David e Golias”. Conto a história e na parte em que o David acerta com a pedra na testa do Golias, caímos todos no chão como se fossemos o Golias. Levantamo-</p>	<p>Achei muito interessante a oração da B, pois acredito que ela fez a relação da história com a atividade em que criámos um fóssil no gesso. (por ser uma pedra) Assim, como os fósseis são marcas</p>

<p>nos e cantamos a música que resume a história.</p> <p>Depois voltamos a cantar, mas desta vez a música da oração e a B pede para fazer a oração:</p> <p>B: - “Obrigada Jesus, por ontem fazermos o dinossauro numa pedra. Abençoa todos os mininos. Hoje vamos fazer coisas dos dinossauros... Amén.”</p> <p>Começo a falar sobre dinossauros e o D interrompe para dizer:</p> <p>D: - “Olha, hoje troce meias de dinossauros.”</p> <p>Eu: - “Mostra. Sabes o nome desse dinossauro?”</p> <p>D: - “É o que tem bescoço grande.”</p> <p>M: - “É o Braquiossauro.”</p> <p>Eu: - “É sim senhora M.”</p> <p>E todos quiseram ir ver a meia do D com o desenho do Braquiossauro.</p>	<p>deixadas na pedra, a história de “David e Golias”, também deixou marcas no Golias.</p> <p>Este episódio revela também que a B gostou de ter feito a atividade, e que a marcou positivamente ao ponto dela sentir necessidade de agradecer a Jesus por a ter realizado.</p> <p>Foi curioso o D trazer umas meias de dinossauro o que mostra que o tema dos dinossauros estava a ter sucesso junto das crianças ao ponto de serem sempre alguma coisa que trouxessem de casa.</p>
--	--