

INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

MARIA TERESA FILIPE COSTA

A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE - UM ESTUDO DE CASO

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor António Ferreira Gomes

Julho de 2012

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

Viseu, 06 / 07 / 2012

A candidata

(Maria Teresa Filipe Costa)

RESUMO:

A Componente de Apoio à Família veio colmatar a necessidade social das Famílias cujas crianças frequentam os Jardins de Infância públicos, uma vez que o horário letivo se apresentava por vezes incompatível com o horário laboral dos Pais. A implementação, organização e estruturação desta vertente socioeducativa exigiram que as instituições educativas e autárquicas, de uma forma articulada, criassem estruturas adequadas para efetivar a sua incrementação.

A integração desta vertente socioeducativa na rede Pré-Escolar veio por um lado viabilizar a frequência de um maior número de crianças neste nível de escolaridade mas também acarretar novas responsabilidades criteriosas e avaliativas a este setor.

Assim, a avaliação da qualidade dos serviços prestados nesta vertente passou a constituir uma preocupação quer para os agentes educativos quer para os Órgãos Diretivos dos Agrupamentos e, principalmente, para os Pais.

Sensíveis às preocupações e questões emergentes, à possível determinação e verificação do fator qualidade, aos indicadores a ter em consideração para estabelecer essa qualidade e às possíveis alterações, exequíveis e eficazes a empreender para a alcançar, procuramos, no desenvolvimento deste estudo, analisar os processos estruturais e organizacionais, identificar problemas e constrangimentos, que permitam levar a cabo alterações e melhorias contextualizadas a esta dimensão socioeducativa.

Palavras – Chave: Componente de Apoio à Família; serviço socioeducativo; avaliação da qualidade

ABSTRACT:

The Family Support Component is meeting the social needs of the families whose children attend the Public Kindergartens as the school schedule is sometimes incompatible with the working schedule of the Parents. The implementation, organization and structuring of this socio-educational service demanded that the educational and local authorities' institutions would create, in an articulated manner, adequate structures to ensure its implementation.

The integration of this socio-educational service in the early childhood education network made it possible for a higher number of children to attend this level of education but also brought new criterial and evaluative responsibilities to this sector.

Therefore, the evaluation of the quality of the services provided by this service has become a concern for both the educational agents as well as the School Grouping Governing Bodies and, above all, for parents.

Keeping in mind the emerging concerns and questions, the possible determination and checking of the quality factor, the indicators to be considered to establish that quality and the possible executable and efficient modifications that must be accomplished to achieve it, it was our aim, with the present study, to analyze the structural and organizational processes and to identify problems and constraints that will allow contextualized modifications and improvements to take place in this socio-educational dimension.

Keywords : Family Support Component, socio-educational service, quality evaluation.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPITULO 1 - A DIMENSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA | 6 |
| 1.1 - A educação de infância em Portugal | 8 |
| CAPITULO 2 - A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA COMO RESPOSTA SOCIAL / EDUCATIVA . | 13 |
| CAPITULO 3 – A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA SOB A PERSPETIVA DE TEMPO LIVRE E LAZER..... | 26 |
| CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO DA FAMÍLIA NO SISTEMA EDUCATIVO..... | 33 |
| CAPÍTULO 5 – A COMPLEXIDADE DA QUALIDADE | 42 |
| CAPÍTULO 6 - O CONCEITO DE CRIANÇA | 50 |
| 6.1 De ser ignorado a sujeito de direitos | 51 |
| 6.2 Institucionalização educativa da infância | 56 |
| 6.3 O Contributo da teoria construtivista para o novo conceito de criança | 58 |
| CAPITULO 7 – OPÇÕES METODOLÓGICAS..... | 65 |
| 7.1 Instrumentos de investigação | 72 |
| 7.2 Inquérito por questionário | 74 |
| 7.3 Entrevistas..... | 76 |
| CAPÍTULO 8 – UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA . | 79 |
| CAPITULO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RESULTADOS | 87 |
| 9.1 Descrição e análise dos inquéritos e entrevistas..... | 87 |
| 9.2 Inferências sobre os resultados obtidos. | 107 |
| CONCLUSÕES | 114 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Horário da CAF | 89 |
| Tabela 2 – Numero de crianças na CAF | 90 |
| Tabela 3 – Identificação dos Inquiridos | 97 |
| Tabela 4 – Idade das crianças | 98 |
| Tabela 5 – Sexo das crianças | 98 |
| Tabela 6 – Anos de frequência no Jardim de Infância | 99 |
| Tabela 7 – Anos de frequência na CAF | 99 |
| Tabela 8 – Grau de satisfação | 100 |
| Tabela 9 – Conhecimento das atividades | 104 |
| Tabela 10 – Meios de Informação aos Pais | 105 |
| Tabela 11 – Importância do Conhecimento | 106 |
| Tabela 12 – Justificação | 106 |
| Tabela 13 – Fatores de Melhoria | 107 |
| Tabela 14 – Atividades consideradas importantes | 108 |
| Tabela 15 – Solicitação de colaboração | 109 |
| Tabela 16 – Tipo de colaboração | 109 |
| Tabela 17 – Desejo em ser solicitado | 110 |
| Tabela 18 – Possibilidades de colaboração | 110 |
| Tabela 19 – Anos de exercício de funções na CAF | 111 |
| Tabela 20 – Funções mais importantes | 112 |
| Tabela 21 – Opinião sobre a CAF | 112 |
| Tabela 22 – Periodicidade das planificações | 113 |
| Tabela 23 – Colaboração no planeamento | 113 |
| Tabela 24 – Análise de Conteúdo das Entrevistas Grupo 1 | 115 |
| Tabela 25 – Análise de Conteúdo das Entrevistas Grupo 2 | 116 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Identificação dos Inquiridos | 97 |
| Gráfico 2 – Idade das crianças | 98 |
| Gráfico 3 - Sexo das crianças | 98 |
| Gráfico 4 - Anos de frequência no Jardim de Infância | 99 |
| Gráfico 5 - Anos de frequência na CAF | 99 |
| Gráfico 6 – Horário de Funcionamento | 100 |
| Gráfico 7 – Serviço de Almoço | 101 |
| Gráfico 8 – Atividades Desenvolvidas | 101 |
| Gráfico 9 – Condições de Espaço | 102 |
| Gráfico 10 – Condições de Material | 102 |
| Gráfico 11 – Orientadoras/Dinamizadoras | 103 |
| Gráfico 12 – Acompanhamento da Criança | 103 |
| Gráfico 13 – Conhecimento das Atividades | 104 |
| Gráfico 14 - Fatores de Melhoria | 107 |
| Gráfico 15 – Solicitação de colaboração | 109 |

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo prende-se com um interesse pessoal que remonta à década de 90 quando participámos nas primeiras reuniões promovidas pela Câmara Municipal para discussão do processo de implementação da Componente de Apoio à Família no Concelho de Viseu, de acordo com a Lei-Quadro da Educação de infância (Lei nº5/97).

Antes deste período, o horário dos Jardins de Infância públicos era absolutamente inconciliável com a vida das famílias. No meio rural, onde nos encontrávamos a lecionar na altura, havia uma maior disponibilidade dos Pais, que trabalhando no campo conseguiam alguns períodos de tempo para ir buscar as crianças, ou então recorriam aos avós que para além de levarem e trazerem os netos eram ótimos colaboradores e participantes em muitas das atividades desenvolvidas.

Nas cidades, a incompatibilidade de horários levava a que os pais recorressem frequentemente a Jardins de Infância particulares, uma vez que estes dispunham de uma maior flexibilidade de atendimento.

Quando se iniciou o Projeto Social de Apoio à Família, resolveu-se um problema crucial, mas emergiram outros que não foram contabilizados inicialmente. Mas como “o caminho se faz caminhando”, à medida que os obstáculos foram surgindo, procurou-se encontrar soluções para cada tipo de contexto.

Os espaços destinados à Componente de Apoio à Família variavam desde as salas de atividade, às instalações paroquiais, às salas de Junta de Freguesia, enfim a qualquer espaço onde era possível fornecer refeições e prolongar o atendimento de horário.

O material, muito escasso na altura, era por vezes fornecido pelo Jardim de Infância do pouco que tinha, mas cedido de boa vontade, colmatando-se assim uma parte do problema.

O pessoal discente era recrutado em termos de horas (3 ou 4h) conforme a necessidade e geralmente recorrendo a pessoas (tarefeiras) que se mostravam interessadas, com disponibilidade ou do conhecimento das instituições.

Relativamente ao pessoal, salientamos que em todos os Jardins de Infância que lecionámos até hoje, e já contamos com 30 anos de serviço, nunca encontramos um, cuja Componente fosse orientada por alguém especializado ou com formação profissional adequada a esta vertente socioeducativa.

Ao longo destes anos, muito se fez em prol da melhoria e do desenvolvimento da qualidade relativamente à assistência social às crianças e às famílias na Educação Pré-Escolar, mas muito há ainda a fazer, principalmente no que se refere à formação dos responsáveis pela dinamização das atividades na Componente.

Esta e outras preocupações inerentes a esta problemática socioeducativa têm-nos acompanhado ao longo dos anos, daí o propósito deste estudo recair primordialmente na análise, interpretação e clarificação de aspetos contextualizados à dimensão socioeducativa, designada por Componente de Apoio à Família.

Deste modo, salientamos as duas finalidades que norteiam este projeto: a primeira consiste em tornar visíveis dimensões e indicadores qualitativos relativamente à organização, estruturação e dinâmica dos serviços socioeducativos prestados na Componente de Apoio à Família, através de uma visão crítica e refletida sustentada em conceções teóricas e práticas; a segunda prende-se com o intuito de efetuar possíveis alterações potencializadoras e promotoras duma melhoria da qualidade nesta vertente, auscultando as perspetivas, opiniões e expectativas dos seus participantes.

Um outro aspeto abonatório da relevância deste estudo é determinado pela escassa investigação efetuada neste domínio. A vertente pedagógica da Educação Pré-Escolar tem sido alvo de inúmeras investigações, pesquisas, estudos e comentários por parte de todos aqueles que se preocupam com o processo educativo das crianças, no entanto verificamos que o interesse investigativo se dilui no que concerne à Componente de Apoio à Família, havendo insuficiente reflexão relativamente à qualidade promovida nesta vertente socioeducativa, onde as crianças permanecem diariamente 3 ou 4 horas após o período letivo.

Consequentemente, cabe-nos salientar que o período da Componente também é educativo e, sendo consensual que as crianças desenvolvem aprendizagem em todos os contextos, é necessário questionarmo-nos e refletir sobre a melhor forma de também aí promover e facilitar aprendizagens sob uma perspetiva lúdica, informal, descontraída atendendo ao bem-estar e satisfação dos seus participantes.

Consideramos assim, que é através dum processo de reflexão e de investigação que se efetuam novos conhecimentos, se avança no sentido da resolução de problemas, se caminha para uma melhoria e se desenvolve a qualidade.

Conscientes de que o contexto socioeducativo se debate com inúmeros constrangimentos no processo da qualidade, decidimos efetuar o nosso estudo seguindo uma abordagem qualitativa com base num estudo de caso, referente à

Componente de Apoio à Família num dos Jardins de Infância da rede pública pertencente ao Concelho de Viseu, objetivando-o em quatro aspetos que consideramos relevantes:

a) caracterizar o contexto socioeducativo inerente à Educação Pré-Escolar; b) determinar as conceções e dimensões caraterizantes da qualidade na Componente de Apoio à Família; c) analisar a qualidade desta vertente na perspetiva dos seus intervenientes; d) promover uma possível reformulação ao nível das práticas no contexto em estudo.

Embora conscientes de que esta abordagem diz respeito apenas a um caso específico, não podendo ser analisada numa perspetiva generalizadora, estamos convictos que poderá contribuir para análises e reflexões passíveis de determinar pontos comuns a outros contextos, possibilitando possíveis resoluções das problemáticas intrínsecas a esta dimensão social e educativa.

Deste modo, o presente relatório encontra-se estruturado do seguinte modo: os seis primeiros capítulos, fazendo parte do enquadramento teórico, pretendem definir conceitos considerados essenciais e facilitadores de uma maior compreensão relativamente às perspetivas orientadoras deste estudo de caso, os quatro últimos capítulos dizem respeito à conceção metodológica adotada neste estudo de caso, ao contexto onde o estudo foi desenvolvido, à análise dos dados decorrentes dos instrumentos de investigação selecionados, à apresentação das inferências resultante dessa subsequente análise e às conclusões retiradas do cômputo geral da investigação.

Especificando o conteúdo de cada capítulo e justificando a sua relevância, expusemos:

No primeiro capítulo, A Dimensão Social na Educação de Infância, apresentando a evolução histórica e concetual da infância através da perspetiva social que originou e acompanhou a Educação de Infância ao longo dos tempos na Europa e especificamente em Portugal contextualizando assim o estudo em causa.

No segundo capítulo, A Componente de Apoio à Família como resposta Social/Educativa, caraterizando os aspetos educativos e sociais da Componente de Apoio à Família, com base nas orientações emanadas do Ministério da Educação publicadas em 2002, tendo como referencial estruturante algumas das dimensões elencadas no Manual “Desenvolvendo a Qualidade em Parceria” também do Ministério da Educação, publicado em 2009 de forma a tornar visíveis os parâmetros e as conceções possibilitadoras de promover a qualidade nesta vertente socioeducativa.

No terceiro capítulo, A Componente de Apoio à Família sob a Perspetiva de Tempo Livre e Lazer, efetuando uma reflexão sobre os conceitos de tempos livres e lazer, evidenciando algumas das suas características, como a livre escolha, a liberdade, a autonomia e o prazer, como fatores contributivos para a promoção da qualidade na vertente socioeducativa.

No quarto capítulo, A Importância da Participação e Cooperação da Família no Sistema Educativo, referenciando a participação e cooperação da Família no processo educativo das crianças e na organização e estruturação da Componente de Apoio à Família validando a importância desse contributo.

No quinto capítulo, A Complexidade da Qualidade, analisando o conceito de qualidade na perspetiva de diversos autores que ao caracterizá-la como complexa, relativa, subjetiva, plural, reflexiva, contextual, transformadora, dinâmica e contínua, nos levaram a refletir sobre os possíveis parâmetros e indicadores a determinar para promover a qualidade na Componente de Apoio à Família.

No sexto capítulo, O Conceito de Criança, investigando o conceito de criança num processo evolutivo temporal de acordo com as várias perspetivas teóricas e ideológicas subsequentes, de forma a perspetivar o percurso efetuado até à conceção de criança ativa e participativa do seu processo educativo e detentora de direitos civis e democráticos.

Destacando, ainda neste capítulo, três modelos pedagógicos baseados na teoria construtivista, uma vez que considerámos relevante a sua análise e reflexão na melhoria das práticas quer na vertente pedagógica quer na socioeducativa.

No sétimo capítulo, Opções Metodológicas, justificando a nossa opção metodológica - Estudo de Caso definindo-a, caracterizando-a e teorizando-a tendo por base diferentes autores, e especificando os diversos instrumentos utilizados na investigação, nomeadamente inquéritos por questionário e entrevistas.

No capítulo oitavo, Um Estudo de Caso em Contexto de Componente de Apoio à Família, efetuando a caracterização e análise da Componente de Apoio à Família relativas ao estudo de caso, de acordo com as dimensões estabelecidas no segundo capítulo. Assinalando também os constrangimentos e dificuldades emergentes e elencando algumas medidas a implementar no sentido de modificação de práticas e desenvolvimento processual do fator qualidade.

No capítulo nono, apresentando a análise e os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de investigação adotados neste estudo e inferindo sobre a satisfação, as conceções e a participação dos pais relativamente à Componente de

Apoio à Família e a delimitação de problemas sob o ponto de vista das orientadoras socioeducativas, de acordo com os dados obtidos através dos questionários. Apresentando também, as diversas perspetivas dos participantes (adultos e crianças) relativamente às dimensões de qualidade desta vertente socioeducativa, de acordo com as entrevistas efetuadas.

Nas conclusões finais, tecendo alguns considerandos relativos aos elementos teóricos analisados, articulando-os com os elementos empíricos emergentes da pesquisa, de forma a sistematizar o conhecimento adquirido na área em estudo de acordo com os objetivos definidos.

CAPITULO 1 - A DIMENSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo dos tempos, a educação ao nível da primeira infância¹ tem sido palco de constante investigação, análise, discussão, debate, e transformação sublinhando-se a importância das diferentes dimensões por ela abrangida, as diversificadas abordagens metodológicas utilizadas e os diferenciados contextos onde se desenvolve.

O conceito de educação e de infância foi, deste modo, sofrendo sucessivas alterações de acordo com o desenvolvimento de novos pressupostos teóricos, o emergir de novas perspetivas metodológicas, a aplicação de novas políticas educacionais.

Segundo Zabalza (2006), a forma como a educação de infância foi encarada e tratada ao longo dos tempos, pode ser utilizada como um indicador das políticas económicas, sociais e culturais dos diversos sistemas governamentais, uma vez que estes influenciaram e contribuíram para a estagnação ou progressão do setor educativo em questão.

Deste modo, a relação direta entre todos estes setores irá ao longo dos séculos perspetivar conceitos de criança completamente diferenciados.

Na antiguidade, a criança era vista como um adulto imperfeito, um ser inacabado, socialmente ignorado, obediente, subjugado aos desígnios do adulto, pouco resistente, sendo o nível de mortalidade infantil muito elevado (Heywood, 2004).

O período respeitante à infância era muito curto compreendendo apenas os anos de total dependência física, sendo a criança precocemente catapultada para o mundo adulto de obrigações e trabalho assim que desenvolvia alguma autonomia

Mais tarde no séc. XIX, com o surgimento da Revolução Industrial, período historicamente assinalado por uma economia industrial marcada pela produção em massa, iniciado na Inglaterra e alargado posteriormente a toda a Europa, a criança passou a ser vista como um potencial trabalhador a troco dum salário mínimo (Organização Internacional do Trabalho, 2001).

As classes baixas, economicamente dependentes do trabalho, procuravam soluções familiares ou próximas para tomar conta das crianças. Essas soluções passavam por vezes pela responsabilização dos irmãos mais velhos, que ficavam com os mais pequenos, sendo-lhes atribuídas funções e obrigações prematuras de adultos.

¹ A primeira infância é aqui tida como as crianças dos 0 aos 6 anos

Durante a revolução industrial o mercado de trabalho necessitou cada vez mais de ser engrossado com o setor feminino, impossibilitando as mães de cuidar dos filhos. A necessidade de encontrar locais de acolhimento e guarda das crianças pequenas tornou-se uma dificuldade para as famílias.

E foi precisamente, através desta necessidade e com a intencionalidade de guarda que surgem as primeiras instituições de acolhimento a crianças pequenas.

Nasciam assim as primeiras instituições de caráter assistencial, cujo principal objetivo se traduzia na minimização das necessidades físicas e sociais da criança.

Nomes como Johann Oberlin, que fundou o primeiro infantário numa aldeia da Alsácia em 1799, ou Firmin Marbeau fundador da primeira creche em 1844, na cidade de Paris (Eyken,1976), deram uma preciosa contribuição para alicerçar por toda a Europa, durante o século XIX, um movimento desencadeador de novas estruturas educacionais, baseadas num contexto social.

A preocupação primordial de guarda e prestação de cuidados foi dando lugar a um conceito de educação de caráter coletivo, público e de responsabilização social, considerado posteriormente como um processo fundamental para o desenvolvimento da criança.

Diversos pedagogos, como Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori, Freinet e Piaget, entre outros, impulsionadores de novos conceitos quer de criança quer de educação, alicerçaram novas metodologias e práticas tornando possível um ensino pluralista e participado que progressivamente se difundiu e implementou um pouco por toda a parte.

O século XX, com todas as suas transformações e variantes políticas e sociais veio trazer uma valorização cada vez mais acentuada do nível educacional.

A educação de infância veio progressivamente a ser considerada uma etapa basilar do processo educativo das crianças ao longo da vida.

A consciencialização coletiva da importância deste setor de ensino, aliada à reestruturação a que o sistema familiar foi alvo, originou a implementação e expansão de Jardins de Infância de caráter público e privado um pouco por toda a parte.

1.1 - A educação de infância em Portugal

De forma idêntica à Europa, mas com um significativo atraso, a educação de infância em Portugal passou por vários períodos de transformação, sendo do mesmo modo influenciada pelas correntes educacionais vindas do exterior.

Como mencionado já anteriormente, mas agora corroborado por Formosinho e Sarmiento (2000) “os primeiros centros de atendimento à infância no século XIX, tinham uma finalidade assistencial, justificada pelas alterações sociais produzidas pela industrialização” (p.7), que se espalhou um pouco por toda a parte, originando, como já foi referido, uma expansão na Europa, de instituições que prestavam cuidados às crianças mais pequenas.

Segundo Vasconcelos (2000), os primeiros jardins de infância em Portugal foram criados, tendo como promotores, alguns intelectuais progressistas portugueses influenciados pelas ideologias europeias.

A título de exemplo destacamos, em 1882, a criação do primeiro jardim de infância Froebel e do primeiro jardim-escola João de Deus. Enquadrando-se este último no trabalho desenvolvido por este grande pedagogo sobre o método de iniciação à leitura, vindo a desencadear, posteriormente, a criação da primeira rede de jardins de infância ainda hoje existente.

Nesta época, particularmente no meio citadino, para responder às necessidades das classes baixas trabalhadoras, foram-se desenvolverem-se instituições sociais de formato asilar.

Alguns anos após a instauração da República foi instituído o ensino oficial infantil, para crianças com idades compreendidas entre os quatro e sete anos de ambos os sexos, tendo uma fraca expansão, embora com o empenho de alguns vultos importantes como o da pedagoga Irene Lisboa.

Com as políticas salazarista, em 1926, foi extinta a educação oficial para a infância, com base no conceito de que cabia à família e particularmente à mãe a educação das crianças mais novas.

No entanto, algumas instituições de carácter assistencial social foram resistindo, denotando-se também alguma expansão da educação de infância privada.

A Revolução de abril de 1974 veio desencadear um novo empenho no crescimento da educação de infância, mais uma vez, em consequência dos novos conceitos políticos, sociais e económicos. Estas novas exigências incentivaram ações de iniciativa popular a criarem jardins de infância, alguns deles de carácter comunitário.

Em consequência, foi necessário criar um suporte legal para esta nova situação, surgindo assim a Lei 5/77 que define a criação de um sistema público de educação pré-escolar, sendo posteriormente publicados os Estatuto dos Jardins de infância através da aprovação do Decreto-Lei nº 542/79.

Segundo Formosinho e Sarmento (2000), a partir da criação dos primeiros jardins de infância estatais, em dezembro de 1978, a rede pública, dependente do Ministério da Educação, estende-se particularmente aos meios rurais, por se considerar ser aí que existiam as maiores carências de atendimento.

Anteriormente a este desenvolvimento, ou seja desde a década de 60, uma outra rede de jardins de infância, ligada ao Ministério dos Assuntos Sociais, com um caráter mais assistencial, foi alargando o seu âmbito, demonstrando um acentuado desenvolvimento a partir de 1974, principalmente com a proliferação de instituições privadas de solidariedade social (IPSS).

Estas instituições viram aprovados os seus Estatutos na mesma altura da rede pública, fazendo-se através deles a distinção entre estas duas valências.

Esta diferenciação era balizada entre o caráter “predominantemente assistencial, social, de ligação às famílias, de cariz predominantemente religioso e sociojurídico privado” das IPSS e “um enquadramento pedagógico inserido nas estruturas formais do sistema escolar, de contexto laico e inserido e controlado diretamente pela administração pública estatal” (Formosinho & Sarmento, 2000, p.9) referente aos jardins de infância públicos.

Segundo estes autores, em 1988, a criação do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) veio implementar a criação de novas salas de jardins de infância públicos, seguido de um período de estagnação, atribuído ao facto da incompatibilidade entre os horários das estruturas da rede pública e as necessidades e interesses das famílias.

Este aspeto vai ser motivo de reflexão em 1994, pelo Conselho Nacional de Educação, que ao elaborar o seu parecer sobre a educação pré-escolar em Portugal, afirma que o problema dos horários “foi identificado como um dos principais constrangimentos à efetivação do objetivo de a educação pré-escolar ser, ao mesmo tempo, um serviço educativo às crianças e um serviço de apoio às famílias” (Formosinho & Sarmento, 2000, p.10).

O ano de 1997 é um marco importante na história da educação pré-escolar, pois foi neste ano que foi aprovada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97

de 10 de fevereiro), consagrando o ordenamento jurídico deste setor de ensino e estabelecendo como princípio geral que A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério de Educação, 1997a, p.15).

Competindo ao Estado contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar, criando uma rede pública e generalizando a oferta dos respetivos serviços de acordo com as necessidades (Lei 5/97, art.3º,nº2; art.5º al. a)

Para além do princípio geral enunciado, foram formulados no mesmo documento objetivos pedagógicos enquadradores dos fundamentos base das Orientações Curriculares.

As Orientações Curriculares (Despacho 5220/97, de 4 de agosto) procedentes de um amplo debate nacional, do qual tomámos parte, vieram a ser progressivamente reformuladas e melhoradas até chegarem ao documento final. Sendo desde então um referencial para os educadores da rede pública, constituindo um suporte teórico e um apoio na tomada de decisões relativamente à organização, estruturação e desenvolvimento de todo o processo educativo.

Com a Lei Quadro, ficou também validada a prestação de um serviço social adaptado às reais necessidades das famílias nos jardins de infância da rede pública. Sendo o artigo 12º nos pontos 1 e 3 explícito ao referir que deve ser adotado um horário adequado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e de atividades educativas de animação e de apoio às famílias, sendo imprescindível a oscultação dos pais e encarregados de educação de forma a respeitar as suas necessidades.

Do mesmo modo é referido neste documento (art.16º) que a componente educativa é gratuita, mas as restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições socioeconómicas das famílias, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades.

O Despacho conjunto nº300/97 emanado pelo Ministério da Educação e da Solidariedade Social, estabelece as normas reguladoras das comparticipações

familiares pela utilização de serviços de apoio à família em estabelecimentos de educação pré-escola.

Foi então determinado que o período composto pelas atividades de animação socioeducativa e respetivo apoio à família seria designado por Componente de Apoio à Família (CAF) e estender-se-ia para além das 25 horas letivas.

Subsequentemente, o Decreto Lei nº 147/97, de 11 de julho, para além de complementar outras deliberações, veio regulamentar a flexibilidade de horários dos estabelecimentos de educação pré-escolar, possibilitando o seu alargamento para além das 40h semanais, salvaguardando os interesses e necessidades das famílias e o bem-estar das crianças (art.9º, al.3).

Salientamos a referência neste diploma às diversas funções do diretor pedagógico, encontrando-se entre elas a de coordenar as atividades de animação socioeducativas (art.13º, nº2 al.b), ficando no entanto por determinar em que horário será possível a sua execução.

Consideramos do mesmo modo relevante realçar que no nº 2 do artigo 32º se encontra determinado que a colocação de pessoal auxiliar de ação educativa nos estabelecimentos de educação pré-escolar da rede pública é da responsabilidade dos municípios e que compete ao Ministério da Educação, em articulação com outras instituições e entidades, desenvolver programas de formação contínua do pessoal docente e não docente (art. 31º).

No entanto, relativamente ao pessoal discente com responsabilidades na orientação das atividades socioeducativas, a formação traduziu-se na elaboração por parte do Departamento de Educação Básica em 2001, de um projeto designado por *Dossier Pensar Formação II* (em continuidade do primeiro elaborado para pessoal auxiliar de ação educativa), que sendo colocado ao serviço das Câmaras Municipais, dos Serviços Regionais de Educação e de Centros de Formação de Associação de Escolas, não teve a adesão esperada, ficando-se na intencionalidade.

Embora esta necessidade de formação tenha persistido, muitos outros problemas foram superados com a transferência de competências em matéria de educação para os municípios, através do Decreto-Lei nº 144/08 de 28 de julho, passando para a sua responsabilidade, a contratação e gestão do pessoal não docente, a Componente de Apoio à Família com fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário e o pagamento de despesas referentes à aquisição de material didático e pedagógico (art.10º).

Toda esta estruturação legislativa, efetuada progressivamente ao longo dos anos, veio possibilitar ao jardins de infância da rede pública uma oferta mais generalizada em conformidade com as exigências familiares, que se traduziu, sem dúvida alguma, numa mais valia motivadora para o aumento da frequência das crianças neste setor educacional.

Com o objetivo de conceptualizar, estruturar e caraterizar a Componente de Apoio à Família, o Núcleo de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação em março de 2002, publicou um documento em formato de livro intitulado “*Organização da Componente de Apoio à Família*” onde a definição de conceitos, a fundamentação teórica, a apresentação de diferentes perspetivas organizacionais e estruturais, a caracterização do contexto e as orientações para o desenvolvimento de atividades, contribuíram para a implementação efetiva e para o desenvolvimento da qualidade nesta vertente educacional.

Fundamentado neste documento apresentamos no capítulo seguinte uma caraterização detalhada da Componente de Apoio à Família, adotando-se algumas das dimensões referenciadas por Pascal e Bertram no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP,2009), como fatores determinantes na construção da qualidade, que pretendemos ver reconhecida neste contexto socioeducativo.

CAPITULO 2 - A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA COMO RESPOSTA SOCIAL / EDUCATIVA

Tendo como base o documento orientador elaborado Ministério de Educação, referido anteriormente, caracterizámos esta valência socioeducativa, tendo por referência oito das dimensões mencionadas no manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (Bertram & Pascal, 2009, p.37).

Finalidades e Objetivos:

A Componente de Apoio à Família é definida como uma vertente social da educação pré-escolar, integrando os períodos que se encontram para além das 25 horas semanais destinadas a atividades pedagógicas, englobando o acolhimento (manhã), o almoço, lanche e as atividades de animação socioeducativas diárias e durante as interrupções letivas, dada a necessidade deste serviço em assegurar a permanência das crianças também nestes períodos (Natal, Páscoa e final do ano).

Tem como uma das finalidades garantir a qualidade de todo o tempo educativo.

A Componente de Apoio à Família distingue-se da componente letiva pela sua funcionalidade e objetividade específica:

- a componente letiva é caracterizada pela intencionalidade pedagógica, pelo suporte metodológico, pela estruturação de um ambiente educativo adequado às necessidades dum grupo específico e mais reduzido de crianças, pela criação de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, pela objetivação e desenvolvimento dos conteúdos inerentes às áreas curriculares, pelo desenvolvimento de competências, pela planificação de atividades em parceria com um determinado grupo de crianças, por a auto e hétero- avaliação do desenvolvimento grupal e individual e por a reformulação e avaliação dos processos;

- a componente socioeducativa é definida por um processo educativo mais informal, mais solto, mais flexível, essencialmente lúdico e convivencial, assente numa teia estrutural de conceitos promotores de práticas, onde as escolhas, as necessidades, os gostos, os interesses, a satisfação, o bem-estar, os tempos livres e de lazer das crianças são respeitados e considerados como prioritários.

Como afirma Aguiar (2002), existe “a preocupação de colocar a criança como sujeito interveniente e com opções de escolha no modo como tira prazer dos seus tempos livres” (p.8).

As atividades desenvolvidas nesta vertente designadas de atividades de animação socioeducativas, são assim objetivadas no “fruir” por parte da criança, privilegiando o desenvolvimento de interações, a livre escolha e a brincadeira espontânea, criando toda uma ambiência que torne agradável e divertido o tempo de permanência das crianças nesta componente.

Segundo a concepção apresentada por Isabel Lopes da Silva e a qual corroboramos inteiramente Organizar este tempo em função das crianças, estando atento

ao modo como se comportam, se estão divertidas e interessadas ou estão tensas, cansadas, ansiosas ou aborrecidas, para saber se dispõem de um clima securizante e de bem-estar, através dos cuidados que lhes são prestados, dos espaços e materiais de que dispõem, procurar saber o que as diverte e interessa, ouvir as suas sugestões e ideias, será , por ventura a condição mais importante para garantir um atendimento de qualidade no tempo de animação socioeducativo (M.E., 2002,p.72).

Dada a necessidade de uma continuidade educativa, as atividades desenvolvidas na Componente deverão estar integradas no Projeto Educativo de Escola, refletindo-se nelas toda a intencionalidade e objetividade educacional aí preconizada.

Relativo ao conceito de animação, a palavra deriva do latim “animus” que significa alma, portanto animar é dar vida, dar alma, imprimir uma dinâmica.

Segundo esta autora, a animação socioeducativa “surge como estratégia complementar do sistema educativo e da ação pedagógica e procura reforçar essencialmente o processo de socialização infantil” (p.15).

Em consequência desta complementaridade emergem alguns aspetos comuns como: a necessidade de regras de convivência, a promoção e desenvolvimento de interações, a componente lúdica que caracteriza as atividades, o prazer e o bem-estar por parte de todos, o envolvimento e satisfação das crianças, o empenhamento dos adultos, a promoção da qualidade e a necessidade de planificar, refletir e avaliar conjuntamente e o envolvimento das famílias/comunidade.

Pessoal:

A dinamização da Componente de Apoio à Família é assegurada por “animadores” cujo estatuto poderá variar entre os Assistentes Operacionais da instituição ou pessoal especificamente contratado para esta função.

Convém salientar que atualmente o recrutamento de pessoal não docente para a componente letiva e socioeducativa é feito pelas Autarquias locais, através de concurso donde consta uma entrevista, tendo como referenciais de contratação as experiências anteriores e o perfil do candidato.

Embora, hoje em dia, a animação sociocultural faça parte de cursos de profissionalização, não é condicionante para exercer funções na Componente, salvaguardando-se a possibilidade de recrutamento de pessoas sem formação específica, mas com alguma experiência anterior com grupos de crianças.

Sendo a animação socioeducativa uma atividade profissional, aqueles que a ela se dedicam deverão ter oportunidades de formação em serviço, quer na instituição, quer em conjunto com outros profissionais que desempenhem as mesmas funções, sem descurar as ocasiões de formação que decorrem do trabalho de articulação com os educadores (Silva, 2002, p.67).

Torna-se essencial que todos os profissionais envolvidos nos tempos socioeducativos tenham um tempo destinado a reuniões conjuntas, para poderem planificar, avaliar e refletir sobre os processos de ação e a orgânica dos grupos de crianças.

Do mesmo modo a pertinente necessidade de formação poderá ser minimizada com a criação de espaços formativos cooperados, onde todos poderão partilhar os seus saberes, as dificuldades, os constrangimentos para que em conjunto se possam desenvolver estratégias e encontrar soluções.

Outro aspeto importante prende-se com o ratio adulto-criança. Enquanto na vertente pedagógica a lei estabelece para cada sala de atividades uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças (artigo 10º do Decreto-Lei nº147/97) na Componente não existe limite de frequência, acolhendo o número de crianças determinado pelas necessidades das famílias, o que poderá atingir a centena no caso de jardins de infância com 4 salas onde todos careçam desta vertente.

A lei também determina que na educação pré-escolar, para um número igual ou inferior a 40 crianças haja um auxiliar de ação educativa, sendo acrescido mais um auxiliar por cada conjunto adicional de 1 a 40 crianças (Portaria nº1049-A/2008).

Atualmente e na prática, dada a incongruência desta proporção, cada sala de atividades letivas tem para 25 crianças uma educadora e uma auxiliar (denominada presentemente de Assistente Operacional).

Era ótimo e de sobremaneira vantajoso a todos os níveis, que na Componente de Apoio à Família o rácio adulto/criança fosse idêntico, condição imprescindível quer no desenvolvimento das atividades, quer na prestação de um serviço baseado na máxima segurança e disponibilidade.

Planeamento e Avaliação:

A gestão, estruturação, organização e dinâmica desta vertente social, sob um caráter de corresponsabilidade, deverá ser partilhada por toda uma equipa coesa, consciente, reflexiva, dialogante e cooperante em que educadores, diretor de estabelecimento, diretor do agrupamento, animadores, assistentes e pais, tendo em conta as características contextuais e as perspetivas educativas, objetivem os seus esforços e preocupações na qualidade educativa e de atendimento, no bem-estar e satisfação das crianças.

Para tal torna-se essencial promover momentos sistemáticos de reflexão, planificação e avaliação conjunta, essencialmente entre o corpo docente e discente, para que o contributo de todos, as diferentes experiências profissionais e as diversas perspetivas educacionais e o conhecimento individual das crianças forneçam diversas opções e estratégias de ação.

Como referenciam as OCEP “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua organização” (ME, 1997a,p.26).

Segundo as orientações do Departamento de Ensino Básico (2001) as atividades socioeducativas “requerem uma preparação/planificação do espaço, tempo, materiais e atividades, cuidada e avaliada sob a responsabilidade do diretor do estabelecimento” (p.7).

Embora em termos legislativos (Lei Quadro da Educação Pré-escolar e Decreto-Lei nº115-A/98) o Coordenador Pedagógico, agora denominado Coordenador

de Estabelecimento tenha inerente às suas funções a gestão e a supervisão da Componente, deve fazê-lo de comum acordo com as considerações e decisões da Direção do Agrupamento de Escolas, assim como do Coordenador de Departamento Pré-escolar, partilhando com estes a gestão dos recursos humanos e materiais e a promoção de formação do pessoal discente.

O Coordenador de Estabelecimento, sendo o elemento proximal do contexto onde esta vertente socioeducativa se desenvolve, terá um papel essencial na mediação, articulação e interação de todos os elementos da equipa educativa, zelando pela qualidade dos serviços, pela satisfação e bem-estar de todos, fazendo a gestão dos horários e promovendo situações de formação específica e contínua do pessoal discente.

No entanto, todas estas tarefas deverão ser coadjuvadas por os restantes Educadores do estabelecimento.

Para além das funções previstas no Perfil Geral de Desempenho Profissional (Decreto - Lei nº240/2001), o educador de infância deverá participar e cooperar na gestão e organização da Componente de Apoio à Família, assegurando uma continuidade educativa perspectivada na diferença dos dois contextos onde se move e contribuir para uma resposta efetiva e de qualidade relativizada às necessidades das crianças e respetivas famílias.

Relações e Interações:

As relações e interações dos animadores com as crianças deverão ser baseadas na afetividade, na empatia, na compreensão, na disponibilidade, no diálogo, no respeito, na equidade, nos direitos da criança e na convicção das suas competências e capacidades.

De acordo com Vilhena (2002) “a animação só poderá erguer-se de uma relação que pressuponha da parte de animadores e animados - disponibilidade, afetividade e comunicabilidade situadas” (p.16).

Segundo ainda esta autora (2002) “o envolvimento [...], a qualidade de atendimento e a tranquilidade são ajudas preciosas para que as crianças se sintam acolhidas, respeitadas e valorizadas” (p.14).

Sendo a vertente socioeducativa um tempo privilegiado e impulsionador do alargamento de contatos interpessoais das crianças que compõem as diversas salas da instituição, deverão criar-se momentos onde elas tenham oportunidade de escolher

com quem brincar e desenvolver atividades, promovendo assim interações significativas e plurais que contribuam para o desenvolvimento de competências sociais.

A nível do pessoal, o bom relacionamento, as interações positivas, o espírito de equipa, o apoio mutuo e o bem-estar de todos é condição essencial para um bom ambiente e um trabalho de qualidade.

De acordo com o Projeto de Formação para Animadores as relações caracterizam-se especialmente pelo desafio e exigência no sentido de “desenvolver/construir uma forma de relação positiva, empenhada, balizada pelo bom senso e pelo sentido de responsabilidade, pela educação da sua sensibilidade e pelo reforço da sua autoestima” (ME, 2001, p.7).

Espaços e Materiais:

O espaço deverá ser diferenciado da habitual sala de atividades letivas.

Uma mudança de espaço pressupõe uma mudança de atividades, de atitude, de estar, embora alicerçada em regras que permitem a liberdade de todos e a responsabilização individual.

Mudar de espaço implica realizar novas ações, ir ao encontro de novos intervenientes, encetar novas relações, formar novos grupos de trabalho, partilhar com outros, alargar o campo de relacionamento.

Em vários momentos do nosso dia a dia temos a necessidade de diversificar os espaços em que nos movemos, respirar outro ar, fazer novas coisas, contactar outras pessoas, se não o fizermos sentimo-nos “aprisionados”, o tempo demora a passar e sentimo-nos mais enfadados e menos entusiasmados nas nossas realizações.

É preciso para isso que se contemple e respeite a necessidade das crianças de se movimentarem à vontade, de puderem escolher as atividades a empreender, os locais onde as podem desenvolver e os parceiros de brincadeira.

A sala destinada à Componente terá de ter um ambiente atrativo, estimulante, facilitador de múltiplas possibilidades de ação e ao mesmo tempo acolhedor e íntimo para que as interações aconteçam em pequeno grupo ou a pares.

No entanto, terá também de ser um espaço alargado onde o grande grupo, sendo por vezes composto por dezenas de crianças, se possa reunir para conversar e planear, fazer jogos coletivos, atividades motoras.

Uma das possibilidades ideais reside em possuir um espaço polivalente para as atividades de grande grupo e outro onde possam ser criados, por exemplo ateliês de expressões, espaços de jogos (de mesa e de construção), espaço de leitura, zona de lazer, sendo estes mais profícuos à criatividade, à autonomia, à interatividade, à intimidade e ao relaxamento.

O espaço exterior é também uma das preferenciais possibilidades das crianças darem largas à sua vivacidade e alegria, possibilitando brincadeiras espontâneas, livres, autogeridas, promotoras de aprendizagens singulares.

Passeios ao espaço circundante do estabelecimento de ensino, são do mesmo modo uma possibilidade de diversificar o espaço de ação.

Reconhecer os locais por onde frequentemente passam ao deslocarem-se para o jardim de infância ou para casa, fazendo-o agora em conjunto e com um ritmo mais calmo, irá possibilitar outra visão do ambiente local, irá motivar outras conversas e outras explorações.

Também a visita a locais como bibliotecas, museus, ludotecas, teatros, associações recreativas, parques e espaços lúdicos, será uma boa opção para dar a conhecer outras vertentes comunitárias e entrar em contacto com outros agentes sociais.

Quanto aos materiais, para além de outros, privilegiam-se os pautados pela originalidade e versatilidade, ou seja diferentes daqueles que existem habitualmente nas salas de atividade letiva e que possibilitem múltiplas utilizações e transformações.

A título de exemplo podemos referir:

Jogos de construção – legos (grandes e pequenos) blocos de vários tamanhos, pedaços de madeira, caixotes de papelão de vários tamanhos e formas (que tanto poderão servir para construção, como para empilhar, arrumar, transportar ou para o jogo simbólico), jogos de encaixe, etc.

Material de desperdício – caixas, lãs, tubos de cartão, pedaços de madeira, garrafas plásticas, tampas, copos de iogurte, etc.

Sendo um material barato, de fácil aquisição e permitindo uma vasta gama de utilizações é ótimo para desafiar a criatividade e a imaginação

Banca de areia e/ou água – recipientes variados em termo de tamanho, forma e estrutura, funis, tubos, peneiras, pás, baldes, moinhos, formas, etc.

Material de jogo simbólico – roupas, adereços, chapéus, panos, lenços, fantoches, bonecos, telemóveis, carros, etc.

Material de motricidade - bolas, arcos, triciclos, carrinhos de mão, paraquedas, blocos grandes, balizas, cestos de basquete, túneis, etc.

Material de Expressão Plástica – lápis, borrachas, afias, lápis de cor, lápis de carvão, papéis de vários tamanhos e texturas, cartolinas, tesouras, revistas, jornais, papéis variados, colas, pincéis grossos e finos, tintas, anilinas, digitinta, etc.

Material de Moldagem – plasticina, barro, pasta de papel, massa de cores, espátulas, rolos, estiletes, etc.

Material de Expressão Musical – construído pelas crianças com recurso ao material de desperdício.

Material Informático – computador, software educativo, impressora,

Material Audiovisual – leitor de Cds, gravador, máquina fotográfica.

Uma disposição agradável, esteticamente bem apresentada, atrativa, organizada e acessível é um convite à ação e incitam à busca de complexas formas de exploração, permitindo às crianças manipular, investigar, experimentar, resolver situações, promovendo assim a independência, a competência e particularmente a interação.

A mobilidade também deverá ser uma das características de alguns dos materiais existentes, uma vez que as crianças têm a capacidade de modificar a sua funcionalidade de acordo com as necessidades de momento, o impedimento em deslocar objetos seria redutor de muitas das ações por elas planeadas.

Deverão existir materiais da sala que as crianças possam levar para o exterior (como livros, bonecos, carros, camiões, material de construção) dado que potencializam e enriquecem o jogo simbólico que o exterior propicia.

A arrumação posterior às atividades também deve ser facilitada através duma organização partilhada por todos, onde os materiais tenham o seu espaço definido e identificado, de modo a não transformar a ação de arrumar num ato fatigante e desagradável mas engraçado e participado por todos.

Igualdade de Oportunidades:

A educação pré-escolar para além da função educativa possui também uma função social.

De acordo com esta função foram criadas fontes de apoio social, dilatando tempos/espacos educativos que permitiram a todas as crianças uma igualdade de

oportunidades no acesso à educação pré-escolar e proporcionou às famílias um apoio significativo baseado nas suas necessidades e interesses.

Através duma perspetiva baseada na equidade, na inclusão e na igualdade de oportunidades, garantem-se os direitos de cada e de todas as crianças e consubstancia-se a qualidade.

Participação dos Pais/ Comunidade:

Os Pais constituem um dos parceiros educativos cuja participação e cooperação é imprescindível para o bom funcionamento e qualidade da Componente, uma vez que cooperando e participando nas decisões, poderão em conjunto com os outros parceiros resolver problemas e encontrar soluções adequadas às efetivas necessidades das famílias e das crianças.

A sua colaboração nos projetos e atividades, na elaboração do Projeto Curricular de Grupo, na organização, estruturação e dinâmica da Componente é condição indispensável na sustentação de um processo educativo de qualidade.

Para isso é preciso, informá-los, implicá-los, dar-lhes voz, criar oportunidades de diálogo e cooperação para que se sintam efetivamente envolvidos e aceites no processo educativo dos seus filhos.

Daí a necessidade de auscultar as suas opiniões, de apurar quais as suas perspetivas em relação ao atendimento e aos serviços prestados na Componente de Apoio à Família, de avaliar se esta valência está a dar resposta às suas reais preocupações e necessidades, de sondar o seu interesse e disponibilidade em colaborar e de proporcionar momentos em que essa colaboração possa ser possível.

A aplicabilidade de diversas estratégias e formatos de auscultação de opinião, como conversas informais, reuniões, inquéritos e entrevistas irá permitir uma avaliação, reflexão e possível reformulação das práticas, promovendo-se assim um processo direcionado e objetivado na qualidade de atendimento da Componente de Apoio à Família.

As Associações de Pais também constituem um fator importante de apoio. Encontrando-se numa posição representativa das famílias e sendo detentoras de uma perceção global da orgânica institucional, poderão ser por excelência os elementos mais acessíveis na auscultação de opiniões e os colaboradores diretos nas deliberações.

A colaboração das famílias poderá implicar igualmente uma participação ativa na animação do espaço socioeducativo, desenvolvendo atividades, de forma regular ou esporádica, enriquecendo assim o seu funcionamento.

Sublinhamos, algumas experiências positivas e de sucesso, efetivadas em anos anteriores em que os Pais colaborando no processo de animação, desenvolveram com todas as crianças inscritas na Componente, projetos de iniciação ao inglês, abordagem às novas tecnologias, atividades de jardinagem, de expressão motora e de expressão dramática.

De igual modo, a Comunidade pode também ser um valioso participante deste processo socioeducativo.

Os recursos comunitários, como piscinas, bibliotecas, parques, clubes, organizações ou pessoas individuais podem contribuir para a promoção de atividades enriquecedoras e diversificadas. Havendo no entanto necessidade de uma estrutura de apoio que torne possível a deslocação das crianças.

Em síntese podemos afirmar que do mesmo modo que a componente pedagógica, também a vertente socioeducativa deverá ser encara sob uma perspetiva sistémica, contribuindo as relações e as interações entre os vários sistemas (família, comunidade, meio) para determinar e caracterizar a dinâmica deste contexto.

Monitorização e Avaliação:

A avaliação sendo um processo dinâmico, reflexivo, responsável e incentivador, faz parte integrante de qualquer processo educativo, permitindo de uma maneira formal ou informal colher dados e informações sobre os atores, os contextos, os procedimentos e as práticas, conduzindo a planos de ação e a adequadas tomadas de decisão.

“A avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis” (Bertram & Pascal, 2009, p.54) sendo o processo de avaliação algo partilhado, democrático e colaborativo.

Para tal há necessidade de monitorizar o processo avaliativo criando ou utilizando instrumentos de acordo com as intencionalidades, as perspetivas e os objetivos a ele subjacentes.

Embora seja reconhecida a proficuidade de avaliação da Componente de Apoio à Família, a sua monitorização não se encontra aí enraizada, o que na nossa opinião constitui um entrave significativo na promoção da qualidade nesta vertente.

Assim, pretendendo dar resposta a esta problemática enunciámos alguns dos instrumentos que nos parecem coerentes com a perspetiva avaliativa

Inquérito – sendo uma forma de auscultar as opiniões, perspetivas, interesses e perceções de um grande número de indivíduos simultaneamente, permite informações concisas e objetivadas ao que se pretende inquirir.

Constitui um instrumento preferencial quando se pretende uma abrangência de opiniões, como por exemplo Pais, Orientadoras, Educadoras, Comunidade.

Entrevista – através de uma abordagem direta, informal, dialogante e aberta, permite recolher informações mais subjetivas, aprofundar questões, pareceres e conceitos, flexibilizando-as aos objetivos formulados ou aos que eventualmente poderão surgir no decorrer da conversa.

Através da entrevista as crianças, por exemplo, têm a possibilidade de ser ouvidas, de omitir as suas opiniões, de revelar as suas expectativas e de divulgar os seus interesses e preocupações. Sendo no entanto necessário acautelar alguns aspetos funcionais e éticos: como realizar as entrevistas em contextos familiares à criança, onde ela se sinta segura e à vontade; respeitar as suas competências; promover o seu interesse, o seu pensamento e reflexão, atenuando o efeito interrogativo; fornecer-lhe uma explicação credível e significativa dos propósitos da entrevista; obter o seu consentimento; garantir a sua privacidade e anonimato; finalizar a entrevista sempre que for detetado algum desconforto da sua parte e efetuar os agradecimentos inerentes à sua participação.

Observação direta – permite uma análise reflexiva sobre o ambiente estrutural e processional dos contextos, podendo-se efetivar através de diversificados registos (descrições diárias, incidentes críticos, recolha de imagens e utilização de fichas e escalas de observação).

Esta observação podendo ser efetuada pelas próprias dinamizadoras ou por uma supervisora, permitirá uma análise crítica dos procedimentos, práticas e interações desenvolvidas na componente socioeducativa.

Escala de Envolvimento da Criança - é um instrumento de observação destinado a determinar o nível de envolvimento das crianças em ação.

De acordo com Bertram e Pascal (2009, p.128) o envolvimento constitui uma qualidade da atividade humana, podendo ser reconhecido através da concentração e persistência e caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, quer a nível físico como cognitivo, assim como pela profunda satisfação e forte fluxo de energia. Sendo determinado pela tendência exploratória do que é desconhecido e pelas necessidades individuais de cada criança.

Segundo Laevers (1993, citado em Bertram & Pascal, 2009) existem “dados que sugerem que a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento” (p.128).

Esta escala é composta por nove indicadores e cinco níveis de envolvimento.

Indicadores: Concentração; Energia; Complexidade e Criatividade; Expressão Facial e Postura; Persistência; Precisão; Tempo de Reação; Linguagem e Satisfação.

Sendo os níveis classificativos: nível 1- sem atividade; nível 2- atividade frequentemente interrompida; nível 3- atividade quase contínua; nível 4- atividade contínua com momentos de grande intensidade e nível 5- atividade intensa prolongada.

A utilização desta escala obedece a normas específicas, sendo também necessária uma prática de observação experimentada.

Escala de Empenhamento do Adulto – determina o tipo de interações entre os adultos e as crianças utilizando três categorias de ação classificadas numa escala de um a cinco (Laevers, 1994, citado em Bertram & Pascal, 2009, pp.136-138).

Categorias:

Sensibilidade-relativa a atenção e cuidado prestado pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança.

Estimulação- referente ao modo como o adulto estimula a criança, como concretiza a sua intervenção no processo educativo e como o faz.

Autonomia - de acordo com o grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividade e exprimir ideias. Assim como o modo como o adulto apoia a resolução de conflitos, estabelece regras e gere os problemas comportamentais.

Escala de Pontos:

Ponto 5 – representando um estilo de empenhamento total.

Ponto 4 – representando um estilo predominante de empenhamento mas com algumas atitudes de falta de empenhamento.

Ponto 3 – representando um estilo onde não predomina nem as atitudes de empenho nem as de falta dele.

Ponto 2 - representando um estilo predominante de não empenhamento mas onde se notam algumas atitudes de empenho

Ponto 1 – representando um estilo de ausência total de empenhamento.

A aplicação destes ou doutros instrumentos que se consideram adequados poderão constituir uma mais valia para a determinação da qualidade na Componente de Apoio à Família.

CAPITULO 3 – A COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA SOB A PERSPETIVA DE TEMPO LIVRE E LAZER

Ao longo da História foram-se desenvolvendo diferentes conceitos de trabalho, tempos livres e lazer de acordo com as várias perspetivas políticas, sociais, económicas e religiosas.

O ser humano para satisfazer as suas necessidades biológicas e sociais e para melhorar as suas condições de vida teve de dedicar parte do seu tempo ao trabalho, ficando o tempo restante para o descanso e recuperação de forças. Esta distribuição do tempo em trabalho e não trabalho (tempo livre), tem sido diferente segundo épocas, povos e grupos sociais.

O conceito de tempo livre, foi-se tornando cada vez mais complexo e diferencialmente perspetivado à medida que foi sendo aplicado em outras obrigações ou ocupações (familiares, formativas, religiosas, desportivas, políticas) ou gerido individualmente segundo a livre iniciativa. Daí a existência de uma reivindicação constante para o aumento progressivo do tempo livre, não só referente ao trabalho profissional, mas também aos trabalhos domésticos e familiares.

Segundo Rovira e Trilla (2000), se definirmos tempo livre como tempo totalmente disponível e conseqüentemente não ocupado na satisfação de necessidades ou no cumprimento de obrigações, então podemos dizer que o tempo livre é apenas uma parte do tempo de não trabalho.

A conceção de tempos livres encontra-se amplamente associada ao lazer, sendo de salientar que se trata de conceitos diferentes embora muitas vezes sejam referenciados como sinónimos. Para melhor explicitar a diferença entre estes dois conceitos podemos dizer que o lazer pressupõe a existência de tempo livre, mas nem todo o tempo livre é de lazer. Lazer também não é ociosidade, uma vez que não suprime o trabalho mas pressupõe uma libertação do tempo destinado ao trabalho. O conceito de lazer tem sido causa de sucessivas controvérsias e contradições, que originaram um amplo leque de definições relacionadas com díspares ideologias e diversidade de pontos de vista.

Dumazadier apresenta na obra “Sociologia Empírica do Lazer” (1979) quatro definições de lazer baseadas em diferentes perspetivas: o lazer como um estilo de comportamento, podendo ser encontrado em qualquer atividade e podendo ser a origem de um estilo de vida, contribuindo os seus modelos para melhorar a qualidade de vida; o tempo de lazer em oposição ao tempo de trabalho profissional; o lazer caracterizado pela libertação do trabalho profissional, das obrigações familiares, socio

espirituais e sociopolíticas e por último o lazer como tempo disponível concedido para libertação da fadiga, do tédio e da especialização funcional.

De acordo com o mesmo autor, o lazer na sua essência possui quatro propriedades específicas. O lazer possui um caráter liberatório, dado que resulta de uma livre escolha; um caráter desinteressado, não se encontrando submetido a fins lucrativos, como o trabalho profissional, a fins utilitários, como as obrigações domésticas, a fins ideológicos ou proselitistas como os deveres políticos e espirituais; um caráter hedonístico, sendo marcado pela busca de um estado de satisfação, tomado como um fim em si; e um caráter pessoal, uma vez que todas as funções do lazer expressas pelos próprios interessados respondem às suas necessidades.

A definição de lazer encontra-se muitas das vezes relacionada com as suas características específicas, sendo determinada por conceções: como o tempo, considerando tempo de lazer todo o que não é ocupado por nenhuma imposição ou obrigação seja de que tipo for; a atitude pessoal, situando no sujeito os critérios de reconhecimento de lazer; e as atividades, sendo definidas algumas próprias e específicas do lazer e outras de acordo com uma visão subjetiva, entendendo que qualquer atividade poderá ser de lazer consoante a atitude de quem a pratique.

De acordo com Rovira e Trilla (2000), o conceito de lazer não poderá ser definido a partir exclusivamente de um dos seus aspetos particulares, sendo necessário integrá-lo num conjunto que tome compreensível a sua realidade. Assim entendem que o lazer requer que se disponha de tempo livre, que durante esse tempo o indivíduo atue em plena autonomia e obtenha prazer e satisfação na atividade que escolher.

Segundo Dumazadier (1979), o lazer mais completo é aquele que poderá satisfazer três funções fundamentais que se encontram estritamente inter-relacionadas: possibilitar a libertação das fadigas físicas e nervosas que contrariam os ritmos biológicos do indivíduo; possibilitar a libertação do tédio quotidiano procedente das tarefas repetitivas; permitir o escape às rotinas e aos estereótipos impostos pelo funcionamento dos organismos de base.

Se o indivíduo adulto, tem visto progressivamente aumentar o seu período de tempos livres e de lazer, a criança, em contrapartida, tem vindo a perder a oportunidade de gerir os seus tempos livres, de explorar espaços e de utilizar materiais que outrora se encontravam ao seu alcance.

Ao prolongar-se demasiado o tempo educativo institucional, ao subtrair-se a possibilidade exploratória de espaços polivalentes e interativos, como antigamente era

a rua ou os parques, ao valorizar-se os materiais comercializados em detrimento dos naturais, contribuímos para encurtar e espartilhar, de forma drástica e abusiva, os tempos livres e de lazer da criança.

Segundo Máximo, Azevedo e Oliveira-Formosinho (2004) “ O recurso a brincadeiras e jogos de regras, indispensáveis à socialização identitária de pertença e à integração numa ordem social, não tem oportunidade para acontecer, por falta de tempos livres que possam ser auto-geridos pelas próprias crianças” (p.112).

Assim, a designação tempos livres, segundo as suas características determinantes, deveria pressupor autonomia, autogestão, interesse pessoal e satisfatório, decisão de como o utilizar, gosto, divertimento, bem-estar e liberdade na escolha de atividades.

De acordo com Silva (2002) “ O termo “tempos livres” aponta, no entanto para uma predominância da escolha das crianças, o que significa, que lhes deverão ser oferecidas possibilidades diversificadas de opção”(p. 30).

Todavia a maior parte das atividades de tempos livres disponibilizadas e proporcionados às crianças, são objetivadas em como ocupar esse tempo, decorrendo em espaços pouco ambivalentes, não escolhendo a criança quando usufruir desse tempo livre nem que atividades desenvolver.

Como afirmam Pereira e Neto (1994, citado por Neto, 2003), na maior parte dos casos não existente coincidência entre a prática de atividades desenvolvidas nos tempos livres e as práticas preferidas pelas crianças.

As crianças hoje em dia, e principalmente as dos centros urbanos, vêm os seus tempos livres ocupados quase sempre por atividades formativas ou desportivas, como por exemplo aprender inglês ou musica, praticar natação, ballet ou futebol, tendo cada vez menos tempo de puro lazer, de brincadeira espontânea, de liberdade, de exploração, de aventura, de exercitação de competências motoras.

Segundo Neto, “ Pais e educadores assumem, em grande parte dos casos, o lazer como jogo e acreditam que as atividades recreativas, desportivas ou artísticas organizadas pelos adultos são boas alternativas ao jogo livre e espontâneo” (2003, p.13).

De acordo com o estudo efetuado por este autor em 1993, relativamente a rotinas diárias e participação em atividades organizadas de tempos livres, das crianças (idades entre os 8 e os 12 anos) e respetivas famílias, concluiu-se que além das atividades artísticas e desportivas estruturadas praticadas fora de casa, o passear com

a família ou amigos, o ir ao cinema, assistir a espetáculos desportivos e frequentar a catequese, são hábitos que compõem a rotina das crianças.

No que concerne a jogos, as crianças mencionaram jogos de corrida e perseguição, escaladas, jogos com bola, dramatizações, jogos de locomoção e de descoberta, dependendo o tempo e frequência destas atividades com as condições dos espaços exteriores como seja, a rua, as zonas limítrofes à residência e a existência de amigos de jogo.

Relativamente às atividades desenvolvidas em casa, ver televisão e vídeos, brincar com brinquedos e fazer os trabalhos escolares são as atividades mais frequentes, seguidas de outras como ouvir música e ler.

Embora este estudo tenha quase uma década estes resultados não seriam muito diferentes dos atuais.

Senão vejamos, na nossa sala de atividades do Jardim de Infância, no início de cada semana temos por estratégia, objetivada em diversos conteúdos, reunir o grande grupo (25 crianças) para falarmos do fim de semana, e a grande maioria das crianças refere que passa-o jogando no computador, indo aos centros comerciais, indo ao cinema, visitando amigos, brincando em casa ou frequentando espaços lúdicos fechados que são pagos. Raros são os que mencionam ter ido ao parque, andado de bicicleta, feito passeios ou piqueniques e desfrutado de ar livre.

As crianças são assim induzidas num processo de comercialização dos tempos livres e manipuladas pelo que dá mais jeito e satisfação às famílias em detrimento do que realmente gostam, as torna felizes e saudáveis e promove o seu desenvolvimento.

Em consequência desta perspetiva menos positivista, mas infelizmente real, onde os interesses e necessidades das crianças não são ouvidos nem tomados em consideração, cabe-nos enquanto educadores, na aceção geral do termo, zelar para que nas nossas Escolas a situação seja revertida, havendo tempos, espaços e materiais para que as crianças desfrutem do seu tempo livre da forma como o entenderem, como o escolherem, com os companheiros de brincadeira que preferirem, optando pelas atividades que mais gostam, proporcionando-lhes bem-estar, prazer, satisfação, alegria e diversão.

Não é sem razão que as crianças elegem o recreio como tempo e espaço preferencial das instituições escolares, pois é lá que desfrutam das possibilidades referidas anteriormente, é naquele escasso período de tempo que se encontra a essência do tempo livre e do lazer.

Corroborando Helena Ramalho, salientamos aqui a sua concepção relativamente à importância do espaço vivencial que é o recreio. Acolhendo a criança em desenvolvimento, os seus atributos pessoais, as características socioculturais, experiências e expectativas, o recreio articula espaço, materiais, equipamentos e atividades a serem oportunizadas para a criança. Concatenando movimentos, espaço, afetividade, contacto com a natureza, diversificação de materiais, exploração do meio material e institucional e, ainda convivência em grupo, o recreio poderá adquirir a amplitude de princípio constitutivo de desenvolvimento, atendendo às necessidades da criança (2003, p.259).

O jardim de infância, dadas as suas características específicas, a sua flexibilidade pedagógica e a sua amplitude metodológica, permite com maior frequência a autonomia e a gestão das crianças relativamente a tempos, espaços e materiais.

Esta especificidade amplia-se de forma ainda mais acentuada nas atividades socioeducativas da Componente de Apoio à Família, uma vez que se trata como já referenciámos, de um contexto mais solto, mais liberto, de natureza eminentemente lúdica, onde se poderá ver refletidas as características libertadoras do tempo livres e do lazer se perspetivarmos a criança sob um conceito onde lhe é reconhecida a autonomia, a gerência, a capacidade de escolha e de decisão.

De acordo com este ponto de vista, torna-se essencial que as atividades da Componente de Apoio à Família se desenvolvam num contexto educativo em consonância com as preferências, gostos, interesses e livre escolha das crianças, promovendo assim o seu bem-estar, satisfação, divertimento e a multiplicidade de interações.

Os espanhóis Josep Puig Rovina e Jaume Trilla (2000) apresentam concepções teóricas perspetivadas numa Pedagogia do Lazer muito interessantes, onde expõem conceitos diferentes mas complementares entre si, de educar no tempo livre, para e através do tempo livre.

Segundo estes autores, educar no tempo livre implica o tempo livre como período apto para a realização de uma atividade educativa, podendo esta atividade ser inerente ao lazer (autônoma, com prazer) ou direcionada na formação da pessoa para que o seu lazer seja mais enriquecedor, ou ainda objetivando o tempo livre para algum tipo de formação ou aprendizagem. Educar no tempo livre significa portanto, aproveitar este tempo como estrutura de alguma atividade educativa, seja de que tipo for.

Educar para o tempo livre é diferente, uma vez que o tempo livre e o lazer se convertem no objetivo, no agente da intervenção pedagógica, pretendendo-se preparar, formar a pessoa para viver o seu tempo disponível de maneira mais positiva.

Contribuir na formação das crianças para conseguirem um melhor lazer é uma tarefa que segundo os autores referenciados, se deve empreender em conjunto com as instâncias educativas: escola, família, meio.

Embora aparentemente estas instâncias deleguem algumas responsabilidades, relativamente ao lazer infantil a instituições específicas (ATL, clubes, ludotecas, campos de férias) no entanto os antecedentes familiares e escolares determinam em grande parte as ocupações de lazer atuais e futuras das crianças.

Para a efetivação de uma pedagogia do lazer é importante uma visão holística da educação.

Do ambiente educativo (a escola, a família, o bairro, o parque infantil, a biblioteca, a ludoteca), das interações entre ele e das que vai estabelecendo com ele e com os vários elementos humanos que o compõem, a criança elabora um complexo processo relacional, onde estímulos, modelos, relações, valores e aprendizagens lhes vão sendo proporcionados.

Assim, a pedagogia do lazer contribui para a criação duma rica, criativa e pessoal vivência, respeitando sempre a autonomia essencial do tempo livre, baseando-se numa forma de atuação agradável, geradora de satisfação, alegria e diversão.

Na nossa perspetiva, estas características são basilares e essenciais para que a Componente de Apoio à Família seja encarada como uma vertente com qualidade, onde os interesses dos seus participantes sejam respeitados, onde dê gosto permanecer, onde as relações se multiplicam e onde todos se sintam bem.

Em resumo, embora o conceito de tempos livres e lazer seja polissémico, originando controvérsias e perspetivas diferenciadas possuem na sua essência características específicas que contemplam o bem-estar, o divertimento, a autonomia, a

satisfação, o prazer, a escolha e o interesse pessoal como fatores determinantes para a sua efetivação.

Segundo a nossa opinião, encontramos nestes pressupostos um dos alicerces onde deverão assentar as concepções da Componente de Apoio à Família, dado que são potencializadores de variadas e enriquecedoras dinâmicas que originarão práticas estimulantes e diversificadas de acordo com o interesse de todas e de cada uma das crianças.

CAPÍTULO 4 – A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO DA FAMÍLIA NO SISTEMA EDUCATIVO

A participação da Família na estrutura educacional e social das Escolas tem vindo, lenta mas progressivamente a concretizar-se, ultrapassando os sucessivos obstáculos de um caminho encetado há algumas décadas, pleno de divergências e convergências, mas com um objetivo comum, o desenvolvimento, o bem-estar e a felicidade da criança.

É, primeiramente, num contexto familiar, que se pretende afetivo e securizante, que a criança encontra a satisfação às suas necessidades básicas, enceta as primeiras interações, principia as suas explorações, efetua as suas primeiras vivências, inicia as suas aprendizagens, tomando assim consciência de si e do mundo que a rodeia.

Segundo Ferreira (2011), “a família constitui um elemento estruturante do desenvolvimento da criança incontestável independentemente de ser positivo ou negativo” (p.105).

O núcleo familiar funciona, do mesmo modo, como uma estrutura socializante por excelência, permitindo à criança uma vida social ativa e variada, plena de modelos e de referenciais determinantes no seu desenvolvimento, da sua coerência pessoal, identidade e competências sociais.

De acordo ainda com Ferreira, a Família “é vista como um sistema aberto em interação com os outros sistemas circundantes, ou seja, o trabalho, os amigos, os vizinhos, uma relação circular que afeta a sua organização”(p.245).

É através da Família que a criança inicia a sua aculturação, assimilando valores, tradições, crenças, práticas, atitudes e comportamentos específicos do seu sistema familiar, que farão parte integrante da sua forma de ser, de agir e de pensar.

Atualmente, os Pais possuindo como objetivo central e primordial proporcionar uma boa educação aos filhos, empenham-se de tal forma nesta tarefa, que acaba por não lhes sobrar tempo nem disponibilidade para um acompanhamento efetivo, o que origina recriminações, frustrações e substituições a vários níveis, que não satisfazem as reais necessidades nem das crianças nem dos próprios pais.

O emprego de ambos os cônjuges e a indisponibilidade dos membros da família como os avós que hoje em dia ainda se encontram no ativo laboral, fazem com que as crianças se integrem mais cedo em algum sistema educativo que dê uma resposta efetiva e eficaz a esta problemática educacional.

Temos assim assistido, há uns anos a esta parte, a uma institucionalização prematura da infância, que originou transformações profundas na responsabilização educacional das nossas crianças, “tornando-se estas independentes do seu grupo familiar, pondo em debate as relações sociais da família” (Ferreira, 2011, p.105), cujas consequências ainda são tema de preocupação e investigação por parte de muitos setores relacionados com a infância.

É esta coresponsabilização educativa, iniciada nos primeiros meses de vida da criança e que se vai estender por longos anos da sua existência que torna pertinente esta abordagem.

A criança ao ser integrada na creche, no jardim de infância ou na escola, passa a fazer parte de um sistema educacional, embora diferenciado nas finalidades e formatos do sistema familiar mas supostamente complementar deste.

E dizemos supostamente, porque para se chegar a este conceito é necessário que ambas as instituições, quer a familiar quer a escolar, tenham plena consciência de que é com a coadjuvação de esforços, com a articulação de objetivos, com a transversalidade de interesses, com a participação e empenho de todos que a educação da criança se efetiva.

Na prática, e ao longo destes anos, têm surgido muitas dúvidas, muitos entraves, muitas dificuldades em construir pontes que estabeleçam ligação entre pais, crianças e educadores, de forma que equitativamente todos possam contribuir com os seus saberes, opiniões, ideias e propostas, tornando a educação num sistema participado, democrático e pluralista.

Para tal há necessidade que todos, os intervenientes do processo educativo sejam vistos e aceites como membros competentes, com direitos, participantes, exercendo as suas capacidades de decisão e partilhando poder e responsabilidades.

Na maioria das vezes, as crianças são os participantes esquecidos deste sistema relacional entre a Família e a Escola, daí o nosso reforço da pluralidade, de forma a sublinhar a importância da criança como ator deste processo que tem como base o seu desenvolvimento pleno e harmonioso.

Outras situações existem, como alerta Perrenoud (citado por Silva 2009) em que as crianças são remetidas para papéis intermediários, servindo quer de “mensageiras”, num constante vai e vêm de avisos e recados orais ou escritos, estabelecendo assim a comunicação entre Escola e Pais, quer de “mensagem” quando é através do seu estado físico e psíquico que se infere como decorrem as situações em casa ou na escola, ou ainda de “moeda de troca” quando constituem o

principal veículo de informação, nem sempre havendo de ambos os lados a preocupação de filtrar ou contextualizar o que a criança conta ou de que forma os acontecimentos foram por ela interpretados.

A participação implica a negociação, a escuta e o diálogo entre os vários atores, sendo imprescindível que todos e cada sejam aceites na sua individualidade, sejam respeitados e encontrem na sua forma de cooperar uma mais valia na construção de um caminho coletivo.

Por seu lado, a Escola, assumindo-se como democrática e pluralista, tem de consciencializar-se que agrega elementos de vários grupos sociais e culturais, sendo necessário aceitar e respeitar esta diferenciação, não caindo no erro da homogeneização, tratando alunos e famílias por igual, como salienta Bourdieu (citado por Silva 2009), originando, assim um aprofundamento das desigualdades escolares e sociais.

Paulo Freire (1975,2000 como citado em Silva,2009, p.22) refere que“ encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma ação dialógica cultural”.

Do mesmo modo, cabe à Escola ampliar o seu conceito de Família aos vários formatos existentes (nucleares, monoparentais, em união de facto, reestruturadas) não podendo canalizar preferencialmente as suas interações para estruturas familiares padronizadas com as quais mais se identificam. O novo leque topológico de Família arrasta consigo diferentes contextos sociais, económicos e culturais que têm de ser levados em conta, respeitados, acompanhados e acolhidos no seio escolar, de forma a alcançar relações integradoras, dinâmicas e de qualidade.

Como vimos, na relação Família-Escola é necessário um conhecimento mútuo das características e potencialidades de ambos os setores. Sendo de sobre maneira importante delinear caminhos comuns, adaptando diferentes e variadas formas de colaboração, cooperação e participação de acordo com metas e objetivos traçados coletivamente.

Outro conceito que consideramos interessante a nível de envolvimento encontra-se definido por Bouchard (1997) como partenariado, onde as relações entre os diferentes atores implicados na educação da criança são baseadas “no reconhecimento das suas capacidades e recursos recíprocos, nas relações de igualdade entre si, na tomada de decisão comum, com base [...] no consenso entre

todos os parceiros“ (p.83) atendendo às necessidades da criança e à prioridade dos objetivos delineados.

Como afirma Marques (1993,p.17), é importante que as escolas ofereçam um menu diversificado de formas e níveis de participação, de forma a que os Pais escolham o(s) tipo(s) de envolvimento apropriados à satisfação das suas capacidades, criando-se situações facilitadoras de envolvimento parental, tão importantes e eficazes na melhoria da qualidade de ensino.

Autores como Epstein, ou Davies (citados por Marques, 1993) enumeram vários tipos de envolvimento parental, dos quais salientamos: formação de Pais; acompanhamento dos filhos em casa; comunicação bidirecional sistemática; trabalho voluntário de apoio às escolas; reuniões informativas/formativas de Pais; participação nas tomadas de decisão; coprodução nas planificações, projetos e atividades.

De acordo com o estudo de caso efetuado por Ramiro Marques em Portugal (1994, citado por Magalhães, 2007) a maioria das Escolas possuía uma interação com as Famílias baseada em um dos três modelos:

- Modelo Compensatório, onde a Escola se assume com um papel quase que substituto em relação à Família, promovendo atividades cujo objetivo se prende com a minimização de carências aos vários níveis;

- Modelo Comunicativo, que segundo o estudo é o mais comum na maioria das Escolas Portuguesas, reconhece e valoriza a função da Família na educação da criança, encarando-a, no entanto, essencialmente como meio facilitador e de suporte;

- Modelo Participativo, engloba já estratégias de interação e de estreita colaboração, envolvimento e parceria em diversas áreas educativas.

Para que as múltiplas combinações interativas entre Escola e Família sejam bem sucedidas e concretizáveis é necessário que Pais e Professores saibam como partilhar o poder, não se sentindo ameaçados pelo espetro da intromissão, controlo ou fiscalização, mas vejam na interação uma forma positiva e conjunta de resolver problemas, de tomar as decisões mais acertadas e de concretizar ações.

Uma possível configuração de partilha de poder poderá ser desenvolvida, num contexto mais formal, através da organização dos Pais em Associação.

As Associações de Pais, auferindo de legislação específica através do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro e posteriormente em alteração a este, o Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março, veem firmados os seus direitos de participação nas várias alíneas do Artigo 9º.

Nomeadamente, pronunciar-se sobre a definição da política educativa; participar na elaboração de legislação sobre educação e ensino, participar nos termos da lei na administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, acompanhar e participar na atividade dos órgãos e da ação social escolar, intervir na organização das atividades de complemento curricular, reunir com os órgãos de administração e gestão do estabelecimento de educação ou de ensino em que esteja inscrita a generalidade dos filhos e educandos dos seus associados, designadamente para acompanhar a participação dos pais nas atividades da escola, beneficiar de apoio documental a facultar pelo estabelecimento de educação ou de ensino ou pelos serviços competentes do Ministério da Educação;

Reconhecendo a necessidade de efetivar o envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na vida das Escolas, as políticas educativas foram, através de muitos avanços e recuos, adotando medidas que veiculassem a sua implementação.

Salientamos o Decreto-Lei 115-A/98 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, onde é referenciada a “responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local”. Sendo a participação dos pais defendida nos Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento de Escolas através da Assembleia, órgão de participação e representação da Comunidade Educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e do Conselho Pedagógico, órgão que assegura a coordenação e orientação da vida educativa da escola, nomeadamente no domínio pedagógico-didático.

Contextualizada à Educação de Infância, a participação das famílias assume características muito específicas, subjacentes ao escalão etário abrangido, à gestão de um currículo que não sendo espatilhado por um programa rígido e unidirecional, proporciona a partilha e a cooperação entre todos os seus intervenientes (crianças, pais, educadores e assistentes) e a uma maior abertura e interação direta dos Jardins de Infância com a Comunidade e com as Famílias.

Don Davies (1989, citado por Magalhães, 2007,p.121) no seu estudo efetuado em Portugal, concluiu que “são as educadoras de infância as que mantêm as atitudes mais positivas quanto ao papel dos pais na educação dos filhos e quanto ao interesse nas atividades educacionais dos mesmos” e as que “apresentam mais interações com

os pais/famílias, tanto no campo informal da comunicação [...] como também em alguns aspetos do campo formal”.

Ao longo dos anos, os Educadores foram repensando e reajustando várias formas de organização, participação e envolvimento dos Pais e adotando modalidades diferenciadas contextualizadas ao seu perfil profissional, aos diversos modelos curriculares adotados, às características geográficas do jardim de infância (meio rural, meio urbano) e ao meio socioeconómico onde este se circunscreve.

Fontão (1998, citado por Magalhães, 2007, p.123) apresenta três modalidades de envolvimento e participação dos Pais no Jardim de Infância:

- A modalidade Tutorial, geralmente subjacente a um modelo transmissivo, onde os Pais delegam a função educativa inteiramente ao Educador, não intervindo nem participando;

- A modalidade Colaborativa, admite diferentes níveis de participação e envolvimento dos Pais, promove um intercâmbio contínuo entre a Família e a Instituição, valoriza a participação dos Pais na educação restringindo-a, no entanto, aos objetivos curriculares traçados e reduzindo-a a situações pontuais durante o ano;

- A modalidade Coparticipativa, implica um estreito envolvimento quer de Pais quer de Educadores, realça uma comunicação bidirecional, valoriza a ação dos Pais na resolução conjunta de problemas e permite a sua participação no trabalho educativo do jardim de infância.

Subsequente a esta análise, a nossa experiência profissional indica-nos que as modalidades colaborativa e coparticipativa serão as mais utilizadas nos nossos jardins de infância, uma vez que a maioria das educadoras reconhecendo a importância do envolvimento das Famílias no desenvolvimento e educação das crianças, tem contribuído de forma muito positiva no incentivo e promoção desta prática, respeitando, ouvindo e dando espaço às Famílias para se pronunciarem e participarem nos Projetos Curriculares, na planificação e desenvolvimento de atividades, na estruturação e dinamização da Componente de Apoio à Família e na orgânica do Jardim de Infância.

Validando as afirmações anteriores, realçamos o Decreto-Lei 542/79 referente aos Estatutos do Jardim de Infância que faz um elevado número de referências às relações entre estas famílias e a comunidade, especificando modos de intervenção cooperação e participação, remetendo para uma comunicação e operacionalização interativa e bidirecional.

Neste documento, logo no seu preâmbulo encontra-se expressa a importância do “papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo”, o art.º 1.º realça a Educação Pré-escolar como sendo “o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado”, o art.º 2.º aponta a necessidade de “assegurar uma participação efetiva permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização”, o art.º 26.º refere que as atividades “serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos”; o art.º 27.º define que “as famílias, organizadas ou individualmente, assegurem aos educadores uma informação correta que facilite o conhecimento da criança e favoreça o seu acompanhamento” e que os educadores “promovam as ações necessárias ao esclarecimento e sensibilização das famílias sobre os objetivos e métodos das diversas etapas e fases das atividades”

Relativamente aos três órgãos que asseguram a gestão dos Jardins de Infância, entre as diversas competências que lhes são atribuídas salientamos: no que concerne ao Diretor (art.º 34.º) a de “incentivar a participação das famílias nas atividades do jardim de infância”, referente ao Conselho Pedagógico (art.º 38.º) “propor ações concretas visando a participação das famílias nas atividades do jardim de infância e a integração deste na comunidade”; relativo ao Conselho Consultivo (art.º 41.º) as funções de “representar os interesses do pais” dar parecer sobre “a organização funcional do estabelecimento [...] o plano anual de atividades e o respetivo relatório de execução” sugerir “medidas que assegurem a participação das famílias nas atividades” e propor “ações que reforcem a cooperação entre o jardim de infância e a comunidade”.

Concomitantemente, em 1997 a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que esta vertente educacional “ é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação [...]”, objetivando o incentivo de participação das famílias no processo educativo e o estabelecimento de relações efetivas de colaboração entre o Jardim de Infância, as Famílias e a Comunidade.

Este documento expressa também algumas modalidades de participação dos Pais (art.º 4.º), nomeadamente através de “representantes eleitos para o efeito, ou de associações representativas, na direção dos estabelecimentos”, de “voluntariado, sob

a orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas de animação e de atendimento” e desenvolvendo relações “de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa” (Lei-Quadro 5/97).

Um pouco mais tarde, mas no mesmo ano, o Decreto Lei nº 147, relativo ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, garante aos Pais a sua participação na elaboração do Projeto Educativo de Jardim de Infância.

Após a explanação de todo este manancial legislativo, torna-se evidente que a Educação Pré-Escolar teve, na sua ascensão, um favorável alicerce legal que orientou e proporcionou a efetivação de práticas colaborativas, cooperativas, participadas e de envolvimento, quer das Famílias quer da Comunidade na vida dos Jardins de Infância.

Estas práticas originando interações recíprocas, para além de contribuírem para a qualidade educativa nas instituições, vão alicerçar condições igualmente qualitativas para o desenvolvimento do apoio social às Famílias, tão imprescindível nos nossos dias.

A componente de Apoio à Família, dadas as suas características, é um contexto preferencial à participação dos Pais, tanto no processo estrutural e organizacional, como na dinamização de atividades socioeducativas.

O modelo de voluntariado poderá assumir-se aqui como impulsionador dinâmico de planeamento e concretização de ações diversificadas e enriquecedoras que contribuam para o bem estar, prazer e felicidade de todas as crianças que frequentam esta valência.

As Associações de Pais, dadas as potencialidades representativas, legislativas, organizacionais e económicas constituem uma mais valia incontestável na resolução de problemas, na tomada de decisões, na requalificação de espaços e materiais, na concretização de atividades diferenciadas (espetáculos, festas, passeios, colóquios, encontros, reuniões gerais) e no alcance de muitos dos objetivos, que de outra forma seriam difíceis, senão impossíveis, de consubstanciar.

Em resumo, a Escola, neste caso o Jardim de Infância, não subsiste nem poderá ser encarado como uma instituição educativa se não tiver a participação, colaboração e cooperação dos Pais e da Comunidade.

O Jardim de Infância fazendo parte do vasto ecossistema onde a criança se encontra inserida, tem o dever, a obrigação e a responsabilidade de respeitar a criança enquanto ser de direitos, de lhes dar voz, de zelar pelo seu bem-estar, pela sua satisfação e segurança, de incluir os pais em todo o processo educativo, de partilhar com eles o poder e a capacidade de decisão, de ansiar o melhor e promover

a mais alta qualidade nos seus diversos serviços, de abrir as suas portas à discussão de ideias, de ser uma instituição plural onde o empenho de todos e de cada é fator determinante para construir uma Escola com E grande.

Daí considerarmos extremamente necessário refletir sobre o porquê, de que forma e para quê é importante a participação das Famílias na promoção da qualidade na vida do Jardim de Infância.

CAPÍTULO 5 – A COMPLEXIDADE DA QUALIDADE

Definir qualidade no contexto educacional é bem mais complexo do que a sua definição no contexto empresarial donde é oriunda.

A teoria da qualidade emergiu, nos finais do século XX, com a crescente preocupação do setor industrial em implementar medidas que contribuíssem para a eficácia produtiva, a satisfação dos consumidores e a melhoria dos produtos.

O termo qualidade passou a ser vocabulário dominante em todos os discursos da atualidade, empregue relativamente a produtos, empresas, marcas, instituições, serviços e até relativo às relações pessoais.

Qualidade, tornou-se a etiqueta ostentada para que algo seja fiável, procurado, aceite, reconhecido, valorizado e realmente bom. A banalidade colocou em segundo plano o conceito e a discussão do termo.

O desejo intrínseco do ser humano em melhorar a sua condição de vida e subsequentemente proporcionar um melhor futuro aos seus descendentes, veio impulsionar a preocupação pela qualidade também no setor educativo, orientando políticas e implementando reformas a nível dos diversos países.

Segundo Zabalza (2006) “Somente se a educação tiver sido projetada para alcançar altos níveis de qualidade e se tiverem sido adotadas as decisões apropriadas para isso(...)será possível exigir depois que a qualidade dos produtos seja alta” (p.34).

A qualidade em educação passou a ser um referencial a nível de programas, instituições e pessoas, procurando-se na definição de parâmetros e indicadores a validação qualitativa das várias dimensões que compõem o sistema educativo.

Zabalza (2006), no capítulo 2 aplica ao conceito de qualidade em educação, três dimensões de contexto social: a qualidade vinculada aos valores, a qualidade vinculada à afetividade, numa perspetiva de alcance de bons resultados e a qualidade vinculada à satisfação dos participantes no processo e usuários do mesmo.

Estas dimensões em educação complementam-se e poderão contribuir para identificar a qualidade quer em escolas, programas educativos, professores ou materiais, se neles se reconhecer: uma identificação com os valores-chave formativos, ou seja que estejam comprometidos “com os valores educativos que fazem parte do que a educação pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade em conjunto”; o alcance de alguns resultados de alto nível; e um clima de trabalho satisfatório para os participantes na situação ou no processo avaliado, uma vez que “a educação é um assunto que envolve pessoas” e “a

qualidade deve-se referir tanto às pessoas que participam nos processos educativos como aquelas que beneficiam dos mesmos (pais, comunidade, sociedade)” (p.32).

Resumindo, em educação a complexidade do conceito qualidade amplia-se relativamente à diversidade, multiplicidade e diferenciação dos contextos, das pessoas que neles trabalham, das ideologias e políticas educativas, das crenças e dos valores, do tempo e do espaço e da subjetividade do olhar avaliativo.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), o discurso da qualidade emergiu em educação, sob um paradigma modernista, influenciado pelas perspectivas da psicologia e da psicologia do desenvolvimento, caracterizadas pela preocupação em classificar, medir e regular, sendo esta conceção facilmente assimilada pela pedagogia, que passou a focalizar a primeira infância no desenvolvimento e melhoria do desempenho escolar das crianças.

Surgiu, assim um conjunto cada vez mais elevado de especialistas, nomeadamente pesquisadores, consultores, inspetores e avaliadores, cuja tarefa principal era definir e medir a qualidade, numa busca pela certeza, pela confiança na autoridade, baseada no rigor, na objetividade e na imparcialidade.

Esta tendência é contestada por estes autores sob uma perspectiva pós-moderna, baseada na complexidade, nos valores, na diversidade, na subjetividade, nas perspectivas múltiplas e nos contextos temporais e espaciais, reestruturando o conceito de qualidade em construção de significado, onde são analisadas e problematizadas as conceções de criança, de infância e de instituição de educação de infância.

Assim, para Pence e Moss (1994), a qualidade é um conceito relativo, subjetivo, baseado em valores, crenças, interesses e perspectivas múltiplas. E definir qualidade é um processo importante em si mesmo, sendo dinâmico, contínuo, não definitivo, compartilhado, plural e democrático. (citado por Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Pesquisadores, como Balageur, Mestres e Penn (1992), Pascal, Bertam e Ramsden (1994) e Williams (1995) contribuíram para que o conceito de qualidade ingressasse na educação de infância como um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado (Oliveira-Formosinho, 2001, p.168).

Dada a relevância para o estudo da qualidade em Educação Pré-Escolar, referenciamos alguns modelos e respetivos autores que ilustram bem a complexidade do conceito.

Doherty (1991) apresenta um modelo para avaliação da qualidade dos cuidados às crianças, em forma de diagrama, verificando-se uma implicação e uma influência direta entre categorias e entre algumas delas e a criança, o seu bem-estar e seu desenvolvimento (citado por Bairrão, 1998, p.50).

Katz no artigo “Perspetivas Múltiplas da Qualidade de Programas Pré-Ecolares” expõe critérios avaliativos dos programas em educação pré-escolar, distribuindo-os em cinco perspetivas, sendo elas:

- A perspetiva orientada de cima para baixo, identifica certas características do programa como ambiente, equipamentos, materiais, espaços, ratios adulto/criança;

- A perspetiva orientada de baixo para cima, visa determinar como o programa é na realidade vivido pelas crianças que nele participam;

- A perspetiva orientada de fora para dentro, avalia o programa tal como é experienciado pelas famílias que por ele são abrangidas;

- A perspetiva interior ao programa, avaliando-o segundo as formas como ele é vivido pelos profissionais que o aplicam;

- A perspetiva exterior ao programa, avalia as formas como ele serve a comunidade e a sociedade (Katz, 1998, p.16).

Woodhead (1996) apresenta um modelo tridimensional, representado graficamente por um cubo, tendo em cada uma das fases referenciados parâmetros (exemplo: Comunidade, Processo, Produtos) e indicadores de qualidade (exemplo: cuidados, recursos, ensino/aprendizagem, jogo, disciplina) (citado por Bairrão, 1998, p.48).

Entre 1992 e 1998, Portugal participou num importante projeto baseado num “Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados de Crianças em Idade Pré-escolar” objetivado na análise da diversidade e qualidade das experiências educativas das crianças neste escalão etário, em diferentes contextos de socialização e no impacto dessas experiências no desenvolvimento das crianças e na qualidade de vida das famílias.

Segundo Bairrão (1998), este estudo, tendo por base uma abordagem ecológica, que considera o desenvolvimento da criança resultante das interações desta com os diferentes ecossistemas onde ela se insere, analisou e avaliou a qualidade dos diversos contextos de educação pré-escolar relativamente aos aspetos estruturais e processuais.

Nos aspetos estruturais, sendo relativos às condições estáveis do jardim de infância, os elementos diziam respeito a espaços, horários, ratio adulto/criança e

planificação de atividades, sendo operacionalizado através de três questionários de avaliação das características estruturais, dirigidos respetivamente ao diretor da instituição, à educadora da sala e ao pessoal auxiliar dessa mesma sala.

Nos aspetos processuais, sendo relativos às interações entre pessoas e entre estas e os materiais, para análise das características do processo foi utilizado o instrumento avaliativo ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) da autoria de Harms e Clifford (1980), que na versão portuguesa é designada por Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil.

Este instrumento permite operacionalizar a qualidade, discriminando-a em diversos indicadores englobados nas nove dimensões: Segurança, Saúde, Organização do Espaço Físico, Horários, Interação e Supervisão, Currículo/Atividades, Envolvimento dos Pais, Profissionais e Administração (Bairrão, 1998).

Este instrumento continua ainda a ser utilizado com referencial de avaliação do ambiente educativo dos Jardins de Infância portugueses.

No nosso entender muitas dos conceitos, perspetivas e abordagens relativas a este estudo serviram de base para a elaboração de documentos referenciais e orientadores para a educação pré-escolar, como é o caso das Orientações Curriculares que não sendo um programa, “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática (...) para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” sendo mais gerais e abrangentes incluem “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto vários currículos” (Ministério de Educação, 1997a, p.13).

Zabalza (2006) um outro autor que se tem preocupado com a problematização da qualidade, indica dez aspetos-chave, não definitivos mas reflexivos para uma educação de infância com qualidade.

Como seja: a organização dos espaços; o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; a atenção privilegiada aos aspetos emocionais; a utilização de uma linguagem enriquecida; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; as rotinas estáveis; os materiais diversificados e polivalentes; a atenção individualizada a cada criança; os sistemas de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças e por fim o trabalho com os Pais e com o meio ambiente.

Dentro de cada uma destas dimensões, este autor referencia detalhadamente alguns conteúdos relevantes a ter em consideração para que a qualidade possa ser um processo evolutivo na Educação de Infância.

Embora hoje em dia o conceito de qualidade seja encarado como polissêmico, processual, contextualizado e dinâmico, foi sendo problematizado ao longo dos tempos, sob diversas perspectivas enquadradas em paradigmas diferenciados que apontaram para diferentes concepções de qualidade.

Dois exemplos referenciais são apresentados por Oliveira- Formosinho (2009): o Paradigma Tradicional e o Contextual.

No Paradigma Tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade encontra-se centralizado nos produtos, partindo de conhecimentos estáveis, essenciais e universais, sendo efetuado por elementos externos, de forma não colaborativa, facultando comparações padronizadas e procurando generalizações.

Um outro conceito é nos apresentado pelo Paradigma Contextual em que

O processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é centrado nos processos e nos produtos, reconhecendo-os como contextuais, desenrola-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, professores e pais) eventualmente apoiados por atores externos [...] baseada numa construção contextual, dinâmica, evolutiva, orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar (Oliveira-Formosinho, 2009, p.10).

Salientamos as duas importantes concepções da qualidade que emergem deste último paradigma. Sendo uma ecológica, uma vez que se refere ao contexto, aos papéis e interações dos atores nos contextos e ainda às relações entre contextos, gerados num contexto social e cultural mais alargado, e a outra sócio-construtivista porque a qualidade é construída frontalmente, nas interações educacionais e nas relações interpessoais significativas que se estabelecem entre os vários atores.

Além das orientações curriculares e da divulgação dos vários modelos pedagógicos, os sistemas educativos têm vindo a incrementar referenciais para a avaliação da qualidade na educação pré-escolar.

Salientamos o manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias cujo suporte teórico é baseado no conceito de qualidade (Pascal e Bertram, 2009) definido como sendo dinâmico, subjetivo, participado, suportado por valores que variam no tempo e no espaço.

Este referencial inserido num paradigma contextual, adota um modelo democrático, inclusivo, dando relevância a todos os participantes do processo, conceptualizando a criança como ser competente, cooperante, com agência, onde o poder é partilhado entre crianças e adultos, onde as interações são efetivas, individualizadas, estimulantes promotoras de encontros entre identidades e culturas, desenvolvendo-se num espaço favorável a múltiplas e diversificadas aprendizagens e onde a colaboração e cooperação das famílias é uma realidade.

Esperando também que “os processos avaliativos se transformem em processos de desenvolvimento dos profissionais e da organização” e que as instituições “se tornem mais conscientes das suas responsabilidades, mais preparadas para alcançar os seus objetivos e mais capazes de tomar decisões” (Pfeffer & Coote, 1991, citado por Bertram & Pascal, 2009,p.36).

O referencial DQP identifica dez dimensões, correlacionadas entre si, relativas ao aspeto da qualidade:

- Finalidades e Objetivos - considerando os propósitos e finalidades objetivadas no Projeto Curricular de Turma (PCT) e de Estabelecimento (PEE), tendo em conta o modo de execução, o nível de participação, a forma de comunicação e divulgação;

- Currículo/Experiências de Aprendizagem – sendo o currículo integrado, pressupõe um equilíbrio entre atividades, proporcionando e promovendo às crianças oportunidades de aprendizagem significativas;

- Estratégias de Ensino Aprendizagem – modo como as experiências de aprendizagem são planificadas e organizadas, tendo em conta as interações, a independência, autonomia e participação das crianças e as regras coletivas;

- Planeamento, Avaliação e Registo – modo como a planificação das aprendizagens é efetuado, se tem a participação das crianças se é baseado na reflexão e avaliação das atividades, quais os métodos de registo utilizados;

- Pessoal – tem a ver com os níveis de qualificação e experiência do pessoal, de como é feita a sua gestão, supervisão e avaliação, tendo em conta o seu bem-estar, a promoção de equipas coesas, competentes, colaborativas, motivadas para a melhoria e inovação dos serviços;

- Espaço Educativo – observação do contexto em que decorre o processo de aprendizagem, tendo em conta as suas potencialidades e as características do espaço tanto interior como exterior.

- Relações e Interações – referente às diversas formas de interação entre adultos e crianças, dando relevância às oportunidades de iniciativa, grau de envolvimento e interações das crianças e ao estilo de intervenção dos adultos no decorrer das atividades;

- Igualdade de Oportunidades – modo como a diversidade, a igualdade, a equidade e a inclusão são trabalhadas, respeitadas e celebradas pelos diversos participantes e incluídas nas experiências de aprendizagem;

- Participação dos Pais e da Comunidade – modo como os Pais e Comunidade participam no processo de aprendizagem das crianças e qual o nível de participação;

- Monitorização e Avaliação – quais os procedimentos utilizados para monitorizar e avaliar as atividades, os processos de aprendizagem, atendendo também aos sistemas, estruturas e processos avaliativos da melhoria da qualidade.

O processo avaliativo do referencial DQP para o desenvolvimento da qualidade na educação pré-escolar engloba a análise dos contextos em que se desenrolam as aprendizagens através dos dados recolhidos nas dez dimensões citadas e a análise dos processos, ou seja o que na realidade acontece nos contextos, que relações e interações se estabelecem entre adultos e crianças.

Essas interações são monitorizadas através de duas escalas concebidas por Laevers: Escala de Envolvimento da Criança, onde se procura observar e analisar os níveis de envolvimento das crianças nas diversas atividades e projetos, e Escala de Observação do Empenho do Adulto, observando os estilos de interação educativa entre os adultos e as crianças.

Também fazem parte da avaliação um conjunto de entrevistas, efetuadas ao Diretor do Agrupamento, a cerca de metade dos membros pessoal da instituição, a uma amostra de Pais e a uma amostra de crianças.

Como a Educação Pré-escolar inclui não só a vertente pedagógica mas também a vertente social, e como é esta última o cerne do nosso estudo, considerámos que algumas das dimensões apontadas pelo Manual DQP seriam um ótimo referencial de caracterização da qualidade na Componente de Apoio à Família.

Deste modo iremos tomar como referência seis dimensões: Finalidades e Objetivos, Planeamento Avaliação e Registo, Pessoal, Espaço, Relações e Interações e Participação dos Pais e da Comunidade.

Estas dimensões serão abordadas na caracterização organizacional da Componente de Apoio à Família na perspectiva legislativa, na perspectiva da observação contextual do Jardim em estudo, e identificar a sua emergência nas diferentes entrevistas efetuadas aos diversos intervenientes.

Em resumo, a qualidade é um processo em processo, não sendo algo a alcançar ao curto prazo, é um processo em permanente desenvolvimento, é contextual porque depende da diversidade e diferenciação dos contextos relativizados também em termos espaciais e temporais, é complexa e subjetiva na medida em que depende das múltiplas perspetivas relacionadas com o conceito de qualidade em si, com valores, com conceito de educação, com o conceito de infância e de criança (direitos, participação, agência, competência), com o conceito institucional de infância, é participativa, discutida e plural porque só com um trabalho de equipa onde crianças, pais, educadores, assistentes e comunidade colaborem, participem, se empenhem, sejam ouvidos, decidam, intervenham e participem real e efetivamente, é possível caminhar para se promover e desenvolver a famigerada qualidade.

Paralelamente e inerentes às diversas perspetivas mencionadas, emergem múltiplas abordagens, diversos tipos de caracterização, avaliação, operacionalização e monitorização, objetivados na validação da qualidade em educação de infância.

A qualidade que inicialmente nos pareceu fácil de poder implementar ou de conquistar na vertente social do nosso Jardim de Infância, tornou-se um complexo sistema que nos levou a um estudo e a uma reflexão séria e aprofundada de conceitos como infância(s), criança(s), participação das famílias/comunidade e de instituição para podermos de algum modo iniciar um processo longo e participado que contribua para uma melhoria significativa da estrutura, organização e práticas na Componente de Apoio à Família.

CAPÍTULO 6 - O CONCEITO DE CRIANÇA

O conceito de criança, ao longo dos tempos, tem vindo a sofrer transformações constantes e a ser alvo de profundas reflexões por parte de todos aqueles que consideram a Infância e a Criança como algo merecedor de especial importância, apoio, respeito, consideração, detentor de competências, de direitos e de voz.

Para podermos obter uma visão concreta sobre as várias alterações sofridas, relativamente à conceção de criança, será necessário distanciar-nos um pouco e refletir sobre o caminho lento que foi necessário percorrer até aos nossos dias.

No período anterior ao século XVII a criança era tida como um ser desprezado, desvalorizado e sem direitos (Le Goff,1985, citado por Fernandes,2004).

A miséria, o abandono, o tráfico e a escravidão foram durante séculos um flagelo para as crianças das classes desfavorecidas. Contando apenas com alguma proteção por parte de ordens religiosas, misericórdias e associações cristãs que iam atenuando estas condições (Fernandes,2004).

Segundo Ariès (1960, citado por Fernandes,2004) “ A descoberta da infância, como etapa autónoma da vida humana diferente da adultez, dá-se entre os finais do século XVIII e inícios do século XIX” (p.25).

É ainda durante este período que sucessivas transformações políticas e sociais vão permitir que a escola passe a ser o local preferencial de aprendizagem das crianças da nobreza e burguesia urbana e posteriormente das outras classes sociais.

Outra mudança assaz importante, relativa ao conceito de criança, ocorre na Pedagogia através de Rousseau que com a sua obra Emile (1762). De acordo com a ideologia deste pedagogo “a educação deve ser centrada na criança, nos seus interesses, no seu mundo e não no adulto e no mundo dos adultos” Fernandes (2004, p.26), devendo ser ativa, dando à criança possibilidades de tomar iniciativas e de construir a sua autonomia.

A partir daí, o processo evolutivo da Pedagogia veio introduzindo, em termos metodológicos e curriculares, novas teorias, transformando contextos, modificando práticas e potencializando o conceito de criança num sujeito com direitos, com voz, com agência, participante, competente e capaz de construir os seus conhecimentos.

Esta nova conceção de criança, baseada na perspetiva social e educativa irá posteriormente desencadear formas de proteção jurídica onde os direitos da criança são reconhecidos.

É com a finalidade de facultarmos uma visão histórica do conceito de criança, perspectivando-o à luz das correntes teóricas que o promoveram, que desenvolvemos esta análise, esperando que suscite reflexões por parte de todos que se preocupam com o bem estar das crianças e com a qualidade em educação de infância.

6.1 De ser ignorado a sujeito de direitos

Segundo Nunes (2009) durante a revolução industrial, as crianças de cinco e seis anos, provenientes de orfanatos e das classes desfavorecidas eram recrutadas para as minas de carvão e para a indústria, trabalhando 12 a 15 horas por dia, em condições desumanas, contribuindo para o sustento da família.

Com a conivência dos órgãos políticos e governamentais, as crianças eram exploradas e utilizadas por vezes nos trabalhos mais perigosos, resultando em inúmeros casos de doença e estropiamento.

Em 1819, a lei inglesa proibia o emprego de crianças com idade inferior a nove anos, tendo sido criada em 1820 a primeira lei de proteção da criança face ao trabalho infantil - Lei Peel, limitando o período laboral para 12 horas e proibindo o trabalho noturno. Em 1833, a Comissão Sadler proibiu o emprego de menores de nove anos e limitou o trabalho a menores de 13 anos a 9 horas. Entre 1802 e 1867 foram editadas dezassete leis referentes à proteção laboral dos menores. Estas medidas legislativas vão acontecendo sequencialmente em toda a Europa minorando as condições de trabalho infantil (Graça, 2000).

O historiador Thompson (1987, citado por revista combate ao Trabalho Infantil, 2001, 1ª edição) afirma que “a exploração das crianças na escala e na intensidade com que foi praticada representou um dos acontecimentos mais vergonhosos da nossa história” (p. 29).

A Organização Internacional do Trabalho (OTI) na Convenção nº 138 de 1973, no artigo 2º, item 3, diz que a idade mínima fixada para o trabalho em geral, não será inferior à idade de conclusão da escolaridade compulsória ou, em qualquer hipótese, não inferior a 15 anos.

O trabalho infantil foi e ainda continua a ser um dos maiores dramas sociais do mundo.

Embora, hoje em dia, se tenha plena consciência de que o desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional da criança é absolutamente posto em risco quando é sujeita a processos laborais e que a sua educação é imprescindível, prioritária,

constituindo um dos direitos adquiridos, o certo é que em pleno século XXI, segundo o comunicado de imprensa da UNICEF (2006), estima-se que 246 milhões de crianças ainda se encontrem envolvidas em trabalho infantil.

Segundo a Diretora Executiva do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF) “As crianças que são forçadas a trabalhar são despojadas da sua própria infância”. Ainda Ann Veneman, num comunicado de Imprensa em 12 de junho 2006, afirma que “A maior parte das crianças trabalhadoras não estão à vista e estão fora do alcance da lei” e a maioria “são privadas de cuidados básicos de saúde, educação, nutrição adequada e do acesso à educação, bem como da proteção e da segurança das suas famílias e comunidades.”

O mais caricato de toda esta horrível situação atual é que o conceito de criança cidadã, sujeito de direitos, com reconhecimento quer na dimensão política quer na social encontra-se bem determinado e definido desde a Declaração de Genebra em 1924 e posteriormente com a Declaração dos Direitos da Criança da ONU em 1959 e finalmente com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança em 1989.

O enfoque dado à provisão e proteção da criança na redação dos dois primeiros documentos, é alargado no terceiro através da inclusão de direitos civis e políticos, assim como de expressão e participação fundamentais para a efetivação do direito de cidadania.

Na opinião de Soares e Tomás (2004) “A Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil”(p.150).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, é composta na sua totalidade por 54 artigos, 40 dos quais visam propósitos associados à promoção do bem-estar da criança e à valorização da sua individualidade enquanto pessoa e cidadão.

Inclui não só os direitos de proteção já mencionados nas declarações anteriores mas expressa igualmente os direitos – liberdades da criança, passando esta a ser, não só um sujeito de direitos mas também de liberdades.

O fator inovador deste documento consiste no reconhecimento da autonomia da criança, passando-lhe a ser atribuída a possibilidade dela assumir o exercício dos seus direitos subjetivos.

Dada a importância do referido documento passaremos a enumerar alguns dos artigos que consideramos de maior relevância e que constam do resumo não oficial das principais disposições:

“Artigo 1- **Definição de criança.** A criança é definida como todo o ser humano com menos de dezoito anos, exceto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo.

Artigo 2 - **Não discriminação.** Todos os direitos se aplicam a todas as crianças sem exceção. O Estado tem obrigação de proteger a criança contra todas as formas de discriminação e de tomar medidas positivas para promover os seus direitos.

Artigo 3 - **Interesse superior da criança.** Todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior. O Estado deve garantir à criança cuidados adequados quando os pais, ou outras pessoas responsáveis por ela não tenham capacidade para o fazer.

Artigo 5 - **Orientação da criança e evolução das suas capacidades.** O Estado deve respeitar os direitos e responsabilidades dos pais e da família alargada na orientação da criança de uma forma que corresponda ao desenvolvimento das suas capacidades.

Artigo 6 - **Sobrevivência e desenvolvimento.** Todas as crianças têm o direito inerente à vida, e o Estado tem obrigação de assegurar a sobrevivência e desenvolvimento da criança.

Artigo 7- **Nome e nacionalidade.** A criança tem direito a um nome desde o nascimento. A criança tem também o direito de adquirir uma nacionalidade e na medida do possível, de conhecer os seus pais e de ser criada por eles.

Artigo 12- **Opinião da criança.** A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração.

Artigo 13- **Liberdade de expressão.** A criança tem o direito de exprimir os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras.

Artigo 16- **Proteção da vida privada.** A criança tem o direito de ser protegida contra intromissões na sua vida privada, na sua família, residência e correspondência, e contra ofensas ilegais à sua honra e reputação.

Artigo 17- **Acesso a informação apropriada.** O Estado deve garantir à criança o acesso a uma informação e a materiais provenientes de fontes diversas, e encorajar os *media* a difundir informação que seja de interesse social e cultural para a criança. O Estado deve tomar medidas para proteger a criança contra materiais prejudiciais ao seu bem-estar.

Artigo 18 - **Responsabilidade dos pais.** Cabe aos pais a principal responsabilidade comum de educar a criança, e o Estado deve ajudá-los a exercer esta responsabilidade. O Estado deve conceder uma ajuda apropriada aos pais na educação dos filhos.

Artigo 19 - **Proteção contra maus tratos e negligência.** O Estado deve proteger a criança contra todas as formas de maus tratos por parte dos pais ou de outros responsáveis pelas crianças e estabelecer programas sociais para a prevenção dos abusos e para tratar as vítimas.

Artigo 23 - **Crianças deficientes.** A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.

Artigo 28 – **Educação.** A criança tem direito à educação e o Estado tem a obrigação de tornar o ensino primário obrigatório e gratuito, encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino secundário acessíveis a todas as crianças e tornar o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um. A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito, os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

Artigo 29 - **Objetivos da educação.** A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

Artigo 31 - **Lazer, atividades recreativas e culturais.** A criança tem direito ao repouso, a tempos livres e a participar em atividades culturais e artísticas.

Artigo 32 - **Trabalho das crianças.** A criança tem o direito de ser protegida contra qualquer trabalho que ponha em perigo a sua saúde, a sua educação ou o seu desenvolvimento. O Estado deve fixar idades mínimas de admissão no emprego e regulamentar as condições de trabalho” (Convenção dos Direitos da Criança,2004).

Outros artigos incluem a proteção contra a exploração sexual, venda, tráfico e rapto, tortura e privação da liberdade, consumo e tráfico de drogas e nos conflitos armados.

Para uma verificação e controle do efetivo cumprimento das disposições apresentadas no documento foi criado um Comité dos Direitos da Criança, constituído por dez membros, assegurando-se deste modo a responsabilização de todos os Estados Pares relativamente ao seu cumprimento.

6.2 Institucionalização educativa da infância

A conceção de infância e subsequentemente de criança, é uma ideia relativamente moderna. Embora as crianças, como seres biológicos jovens, sempre tivessem existido, a infância nem sempre foi vista como uma categoria social específica, de estatuto próprio e com os seus direitos referenciados.

Inicialmente tida como um ser frágil, incompleto, angélico e inocente, a criança encontrava-se envolta no seio doméstico, familiar, maternal, sendo a sua educação centrada nos cuidados básicos, na sua proteção, amparo e segurança.

Foi necessário um processo longo e moroso, que se arrastou até ao século XX, traduzido por um complicado sistema social e político onde as diversas representações de criança se sucederam até que ela atingisse o estatuto de cidadão-criança e de sujeito de direitos (Fernandes,2004).

Ao longo destes tempos, muitos foram os nomes sonantes da psicologia e da pedagogia, que colocando a criança no centro das suas principais preocupações, elaboraram estudos, investigações e teorias contribuindo assim para a evolução quer do conceito de criança quer de educação.

Com base na obra orientada por Jean Chateau (1956) referenciamos algumas das principais figuras da pedagogia e respetiva caracterização teórica.

Rousseau (1712-1778) ao considerar que a educação deve ser centrada na criança e reconhecendo a diferença e a especificidade de cada criança, deu o mote para o desencadear de sucessivas teorias pedagógicas como: a pedagogia Waldorf de Steiner (1861- 1925), o método elementar de Pestalozzi (1746-1827), a importância dada à auto – atividade por Froebel (1782-1852), os centros de interesse de Decroly (1871-1932), a pedagogia experimental de Claparede (1873-1940) a escola social e democrática de Dewey (1859-1952) a autonomia e o papel ativo da criança na sua aprendizagem de M. Montessori (1870-1952),(Brubacher, Caló, Dottrens, etal, 1956).

A criança passou assim a ser o centro do ato educativo, respeitando-se as suas necessidades, os seus interesses, as suas escolhas, a sua autonomia, o seu contexto social e cultural, sendo vista como um ser social, relacional e interativo, digna de respeito e atenção, fazendo parte de um todo coletivo baseado na igualdade de oportunidades educativas.

No entanto, a perspectiva educativa nem sempre foi pautada por estes conceitos de criança, tendo também ela evoluído através de múltiplas abordagens metodológicas.

A pedagogia transmissiva, caracterizada por Oliveira-Formosinho (2007) (citado por Cruz, 2008), como um método centrado na transmissão de conhecimentos difundidos pelo professor e na avaliação de produtos daí resultantes, mostra-nos um conceito de criança passiva, recetora do conhecimento, que tem de se esforçar para dar uma resposta adequada às exigências impostas.

Numa curta análise iremos explicar através da perspectiva de Gonçalves (2008) alguns modelos elaborados a partir de teorias que marcaram a educação.

Os modelos Maturacionais segundo Aguado, (1993, citado por Gonçalves, 2008) que tiveram origem na psicologia dinâmica, consideram como a principal finalidade da educação de infância o desenvolvimento socioemocional da criança.

Segundo Silva e Miranda (1990, citado por Gonçalves, 2008), a criança era considerada o centro do currículo, podendo tomar a iniciativa das atividades, decorrentes das suas necessidades e desenvolvimento, cabendo ao educador aceitar as suas propostas e apoiá-la.

Os modelos comportamentalistas baseados nas teorias behavioristas, o enfoque encontra-se na aquisição de competências académicas, sendo o educador o promotor de aprendizagens, estimulando a criança para atividades que ele programa. Segundo Skinner (1953, citado por Fosnot, 1999, p.24) “os alunos são considerados recipientes passivos, necessitando de motivação externa e sensíveis ao reforço”.

Os modelos desenvolvimentistas são focados no sujeito, no “saber ser”, dão ênfase aos objetivos a longo prazo nas diversas áreas de desenvolvimento e investem no desenvolvimento das potencialidades da criança.

Os modelos experimentais direcionados para o “saber tornar-se” centram-se nos processos, privilegiando o percurso em detrimento das metas, valorizando as experiências decorrentes do processo de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.

Por sua vez, os modelos baseados na teoria construtivistas têm a criança como sujeito pleno de direitos e não só como sujeito de aprendizagens, perspetivando o seu conhecimento para além de modelos assentes na Psicologia fazendo a sua articulação com a Sociologia e a Antropologia.

6.3 O Contributo da teoria construtivista para o novo conceito de criança

O construtivismo é uma teoria que “constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fosnot, 1999, p.53). Dois nomes surgem como precursores desta ideologia educativa tão transformadora: Jean Piaget (1896- 1980) Lev Vygotsky (1896- 1934).

Podemos dizer que a ideologia base do construtivismo teve a sua origem com Piaget, para ele “o termo construtivismo refere-se ao processo pelo qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (Kamii,1996, p.30).

Com o conceito de adaptação de Piaget, o conhecimento passa a ter uma dimensão subjetiva, sendo construído de forma interpretativa através das perceções e conceções que fazemos do mundo. O conhecimento surge das ações do sujeito e da reflexão que ele faz sobre essas mesmas ações.

Deste modo, a teoria construtivista caracteriza o conhecimento “como temporário, passível de desenvolvimento, não objetivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente” (Fosnot, 1999, p.9). E a aprendizagem como um processo que permite, em contraposição a conceitos preexistentes, o aparecimento de novas construções de conhecimento, novas perspetivas, novas representações, proporcionando a construção de significados individuais partilháveis, com base numa simbologia desenvolvida e negociada através de atividades interativas e dialogantes.

De acordo com Fosnot (1999), a aprendizagem na perspetiva construtivista pressupõe uma abordagem de ensino que ofereça aos alunos oportunidades de experiências concretas e significativas, através das quais “eles podem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (pp. 9-10).

Passa-se, portanto a um conceito de estruturação cognitiva em que não existe uma aprendizagem mas várias aprendizagens de acordo com diversos contextos interiores e exteriores dos sujeitos.

No entanto, segundo a perspectiva construtivista social, essas aprendizagens constroem-se também através de processos sociais e culturais (Cobb, 1999).

Embora as perspectivas cognitivista e socioculturais do construtivismo tenham originado algum debate, consideramos que elas se interligam uma vez que, como afirma Fosnot (1999) “ Não podemos compreender a estrutura cognitiva de um indivíduo sem o observar a interagir num contexto, no seio de uma cultura. Mas também não podemos entender a cultura como um entidade isolada [...]”.

Simon (1993, citado por Fosnot, 1999) esclarece duma forma simplicista que, o construtivismo cognitivo e o social dependem de uma perspectiva baseada em “se o social ou o cognitivo são encarados como figura de primeiro plano ou como pano de fundo” (p.44).

Um dos enfoques do trabalho de Vygotsky foi precisamente a perspectiva sociocultural, ou seja o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na aprendizagem.

De acordo com a ideia de Piaget em que a aprendizagem é suscetível de desenvolvimento, Vygotsky, segundo Fosnot (1999), fazia no entanto a distinção entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, sendo os primeiros “aqueles que a criança desenvolve naturalmente no processo de construção” e os outros tendo origem na atividade estrutural da sala de aula, “impunham à criança abstrações mais formais e conceitos mais logicamente definidos do que aqueles que eram construídos espontaneamente” (p.37).

Segundo Vygotsky (1962,1986, citado por Fosnot,1999) estes dois conceitos embora se desenvolvam em direções contrárias, uma vez que “Os conceitos científicos crescem para baixo através dos conceitos espontâneos e os conceitos espontâneos crescem para cima através dos conceitos científicos” (p.38), estão intimamente relacionados.

Assente nesta distinção e questionando-se sobre o que facilitaria a aprendizagem, levando as crianças dos conceitos espontâneos para os científicos, Vygotsky define o local de encontro destes dois conceitos como zona de desenvolvimento proximal (ZDP) variando em conformidade com a criança e sendo o reflexo da sua compreensão natural face à lógica do conceito científico (Fosnot,1999).

De acordo com o próprio Vygotsky (1994, citado por Pimentel, 2007) “ Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, (...) despertar vários processos internos de

desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (p.225).

É respeitando as competências e os conhecimentos quotidianos da criança que se desenvolvem aprendizagens, sendo o papel do adulto o de auxiliador e de colaborador na construção dos conceitos científicos.

Para a formulação dos conceitos espontâneos, Vygotsky sublinha a importância da linguagem interior que permite a construção interna desses conceitos e a linguagem exterior que vai servir de veículo à sua transmissão para os outros.

Subjacente a estas concepções de conhecimento e de aprendizagem, surge um conceito de criança diferente e renovado.

A criança constrói conhecimento, é ativa e aprende através da ação, é um ser relacional e cooperante, capaz de construir e promover interações positivas baseadas no respeito mútuo e na percepção do outro, possui capacidades de compreensão relativas às suas necessidades, desejos, anseios e frustrações, sendo também capaz de os expressar, é um ser comunicativo, capaz de exprimir as suas ideias e convicções, utilizando para isso a simbologia e linguagens múltiplas, sendo incondicionalmente um ser criativo.

Em face a esta panóplia de aptidões, capacidades e competências as metodologias geradas nas teorias construtivistas assentaram numa concepção de criança competente, autónoma, independente, plena de direitos, com cidadania, com agência.

Perspetivando este conceito de criança, passaremos a apresentar e a caracterizar três abordagens metodológicas baseadas no construtivismo que quanto a nós ilustram bem a qualidade presente nas dimensões apresentadas em anteriores capítulos, podendo constituir um referencial para a melhoria das práticas em contexto de Componente de Apoio à Família.

O modelo High-Scope baseia os seus fundamentos na aprendizagem pela ação permitindo à criança construir o seu conhecimento, ajudando-a assim a dar sentido ao que a rodeia, através da vivência de experiências diretas e imediatas das quais, pela reflexão retirará significado.

Weikart (1995, citado por Hohmann & Weikart, 2009), diz que “Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”, sendo o papel do adulto o de “apoiar e guiar as

crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (p.1).

Guiadas pelas suas intenções e iniciativas, as crianças envolvem-se naturalmente nas experiências-chave desenvolvendo interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias, promovendo o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2009, p.5).

O modelo High-Scope ao efetivar a oportunidade de escolha, tanto nas atividades livres como nas atividades curriculares, contribui para o aumento do nível de envolvimento ativo das crianças e conseqüentemente o alargamento das oportunidades de efetuarem aprendizagens.

Sendo também importante para o processo de aprendizagem que, para além da valorização das escolhas e ações das crianças, haja uma compreensão por parte do adulto da intencionalidade dessas escolhas e um encorajamento na sua concretização, de forma a colmatar frustrações ou desistências antecipadas, (Hohmann & Weikart, 2009, p.46).

Na perspetiva High-Scope, as crianças são encorajadas a verbalizar as suas intenções, ações, reflexões, decisões e descobertas, permitindo-lhes refletir sobre todo o processo.

Dando voz à criança torna-se possível a reciprocidade, a partilha do poder, a construção de conhecimentos, a gerência das aprendizagens, tornando-se também as relações adulto -criança mais autênticas e abrindo-se caminho à construção da autonomia e da independência.

Desde o seu início (Lino, 1996), a abordagem Reggio Emilia baseia os seus princípios na cooperação, entreajuda e sentimento comunitário, onde se integram as experiências e saberes de pais, professores e crianças para promover uma educação de qualidade para todos.

Embora o modelo teça algumas críticas à teoria piagetiana, a sua crença une-se à de Piaget acreditando que a educação tem como objetivo providenciar condições de aprendizagem e que a criança tem um papel ativo e preponderante na construção do seu conhecimento.

Aceitando que “Os conhecimentos não sendo estáticos, permitem em geral a aquisição de novos conhecimentos através de ações que envolvam planear, coordenar ideias e fazer abstrações” (Lino, 1996, p.99), este modelo acredita igualmente que o todo o conhecimento é emergente duma construção pessoal e social, tendo a criança

um papel ativo também na socialização que constrói conjuntamente com os seus pares.

Outra influência importante do modelo Reggio Emilia é Vygotsky, vincando a importância da coordenação entre pensamento e linguagem, na formação de ideias, na planificação de ações que levam a uma posterior execução, controle, descrição e discussão por parte da criança. Assim como o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal da criança e o papel ativo do adulto no seu apoio intencional e sistemático.

Desta forma está subjacente o papel da criança como ator no processo de aprendizagem, cabendo ao adulto observar a criança, identificar as suas capacidades e necessidades, afim de saber quando e como lhe prestar apoio.

Edwards (1993, citado por Lino, 1996, p.100) afirma que “isto remete para uma imagem de criança com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses, que os professores devem conhecer e respeitar”. Sendo importante “estar atento a estas diferenças para poder adequar as atividades educacionais ao grupo e a cada criança individualmente.”

Na abordagem Reggio Emilia, a educação é considerada uma atividade comum, estando alicerçada na cooperação, na colaboração, nas relações (de respeito mutuo e reciprocidade) entre todos os participantes (crianças, famílias, professores) assumindo todos o papel de educadores e educandos.

Daí, a organização dos espaços encontrar-se adequada a interações sociais (criança – criança e crianças – adultos), a exploração e aprendizagem cooperativa, respeitando os níveis de desenvolvimento das crianças e favorecendo o relacionamento entre todos os intervenientes do processo educativo.

É uma abordagem onde “as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando” (Lino, 1996,p.101).

Sobre a importância do trabalho de projeto Katz e Chard (1993,citados em Lino, 1996) referem “ Nós consideramos que este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem” (p.123).

Segundo um processo de revisitação, as crianças recordam acontecimentos anteriores que fazem parte da memória coletiva, articulam essas experiencias com

outras similares, e ampliam o conhecimento já adquirido com novo conhecimento Fosnot (1996).

Para além de se promover o desenvolvimento intelectual através de um enfoque sistemático na representação simbólica, as crianças são também incentivadas a explorar e utilizar diversas formas de linguagem e expressão (palavras, movimento, desenho, pintura modelagem, colagem, jogo dramático e musica), permitindo-lhes formas diversificadas de comunicar com os seus pares e adultos as experiências vivenciadas e os conhecimentos adquiridos.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um modelo cooperativo assente numa prática pedagógica democrática, subjacente a um projeto também ele democrático de auto formação cooperada de docentes.

As ações pedagógicas são baseadas na comunicação, na troca de saberes e experiências através de circuitos de informação denominados Comunicações.

A participação das crianças na gestão educativa processa-se através duma vivência democrática, assente em práticas de cooperação e solidariedade, a fim de serem criadas as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais, estéticos (Niza, 1996).

O planeamento de atividades e projetos, o processo de realização e avaliação dos mesmos, os meios, os tempos, as responsabilidades e as normas sociais, fazem parte duma prática democrática, partilhada por todos através de negociação progressiva, direta e autossustentada que abrange todo o sistema escolar.

Entre outros instrumentos de regulação formativa, destacamos o diário de grupo como mediador e operacionalizador das opiniões, avaliações e pontos de vista das crianças.

Deste modo, fomentando um clima de livre expressão, dando possibilidade à criança de transmitir as suas perceções sobre o dia a dia da instituição, de avaliar o contexto onde está inserida e de se pronunciar sobre as possíveis mudanças a operar, efetiva-se a valorização pública e o respeito pelas suas experiências de vida, pelas suas opiniões e ideias.

O desenvolvimento e concretização dos projetos promove a necessidade de passar da questão formulada inicialmente para uma projeção e planificação de atividades ordenadas posteriores que valorizam a capacidade de antecipação, organização e representação.

Os processos, produtos e aprendizagens efetivados nestes projetos são posteriormente apresentados e explanados pelas crianças através de Comunicações, validando-se socialmente a partilha de saberes, conhecimentos e aprendizagens.

A articulação e a interação com as famílias e a comunidade é um fator muito importante para o desenvolvimento e organização do todo o sistema democrático educativo. As famílias e a comunidade são implicadas na resolução de problemas quotidianos de organização, os Pais participam em encontros sistemáticos com os educadores para acompanhar o desenvolvimento educativo dos filhos, são solicitados frequentemente pelas crianças para participar nos diversos projetos e para responder a inquéritos que eles próprios elaboram.

Os modelos educativos apresentados constituem referenciais importantes de reflexão e análise de práticas e de estratégias de ação, que espelham algumas das perspetivas educativas, colaborativas e sociais com as quais concordamos, servindo de fundamento à realidade em estudo.

CAPITULO 7 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com os processos metodológicos desenvolvidos neste trabalho poder-se-á caracterizá-lo como um estudo qualitativo com caráter descritivo, inserido num paradigma interpretativo. A sua base evidencia-se como um estudo de caso.

Entendemos ser um estudo descritivo na medida em que se efetua uma “narrativa ou descrição dos factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2005, p.43). Ainda segundo este autor, os estudos descritivos “tanto podem ser construídos com base em informação fundamentalmente quantitativa...como podem ser conceptualizados a partir de informação predominantemente qualitativa”.

Consideramos que este projeto se enquadra num estudo essencialmente qualitativo, uma vez que se trata de uma investigação empírica baseada na análise do fator qualidade na estrutura organizacional e funcional da Componente de Apoio à Família, recorrendo no entanto a dados qualitativos para uma melhor visualização e compreensão de determinadas conjunturas. Bogdan e Biklen (1994) ao referirem a abordagem qualitativa como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”(p.11), permitem-nos correlacionar esta definição com o nosso enfoque.

Uma outra perspetiva que nos leva a classificar este trabalho como um estudo qualitativo prende-se com o seu enquadramento nas cinco características definidas também por Bogdan e Biklen (1994) para este tipo de estudo. Segundo estes autores, a primeira característica determina que o ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento principal, procedendo à recolha desses dados através de contacto direto, uma vez que a sua preocupação reside na contextualização, entendendo que as ações são melhor compreendidas e interpretadas quando observadas no ambiente habitual onde ocorrem. Para a recolha de dados utilizam várias estratégias como a observação, a observação participante, as entrevistas, tomando notas e apontamentos, efetuando registos em áudio ou vídeo das situações, para posteriormente procederem à análise e interpretação desses mesmos dados.

A segunda característica denomina a investigação qualitativa como descritiva, uma vez que os dados recolhidos são expressos em forma de palavras e imagens e não de números. Tanto o registo de dados, como a apresentação e divulgação dos

resultados da investigação são traduzidos em texto escrito narrativo, contendo citações baseadas nos dados, de forma a ilustrar e sustentar a apresentação. Esses dados envolvem notas de campo, transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e registos oficiais, sendo efetuada a sua análise de acordo com a forma como foram registados ou transcritos.

Como terceira característica, os referidos autores apontam que os investigadores qualitativos possuem maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos da investigação.

A quarta característica prende-se com a tendência dos investigadores qualitativos em analisar os seus dados de forma indutiva. A recolha de dados ou provas não tem como objetivo a confirmação ou infirmação das hipóteses formuladas anteriormente, pelo contrário, as abstrações vão sendo elaboradas à medida que os dados vão sendo reunidos. Uma teoria desenvolvida desta forma atua de “baixo para cima” baseando-se na inter-relação dos dados informativos. Esta teoria é designada por “teoria fundamentada” por Glaser e Strauss (1967, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Dentro desta perspetiva, o investigador, só após a observação e a recolha de dados é que começa a direcionar e a estruturar a sua investigação, tendo consciência de não saber o suficiente do objeto em estudo para formular questões antes da investigação.

A quinta e última característica identifica o significado como fator de vital importância na abordagem qualitativa, ou seja o investigador preocupa-se com aquilo que Erickson (1986) designa de “perspetivas participantes” (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Essa preocupação traduz-se na apreensão das diferentes perspetivas dos informadores, estabelecendo-se estratégias e procedimentos que permitam ter em consideração as experiências e pontos de vista dos mesmos. Muitas vezes, os investigadores mostram as gravações em vídeo e os registos e apontamentos aos participantes, comparando as suas versões para que haja uma interpretação inequívoca dos significados.

Nas abordagens qualitativas baseadas numa perspetiva fenomenológica, os investigadores “tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p.53) e como afirma Douglas (1976) “não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar”(citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.53).

Bogdan e Biklen (1994) referem ainda que embora existam diversas formas de investigação qualitativa, todas compartilham o objetivo de compreender os sujeitos

baseando-se nos seus pontos de vista ou seja, tentando compreender o processo segundo o qual as pessoas constroem significados e descrevendo em que consistem esses mesmos significados.

Quanto ao método da Investigação, definimos este trabalho como um estudo de caso uma vez que “consiste na observação detalhada de um contexto...”segundo a definição de Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Também a definição de Bassey (1999) para o estudo de caso em educação, assenta na caracterização proposta no trabalho que nos propomos realizar, sendo
uma pesquisa empírica conduzida numa situação
circunscrita de espaço e tempo...centrada em facetas
interessantes duma atividade, programa, instituição ou
sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas,
com o objetivo de fundamentar juízos e decisões [...] possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a
formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o
que se encontrou (citado por Afonso, 2005,p.70).

O mesmo autor (citado por Afonso, 2005, p.71) identifica, de acordo com as finalidades a atingir, três modalidades de estudos de caso: centrados na narrativa ou na descrição de um contexto, orientados para o desenvolvimento e apuramento teórico tendente a previsões aproximativas, e de avaliação dirigidos à fundamentação de juízos sobre qualidade. Encontrando-se a primeira e a última modalidades enquadradas no propósito do nosso estudo.

Um outro autor, Stake (1994), identifica também três modalidades de estudos de caso: *os intrínsecos*, recaindo a importância no conhecimento aprofundado de uma situação concreta, específica e única, sendo a questão de interesse a análise de uma situação singular, documentando precisamente essa singularidade; *os instrumentais*, cuja finalidade se cifra na compreensão aprofundada dum problema ou questão tendo como objetivo o desenvolvimento e apuramento de uma teoria ou explicação geral, sendo o caso por si secundário e o interesse pelo estudo externo ao caso; *os múltiplos ou coletivos* que asseguram uma maior abrangência e verosimilitude na construção de teorias e generalizações (citado por Afonso, 2005).

Neste contexto, o nosso estudo estaria mais adequado ao estudo de caso intrínseco, uma vez que procuramos efetuar um conhecimento, o mais aprofundado possível, da situação particular da instituição em causa.

Lüdke e André (1986) definem sete características fundamentais do estudo de caso afirmando, primeiramente, que os estudos de caso visam a descoberta. Mesmo que o investigador parta de pressupostos teóricos iniciais, procura sempre manter-se atento a novos elementos que podem aparecer durante o estudo. Esta característica, dizem os autores, fundamenta-se no pressuposto de que o conhecimento é uma construção permanente, estando o pesquisador sempre em busca de novas respostas e novas questões.

Como segunda característica, definem que os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”, sendo necessário levar em conta o contexto em que o estudo se efetua para melhor compreender as problemáticas, as ações, as percepções e os comportamentos.

Seguidamente, afirmam que os estudos de caso procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões existentes num determinado problema ou situação, evidenciando-o como um todo.

Uma outra característica declara que os estudos de caso utilizam uma variedade de fontes de informação. O investigador recorre a uma multiplicidade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em situações diversas e com uma variedade de tipos de informantes, o que lhe permitirá fazer o cruzamento de informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar novas hipóteses.

Na quinta característica, os autores dizem que os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas. Ocorrendo a generalização naturalista, segundo Stake (1983) “em função do conhecimento experimental do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais” (citado por Lüdke & André, 1986, p.19).

A sexta característica refere que os estudos de caso procuram representar os diferentes e por vezes conflituosos pontos de vista presentes numa situação social. Nos casos em que o objeto ou a situação em estudo suscitam opiniões divergentes, o investigador procura trazer para o estudo essa mesma divergência, expondo o seu próprio ponto de vista sobre a questão. O pressuposto subjacente a esta postura assenta no facto de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspetivas, dando possibilidade aos leitores de tirarem as suas próprias conclusões.

A última característica menciona que os relatos dos estudos de caso utilizam uma forma e uma linguagem mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, sendo a principal preocupação a transmissão clara, direta e devidamente articulada do caso, através dum estilo narrativo compreensível ao leitor.

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso, Nisbet e Watt (1978, citados por Lüdke & André, 1986) caracterizam-no em três fases, sendo a primeira designada por fase aberta ou exploratória, em que o plano inicial se vai delineando e ficando mais claro à medida que o estudo se desenvolve, a segunda em que há uma delimitação do estudo consequente à recolha sistemática de informação, a terceira consiste na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.

Segundo Bell (1993), os estudos de caso possuem a grande vantagem de permitirem “ao investigador a possibilidade de se concentrarem num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso” (p.23). No entanto, afirma que uma das desvantagens apontadas por alguns críticos deste tipo de abordagem, prende-se ao facto de geralmente não ser possível efetuar generalizações através deste método e ao valor do estudo de acontecimentos individuais.

Por sua vez, a opinião de Bassey (1981, citado por Bell,1993), é de que o mérito de um estudo de caso poderá ser avaliado através da suficiência e adequação dos pormenores para alguém que esteja contextualizado a uma situação semelhante e possa retirar da descrição do estudo algumas conclusões e decisões.

Na opinião de Lüdke e André (1986), é absolutamente possível que o leitor encontre semelhanças entre o caso particular descrito e outros casos ou situações que ele possa já ter vivenciado, estabelecendo deste modo uma generalização naturalística, conforme a designação de Stake (1978, citado por Lüdke & André 1986).

Em estudos qualitativos, esta definição de generalização, na maioria das vezes, não reflete a necessidade de aplicar os resultados de um estudo particular a locais e sujeitos diferentes, traduzindo-se mais como a possibilidade de encontrar semelhanças e pontos comuns entre estudos, de modo a relativizar a subjetividade neles aplicada. Segundo Bassey (1981, citado por Bell,1993, p.24) “o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado”.

Conscientes deste aspeto, não pressupomos qualquer tipo de generalização no nosso estudo de caso, uma vez que se trata de um contexto específico relativizado à instituição educacional em causa. No entanto, sabendo da existência de outros

estudos semelhantes, contextualizados a ambientes também semelhantes, é de todo interessante e profícuo a sua análise de forma a identificar alguns problemas, sugestões, verificações e conclusões comuns, podendo estabelecer-se paralelismos entre as diferentes investigações.

Relativamente à recolha de dados, após uma análise sustentada no referencial teórico, elegemos fundamentalmente duas técnicas que consideramos serem preferenciais para o tipo de informações que pretendemos recolher: inquéritos por questionário e entrevistas.

Segundo Afonso (2005), o inquérito por questionário é um conjunto de questões escritas ao qual se responde também por escrito, sendo o seu objetivo principal o de “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados (p.101). Esta técnica é utilizada com alguma frequência em estudos de caso, “quando se pretende ter acesso a um numero elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” (p.102).

De acordo com Tuckman (1978, citado por Afonso, 2005), a técnica de questionário permite abarcar três áreas da recolha de informação: conhecimento ou informação centrada na recolha de dados sobre o que o inquirido sabe, valores ou preferências orientada para o que o inquirido quer ou prefere e atitudes ou convicções selecionando o que o inquirido pensa ou crê.

Ao utilizar-se esta técnica, é necessário, segundo Afonso (2005), que os respondentes assumam uma atitude cooperativa, aceitando responder voluntariamente aos questionários e respondendo de forma a explicitarem o que efetivamente sabem, pensam e querem.

De acordo com o autor, a configuração do questionário é traçada segundo a escolha do formato de perguntas e o tipo de respostas que se pretende. As perguntas podem ser gerais ou específicas segundo o grau de aprofundamento, diretas ou indiretas relativamente ao objetivo ser obvio ou não para os inquiridos. As perguntas podem também ser apresentadas através de preposições afirmativas ou negativas sobre as quais o respondente deverá pronunciar-se. Podendo ainda, noutra formato, as perguntas serem orientadas para factos ou opiniões dos respondentes.

Quanto ao formato das respostas, Tuckman (1978), referencia sete modos de acordo com a natureza da informação: *resposta não estruturada ou aberta*, pretende-se por parte do respondente a elaboração de um pequeno texto; *resposta curta*, exige-se apenas uma palavra ou frase sintética; *resposta tipo categórica*, implicando apenas

duas alternativas; *resposta em quadro*, idêntica á da resposta curta mas com mais detalhes e mais estruturada; *resposta em escala*, pretendendo que o respondente situe a sua resposta nos níveis de escala propostos; *resposta por ordenação*, o respondente ordenará uma lista de preposições segundo um critério específico; respostas em listagem, onde é apresentada uma lista de afirmações pedindo-se ao respondente para fazer uma escolha. (citado por Afonso, 2005, pp.104-105).

Antes da aplicação do questionário, este deve ser validado para aferir a sua eficácia na recolha da informação que se pretende, para tal deverá ser verificado por alguém experiente e conhecedor.

Foi baseado nestas características que elaborámos o inquérito por questionário, optando pelas tipologias que melhor se adequaram aos nossos propósitos e objetivos.

Corroborando com a afirmação de Yin de que “ um importante ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência” (2010, p.142), na nossa investigação, para além dos inquéritos, elegemos também as entrevistas como instrumento de recolha de dados, o que nos permitiu posteriormente, através de um processo de triangulação de dados, descobrir linhas convergentes que possibilitaram extrair conclusões mais abrangentes e fundamentadas.

Assim, a entrevista sendo utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994,p.134), possibilitou a recolha de um leque variado de opiniões, perspetivas e pontos de vista que possibilitaram a interpretação e validação de alguns pressupostos formulados anteriormente.

A recolha de dados foi acompanhada de uma preocupação transversal, sustentada pelos três critérios de qualidade referenciados por Afonso (2005, p.112) nomeadamente a fidedignidade, validade e representatividade.

Relativamente à representatividade, é importante estabelecer a definição do autor relativa ao conceito de população como sendo “um conjunto de pessoas, objetos ou eventos, com qualquer característica comum que pode ser objeto de medição” e uma amostra como um “grupo de membros selecionados a partir da população” (p.114).

Sobre este aspeto e no que concerne à nossa investigação, a população abrange os intervenientes que direta ou indiretamente participam no processo

contextualizado à Componente de Apoio à Família, tendo como amostra um grupo representativo de crianças, pais, assistentes operacionais e um membro da direção do agrupamento.

Quanto à pesquisa baseada em informação qualitativa, Harry Wolcott (1994,p.12) aponta três conceitos básicos, a ter em atenção, para orientar a organização e exploração dos dados, sendo eles centrados: na descrição; na estrutura analítica e no registo interpretativo (citado por Afonso, 2005).

No que respeita à interpretação dos dados, Strauss e Corbin (1998, citados por Afonso, 2005), sugerem três abordagens: *a descrição*, sendo a primeira etapa do processo interpretativo; *a estrutura conceptual*, que é definida pela organização dos dados em categorias específicas e *a teorização*, que para além de considerar a implicação dos esquemas conceptuais e o teste dessas implicações na organização do trabalho empírico, confronta os esquemas conceptuais que se vão elaborando com os novos dados que vão sendo recolhidos.

Relativo à análise de dados, Marshall e Rossman (1999, citado por Afonso, 2005, pp.120-122), identificam seis fases nos procedimentos analíticos: a organização dos dados, a produção de categorias, temas e padrões, a codificação dos dados, a testagem das interpretações que vão emergindo, a busca de explicações alternativas e, por último, a produção do texto final.

Só após a organização, sistematização e interpretação dos dados, será possível formular inferências passíveis de levantar novas questões e fornecer novas pistas para (re)orientar o estudo.

Baseados em todos os pressupostos enumerados que caracterizam um estudo de caso, iniciámos uma caminhada contínua por entre as preposições teóricas, a informação recolhida, a análise de dados e as inferências e conclusões obtidas, com o intuito de atingir os nossos objetivos.

7.1 Instrumentos de investigação

Como já referenciámos, nesta investigação elegemos duas diferentes fontes de evidência (Yin,2010) para fornecimento de dados, que considerámos relevantes para este estudo de caso: inquéritos por questionário e entrevistas individuais e coletivas.

Optámos, numa fase inicial, por os inquéritos por questionário uma vez que a sua utilização em investigação é propícia à obtenção de informações provenientes diretamente dos sujeitos, objetiva as suas opiniões, interesses, desejos, pensamentos

e atitudes, tendo também a característica de ser extensível a um grande número de inquiridos ao mesmo tempo, obtendo-se assim dados de uma forma relativamente rápida (Sousa, 2009).

Segundo Bell (1993), embora os estudos de caso sejam preferencialmente qualitativos, podem sem perder as suas características, combinarem métodos quantitativos baseados em inquéritos, o que nos permitirá traduzir os resultados obtidos em números percentuais que facilitarão posteriormente a sua análise.

Foi com base nestas características que optámos por o método de inquérito por questionário via administração indireta, uma vez que são os próprios sujeitos a efetuar o seu preenchimento, tendo como população os Pais e as Assistentes Operacionais que dinamizam a Componente de Apoio à Família.

Decidimos, numa fase posterior, recorrer também ao método de entrevista de forma a complementar dados que não foram abordados no questionário, devido às suas características mas que consideramos relevantes.

A entrevista, dado o seu carácter flexível, interativo, adaptativo e convencional, permite para além do acompanhamento da linha de raciocínio do entrevistado, um maior esclarecimento, compreensão e aprofundamento das respostas (Lüdke & André, 1986), o que reflete precisamente os nossos objetivos.

As entrevistas efetuadas enquadraram-se na tipologia de entrevista semiestruturada, uma vez que segundo a definição de Sousa (2009) existe uma certa orientação inicial mas permite-se ao entrevistado seguir o seu raciocínio, intervindo-se para estimular o fluxo de informação, quando é necessário o esclarecimento sobre determinado conteúdo ou quando a conversa se desvia do assunto em questão.

Este tipo de entrevista, embora permita um fluir de ideias, pressupõe uma preparação prévia das perguntas de acordo com os objetivos delineados no processo da investigação.

Deste modo, efetuámos entrevistas semiestruturadas e individuais: aos Pais, sendo a amostra representativa das quatro salas de atividades (um elemento por sala), às Assistentes que dinamizam a CAF e ao membro da Direção do Agrupamento de Escola responsável pela Educação Pré-Escolar.

Considerando as crianças como intervenientes preferenciais deste estudo, e reconhecendo-lhes, entre as suas múltiplas competências, a perceção de aspetos e assuntos referentes à sua realidade e a capacidade de comunicarem através de diferentes linguagens as suas opiniões, sentimentos e perspetivas acerca das suas vivências quotidianas (Cruz, 2008), consideramos de uma importância extrema ouvir

também as crianças sobre a organização e a dinâmica das atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família.

Assim, optámos pelo método de entrevista coletiva, de forma que num ambiente securizante, acolhedor e familiar (conversa em grupo, no contexto de sala de atividades e dentro do horário normal) as crianças pudessem expressar as suas opiniões, complementar as ideias dos outros, partilhar pontos de vistas diferentes, sentindo-se assim mais motivadas a participar (Cruz, 2008).

7.2 Inquérito por questionário

Foram elaborados dois tipos de inquérito diferenciados, quer pelo seu conteúdo quer pelos destinatários, visando uns a recolha de opinião dos Pais e outros a das Assistentes Operacionais que dinamizam a CAF. Sendo ambos os questionários - tipo submetidos à aprovação da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) através do site concebido para este fim, no dia 28/09/2010, com conhecimento do presidente do Agrupamento de Escolas a que o Jardim de Infância pertence (anexo 1), vindo a ser registado com o nº0146900001 em 2/10/2010 e validado em 19/10/2010 (anexo 2) obtendo aprovação em todas as instâncias.

Os inquéritos destinados aos Pais foram distribuídos a todos cujos filhos frequentavam a Componente de Apoio à Família no ano letivo de 2010/2011 neste Jardim de Infância, totalizando 73 inquiridos.

O objetivo geral do inquérito prendeu-se com a necessidade de apurar se a organização e a dinamização contextualizadas ao atual serviço da Componente de Apoio à Família estava a corresponder aos anseios, expectativas e necessidades dos inquiridos (anexo 3).

Constituiu nosso propósito, após a análise de conteúdo e estudo dos dados obtidos, formular possíveis condições de melhoria para elevar o nível de atendimento desta vertente socioeducativa.

Para além do objetivo geral, definimos objetivos específicos de acordo com as características e conceções relativas às questões formuladas:

- Averiguar qual o grau de satisfação dos serviços prestados na Componente de Apoio à Família;
- Saber se os Pais têm conhecimento das atividades que aí se desenvolvem;
- Perspetivar os potenciais aspetos de melhoria do serviço;
- Investigar qual a conceção de atividade em contexto socioeducativo;

- Verificar o ensejo/disponibilidade de participação dos Pais nesta vertente.

Perspetivado com base nestes objetivos, o inquérito encontra-se organizado em seis grupos diferenciados de acordo com a tipologia das perguntas -respostas, de forma a facilitar a leitura e interpretação de dados sem enfraquecer a articulação das informações.

Assim, podemos esquematizar o corpo do inquérito do seguinte modo:

Grupo 1- Identificação e dados complementares. Composto pelo ponto 1 contendo sete itens.

Grupo 2- Grau Satisfação. Composto pelo Quadro 1 baseado na Escala de Likert (Afonso,2005) com cinco níveis de satisfação referenciados a sete itens.

Grupo 3 – Informação e conhecimento das atividades desenvolvidas na CAF e respetiva importância atribuída. Composta pelas questões 3, 4, 5 onde se proporciona alternativas de resposta e a questão 6 que é aberta.

Grupo 4 – Aspectos a melhorar. Composto pela questão 7 com nove itens de escolha múltipla.

Grupo 5 – Sugestões de atividades consideradas importantes para o contexto da Componente de Apoio à Família. Composta pela questão 8 de resposta aberta.

Grupo 6 – Colaboração dos Pais. Composta pelas questões 9, 10 e 11 de escolha alternativa e questão 12 de resposta aberta.

Baseados nos conceitos teóricos relativos a inquéritos por questionário de Sousa (2009), procurámos utilizar uma linguagem acessível e adequada às características da população inquirida, empregar designações com as quais consideramos estarem familiarizados, efetuar uma apresentação gráfica e esquemática incentivadora, facilitar o preenchimento através da alternância dos modos de resposta e ir progressivamente aumentando o grau de necessidade de reflexão sobre a resposta.

No inquérito destinado às três Assistentes dinamizadoras da Componente de Apoio à Família, mantiveram-se as mesmas preocupações relativamente ao seu processo de elaboração, encontrando-se esquematicamente diferentes uma vez que as cinco primeiras questões são de escolha alternativa ou múltipla, enquanto as questões 7, 8, 9, e 10 são de resposta aberta.

Os objetivos deste inquérito incidem substancialmente nas perspetivas das dinamizadoras, referindo-se a :

- Suficiência de formação para as funções exercidas;
- Consciência efetiva dessas funções;

- Características específicas da CAF;
- Dificuldades sentidas;
- Perceção de como melhorar o seu funcionamento.

Considerando que as questões apresentadas se encontram sequencializadas e articuladas de forma a permitir uma interpretação visível da perspetiva global objetivada, optámos por efetuar o tratamento de dados dentro da mesma tipologia.

Ambos os inquéritos foram distribuídos no início do mês de outubro de 2010, individualmente, em envelope fechado onde constava, para além das três folhas de questões, uma nota informativa à parte que sublinhava a importância dos dados a recolher objetivados quer no estudo de caso em questão, quer na prestação de um serviço de qualidade na Componente de Apoio à Família, mencionando também a data de entrega e a disponibilidade para qualquer tipo de esclarecimento.

O cabeçalho do inquérito identifica os destinatários e destaca em caixa de texto a autoria, o objetivo da investigação, a importância dos dados para a sua realização, a garantia da confidencialidade e do anonimato e os agradecimentos pela disponibilidade e colaboração.

7.3 Entrevistas

A técnica de entrevista foi aplicada a dois grupos diferenciados de intervenientes da Componente de Apoio à Família: Grupo1 adultos e Grupo 2 crianças.

Dadas as características específicas de cada grupo de entrevistados e os distintos objetivos subjacentes aos dois tipos de entrevista, foram aplicadas diferentes metodologias relativamente à recolha de informação, à elaboração dos guiões de entrevista, ao tratamento de dados e respetiva análise de conteúdo.

Salientamos que a todos os entrevistados foi pedida a sua autorização para efetuar a entrevista, foi pedida a permissão para a utilização do gravador e que todos foram informados dos objetivos inerentes às entrevistas.

Entrevistas Grupo 1 (adultos)

As entrevistas aos adultos foram efetuadas individualmente, procurando-se uma amostra representativa dos intervenientes que participam neste contexto socioeducativo.

Esta amostra é constituída por sete entrevistados: em que quatro são Pais, selecionados segundo a sua disponibilidade e interesse em participar na investigação, tendo-se no entanto considerado determinante a representatividade das quatro salas de atividades existentes no Jardim de Infância; duas são Assistentes Operacionais que se encontram responsáveis pela dinamização das atividades socioeducativas e um é elemento do Órgão Diretivo do Agrupamento responsável pelo setor Pré-Escolar.

O objetivo da entrevista traduziu-se em obter uma visão global das características consideradas relevantes ao fator qualidade na Componente de Apoio à Família.

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada, formulámos inicialmente a mesma pergunta a todos os entrevistados, colocando no decorrer da conversa outras questões contextualizadas aos diversos assuntos que foram surgidos para esclarecimento pontuais que possibilitassem uma melhor compreensão das respostas, ideias e opiniões expressas, tendo-se elaborado um guião onde constam: os blocos da entrevista, os objetivos específicos e a pergunta chave (anexo 6).

Após a gravação das entrevistas passou-se à sua transcrição fiel e integral (anexo 11), sendo estes registos objeto de frequentes e sucessivas leituras, afim de se efetivar a respetiva análise de conteúdo

Entrevista Grupo 2 (crianças)

Participaram na entrevista de grupo 36 crianças na sua totalidade, tendo-se efetuado três grupos de entrevistados, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos : grupo A 11 crianças; grupo B 12 crianças; grupo C 13 crianças.

As entrevistas foram efetuadas nas salas de atividade de cada um dos grupos, dentro do horário letivo e sob um contexto informal e descontraído.

Foi explicado, de forma adequada, a cada um dos grupos, o objetivo da entrevista e explicitado que só participaria quem o quisesse fazer. Do mesmo modo foi pedida a autorização para gravar as entrevistas e explicada a funcionalidade do gravador.

Para que as crianças se sentissem à vontade e motivadas em participar adotou-se uma estratégia lúdica sendo-lhes proposto brincar às entrevistas.

A existência de um guião de entrevista (anexo 9) não invalidou que os entrevistados pudessem livremente expressar as suas opiniões e ideias, de acordo com o desenrolar dos assuntos que foram emergindo ao longo das conversas.

O objetivo da entrevista incidiu na obtenção das opiniões das crianças sobre os aspetos processuais contextualizados à Componente de Apoio à Família, de modo a que analisados os seus pontos de vista se possam extrair indicadores que nos permitam avaliar e reformular as práticas.

Após a concretização das três entrevistas efetuaram-se, de forma fidedigna, as respetivas transcrições cujo registo se encontram no anexo 12.

Procedeu-se à leitura e classificação do seu teor, efetuando-se subsequentemente a análise de conteúdo.

CAPÍTULO 8 – UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

De modo a contextualizar os dados que a seguir se apresentam e que apreciam dimensões do funcionamento e da qualidade do serviço da Componente de Apoio à Família (CAF) num jardim de infância específico, apresenta-se uma breve caracterização da instituição e dos modos de organização e práticas socioeducativas. Para esta caracterização recorreu-se ao projeto curricular de grupo e a documentos internos de orientação do trabalho desenvolvido na CAF (planificações, atas de reuniões, projetos, etc). Para manter a não identificação do jardim de infância em análise, omitiram-se as referências a esses documentos.

A Componente de Apoio à Família (CAF) na qual o nosso estudo de caso se baseia, encontra-se implementada num Jardim de Infância da rede pública, da região centro do país.

Embora se trate de um Jardim de Infância localizado na periferia da cidade, encontra-se numa zona de características urbanas, sendo este um dos motivos pelo qual é preferencialmente procurado por inúmeras famílias, havendo anos letivos em que após a reposição do número de crianças, ainda existem cerca de 20 a 30 em lista de espera para admissão.

ESPAÇO JARDIM DE INFÂNCIA

Este estabelecimento educativo possuía, no ano letivo de 2010/11, quatro salas de atividades, tendo duas delas a frequência de 25 crianças e as outras duas de 20, uma vez que integram crianças com necessidades educativas especiais.

As instalações são relativamente novas, as salas de atividades possuem as dimensões legisladas, são bem iluminadas, têm aquecimento e encontram-se bem apetrechadas a nível de materiais.

O restante espaço distribui-se por duas dispensas para arrumação, um pequeno espaço administrativo, uma sala interior de reuniões que foi cedida à Unidade de Ensino a Crianças Surdas, sendo também rentabilizada para atividades da CAF, uma casa de banho para crianças adaptada à heterogeneidade de idades e permitindo a acessibilidade a crianças portadoras de deficiência física, uma casa de banho com polibã, duas casas de banho para adultos estando numa delas aplicado um fraldário e possuindo também adaptação a pessoas portadoras de deficiência, um espaço

exterior amplo composto por uma parte coberta e outra descoberta contendo áreas pavimentadas de tijoleira e tartan e uma zona relvada circundante.

ESPAÇO COMPONENTE DE APOIO À FAMÍLIA

As atividades de animação socioeducativa decorrem numa sala destinada a este efeito, por ser a de maiores dimensões (62,5m²). No entanto, dado que a grande maioria das crianças inscritas no Jardim de Infância usufruem da CAF, este espaço torna-se pequeno e sobrelotado, sendo necessário rentabilizar algumas mesas do refeitório, a sala de apoio às crianças surdas e naturalmente o espaço exterior quando está bom tempo.

A sala da CAF encontra-se dividida em espaços, comparáveis aos “cantinhos” das salas de atividades letivas, com materiais de jogo coletivo ou de mesa, brinquedos e adereços para jogo simbólico, fantocheiro (com fantoches), biblioteca, material informático e audiovisual, material diversificado de expressão plástica, mesas e cadeiras para atividades e um amplo espaço no meio da sala para reuniões de grupo ou atividades de movimento.

O espaço de refeitório é relativamente amplo (48m²), com capacidade para 90 crianças sentadas, possuindo quatro filas de mesas a todo o comprimento da sala, onde é servido o almoço e o lanche da tarde.

A cozinha encontra-se devidamente apetrechada mas não é utilizada na confeção de refeições uma vez que, através de protocolo camarário, o almoço é distribuído por uma empresa de catering a todos os estabelecimentos de ensino básico e pré-escolar. A ementa semanal encontra-se exposta no placard de entrada e diariamente a qualidade das refeições é analisada, quer pelas assistentes que servem e acompanham os almoços quer pela coordenadora de estabelecimento.

O espaço exterior é metade revestido em tartan e encontra-se apetrechado com três grandes estruturas de escorregas e plataformas, com oito triciclos, material de expressão motora (arcos, bolas, pinos e cordas), bolas grandes de saltar e uma casinha grande de fibra plástica.

FINALIDADES E OBJETIVOS

A Componente de Apoio à Família, integrando todos os períodos para além do tempo letivo e tendo-se auscultado o parecer e as necessidades dos Pais/Encarregados de Educação, no início do ano letivo de acordo com a lei, desenvolve-se em três vertentes de acordo com as necessidades apresentadas: acolhimento das crianças de manhã, almoço, lanche e atividades de animação socioeducativa, com os seguintes horários:

Tabela 1 – Horário da CAF

| Vertente | Acolhimento | Almoço | Lanche / Atividades |
|----------|-------------|-------------|---------------------|
| Horário | 8h15- 9h | 12h – 13h30 | 15h30- 18h30 |

Nos períodos de interrupção letiva (Natal, Páscoa e Julho), a Componente funciona a tempo inteiro, ou seja das 8h15 às 18h30, com alguma redução do número de crianças (média de 50), sendo necessária uma rotatividade dos horários de todas as Assistentes de modo a assegurar o período total de funcionamento.

Objetivos gerais definidos para esta valência socioeducativa:

- Desempenhar uma função socioeducativa de modo a proporcionar às famílias apoio, segurança e estabilidade.
- Proporcionar às crianças um tempo específico onde possam desenvolver as atividades lúdicas e brincar livre e espontaneamente, dentro dum clima de segurança e bem-estar
- Fomentar os processos de socialização como estratégia de ação educativa.
- Complementar a componente pedagógica com a componente social com vista à formação e ao desenvolvimento harmonioso das crianças.

A grande maioria das crianças inscritas no Jardim de Infância usufrui da vertente socioeducativa, sendo 84 a almoçar e 74 a participar nas atividades de animação socioeducativa.

Tabela 2 – Número de crianças na CAF

| Salas | Almoço | Atividades |
|---------------|-----------|------------|
| Nº1 | 19 | 18 |
| Nº2 | 24 | 22 |
| Nº3 | 21 | 16 |
| Nº4 | 20 | 18 |
| Totais | 84 | 74 |

A orgânica dos grupos prende-se com a disponibilidade dos espaços, o pessoal existente e as características das atividades, sendo geralmente feita a divisão em três subgrupos que desenvolvem atividades diferenciadas.

PESSOAL

As atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família são orientadas por duas Assistentes de Serviços Operacionais designadas pela Câmara Municipal através de Concurso Público, que se mantêm na instituição há já três anos. Sendo apoiadas por dois outros Assistentes de Serviços Gerais que também têm a seu cargo a limpeza e manutenção do Jardim de Infância.

Salientamos que nenhum dos Assistentes possui formação inicial específica para as funções socioeducativas, tendo apenas uma das assistentes experiência anterior com crianças antes da sua candidatura a esta instituição.

Na nossa perspetiva, este défice formativo reflete-se a vários níveis constituindo relevantes constrangimentos para o desenvolvimento da qualidade nesta vertente.

A nível teórico, a falta de reflexão e conhecimentos relativos a conceitualizações como: infância, criança, educação, aprendizagem, bem-estar e lazer, impede uma melhor compreensão do comportamento, das necessidades, dos valores, da cultura, dos saberes, das competências e do respeito pela criança.

A nível das práticas, a falta de competências relativas a: animação de tempos livres, dinâmica das atividades, adequação de estratégias, diferenciação de ritmos,

utilização e rentabilização adequada de materiais, origina por vezes a desmotivação e um menor empenho das crianças nas atividades, dada a visível insegurança, falta de entusiasmo e inquietação das orientadoras.

Este problema tem vindo a ser colmatado através de reuniões periódicas de carácter formativo com todo o pessoal docente e não docente, onde se debatem conceitos, se analisa estratégias, se reflete e se faz a análise do documento emanado pelo Ministério “Organização da Componente de Apoio à Família” do qual foi distribuída uma cópia a cada assistente.

Um outro constrangimento relevante prende-se com o rácio adulto/criança, havendo a salientar que estamos perante uma proporção de 37 crianças por adulto, uma vez que apenas contam com o apoio de outros assistentes durante alguns períodos.

PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO

Como já referimos, segundo os documentos orientadores, a coordenação e supervisão da Componente de Apoio à Família deverá ser efetuada em parceria por uma equipa formada pelo Órgão de Gestão do Agrupamento, a Coordenadora do Departamento Pré-Escolar, a Coordenadora de Estabelecimento, as Educadoras, os Assistentes e os Pais ou Associação de Pais. No entanto, na prática e neste específico contexto em estudo, dada a necessidade de uma supervisão sistemática de todo o processo, a coordenadora de estabelecimento é o elemento sobre quem recai diariamente a resolução de problemas de horários, a rentabilização de pessoal, a estruturação e acompanhamento das atividades.

Acumulando no ano em que se desenvolveu o estudo as funções de educadora da sala 2 (25 crianças), com a coordenação de estabelecimento para a qual não se encontra definido nem contabilizado qualquer período de tempo, sendo despendido de acordo com a preocupação em que tudo se desenvolva da melhor forma e dentro de parâmetros de qualidade, temo-nos debatido com grandes dificuldades, colmatadas pelas largas horas de permanência na instituição, desgaste físico e mental e períodos de grande tensão.

A planificação das atividades desenvolvidas é efetuada semanalmente, encontrando-se numa primeira fase a cargo das orientadoras, sendo depois analisada e discutida com a coordenadora e posteriormente afixada no painel de entrada, servindo de informação aos Pais.

O conteúdo das atividades, sendo diversificado, baseia-se em: jogos de movimento (coletivos ou em pequeno grupo), atividades livres, atividades de expressão plástica (utilizando-se diversas técnicas e materiais), esporádicas atividades de expressão dramática (fantoches, dramatizações), leitura de histórias em pequeno grupo, canções e coreografias.

A avaliação é efetuada em parceria com as educadoras, as orientadoras e as assistentes.

Este processo de supervisão e avaliação traduz-se:

- no acompanhamento regular do período de almoço;
- na participação da planificação semanal das atividades;
- no acompanhamento das atividades desenvolvidas (sempre que possível);
- na organização de reuniões setoriais ou gerais de carácter formativo e informativo com os diferentes parceiros.

Todavia, sempre que os problemas são mais complexos, efetuamos reuniões setoriais ou gerais com os restantes parceiros, informando-os das dificuldades sentidas, partilhando opiniões e decisões e tentando ultrapassar em conjunto os obstáculos que vão surgindo de forma a garantir um ambiente estável, agradável, de bem-estar e de qualidade, do qual todos possam colher benefícios.

A avaliação geral da Componente é efetuada através de reuniões periódicas, geralmente no final de cada período letivo ou quando há necessidade acrescida, participando todas as educadoras e assistentes, promovendo-se a participação, discussão e resolução de problemas, analisando-se estratégias mais adequadas às situações, identificando-se dificuldades e fragilidades, apoiando-se formativamente e valorizando-se o trabalho e o esforço de cada um.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES

O facto de acompanharmos, supervisionarmos e por vezes participarmos nas atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família, permite-nos ter um amplo e efetivo conhecimento sobre o aspeto relacional que aí se fomenta, embora não tenhamos dados concretos, uma vez que por questões de tempo não nos foi possível aplicar qualquer instrumento que monitorizasse estes resultados.

Mesmo assim, para análise desta dimensão, basear-nos-emos nas características de qualidade da escala de envolvimento do adulto do manual DQP.

De um modo geral, consideramos que as relações e interações das orientadoras e do pessoal de apoio com as crianças são baseadas na afetividade, na empatia, no entendimento e na disponibilidade.

No entanto, existem défices noutras características indispensáveis para que se considere um relacionamento de qualidade, como seja:

Sensibilidade

- O tom de voz é geralmente muito elevado e por vezes ríspido, sendo justificado pelos adultos pelo número de crianças no grupo;
- Nem sempre as crianças são ouvidas, ou valorizado o seu desempenho;
- Nem sempre se atende às necessidades e preocupações das crianças.

Estimulação

- Não existe preocupação em informar previamente as crianças sobre as atividades que cada grupo irá desenvolver;
- A apresentação das atividades é por vezes feita sem estímulo, com pouco entusiasmo e clareza;
- Não há por vezes preocupação em envolver as crianças que estão mais dispersas ou concentradas;
- Nem sempre se valoriza os comportamentos positivos, salientando-se mais os negativos.

Autonomia

- Não permitem às crianças escolher as atividades;
- Não têm em consideração as parcerias e as preferências relacionais entre as crianças quando da formação de subgrupos;
- As regras coletivas de convivência não são negociadas nem tão pouco afixadas como referencial;
- Por vezes os conflitos são resolvidos sancionando todo o grupo;
- As sanções aplicadas não são negociadas com as crianças.

Todas estas adversidades já foram expostas e analisadas em reunião conjunta, no entanto, as assistentes preocupam-se mais em justificar os seus comportamentos através do número excessivo de crianças por grupo, da falta de pessoal, da falta de

espaços adequados às atividades, da escassa formação profissional, do que refletir sobre os seus procedimentos, atitudes e práticas, o que de certo contribuiria para melhorar a qualidade nesta dimensão.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/COMUNIDADE

A participação dos Pais nas atividades curriculares de sala é muito mais significativa e sistemática do que nas atividades específicas da Componente de Apoio à Família. No entanto, há celebrações festivas que contam com a colaboração, participação e empenho maioritário dos Pais que são comuns às duas vertentes, como por exemplo, a Festa de Natal, em que os pais participam ativamente com uma apresentação, os dias comemorativos do pai e da mãe, em que o refeitório se enche de familiares para o lanche, os passeios onde alguns Pais participam e ajudam a organizar e a Festa de Finalistas onde a adesão das Famílias é total.

No ano letivo decorrente deste estudo, a participação dos Pais nas atividades da CAF foi inexistente, uma vez que não houve qualquer tipo de disponibilidade da parte de nenhum familiar para encetar qualquer ação nesta vertente.

Contudo, nas reuniões de sala a vertente socioeducativa é analisada e avaliada, promovendo-se o diálogo e recolhendo opiniões sobre ela, tendo já dado frutos algumas das decisões tomadas em conjunto respeitantes à melhoria da qualidade das refeições, sendo enviado à Câmara Municipal um ofício elaborado conjuntamente comentando alguns aspetos negativos de confeção, diversidade e apresentação dos almoços distribuídos.

Também nas reuniões com a Associação de Pais, são discutidas estratégias de melhoria na organização e estruturação da componente socioeducativa, estando este órgão muito atento e empenhado na resolução de problemas e em encontrar soluções para que o Jardim de Infância seja um referencial de qualidade a todos os níveis.

A nível da Comunidade, contamos com algumas parcerias como a Associação Cultural, o Clube de futebol e o INATEL que tem proporcionado algumas atividades de expressão motora durante o período socioeducativo, permitindo-nos o acesso a espaços como o ginásio que se encontra apetrechado de material diversificado e específico.

CAPITULO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RESULTADOS

Fazemos aqui a análise dos resultados obtidos neste estudo e respetiva interpretação, tendo por base os dados recolhidos através dos dois instrumentos utilizados, (inquéritos por questionário e entrevistas).

9.1 Descrição e análise dos inquéritos e entrevistas

Inquéritos aos Pais

Foram entregues 73 inquérito por questionário correspondendo à população total dos sujeitos, tendo sido devolvidos após preenchimento 49 inquéritos, o que correspondendo a 67% da referida população, sendo a taxa de mortalidade de 33% (anexo 4).

Nas questões de resposta alternativa ou dicotómica, como é o caso da questão 1 (e das questões: 3; 5; 9; 10 e 11) procedeu-se à contagem através da frequência, elaborando-se uma tabela no programa informático Excel que facultou a sua apresentação em forma de gráfico e respetivas percentagens.

Deste modo através da Questão 1- “Identificação”, composta por sete itens, obtivemos os seguintes dados:

Item 1, 2 e 3 – Identificação dos inquiridos.

Tabela 3 – Identificação dos inquiridos

| Identificação dos Inquiridos | |
|------------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| Mãe | 43 |
| Pai | 6 |

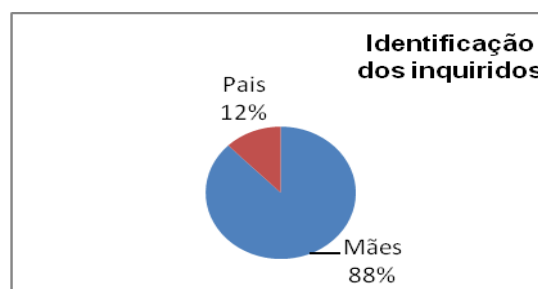


Gráfico 1 - Identificação dos Inquiridos

De todos os inquéritos 88% foram preenchidos por mães, e 12% por pais, tendo as mesmas percentagens referenciado serem encarregados de educação.

A variável “Encarregado de Educação” destinava-se apenas aos inquiridos que não seriam pai ou mãe mas talvez avós ou outros familiares que tivessem a seu cargo

a criança, podendo da mesma forma preencher o inquérito. Pensamos que não foi essa a interpretação dos inquiridos, uma vez que todos eles assinalaram este item, o que nos leva a inferir que provavelmente o interpretaram como condicionante de preenchimento, ou seja o inquérito seria preenchido pelo encarregado de educação, daí ter surgido a grande percentagem de mães, concordante com o facto de a grande maioria das mães se encontrar assinalada como encarregada de educação do filho(a).

Item 4 - Idade da Criança

Tabela 4 – Idade das crianças

| Idade das crianças | |
|--------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| 6 anos | 2 |
| 5 anos | 21 |
| 4 anos | 17 |
| 3 anos | 6 |
| não diz | 3 |

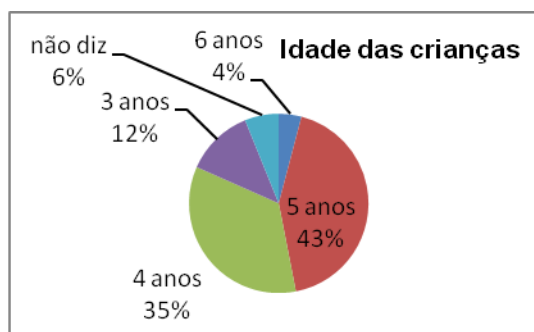


Gráfico 2 – Idade das crianças

Dos inquiridos 43% possuem crianças de cinco anos, 35% de quatro anos, 12% de três anos e 4% de seis anos a frequentar a Componente de Apoio à Família, havendo 6% que não referencia idades.

Estes dados encontram-se de acordo com os mapas de frequência da CAF relativos a cada sala e que referenciam as respetivas idades das crianças e os anos de frequência.

Item 5 – Sexo da criança

Tabela 5 – Sexo das crianças

| Sexo das crianças | |
|-------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| feminino | 23 |
| masculino | 23 |
| não diz | 3 |

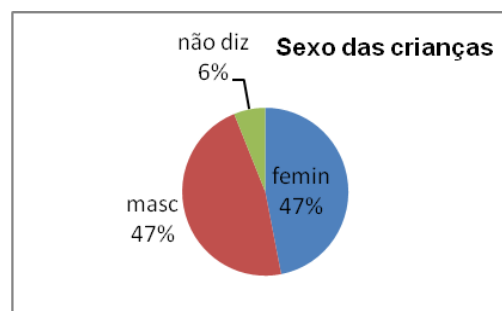


Gráfico 3 – Sexo das crianças

Relativamente ao sexo das crianças, verificamos um equilíbrio percentual, uma vez que 47% são do sexo feminino (23) e 47% são do sexo masculino (23), havendo 6% que não refere nada (3).

Item 6 – Anos frequência de jardim de Infância

Tabela 6 – Anos de frequência no JI

| Anos de frequência no Jardim Infância | |
|---------------------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| 4 anos | 1 |
| 3 anos | 14 |
| 2 anos | 15 |
| 1 ano | 12 |
| 0 anos | 4 |
| 2 meses | 1 |
| não diz | 2 |

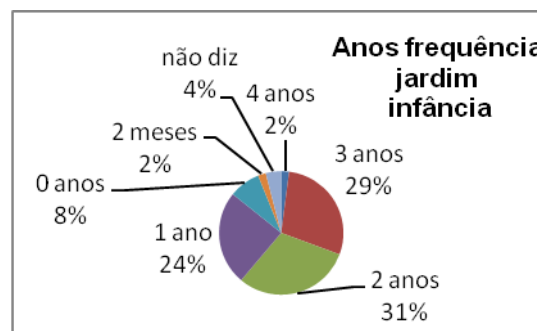


Gráfico 4 – Anos frequência jardim infância

31% das crianças frequenta o Jardim de Infância há dois anos (15); 29% há três anos (14); 24% há um ano (12); 8% indica zero anos (4); 2% há quatro anos (1); 2% especifica dois meses (1) e 4% não faz referência (2).

Item 7 – Anos de frequência na CAF.

Tabela 7 – Anos de frequência na CAF

| Anos de frequência na CAF. | |
|----------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| 4 anos | 0 |
| 3 anos | 12 |
| 2 anos | 13 |
| 1 ano | 12 |
| 0 anos | 4 |
| 2 meses | 1 |
| não diz | 7 |

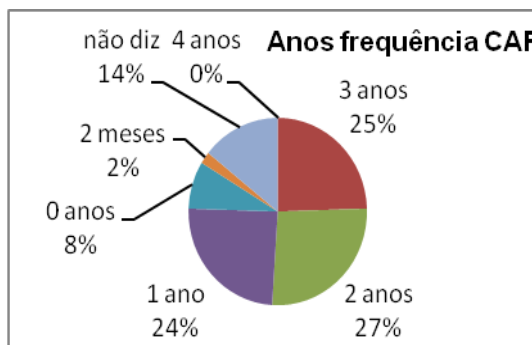


Gráfico 5 – Anos frequência CAF

Na questão 2, baseada na escala de Likert, foi solicitado o grau de satisfação relativamente a 7 itens numa escala categorizada em 5 categorias, considerando-se a categoria 3 como um valor intermédio.

Para a análise de dados, procedeu-se primeiro à elaboração de uma tabela por frequência registando-se as respostas dos 49 inquiridos a cada um dos itens e respectivas categorias, para depois se proceder ao registo dos totais.

Questão 2- “ Indique o grau de satisfação relativamente a:”

Tabela 8 – Grau de satisfação

| Itens | Grau de satisfação | | | | |
|-------|------------------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------------------|--------------------------|
| | Categorias | | | | |
| | 1 Completamente insatisfeito | 2 Pouco satisfeito | 3 Satisfeito | 4 Bastante satisfeito | 5 Muito satisfeito |
| a) | 1 | 3 | 4 | 21 | 20 |
| b) | 0 | 0 | 17 | 25 | 7 |
| c) | 0 | 0 | 12 | 29 | 8 |
| d) | 0 | 5 | 23 | 14 | 7 |
| e) | 0 | 1 | 19 | 26 | 3 |
| f) | 0 | 0 | 5 | 25 | 19 |
| g) | 0 | 0 | 6 | 26 | 17 |

A análise dos itens apresentados demonstra o seguinte:

No item **a)** referente ao horário de funcionamento.

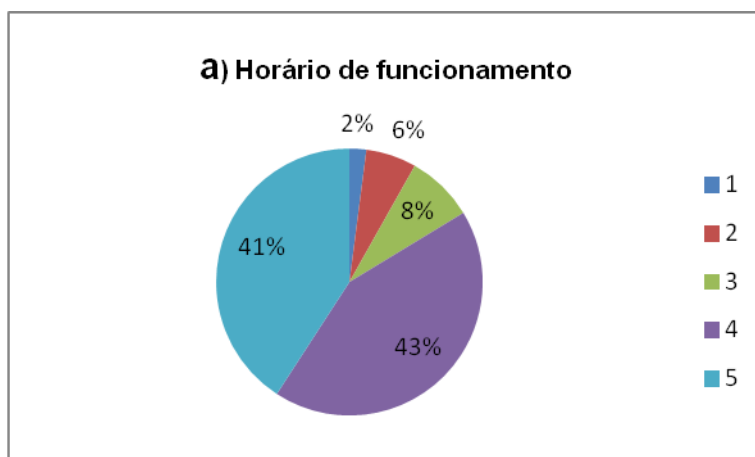


Gráfico 6 – Horário de funcionamento

41% dos inquiridos referem estar muito satisfeitos com o horário de funcionamento; 43% bastante satisfeitos; 8% satisfeitos; 6% pouco satisfeitos e 2% completamente insatisfeitos. O que é realmente compreensível, uma vez que foi proposto e aceite em Reunião Geral de Pais no início do ano letivo.

No item **b)** referente ao Serviço de Almoço.

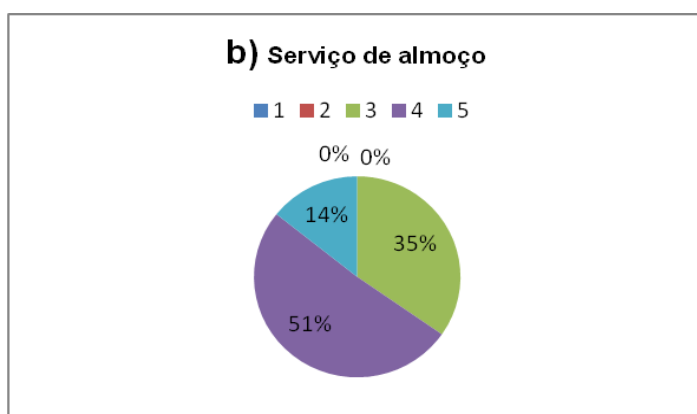


Gráfico 7 – Serviço de almoço

Dos inquiridos 14% referem estar muito satisfeitos com o serviço de almoço; 51% bastante satisfeitos; 35% satisfeitos; 0% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos, embora no nosso parecer, esta opinião seja fundamentada principalmente na análise da ementa semanal e na informação recolhida das crianças e não na observação direta.

No item **c)** referente às Atividades Desenvolvidas

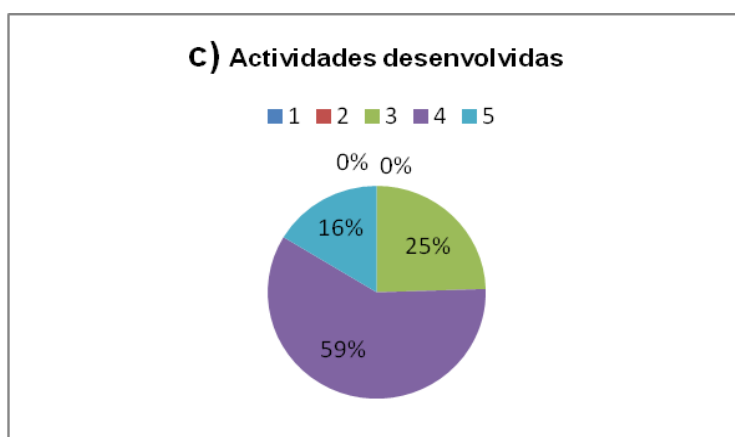


Gráfico 8 – Atividades desenvolvidas

Dos indagados 16% referem estar muito satisfeitos com as atividades desenvolvidas, 59% bastante satisfeitos; 25% satisfeitos; 0% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos.

No item **d)** referente às Condições de Espaço

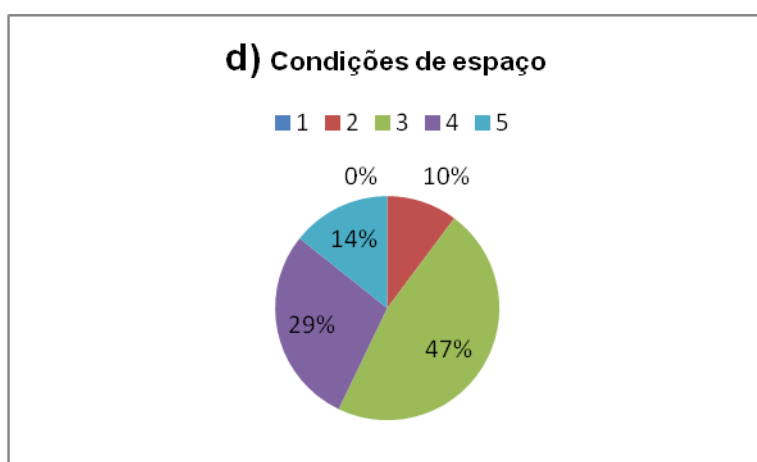


Gráfico 9 – Condições de espaço

Dos inquiridos 14% referem estar muito satisfeitos com as condições de espaço; 29% bastante satisfeitos; 49% satisfeitos; 10% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos. Contudo é uma das nossas maiores problemáticas.

No item **e)** referente às Condições de Material

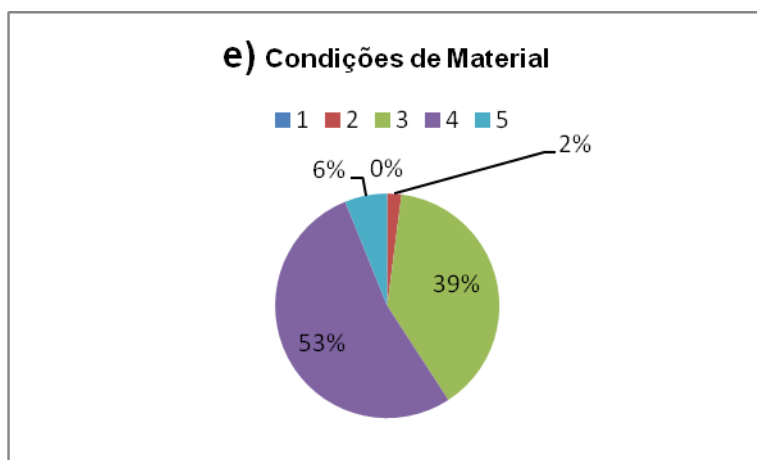


Gráfico 10 – Condições de material

6% dos inquiridos referem estar muito satisfeitos com as condições de material; 53% bastante satisfeitos; 39% satisfeitos; 2% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos.

No item **f)** referente às Orientadoras/Dinamizadoras

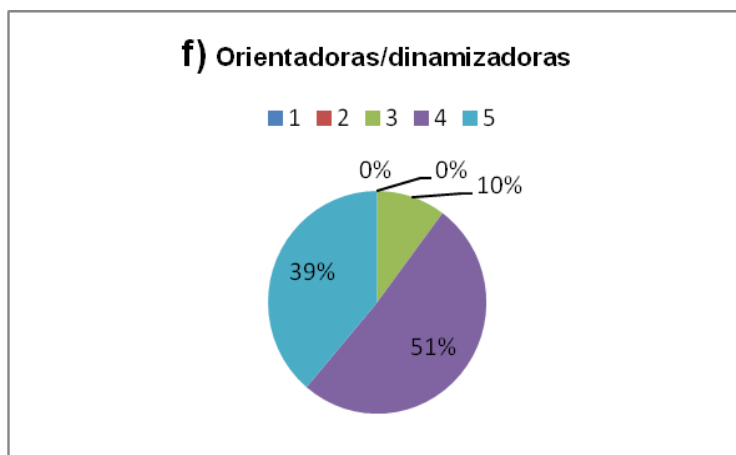


Gráfico 11 – Orientadoras/dinamizadoras

39% dos inquiridos referem estar muito satisfeitos com as orientadoras/dinamizadoras; 51% bastante satisfeitos; 10% satisfeitos, 0% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos. Podendo nós inferir que admitem a existência de relações e interações positivas entre as crianças e os adultos.

No item **g)** referente ao Acompanhamento da Criança

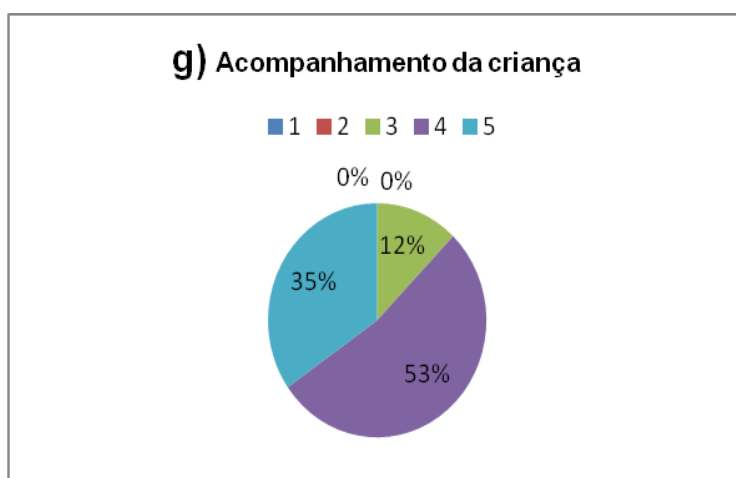


Gráfico 12 – Acompanhamento da criança

Dos inquiridos 35% referem estar muito satisfeitos com o acompanhamento da criança; 53% bastante satisfeitos; 12% satisfeitos; 0% pouco satisfeitos e 0% completamente insatisfeitos. O que pressupõe considerarem que as crianças são bem cuidadas e assistidas.

Após a análise percentual de cada item poderemos referenciar que os Pais mostram-se satisfeitos relativamente ao horário de funcionamento da Componente de Apoio à Família, uma vez que o grau de satisfação oscila entre o bastante e o muito satisfeito.

No que concerne ao serviço de almoço, ao desenvolvimento das atividades socioeducativas e às condições relativas aos recursos materiais, embora as maiores percentagens destaquem o bastante satisfeito são sequenciadas duma satisfação mediana.

As condições de espaço já apresentam valores substancialmente mais enquadrados num grau de satisfação médio, sendo o item com maior percentagem neste nível.

O grau de satisfação eleva-se novamente para o bastante e muito satisfeito no que respeita às orientadoras/dinamizadoras da Componente de Apoio à Família e ao acompanhamento destas relativamente às crianças.

Na questão 3 – “Tem conhecimento das atividades que o seu filho realiza na Componente de Apoio à Família?”

Tabela 9 – Conhecimento das atividades

| Conhecimento das atividades | |
|-----------------------------|----------|
| Variáveis | Resposta |
| Sim | 38 |
| Não | 11 |



Gráfico 13 – Conhecimento das atividades

78% dos indagados refere que tem conhecimento das atividades realizadas, enquanto que 22% refere que não possui esse conhecimento.

O que não se encontra em conformidade com a satisfação traduzida na c) da tabela 6, onde a totalidade dos inquiridos afirma estar satisfeito com as atividades desenvolvidas. Questionamo-nos portanto, como poderá existir essa unanimidade se 22% não tem conhecimento das atividades promovidas.

Para além disso, este deficit de conhecimento surpreende-nos uma vez que desde o início do ano letivo (outubro de 2010) se encontra afixada, no placar de entrada do Jardim de Infância, a planificação semanal das atividades da Componente de Apoio à Família, bem visível e devidamente assinala.

A questão 4 sendo caracterizada como uma questão aberta (à semelhança das questões 6; 8 e 12) exigiu uma posterior análise de conteúdo com a categorização das respostas.

Questão 4 – “ Se respondeu não, diga se gostaria de ter essa informação e de que forma.”

Tabela 10 – Meios de informação

| Meios de Informação | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Categorias | Frequência de Respostas |
| Via email | 3 |
| Afixadas | 4 |
| Entrega plano mensal/ anual | 3 |
| Não responde | 1 |

Nesta questão 3 dos inquiridos gostaria de ter a informação via email; 4 que estivesse afixada na instituição; 3 que lhe fosse entregue um plano mensal/anual e 1 não responde.

A análise desta tabela e respetiva comparação com a anterior, leva-nos a refletir sobre a causa que leva alguns Pais ainda a desconhecem as atividades realizadas, elegendo uma possível explicação que se prende com o hábito adquirido pelos Pais de não procurarem as informações e esperarem que elas lhes sejam facultadas individualmente.

Questão 5 – “Considera importante esse conhecimento?”

Tabela 11 – Importância do conhecimento

| Importância do conhecimento | |
|------------------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| Sim | 47 |
| Não | 0 |
| Não responde | 2 |

Dos inquiridos 47 afirma que sim, que é importante ter esse conhecimento, nenhum afirma que não e 2 não respondem.

Questão 6 – “Porquê?”

Para tornar mais funcional e facilitar a posterior análise, a questão é fechada sendo facultadas apenas três possibilidades de resposta.

Tabela 12 – Justificação

| Justificação | |
|---|-------------------------|
| Categorias | Frequência de Respostas |
| Acompanhar o desenvolvimento dos filhos | 19 |
| Complementar em casa/ dialogar | 6 |
| Acompanhar as atividades da CAF | 12 |
| Não responde | 10 |

Coerentemente à importância atribuída na questão anterior, 19 dos inquiridos referem que o conhecimento das atividades da Componente de Apoio à Família lhes permite acompanhar o desenvolvimento dos filhos, 6 afirma ser importante para complementar em casa as aprendizagens e possibilitar o diálogo sobre o que se passou; 12 afirmam ser importante saber o que os filhos fazem neste período e 10 não respondem.

A questão 7 é composta de nove itens de múltipla escolha e foi analisada através da frequência de respostas, sendo elaborada uma tabela inicial com o registo dos 49 inquéritos e uma outra onde constam os totais.

Questão 7- “ Assinale o que poderia melhorar na CAF”

Tabela 13 – Fatores de melhoria

| Fatores de Melhoria | |
|------------------------|-------------------------|
| Itens | Frequência de Respostas |
| A)Horários | 13 |
| B)Atendimento | 7 |
| C)Refeições | 11 |
| D) Atividades | 17 |
| E) Materiais | 20 |
| F) Espaços | 25 |
| G) Relação Educativa | 9 |
| H) Relação Afetiva | 3 |
| I) Informação aos Pais | 23 |

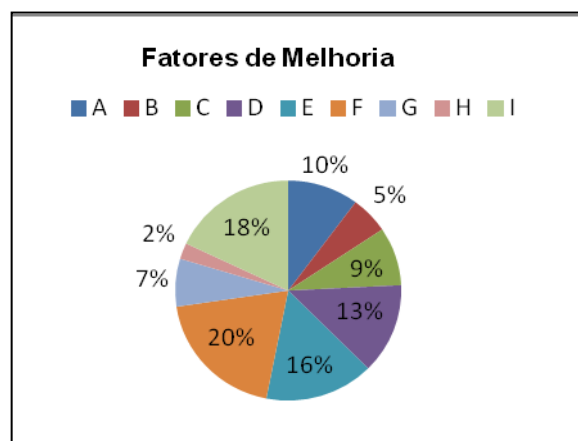


Gráfico 14 – Fatores de melhoria

Dos inquiridos 10% considera que poderão ser melhorados os horários; enquanto 5% afirma que poderá ser melhorado o atendimento; 9% as refeições; 13% as atividades; 16% os materiais; 20% os espaços; 7% a relação educativa; 2% a relação afetiva e 18% a informação dada aos Pais/encarregados de educação.

Estes dados remetem para algum tipo de incongruência relativamente a respostas anteriores.

Senão vejamos, na questão 2 os inquiridos atribuem um grau de satisfação elevado relativamente aos horários, serviço de almoço e atividades, no entanto estes itens aparecem aqui como sendo referenciais a melhorar.

Mais coerente se encontra a perspetiva de melhoria relativa aos espaços e materiais que foram assinalados num grau médio que poderá ser considerado menos satisfatório.

Mesmo os itens apontados como fatores de melhoramento relativos ao atendimento e relação educativa e afetiva, embora com menor percentagem, não se encontram refletidos nos graus máximos atribuídos ao desempenho das orientadoras e acompanhamento das crianças, na questão 2.

A questão 8, sendo uma questão de carácter aberto, após a análise do conteúdo procedeu-se à categorização das diversas respostas de acordo com as analogias encontradas.

Nesta questão, os participantes tinham a possibilidade de referir mais do que uma atividade, daí os totais serem referentes à frequência de respostas e não coincidirem com o número total de inquiridos.

Questão 8 – “ Que atividades considera importantes desenvolver na CAF?

Tabela 14 – Atividades consideradas importantes

| Atividades Consideradas Importantes | |
|---|--------------------------------|
| CATEGORIAS | Frequência de Respostas |
| Atividades para desenvolvimento de competências | 6 |
| Atividades estimuladoras/criativas | 3 |
| Qualquer/todas atividades | 3 |
| Atividades lúdicas/jogos | 16 |
| Ateliês de expressões | 15 |
| Atividades de socialização | 9 |
| Atividades diferentes das de sala | 5 |
| Atividades livres/ brincar | 7 |
| Não responde | 11 |

As atividades objetivadas ao desenvolvimento de competências, desenvolvimento cognitivo, enriquecimento curricular foram referenciadas 6 vezes; as atividades caracterizadas como motivadoras, estimulantes e criativas foram referenciadas 3 vezes; também 3 vezes são mencionadas todas ou quaisquer atividades; as atividades de caráter lúdico associado aos jogos são referidas 16 vezes; os ateliês de expressões (plástica, dramática, musical, motora) são referidos 15 vezes; as atividades que contribuem para a socialização das crianças 9 vezes; atividades com características diferentes às desenvolvidas nas salas com as educadoras são referidas 5 vezes; as atividades livres que englobam o brincar são referidas 7 vezes e 11 dos inquiridos não responde a esta questão.

Os Pais elencam uma sequência de atividades cuja incidência recai mais no aspeto lúdico, expressivo, comunicativo, social e do brincar livremente.

Embora ainda alguns tenham referenciado o conceito de ensino/aprendizagem e o enriquecimento curricular, a maioria tem consciência da diferenciação entre atividades pedagógicas e atividades socioeducativas, referindo que as crianças

também desenvolvem competências e efetivam aprendizagens na Componente de Apoio à Família.

A questão 9 possui duas variáveis de resposta, uma afirmativa e outra negativa (sim e não).

Questão 9 – “ Já alguma vez foi solicitada a sua colaboração na CAF?”

Tabela 15 – Solicitação de colaboração

| Solicitação de Colaboração | |
|-----------------------------------|----------|
| Variáveis | Resposta |
| Sim | 8 |
| Não | 41 |

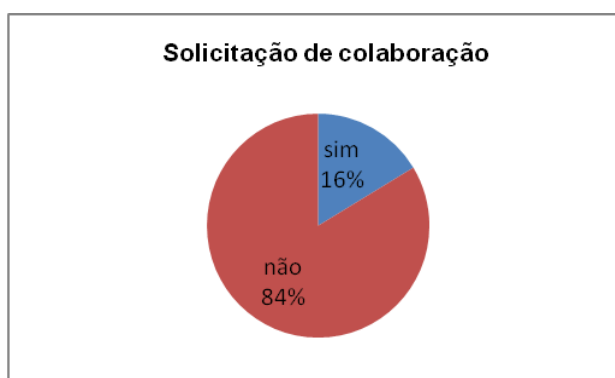


Gráfico 15 – Solicitação de colaboração

Maioritariamente, ou seja 84% dos inquiridos nunca recebeu qualquer tipo de solicitação para colaborar na Componente de Apoio à Família.

A questão 10 foi preenchida apenas pelos inquiridos que responderam negativamente à questão anterior, possuindo 2 variáveis, podendo também serem assinaladas ambas

Questão 10 – “ Se sim, em que consistiu essa colaboração?”

Tabela 16 – Tipo de colaboração

| Tipo de Colaboração | |
|----------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| Desenvolveu atividades | 2 |
| Participou na organização | 2 |
| Ambas | 2 |
| Não responde | 2 |

Dos 8 inquiridos que afirmaram terem colaborado na Componente de Apoio à Família, 2 deles traduziram essa colaboração através do desenvolvimento de atividades, 2 na organização de atividades, outros 2 em ambas as situações e 2 não respondem.

A questão 11, também com duas variáveis de sim ou não, foi preenchida pelos inquiridos que responderam à questão 9 negativamente.

Questão 11 – “Se não foi solicitado, gostaria de o ser?”

Tabela 17 – Desejo em ser solicitado

| Desejo em ser solicitado | |
|---------------------------------|----------|
| Variáveis | Resposta |
| Sim | 19 |
| Não | 19 |
| Não responde | 3 |

Dos 41 inquiridos que afirmaram na questão 9 não ter sido solicitada a sua colaboração na Componente de Apoio à Família, 19 gostariam de o ser; 19 não gostariam e 3 não respondem.

A questão 12 sendo aberta foi necessário a categorização dos conteúdos mediante a semelhança de respostas.

Questão 12 – “Se sim, como poderia colaborar?”

Tabela 18 – Possibilidade de colaboração

| Possibilidades de Colaboração | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| Categorias | Frequência de respostas |
| Dinamizar ateliês | 6 |
| Colaborar no que fosse preciso | 10 |
| Atividades de ciências e tecnologia | 5 |
| Não responde | 7 |

Dos 19 inquiridos que afirmaram na questão anterior que gostariam de ser solicitados a colaborar na Componente de Apoio à Família, 6 referem que essa colaboração poder-se-ia traduzir na dinamização de ateliês de expressões; 10 disponibilizam-se para o que for necessário fazer; 5 sugerem realizar atividades de ciências, preservação do meio ambiente e tecnologia; 7 não respondem.

Estes resultados relativos à disponibilização dos Pais em colaborar nas atividades socioeducativas vêm reforçar a nossa conceção positiva relativamente à cooperação e implicação das Famílias no processo educativo e social, uma vez que esta imprescindível parceria se reflete tanto no desenvolvimento das crianças, como no avançar qualitativo de todo o sistema estrutural do Jardim de Infância.

Inquéritos às Orientadoras da Componente de Apoio à Família

Este inquérito foi preenchido e devolvido pelas 3 Assistentes que dinamizam, neste ano letivo, a Componente de Apoio à Família (CAF) e é composto na sua totalidade por 10 questões, sendo a questão 1 de preenchimento nominal, as questões 2,5 e 6 de escolha de variáveis, as questões 3 e 4 de escolha múltipla e as questões 7,8,9,10 de caráter aberto, necessitando de uma análise de conteúdo tipo categorial (anexo 5).

Questão 1 – “Há quantos anos exerce funções na Componente de Apoio à Família?”

Tabela 19 – Anos de exercício de funções na CAF

| Anos de Exercício de Funções na CAF. | |
|---|------|
| Inquérito nº | Anos |
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |
| 3 | 5 |

Uma das inquiridas refere que exerce funções nesta vertente há 3 anos, outra há 4 e outra há 5 anos.

O que nos leva a depreender que duas das Assistentes Operacionais iniciaram as suas funções relativamente à Componente de Apoio à Família quando ingressaram nesta instituição enquanto uma outra já apresenta experiência anterior.

A questão 2 possui apenas duas variáveis de resposta (sim e não).

Questão 2 – “ Considera a sua formação suficiente para exercer as suas funções?”

Relativamente a esta questão duas das inquiridas dizem que não possuem formação suficiente, enquanto uma afirma que sim.

A questão 3 possibilita múltipla escolha, daí os totais não coincidirem com o número de inquiridos.

Questão 3 – “ Das funções indicadas quais considera mais importantes?”

Tabela 20 – Funções mais importantes

| Funções Mais Importantes | | |
|---------------------------------|----------------------------|---------------------|
| Variáveis | | Frequência resposta |
| A | Guardar crianças | 2 |
| B | Ensinar conteúdos | 0 |
| C | Possibilitar aprendizagens | 1 |
| D | Educar comportamentos | 3 |

O item A foi assinalado 2 vezes; o item B nenhuma; o C uma vez e o D três vezes.

As inquiridas consideram que as suas funções na CAF objetivam-se mais na educação de comportamentos das crianças e na respetiva guarda, considerando o facto de potenciarem aprendizagens quase nulo.

Questão 4 – “O que é para si a Componente de Apoio à Família?”

Tabela 21 – Opiniões sobre a CAF

| Opinião Sobre a CAF. | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------|
| Variáveis | | Frequência resposta |
| a) | Prolongamento de horário | 0 |
| b) | Um espaço de entretenimento | 3 |
| c) | Um espaço de aprendizagens | 0 |
| d) | Prolongamento do trabalho do Educador | 0 |

As três inquiridas indicam o item b) ou seja perspetivam a Componente de Apoio à Família como um espaço essencialmente de entretenimento.

Questão 5 – “Com que periodicidade faz as planificações das atividades desenvolvidas na CAF?”

Tabela 22 – Periodicidade das planificações

| Periodicidade das Planificações | |
|--|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| Diária | 0 |
| Semanal | 3 |
| Mensal | 0 |

As três inquiridas referem que elaboram as planificações semanalmente.

Questão 6 – “Com quem planifica?”

Tabela 23 – Colaboração no planeamento

| Colaboração no Planeamento | |
|-----------------------------------|-----------|
| Variáveis | Respostas |
| Sozinho | 0 |
| Com as colegas | 3 |
| Com as educadoras | 0 |
| Com a coordenadora | 0 |

Na sua totalidade as inquiridas referem que elaboram as planificações em conjunto com as outras assistentes.

Questão 7 – “Quais as atividades que considera relevantes para desenvolver na CAF?”

Segundo a análise do conteúdo das respostas, as inquiridas fazem referência apenas a uma categoria de atividades – Jogos. Podendo subcategorizá-la segundo os objetivos propostos, como sejam jogos de socialização e jogos de expressão motora.

Questão 8 – “Que recursos materiais e de espaço considera necessários para o bom desenvolvimento das atividades?”

As inquiridas referem mais material didático, não especificando quais e unanimemente indicam mais uma sala de atividades.

Questão 9 – “Quais as suas maiores dificuldades durante o funcionamento desta valência?”

As inquiridas apresentam como dificuldades o grande número de crianças que frequentam a CAF, a organização do grande grupo; a escassez de recursos humanos e a falta de mais espaços.

Questão 10 – “Quais as sugestões que propõe para melhorar o funcionamento da CAF?”

Duas das inquiridas propõem unicamente a disponibilização de mais uma sala para atividades da CAF para efetivar uma melhor subdivisão do grupo de crianças. Outra propõe o apoio técnico e profissional de uma Animadora Sócio Educativa para um maior enriquecimento das atividades.

Entrevistas

Grupo 1 (adultos)

Dentro das técnicas de análise de conteúdo (anexo 7) optámos por um procedimento aberto, sendo as categorias definidas após a análise integral de todas as entrevistas e de acordo com os conteúdos considerados relevantes (Sousa, 2009).

Da análise das entrevistas efetuadas aos Pais, Orientadoras da CAF e ao representante da Educação Pré-Escolar no Agrupamento, emergiram seis categorias principais: Recursos Humanos, Formação, Espaço, Materiais, Bem-estar e Atividades.

Estas categorias foram ainda divididas em subcategorias com o objetivo de possibilitar uma melhor interpretação e explicação dos dados recolhidos.

Embora este estudo se baseie num paradigma essencialmente qualitativo, optámos por uma apresentação percentual das respostas incidentes nos diversos subgrupos de forma a facilitar a sua análise (anexo 8).

Tabela 24 – Análise de conteúdo das entrevistas grupo 1

| Análise de Conteúdo das Entrevistas Grupo 1 | |
|---|--------------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| Recursos Humanos | Rigor de seleção |
| | Formação humana |
| | Criatividade/iniciativa |
| | Trabalho em equipa |
| | Experiência/continuidade |
| | Número de assistentes |
| Formação | Especializada |
| | Inicial |
| | Insuficiente |
| | Experiencial |
| Espaço | Dimensão |
| | Diversidade |
| | Outros espaços |
| Materiais | Características |
| Bem - estar | Crianças |
| Atividades | Supervisão |
| | Características |

Na categoria Recursos Humanos, 14% dos entrevistados referiu a necessidade de rigor na seleção das assistentes que orientam as atividades da CAF, 29% indicou a formação humana como fator principal, 14% mencionou a criatividade, a iniciativa e a dinâmica como características a considerar, 14% mencionou a importância do trabalho em equipa, 29% afirmou que a experiência e a continuidade são aspetos positivos e por último, 29% indicou a necessidade de um número de assistentes compatível com o número de crianças.

Na categoria Formação, 71% dos entrevistados indicou a necessidade de formação especializada por parte das Assistentes, 29% considerou que essa formação

deveria ser inicial ao início de funções, 29% considerou insuficiente a formação existente, 43% mencionou como alternativa a formação através da experiência.

Na categoria Espaço, 57% dos entrevistados indicou como característica a dimensão adequada dos espaços, 71% fez alusão à necessidade de os diversificar, 14% indicou outros espaços possíveis de serem também utilizados.

Na categoria Materiais 86% dos entrevistados fez alusão às diversas características que esses materiais devem ter como qualidade, adequação, quantidade, diversidade, versatilidade e multifuncionalidade.

Na categoria Bem – estar, 71% dos entrevistados, referenciando-o apenas às crianças, evocou a satisfação, o sentir bem, o estar contente como características de qualidade.

Na categoria Atividades, 29% indicou a necessidade de supervisão, que engloba avaliação e coordenação das atividades desenvolvidas e 29% mencionou as diversas características que essas atividades devem possuir como atenderem ao aspeto lúdico, serem diferentes das letivas, serem menos dirigidas e de livre escolha.

Grupo 2 (crianças)

Desta análise emergiram 5 categorias principais (anexo 10), havendo necessidade de dividir duas delas em subcategorias para facilitar a compreensão e explicação dos dados resultantes.

Tabela 25 – Análise de conteúdo das entrevistas Grupo 2

| Análise de Conteúdo das Entrevistas Grupo 2 | |
|---|-----------------------|
| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
| Caracterização | |
| Atividades | Desenvolvidas |
| | Que mais gostam |
| | Que menos gostam |
| Espaço | |
| Participação na Gestão | Escolha de atividades |
| | Regras |
| Necessidades/Anseios | |

Na categoria Caracterização, os entrevistados classificaram a Componente de Apoio à Família como um lugar que dá apoio, onde se brinca, se vê televisão e se faz trabalhos.

Na categoria Atividades, indicaram nas desenvolvidas, as de expressão plástica (recorte, pintura, modelagem, desenho) de “faz de conta” (brincar nos cantinhos, brincar aos pais e às mães, fantoches) expressão lúdico motora (jogos, ginástica), leitura, brincadeiras livres no exterior e visionamento de filmes. Na subcategoria referente às atividades que mais gostam, indicaram fantoches, fazer jogos, utilizar o computador, utilizar a biblioteca, pintar, desenhar, carimbar brincar nos cantinhos, fazer trabalhos, brincar no recreio, jogar, cantar canções e ouvir histórias. Relativamente às atividades que menos gostam, referem ver filmes e televisão, estar sentados, ficar de castigo, fazer silêncio e efetuar trabalhos difíceis.

Na categoria Espaço, os entrevistados indicaram unanimemente a sua preferência pelo espaço exterior.

Na categoria Participação na Gestão, relativamente à escolha de atividades a grande maioria indicou que são os adultos a fazer a escolha, embora em algumas ocasiões de bom comportamento lhes seja dada essa possibilidade. Quanto ao modo de implementação de regras, referiram a sua existência, enumerando algumas, referindo que são os adultos que as designam e fazem cumprir.

Na categoria Necessidades e Anseios apontaram preferencialmente para brinquedos e jogos (máquina de pipocas, fantoches, areia, campo de futebol, barbies, robôs, pista de corrida, mesa de pingpong ou ténis, bicicletas, baloiços, motas, animais, carrinhos de choque e castelos).

9.2 Inferências sobre os resultados obtidos.

Inquérito aos Pais

A grande maioria dos Pais mostrou-se recetivo a participar neste estudo, tendo-se apurado 67% de inquéritos preenchidos. Curiosamente foram maioritariamente as mães que responderam às questões, talvez por se encontrarem mais ligadas à temática, ou por maior disponibilidade ou interesse, ou possivelmente por se encontrar mencionada a opção de encarregado de educação, o que levou a pensar ser este o requisito de preenchimento, estando esta maioria em conformidade com a prestação desta função.

Relativamente às questões determinantes do grau de satisfação dos serviços, a maioria dos inquiridos consideraram bastante ou muito satisfatório o serviço de almoço, as atividades desenvolvidas, as condições de material, o desempenho das

orientadoras/dinamizadoras e o acompanhamento prestado às crianças. Apenas o horário e as condições de espaço foram apontados com algum significativo descontentamento.

No entanto, cruzando estes resultados com a questão 7, onde foram enunciadas as possíveis áreas a melhorar, evidenciou-se uma discrepância de resultados, havendo uma sobreposição de itens que satisfizeram simultaneamente as duas premissas.

Esta dicotomia de opiniões, tornou inconclusiva, através destes dados, a determinação efetiva do grau de satisfação dos Pais relativamente à maioria dos itens apresentados, assim como dificultou a inventariação de aspetos/áreas a reformular, objetivado numa melhoria do sistema.

Relativamente à dimensão processual, constrangeu-nos verificar que, embora a maioria dos Pais considerasse importante ter conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família (questão 5), para acompanhar o desenvolvimento dos filhos e manter-se informado sobre o funcionamento desta vertente socioeducativa (questão 6), ainda houve uma percentagem de Pais (22%) que evidenciou desconhece-las (questão 3) embora, a planificação semanal se encontrasse bem visível e devidamente sinalizada no placar de entrada, desde o início do ano letivo.

Quanto aos conteúdos passíveis de ser abordados nas atividades, os Pais apontaram primordialmente os jogos e as expressões, salientando a importância destes na socialização das crianças, tendo também referenciado a importância do brincar livremente, evidenciaram a diferenciação entre atividades pedagógicas e socioeducativas, realçando que também aí as crianças desenvolvem competências e efetuam aprendizagens.

No que concerne à colaboração e participação dos Pais na organização e/ou desenvolvimento de atividades na Componente de Apoio à Família, a maioria (42) referiu nunca ter sido solicitado para tal, encontrando-se 19 interessados em o fazer, disponibilizando-se para o que for necessário ou indicando a possibilidade em dinamizar atividades cujos conteúdos se prendem com expressões, tecnologia, ciências e meio ambiente.

Inquérito às orientadoras da Componente de Apoio à Família

Os Assistentes Operacionais são admitidos através de concurso pelas Câmaras Municipais e designados para as funções da Componente de Apoio à Família através do mesmo órgão autárquico, cabendo ao estabelecimento de ensino avaliar a sua adequação às funções pretendidas, não obtendo qualquer tipo de formação, antes ou durante o exercício das referidas funções por parte do Município ou do Ministério da Educação.

Assim, qualquer tipo de formação que os Assistentes Operacionais possam ter ou é anterior à sua contratação ou facultada pelos membros da instituição onde exercem funções.

Daí duas das inquiridas considerarem a sua formação insuficiente, embora periodicamente (início do ano letivo e final de cada período) sejam efetuadas reuniões de formação/avaliação com todo o pessoal docente e não docente do Jardim de Infância referente a este estudo de caso.

Este défice formativo encontra-se bem visível na qualidade das respostas expressas pelas inquiridas às questões 3 e 4 do inquérito.

Analisando as respostas a estas questões podemos inferir que as assistentes centram as suas funções sob uma perspetiva maioritariamente comportamental ou de guarda, considerando que a Componente de Apoio à Família se destina unicamente ao entretenimento das crianças, não havendo lugar para qual tipo de aprendizagens.

Relativamente à forma como planificam as atividades a desenvolver, referem que elaboram conjuntamente uma planificação semanal, não sendo no entanto referida que a sua efetivação passa pela análise e validação da Coordenadora de Estabelecimento.

Apontam como atividades importantes para desenvolver, os jogos de socialização e de expressão motora, o que vem de encontro às suas perspetivas de entretenimento e guarda já mencionadas.

Indicam a falta de material didático, embora não seja possível verificar a que tipo de materiais se referem ou qual o seu conceito de material didático. Identificam também a falta de mais um espaço destinado à Componente de Apoio à Família como condição para um melhor desenvolvimento das atividades.

Quanto às dificuldades sentidas, apontam em termos gerais, para o grande número de crianças que frequentam as atividades socioeducativas (73 crianças), a dificuldade em organizar o grupo, a falta de mais recursos humanos, assim como a

falta de mais espaços. Dando como sugestões de melhoramento o recurso a mais uma sala e o apoio de um elemento especializado, nomeadamente uma Animadora Socioeducativa.

Entrevista grupo 1 (adultos)

Todos os entrevistados possuíram opinião unânime relativamente aos recursos humanos serem um dos principais pilares subjacentes ao processo educativo.

O perfil, a personalidade, a competência, a experiência e a formação são, segundo eles, condições básicas e fulcrais para a seleção e admissão do pessoal discente.

A atitude e a competência relacional e afetiva foram também enunciadas como condições essenciais para estas funções, uma vez que as crianças necessitam de se sentir acarinhadas, respeitadas, seguras e incentivadas.

A unanimidade de opiniões mantêm-se relativamente ao ratio adulto/criança, considerando todos impossível uma prestação de serviço de qualidade quando existem 24 crianças para cada Assistente, como se verifica atualmente na Componente de Apoio à Família deste Jardim de Infância.

Sendo este aspeto incontornável uma vez que a Câmara Municipal não faculte mais pessoal. E a lei instituída para o período letivo determine a existência de um adulto para um grupo máximo de 25 crianças.

Outra convergência de pareceres prende-se com a formação das Assistentes

Maioritariamente os entrevistados indicaram ser imprescindível que as Assistentes Operacionais possuam formação específica para habilitação às funções na Componente de Apoio à Família.

Consideraram igualmente necessária que essa formação lhes seja facultada anteriormente ao início de funções e que a entidade empregadora, ou seja a Câmara Municipal, deverá ser o agente responsável pela sua efetivação, podendo posteriormente ser complementada pela experiência e por outros modelos de formação mais específica e adequada ao contexto onde se encontram inseridas, fazendo parte de um processo de formação contínua, articulada com os agentes educativos do Jardim de Infância em questão.

Os Pais perspetivaram a formação sob um conceito educacional que faculte conhecimentos estruturados na psicologia infantil, na animação sociocultural e que

proporcione o desenvolvimento de competências ao nível técnico-pedagógico, relacional e afetivo.

O representante do Orgão de Gestão reiterou a necessidade de formação inicial e contínua, afirmando que a atualmente disponibilizada visa unicamente primeiros socorros ou higiene e segurança, não contemplando especificamente a área socioeducativa.

Para além disso, o trabalho de equipa e a articulação com o pessoal docente têm colmatado as lacunas formativas, sendo a supervisão, encarada numa perspetiva encorajadora, (in)formativa, questionada, reflexiva e avaliativa, um processo fundamental, motivador e facilitador para uma evolução pessoal e profissional.

Salientou no entanto que embora a supervisão, que engloba a planificação, coordenação, organização e avaliação seja da responsabilidade de todos os educadores da instituição (Artigo 6º do Despacho 17860/2007) não lhes é atribuído um período de tempo específico para a efetuar, sendo baseada na "...muita força de vontade e muita carolice do educador" e obviamente na sua disponibilidade e consciência profissional.

As Assistentes partindo da sua situação real, de ausência de formação, incidiram mais as suas perspetivas na forma de a contornar através da experiência adquirida no dia a dia e das reuniões periódicas formativas com os outros agentes educativos.

Através do seu discurso podemos inferir que a sua preocupação formativa incide mais ao nível das práticas, relativizadas ao processo relacional e comportamental para com as crianças (como agir em determinadas situações, que atitude tomar perante...) e ao tipo de atividades a desenvolver.

Entrevista grupo 2 (crianças)

Dando voz às crianças para expressarem as suas opiniões e sentimentos relativamente ao quotidiano vivido na Componente de Apoio à Família, foi-nos possível obter informações extremamente válidas de como elas vêm a dimensão processual deste contexto.

Com base na análise de conteúdo efetuada, donde ressaltam as preocupações, anseios, críticas, frustrações e satisfações das crianças, podemos determinar os fatores sobre os quais à necessidade de maior intervenção para melhorar significativamente a qualidade neste setor socioeducativo.

No que respeita às categorias emergentes da referida análise, salientamos três aspetos que consideramos relevantes.

O primeiro consiste no facto das crianças possuírem noções diferenciadoras das duas vertentes, caracterizando a socioeducativa como um espaço lúdico, de lazer mas também de atividades, sendo paralelo à vertente letiva.

O segundo, prende-se com a coincidência das categorias Atividades e Espaço que também surgiram no grupo¹, que embora formuladas de forma diferente, nos remetem conjuntamente para a diversidade, criatividade, ludicidade, movimento, liberdade de ação, que tão visivelmente se encontra patente nos gostos formulados pelas crianças, especialmente quando elegem o exterior como espaço preferencial alegando poderem brincar livremente.

Um dos aspetos de desagrado focado unanimemente pelos três grupos de entrevistados prende-se com o facto de verem televisão ou visionarem filmes frequentemente, durante os períodos de transição de atividades, ou seja de manhã durante o acolhimento (8h15 – 9h), após o almoço (12h30 – 13h) e depois ao fim do dia quando já estão menos crianças e menos assistentes (18h – 18h30).

Durante as entrevistas às assistentes, foram postas algumas questões sobre este aspeto, tendo-se confirmado o período da manhã e após o almoço como momentos em que as crianças vêm efetivamente desenhos animados ou filmes que elas próprias trazem de casa. Estas ocasiões foram justificadas pelo facto de, no primeiro caso, serem poucas crianças e estarem continuamente a chegar e as assistentes terem de receber algumas indicações importantes dos Pais e no segundo por serem muitas crianças e poucas assistentes, tendo-se que recorrer a esta estratégia como forma de entretenimento e acalmia para todo o grupo.

Embora se compreenda ambas as situações, é no entanto preocupante que se recorra sempre às mesmas estratégias de resolução, sendo essa insistência o que faz desmotivar e enfadar as crianças, para além de terem de estar sentadas, caladas, sem possibilidade de desistir, dando-lhes por vezes sono como elas afirmam.

O terceiro aspeto que salientamos da análise efetuada às entrevistas consiste na inquietante constatação de que as crianças têm pouca participação na gerência da estrutura contextualizada à CAF.

Podemos verificar que embora as crianças tenham alegado a possibilidade ocasional de escolher algumas atividades, é notório que são os adultos quem maioritariamente das vezes decide quais as atividades a desenvolver, ou então, permitem que escolham apenas os que “se portaram bem”.

Questionadas sobre este aspeto, as assistentes mostraram alguma desconfiança e insegurança quanto à possibilidade de as crianças poderem vir a efetuar essa escolha segundo as suas preferências, alegando não terem meios para o fazerem, ou desconhecerem estratégias que efetivem esse direito optativo. No entanto mostraram abertura e interesse perante uma oportunidade experimental, desde que acompanhada e orientada.

Constatámos do mesmo modo, que as regras coletivas não são negociadas, nem sequer se encontram registadas, o que impossibilita por parte das crianças, o seu conhecimento ou o seu respeito. Os adultos referenciam-nas oralmente, fazem-nas cumprir, aplicam sanções, também não negociadas, sem se questionarem sobre os direitos, as conceções e as opiniões das crianças.

Curiosamente as crianças, baseadas talvez nas regras coletivas das salas de atividade, conseguiram enumerar uma quantidade considerável de normas comportamentais, alegando que os assistentes da Componente de Apoio à Família as implementam fundamentados no seu conhecimento pessoal, mas no entanto não possuem referenciais ou indicadores visuais.

É igualmente notória a crítica que as crianças fizeram ao sistema de penalizações a que se encontram sujeitas, referenciando a estratégia de bolinhas para os comportamentos menos positivos que acabam por ser extensíveis a todo um grupo, impossibilitando-os de efetuar escolhas ou de executar determinadas tarefas, considerando estas medidas injustas e desrespeitosas.

As crianças conseguiram, sem dúvida abordar os aspetos fulcrais que necessitam de intervenção efetiva e imediata, mostrando que ainda há um longo caminho a percorrer até se alcançar etapas significativas de qualidade.

CONCLUSÕES

O percurso encetado pela educação de infância em Portugal foi sendo marcado e influenciado pelas diversas perspetivas políticas, sociais, pedagógicas e metodológicas que progressivamente foram moldando novas conceções, teorias e práticas, contribuindo assim para o pleno e harmonioso desenvolvimento das crianças, para a qualidade das aprendizagens, para o respeito da personalidade infantil e para a valorização da Educação Pré-Escolar.

Sustentados numa estrutura legislativa lenta mas evolutiva, os jardins de infância da rede pública viram muitas das suas necessidades, expectativas e interesses efetivados o que, proporcionou a sua expansão e consequentemente possibilitou que um maior número de crianças pudesse usufruir desta primeira etapa educativa.

A par do programa de expansão, a Educação Pré-Escolar encetou uma caminhada amplamente diligente na promoção e desenvolvimento da qualidade a nível estrutural e pedagógico, contemplando a intervenção de todos os atores no processo educativo, tornando-o participado, interativo, democrático, equitativo, aberto, dinâmico e plural.

Paralelamente à evolução do contexto pedagógico, houve necessidade de desenvolver uma estrutura social de apoio às crianças e respetivas famílias de modo a proporcionar condições igualitárias de acesso à Educação Pré-Escolar, adequadas e ajustadas às necessidades e aos interesses de todos e de cada um.

Desta preocupação de resposta social, emergiu a Componente de Apoio à Família que em muito contribuiu para uma maior frequência das crianças nos Jardins de Infância, colmatando a problemática de incompatibilidade de horários institucionais e familiares, uma vez que possibilita a permanência das crianças na instituição durante mais tempo.

A Componente de Apoio à Família, tendo um carácter social, não deixa de ser uma vertente educativa, complementar de todo o processo educativo, diferenciando-se no entanto da vertente pedagógica, através dum carácter mais informal, mais solto, onde momentos de intimidade ou de interação são opcionais, assim como a criatividade, a brincadeira, o jogo ou o descanso, tendo por base um clima de segurança, bem-estar, afetividade e diálogo.

Com o propósito de assegurar a diferenciação das duas vertentes (pedagógica e social), desmontar conceitos importantes (conceito de criança, tempos livres, lazer

animação, atividades socioeducativas, qualidade, parcerias, participação das famílias/comunidade), e caracterizar o espaço/tempo das atividades socioeducativas, o Ministério da Educação publica dois livros de apoio à implementação, organização, estruturação e formação de animadores, da Componente de Apoio à Família.

Estes documentos constituíram uma importante referência na identificação e determinação de indicadores de qualidade em relação às diversas dimensões sustentadas a partir do referencial DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), efetivando, assim a finalidade do nosso projeto e contribuindo para atingir os dois primeiros objetivos formulados: a) caracterizar o contexto socioeducativo inerente à Educação Pré-Escolar; b) determinar as concepções e dimensões caracterizantes de qualidade na Componente de Apoio à Família.

Em sequência da análise temática e documental efetuada, elegemos oito dimensões que nos pareceram relevantes para a caracterização da Componente de Apoio à Família: Finalidades e Objetivos, Pessoal, Planeamento e Avaliação, Relações e Interações, Espaços e Materiais, Igualdade de Oportunidades, Participação dos Pais/ Comunidade e Monitorização e Avaliação, tendo-se definido em relação a elas, indicadores passíveis de determinar o fator qualidade.

Tendo plena consciência de que o conceito de qualidade é polissémico e complexo, englobando múltiplas perspetivas, valores, subjetividade e diversidade, tendo de ser contextualizado temporal e espacialmente, considerámos de extrema importância ouvir os diversos intervenientes desta vertente social, relativamente a esta problemática, de modo a estabelecer comparações com os parâmetros teóricos.

De acordo com o terceiro objetivo, analisar a qualidade desta vertente na perspetiva dos seus intervenientes, demos voz aos diversos atores e participantes, perscrutando as suas perspetivas, anseios, convicções e interesses relativamente às dimensões estruturais e processuais da Componente de Apoio à Família, de forma a promover uma possível reformulação ao nível das práticas, segundo o quinto e último objetivo formulado.

Para tal, utilizámos no processo metodológico dois instrumentos para recolha de dados, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas. Foram elaborados dois tipos de inquérito, sendo um destinado aos Pais e outro às Assistentes da componente socioeducativa, tendo objetivos diferenciados.

Assim, os inquéritos por questionário, destinados aos Pais, foram distribuídos a todos cujas crianças frequentavam a componente socioeducativa, de forma a obter informações relativamente: ao grau de satisfação dos serviços aí prestados, ao nível

de conhecimento das atividades aí desenvolvidas, aos potenciais aspetos a melhorar, à conceção de atividade em contexto socioeducativo e ao seu ensejo/disponibilidade de participação.

A análise global dos inquérito indicou-nos que os Pais demonstram estar bastante satisfeitos com a generalidade dos serviços prestados na Componente de Apoio à Família, embora assinalassem como possíveis aspetos a melhorar alguns itens que obtiveram maior grau de satisfação, o que tornou imprecisas as conclusões.

A maioria dos Pais declararam ter conhecimento do conteúdo desenvolvido nas atividades socioeducativas, atribuindo maior importância às de caráter lúdico, expressivo, socializante e livre, corroborando com as características apontadas na nossa análise teórica.

O interesse e disponibilidade registado pelos Pais em participar e colaborar nas várias dimensões da Componente de Apoio à Família, dando sugestões de conteúdos a desenvolver, não deixa de constituir um aspeto relevante e a salientar.

No que respeita às entrevistas, estas foram efetuadas a três grupos de crianças com o objetivo de analisar as suas opiniões relativamente aos aspetos processuais contextualizados à componente socioeducativa, a quatro pais, a duas assistentes e a um representante da Direção do Agrupamento de Escolas, com a finalidade de complementar alguns dados e obter uma visão global dos indicadores considerados relevantes ao fator qualidade na Componente de Apoio à Família.

Segundo os resultados apurados nas entrevistas e agrupados em categorias, os Pais, apontando indicadores para o desenvolvimento da qualidade, referiram: o perfil, seleção, formação inicial e contínua das Assistentes; o rácio adulto-criança; a organização dos grupos; as dimensões e características dos espaços; as características dos materiais e a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades socioeducativas.

Consequentemente, podemos afirmar que os Pais demonstraram estar bem inteirados da dinâmica e teor das atividades socioeducativas, das suas características, da necessidade de planificação e avaliação, dos requisitos inerentes aos espaços e materiais e ter também um conhecimento aprofundado do nível ideal de qualidade a alcançar, dos fatores passíveis de melhoria e dos constrangimentos internos e externos que é preciso transpor ou contornar.

Outras conceções, como o bem-estar, a segurança, a satisfação e o contentamento das crianças, ao serem evidenciadas nas entrevistas, comprovam um significativo conhecimento da especificidade do contexto socioeducativo.

A relação dos Pais com o Jardim de Infância é dicotómica, havendo alguns que consideram que o acompanhamento, desenvolvimento e ensino/aprendizagem das crianças é da inteira responsabilidades do corpo docente e discente da instituição, enquanto outros encaram o processo educativo como algo participado onde a sua colaboração e cooperação é imprescindível e assaz importante no desenvolvimento global dos seus filhos.

Daí ser importantíssimo que desde o início o Jardim de Infância elucide sobre as várias modalidades de participação e cooperação que pretende dos Pais, para que estes se sintam integrados em todo o processo, efetuem as suas opções e se sintam acolhidos, respeitados e ouvidos.

As Associações de Pais, encontrando-se numa situação representativa das Famílias e talvez por verem os seus campos de atuação mais definidos, encontram-se *a priori* mais recetivos e colaboradores em toda a organização e estruturação institucional, nomeadamente no que concerne à Componente de Apoio à Família, tornando-se num parceiro ativo e indispensável na promoção da qualidade nesta vertente.

Este conceito de parceria, entreajuda e articulação com os docentes e o espírito de grupo encontra-se também presente nas interações da equipa dinamizadora das atividades socioeducativas, sendo um dos fatores apontados tanto pelas Assistentes como pelo membro da Direção do Agrupamento, como uma forma de colmatar a lacuna formativa.

As Assistentes vão adquirindo experiência profissional ao longo do tempo de serviço na instituição, vão podendo desenvolver competências mediante a formação interna que lhes é proporcionada, vão planificando e avaliando de acordo com as suas conceções e saberes e com o apoio da restante equipa educativa e vão, de acordo com o seu empenho e interesse, progredindo profissionalmente.

Daí os dados recolhidos através dos inquéritos e das entrevistas às Assistentes da Componente de Apoio à Família espelharem mais as suas necessidades práticas, traduzindo-se em: mais espaço, mais material, menos crianças por grupo, necessidade de formação inicial e contínua; e colaboração de um animador socioeducativo nas atividades. Demonstrando alguma dificuldade em perceberem que também é necessário investirem na formação concetual, adquirindo conceitos básicos e importantes sobre o que é ser criança, sobre os direitos da criança, o respeito que ela nos merece, o reconhecimento das suas competências e capacidades, a gerência

e a autonomia, o respeito pela livre escolha, o proporcionar bem-estar, prazer e alegria.

A aquisição e o desenvolvimento destas e doutras conceções levariam por certo a uma reformulação das práticas e à adequação de estratégias de acordo com os interesses e reais necessidades das crianças, evitando assim algumas situações e atitudes menos corretas como as apontadas nas entrevistas.

Ao reconhecer na criança, entre as várias competências, a de perceber aspetos da sua realidade, discriminar os seus sentimentos e opiniões relativamente aos contextos e temáticas que lhe dizem respeito e expressar-se através das suas múltiplas linguagens, estamos a fomentar meios para a elaboração de indicadores avaliativos do trabalho desenvolvido, repensar as práticas, permitir a tomada de decisões relevantes e apropriadas, promovendo assim a qualidade nos diversos contextos educativos.

A informação recolhida, sobre o ponto de vista das crianças, relativamente à dimensão processual da Componente de Apoio à Família, apontou para diversos aspetos relevantes e de algum modo preocupantes.

Maioritariamente, as crianças expressam o seu desagrado relativamente ao tempo de grande grupo ser ocupado preferencialmente a ver televisão, sendo justificado pelas assistentes como tempos de acolhimento ou de pós almoço em que não se encontrando todas as crianças na sala torna difícil iniciar qualquer atividade.

Na nossa opinião, esta dificuldade em encontrar estratégias adequadas às diversas situações constitui um recorrente entrave na dinâmica das atividades socioeducativas, daí ser nossa preocupação constante nas reuniões de equipa abordar este conteúdo, conscientes no entanto da sua complexidade e interligação com saberes e conceitos que ainda não se encontram adquiridos.

Outro aspeto aludido pelas crianças prende-se com a falta de participação, gerência, autonomia e livre escolha por parte delas na planificação e desenvolvimento das atividades socioeducativas.

As crianças raramente escolhem as atividades, sendo estas, na maioria dos casos, propostas pelos adultos, não são auscultadas as suas opiniões na elaboração da planificação e não lhes é dada a possibilidade de se integrarem no grupo que pretendem ou de escolherem os parceiros a não ser nas atividades livres.

Daí todos os grupos entrevistados terem elegido unanimemente as atividades de recreio como preferenciais, uma vez que permite uma cultura de pares, uma liberdade de interações, uma livre opção de simplesmente Brincar.

A ausência de partilha de poder foi também problematizada pelas crianças. As regras coletivas não são negociadas nem se encontram explicitadas em qualquer tipo de referencial ou registo. Os adultos de acordo com a sua conceção fazem-nas cumprir, explicando-as só nos momentos de conflito ou de desrespeito. As crianças curiosamente conseguiram enumerar algumas das regras, articulando o conhecimento proveniente da componente pedagógica onde esse conteúdo é trabalhado de forma participada.

De igual modo, foram postas em causa as estratégias de autoridade aplicadas pelas assistentes, sendo o processo de atribuição de “bolinhas” aos que demonstram um comportamento menos positivo encarado como penalizativo e injusto, uma vez que são posteriormente aplicadas restrições, a nível de escolhas e desenvolvimento de atividades, a todo o grupo onde essa criança se encontra inserida.

A igualdade de direitos, o respeito e a individualidade, colidem mais uma vez com as práticas, o que vem sublinhar a premência de escutar as opiniões das crianças de modo a ampliar e melhorar as possibilidades de intervenção numa forma mais adequada e participada.

Ao abordar todas estas conclusões inerentes da pesquisa efetuada, salientamos a dificuldade existente em aplicar na prática o que se encontra legislado devido a variadíssimos fatores tanto de ordem externa como interna.

A Legislação, focando as diferentes dimensões e os diversos indicadores, explicitando e fundamentando teoricamente os variados conceitos, é um excelente referencial de apoio para promover a qualidade na Componente de Apoio à Família, havendo necessidade de um esforço coletivo, de uma participação e cooperação efetiva e empenhada para tornar real essa qualidade.

Apraz-nos, no entanto, salientar a conformidade apresentada entre as dimensões de qualidade expostas nas orientações ministeriais e as categorias emergentes da recolha de dados, demonstrando que a maioria dos intervenientes da componente socioeducativa possui uma perspetiva real e correta deste contexto, o que facilita e incentiva a promoção da qualidade.

Perspetivando uma melhoria de organização, estruturação e desenvolvimento das atividades socioeducativas na Componente de Apoio à Família contextualizada neste estudo, propomos:

Acionar mecanismos promotores numa participação, colaboração e cooperação mais efetiva e ativa por parte de todos os intervenientes da Componente de Apoio à Família, promovendo reuniões mais sistematizadas quer a nível setorial quer a nível

geral, de forma a fomentar um diálogo constante entre os vários atores do processo, partilhando a resolução de problemas diários de forma mais sistemática com os intervenientes diretos, incluindo as educadoras das salas na planificação das atividades a desenvolver, contribuindo assim para a sua reestruturação e diversidade, estruturando modelos partilhados de supervisão, operacionalizando formas de auscultação das opiniões dos Pais através de inquéritos periódicos ou caixa de sugestões, operacionalizando formas de auscultar as opiniões e as necessidades das crianças, através de diálogos e entrevistas periódicas, promovendo listas de inscrição para os familiares que estejam interessados ou tenham disponibilidade em participar nas atividades;

Estruturar modelos de monitorização avaliativa da qualidade, identificando e estabelecendo parâmetros e indicadores de qualidade, criando ou adaptando instrumentos de avaliação;

Continuar e insistir na formação das Assistentes, promovendo mais momentos de encontro e de discussão, analisando documentos orientadores das práticas, desconstruindo conceitos e conceções essenciais à perspetiva educacional, discutindo estratégias positivas de atuação;

Sensibilizar a Câmara Municipal para a implementação de medidas essenciais ao desenvolvimento da qualidade na vertente socioeducativa, insistindo na obtenção de mais pessoal e na Formação das Assistentes ao longo da sua profissionalização;

Adquirir novos e diversificados materiais, oficializando pedidos de material a Empresas, efetuando listas de aquisição prioritária de material, sensibilizando as Famílias para doações de jogos, brinquedos e outros materiais.

Conscientes de que a qualidade é um processo complexo, dinâmico, contínuo, requerendo para o seu desenvolvimento, a participação e cooperação de toda uma equipa direcionada para o mesmo objetivo, tempo, reflexão, esforço colaborativo, dedicação, empenho e compromisso, sabemos que não será a curto prazo que iremos ver frutificados os nossos intentos, contudo ansiamos para que num futuro próximo seja possível uma considerável transformação e melhoria, quer da orgânica quer das práticas deste contexto socioeducativo, que foi e continuará a ser motivo da nossa preocupação, análise e reflexão.

Dado o nosso interesse sobre esta matéria, pesquisámos a existência de outros estudos análogos, como a dissertação de Mestrado “A Componente de Apoio à Família no Pré-escolar da Rede Pública ” (Silva, 2009) e “ A escola Infantil Pública

Como Serviço Social – A Problemática do Prolongamento de Horário” (Formosinho & Sarmiento, 200).

Embora este estudo tivesse um propósito mais amplo, uma vez que visou conhecer as condições em que a Componente de Apoio à Família se estava a desenvolver nos Jardins de Infância da Rede Pública num Agrupamento de Escolas da Região Norte, obteve conclusões muito semelhantes às resultantes do nosso projeto, enfatizando como fatores promotores de qualidade: o número de crianças por grupo, o rácio adulto-criança, as características dos espaços e dos materiais, a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades e a supervisão das mesmas.

Outra conclusão pertinente, que embora não englobe o nosso âmbito, mas que é bastante reveladora da condição geral atual da Componente de Apoio à Família, prende-se com a heterogeneidade dos recursos nos diversos Jardins de Infância, originando desigualdades e disparidade da qualidade nos diversos serviços que são oferecidos às crianças.

Embora o nosso projeto vise um estudo de caso, temos inteira consciência de que a promoção da qualidade é uma preocupação constante de todos quantos se encontram inseridos no processo educativo das crianças em idade pré-escolar.

Este estudo, aqui apresentado, levou-nos para além da concretização dos objetivos propostos, revelando-se uma reflexão aprofundada e consciente do contexto socioeducativo e do processo de qualidade, levando-nos a acreditar que através do empenho, da participação e da cooperação, da pluralidade, da reflexividade e da partilha conseguimos criar alicerces que sustentem uma Componente de Apoio à Família com qualidade que sirva os interesses e as necessidades das famílias e das crianças.

Referências Bibliográficas:

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Coleção Em Foco. ASA Editores, S.A.
- Aguiar, P. (2002). *Introdução*. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da componente de apoio à família* (pp.5-8). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J. (1998). *O que é a qualidade em educação pré-escolar ?*. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.43-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bouchard, J.M. (1997). *Partenariado: a família, a escola e os serviços para pessoas com dificuldades*. In Rodrigues Lopes (Coord.,Org.,Trad.), *Problemática da família: contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade actual* (pp.82-102). Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Brubacher, J.S., Caló,G., Dottrens,R. , Flitner, W., Hoz, G.,& Mallinson, V., et al. (1956). *Os grandes pedagogos*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Ceia, C. (2008). *Normas para apresentação de trabalhos científicos* (7ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Cobb, P. (1999). *Onde está o espírito?uma coordenação de prespectivas construtivistas socioculturais e cognitivas*. In *Construtivismo e educação* (pp.59 - 82). Lisboa: Instituto Piaget.

- Convenção dos Direitos da Criança. (2004). UNICEF (Ed.). Recuperado em 6/02/11 de (http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- Cruz, H.V. (2008). *A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças*. In J.Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.77-91). Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas* (M.G.Lopes, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1999).
- Diez, J. (1989). *Família-escola, uma relação vital* (D.V.Marinha, Trad.).Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1982).
- Dumazedier, J., (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Obtido em <http://pt.scribd.com/67806681/Joffre-Dumazedier-Sociologia-Empirica-do-Lazer>
- Eyken, Willem Vän Der. (1976). *Os anos pré-escolares*. Coleção psicologia e pedagogia. Lisboa. Moraes Editores.
- Fernandes, S. (2004). *Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas*. In Oliveira- Formosinho (coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp. 21-62). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M^a. Manuela. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Jorge M.L. (2011).*Serviço social e modelos de bem-estar para a infância, modus operandi do assistente social na promoção à criança e à família*. Lisboa: Quid Juris Sociedade Editora.
- Formosinho, J. & Sarmiento, T. (2000). A escola infantil pública como serviço social : a problemática do prolongamento de horário. *Infância e Educação, Investigação e Práticas (Revista GEDEI)*, 1, 7-27.

- Fosnot, C. (Ed.). (1999). *Construtivismo e educação - teorias perspectivas e prática* (M.J.B.Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1996).
- Graça, L. (2000). *Europa: uma tradição histórica de protecção social dos trabalhadores*. Recuperado em 9/02/11, de <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos25.html>.
- Gonçalves, M. (2008). *Avaliação em educação de infância – das concepções às práticas*. Portugal: Editorial Novembro.
- González, P. F. (2002). *O movimento da escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar* (Coleção Infância nº9). Porto: Porto Editora.
- Harms & Clifford (1996). *Pesquisa em Educação* (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª edição) (H. A. Marujo, L. M. Neto, Trads.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995).
- Kamii, C. (Ed.). (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspectivas sobre qualidade*. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.15-40). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lino, D. (1996). *O projecto de reggio emilia: uma apresentação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.93-136). Porto: Porto Editora.

- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Magalhães, J. P. (1997). *Para uma história da educação de Infância em Portugal* Saber e Educar, 2, 21-26.
- Magalhães, Graça Maria. (2007). *Modelo de colaboração, jardim de infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos.
- Marques, Ramiro. (1993). *A escola e os pais: como colaborar* (4ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Máximo, L., Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). *Tempos livres e brincadeiras-para quando um reencontro de um direito perdido nas malhas da escolarização*. In Oliveira- Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea* (pp.97-129). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997b). *Qualidade e projectos na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (1997 c). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Projecto de formação para animadores- componente de apoio à família/animação socio educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Muniz, B. M. (1993). *A Família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

- Neto, C. (2003). *Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (1996). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.139-156). Porto: Porto Editora.
- Nunes, B. (2009). *O trabalho infantil na revolução industrial inglesa: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série*. Artigo científico. Recuperado em 7/02/11 de (<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1397-8.pdf>).
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.53-85). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2001). *A visão de qualidade da associação criança: contributos para uma definição*. In Júlia Oliveira-Formosinho, João Formosinho (Orgs.), *Associação criança: um contexto de formação em contexto* (pp.166-176). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na educação de infância*. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-29). Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização Internacional do Trabalho. (2001). Convenção nº 138. Recuperado em 5/02/11, de (http://www.oitbrasil.org.br/info/download/conv_138.pdf).
- Pascal, C., Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (A. M. Chaves, Trad.). Coleção Infância nº 6. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1997).
- Pascal, C., Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação (Ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In Oliveira- Formosinho (org.), Kishimoto (org.) & Pinazza (org.). *Pedagogia(s) da infância, dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219 - 248). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ramalho, Helena. (2003). *Análise multidimensional do recreio pré-escolar*. In C. Neto (Ed.), *Jogo e desenvolvimento da criança* (pp.258-267). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Revista Combate ao Trabalho Infantil. (2001). 1ª edição. Recuperado em 5/02/11 de (<http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos /escola1br.pdf>).
- Rovira, J. M. P. & Trilla, J. (2000). *La pedagogia del ocio* (2ª edição) (reimpressão). Barcelona: Laertes Psicopedagogia.
- Sarmiento, M., Cerisara, A.B. (2004). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A.P. Amorim. (2009). *A Componente de apoio à família no pré-escolar da rede pública*. Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Silva, L. (2002). *Para situar a animação sócio-educativa: termos e sentidos*. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da componente de apoio à família* (pp. 25- 34). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, L. (2002 a.). *Organizar a componente de apoio à família*. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da componente de apoio à família* (pp.37-72). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, Pedro. (2009). *Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias* (Colecção Infância nº14). In T. Sarmiento (org.), Ferreira, F., Silva, P., Ilídio, Madeira, Rosa, *Infância família e comunidade* (capit.1,pp.19-40). Porto: Porto Editora.

- Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em educação* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B. & Brown, P. C. (1996). *Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica*. In J. O. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.14- 43). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero- Americana de Educação*, 22. Recuperado em 26/04/2010 de (<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>).
- Veneman, A. (2006). *O trabalho infantil rouba às crianças a sua infância e impede o seu desenvolvimento*. Comunicado de imprensa da UNICEF. Recuperado em 05/02/11, de http://www.unicef.pt/18/06_06_12_pr_trabalho_infantil.pdf.
- Vilhena, G. (2002). *Componente de apoio à família*. In Ministério da Educação (Ed.), *Organização da componente de apoio à família* (pp.11- 22). Lisboa: Ministério da Educação.
- Yin, Robert K..(2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª edição). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (2006). *Qualidade em educação infantil* (B.A. Neves, Trad.). (pp.9-61) Porto Alegre: Artmed Editora (obra original publicada em 1996).

Legislação Consultada:

Portugal. Lei nº 542/79. *Estatuto dos jardins de infância*. Diário da Republica nº30, de 31/12/1979 -1ª Série.

Portugal. Decreto Lei nº372/90 de 27 de Novembro. *Disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação*. Diário da Republica nº274 de 27/11/90 - 1ªSérie.

Portugal. Decreto Lei nº173/95 de 20 de Jullho. *Define o regime de atribuição de apoios financeiros a criação e manutenção de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da Republica nº166- 1ªSérie.

Portugal. Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-escolar- consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da Republica nº34 de 10/02/1997- 1ª Série A.

Portugal. Despacho nº5220/97 de 4 de Agosto. *Aprovação das orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Diário da Republica nº 178 de 4/08/1997- 2ªSérie.

Portugal. Despacho Conjunto nº 300 de 9 de Setembro. *Define as normas reguladoras das participações familiares pela utilização de serviços de apoio à família em estabelecimentos de educação pré-escolar*. Diário da Republica nº208 de 9/09/1997 - 2ª Serie.

Portugal. Decreto Lei nº147/97 de 11 de Junho. *Programa de expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Diário da Republica nº133 de 11/06/1997 - 1ª Serie A.

Portugal. Decreto Lei nº115-A/98 de 4 de Maio. *Organização e gestão dos jardins de infância e escolas básicas e secundárias*. Diário da Republica nº102 de 4/05/98 – 1ª Serie A.

Portugal. Decreto Lei nº80/99 de 16 de Março. Vem *alterar o decreto lei nº372/90 relativo à regulamentação das associações de pais*. Diário da Republica nº63 de 16/03/99 – 1ª Serie A.

Portugal. Decreto Lei nº240/2001 de 30 Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da Republica nº201 de 30/08/2001 – 1ª Serie A.

Portugal. Decreto Lei nº144/2008 de 28 Julho. *Transferência de competências para os municípios*. Diário da Republica nº144, de 28/07/2008 - 1ª Serie.

ANEXOS

**Anexo 1: Pedido de Autorização ao Diretor do Agrupamento de
Escolas**

Exmo Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

de

Of. Nº 642

Data : 22/09/10

Assunto: Avaliação da Componente de Apoio à Família

Venho solicitar a V. Ex.^a autorização para distribuir inquéritos por questionário aos Pais/Encarregados de Educação das crianças que frequentam este Jardim de Infância há um ou mais anos e usufruem da Componente de Apoio à Família (CAF).

Do mesmo modo, pretendíamos também distribuir inquéritos por questionário às Assistentes de Serviços Gerais responsáveis pela CAF.

Os inquéritos encontram-se em anexo para apreciação.

Este processo tem como principal objetivo avaliar o grau de satisfação das Famílias relativamente ao atendimento prestado na CAF deste Jardim de Infância.

Os dados recolhidos têm como finalidade dois desígnios diferenciados mas complementares. O primeiro será promover alterações e melhorias de forma a proporcionar um atendimento de qualidade na CAF. O segundo prende-se com a elaboração de um estudo de caso referente a esta temática no âmbito da Tese final de Mestrado em Educação Pré-escolar da Educadora Maria Teresa Filipe Costa.

Gratos, desde já, pela atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos

A Coordenadora do Jardim de Infância

Anexo 2 : Autorização por parte do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)


Data: Ter, 19 Out 2010 (15:46:33 WEST)

De: mime-noreply@gepe.min-edu.pt 🇵🇹

Para: ttefi@sapo.pt, esev@esev.ipv.pt

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º

0146900001

 Texto (1 KB)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0146900001, com a designação *Componente de Apoio à Família- Avaliação da Qualidade- Um Estudo de Caso*, registado em 02-10-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Director(a) da Escola Superior de Educação de Viseu

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Maria da Piedade Paes

Chefe da Divisão de Acompanhamento e Avaliação

DGIDC

Observações:

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo 3 : Pedido de Participação aos Pais

INFORMAÇÃO AOS PAIS

PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Pedimos a colaboração de todos os Pais no preenchimento do inquérito anexo da forma mais realista possível, estando disponíveis para qualquer esclarecimento.

Para além do objetivo mencionado na folha de inquérito (Projeto de Investigação de Mestrado) é nosso propósito tomar conhecimento do grau de satisfação dos Pais relativamente à Componente de Apoio à Família, de maneira a melhorar alguns aspetos, a fim de prestarmos um serviço de qualidade.

A entrega dos inquéritos será efetuada até ao dia 29 de Outubro (6ª feira) nas respetivas salas, sendo depositados numa caixa fechada para garantir o anonimato.

Agradecemos desde já a todos a vossa colaboração.

A Coordenadora de Estabelecimento:

**Anexo 4: Questionário por Inquérito aos Pais/Encarregados de
Educação**

Inquérito dirigido aos Pais das Crianças que frequentam o Jardim de Infância

Este Inquérito foi elaborado por Maria Teresa Filipe Costa, aluna nº3293 do Curso de Mestrado de Educação de Infância da Escola Superior de Educação.

Destina-se aos pais das crianças que frequentam este Jardim de Infância e tem como principal objetivo recolher dados para o estudo de caso no âmbito da Tese Final de Mestrado, sobre a satisfação dos pais relativamente ao funcionamento das atividades da Componente de Apoio à Família.

Este Inquérito pretende-se anónimo, e como tal não é pedido em momento algum, a sua identificação. Manter-se-á a confidencialidade, sendo os resultados apenas utilizados para o tratamento de dados.

A sua colaboração é da maior importância para a realização deste trabalho, pelo que desde já agradeço a colaboração e a atenção dispensada.

1. Identificação

1.1. Pai

1.2. Mãe

1.3. Encarregado de educação

1.4. Idade da criança

1.5. Sexo: F M

1.6. Há quanto anos frequenta o Jardim de Infância?

1.7. Há quanto anos frequenta a Componente de Apoio à Família?

2. Indique qual o grau de satisfação relativamente a:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------|---|---|---|---|---|
| Horário de funcionamento | | | | | |
| Serviço de almoço | | | | | |
| Atividades desenvolvidas | | | | | |
| Condições de espaço | | | | | |
| Condições de material | | | | | |
| Orientadoras/dinamizadoras | | | | | |
| Acompanhamento da criança | | | | | |
| | | | | | |

1- Completamente insatisfeito;

2- Pouco satisfeito;

3- Satisfeito;

4- Bastante satisfeito;

5- Muito satisfeito.

3. Tem conhecimento das atividades que o seu filho realiza na Componente de Apoio à Família ? (assinale com um X a resposta pretendida).

Sim Não

4. Se respondeu sim, diga o que considera que poderia ser melhorado?

(pode escolher vários itens)

- 4.1. Os horários
- 4.2. O atendimento
- 4.3. As refeições (almoço, lanche)
- 4.4. As atividades
- 4.5. Os materiais
- 4.6. Os espaços
- 4.7. Relação educativa
- 4.8. Relação afetiva
- 4.9. Informação dada aos pais/encarregados educ.

5. Se respondeu não, diga se gostaria de ter essa informação, e de que forma? _____

6. Considera importante ter esse conhecimento? (assinale com um X a resposta pretendida).

Sim Não

7. Porquê? _____

8. Que atividades considera importantes desenvolver na Componente de Apoio à Família? _____

9. Já alguma vez foi solicitada a sua colaboração na Componente de Apoio à Família?

Sim Não

10. Se sim, em que consistiu essa colaboração?

10.1. Desenvolveu Atividades

10.2. Participou na sua Organização

11. Se não foi solicitado, gostaria de o ser?

Sim Não

12. Se sim, como poderia colaborar?

Obrigada pela sua participação e colaboração neste inquérito.

Anexo 5 : Inquérito por Questionário às Orientadoras

Inquérito às Orientadoras da Componente de Apoio à Família

Este Inquérito foi elaborado por Maria Teresa Filipe Costa, aluna nº3293 do Curso de Mestrado de Educação de Infância da Escola Superior de Educação.

Destina-se às dinamizadoras da Componente de Apoio à Família deste Jardim de Infância e tem como principal objetivo recolher dados para o estudo de caso no âmbito da Tese Final de Mestrado.

Este Inquérito pretende-se anónimo, e como tal não é pedido em momento algum, a sua identificação. Manter-se-á a confidencialidade, sendo os resultados apenas utilizados para o tratamento de dados.

A sua colaboração é da maior importância para a realização deste trabalho, pelo que desde já agradeço a colaboração e a atenção dispensada.

1. Há quantos anos exerce funções na Componente de Apoio à Família?
2. Considera a sua formação suficiente para exercer as suas funções?
Sim Não
3. Das funções indicadas quais considera mais importantes? (pode assinalar mais do que um item)
 - 3.1. Guardar as crianças
 - 3.2. Ensinar conteúdos
 - 3.3. Possibilitar aprendizagens
 - 3.4. Educar comportamentos
4. O que é para si a Componente de Apoio à Família?
 - 4.1. Prolongamento de horário
 - 4.2. Um espaço de entretenimento
 - 4.3. Um espaço de aprendizagens
 - 4.4. Prolongamento do trabalho do educador
5. Com que periodicidade faz as planificações das atividades desenvolvidas na CAF?
 - 5.1. Diária
 - 5.2. Semanal
 - 5.3. Mensais

6. Com quem planifica?

6.1. Sozinho

6.2. Com os colegas

6.3. Com as educadoras

6.4. Com a coordenadora

7. Quais as atividades que considera serem relevantes para desenvolver na CAF? _____

8. Que recursos materiais e de espaço considera necessários para o bom desenvolvimento das actividades? _____

9. Quais as suas maiores dificuldades durante o funcionamento desta valência?

10. Quais as sugestões que propõe para melhorar o funcionamento da CAF ?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 6 : Guião de Entrevista Grupo 1 (Adultos)

GUIÃO DE ENTREVISTA GRUPO 1 (Adultos)

Objetivo Geral: Obter uma visão global das características consideradas relevantes ao fator qualidade na Componente de Apoio à Família

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|---|---|---|
| A - Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista Motivar os entrevistados | Informar a finalidade do projeto de investigação Solicitar a colaboração assinalando a importância do contributo Garantir o anonimato Pedir consentimento para efetuar a entrevista Solicitar autorização para gravar a entrevista |
| B – Características da Componente de Apoio à Família reveladoras de qualidade no essencial | Elencar quais as características indicadas por cada entrevistado. Identificar características comuns Comparar as características indicadas com as do enquadramento legal. | Questão Chave: Que características deverá apresentar a Componente de Apoio à Família para ser classificada como uma vertente com qualidade? Nota: Serão efetuadas outras perguntas ao longo da entrevista de modo a esclarecer ou aprofundar alguns aspetos focados. |

Anexo 7: Tabela de Análise de Conteúdo Resultante das Entrevistas (Adultos)

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO RESULTANTE DAS ENTREVISTAS (Adultos)

Objetivo: Obter uma visão global das características consideradas relevantes ao fator qualidade na Componente de Apoio à Família

| Questão-chave | Categorias | Definição da Categoria | Unidades de Conteúdo |
|--|--|---|---|
| Que características deverá apresentar a Componente de Apoio à Família para ser classificada como uma vertente com qualidade? | Recursos Humanos | Respostas que incluem referências ao perfil e seleção das Assistentes Operacionais e ao ratio adulto-criança | <p>É preciso é ser rigoroso nessa seleção (E1)</p> <p>Se possível com experiência (E2)</p> <p>Sejam amigas do meu filho (E3)</p> <p>Que sejam pessoas criativas, com iniciativa [...] dinâmicas (E3)</p> <p>A grande qualidade da Componente é da parte humana (E4)</p> <p>Os funcionários não chegam, as crianças são a mais para os funcionários (E4)</p> <p>Manter os assistentes de um ano para os outros (E5)</p> <p>Trabalhar em equipa (E6)</p> <p>Quanto mais pessoal houver mais atenção podemos dar aos miúdos (E7)</p> |
| | Formação obtida para o exercício da função | Respostas que indicam a necessidade de Formação das Assistentes Operacionais a nível inicial e ao longo do exercício de funções | <p>Formação contínua [...] autoformação [...] mais técnico-pedagógica (E1)</p> <p>Formação adequada na área (E2)</p> <p>Essa formação já teria que vir antes de chegarem cá, sendo complementada depois com o dia-a-dia (E2)</p> <p>Deveria haver até um programa de várias formações, psicologia infantil, de animador (E3)</p> <p>Tem tido já alguma formação mas muito...muito aquém das necessidades (E5)</p> <p>Teria de ser mais à base de (...) atividades, de comportamento, psicologia da criança (E5)</p> <p>Tive mais foi em termos alimentares, assim</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | <p>formação sobre lidar com as crianças, atividades para fazer com elas , isso não (E6)</p> <p>A formação que nós vamos tendo é aquela que vamos aprendendo no dia-a-dia, o calo que vamos ganhando e a conversa e as reuniões que vamos tendo com vocês educadoras (E6)</p> <p>Muita da formação nós também adquirimos com o trabalho que fazemos com as crianças (E7)</p> |
| | <p>Espaço destinado à Componente de Apoio à Família</p> | <p>Respostas que incluem referências às dimensões e características dos espaços destinados à Componente de Apoio à Família.</p> | <p>A questão da dimensão do espaço é fundamental [...] se não há espaço é já um fator negativo para a qualidade (E1)</p> <p>Espaço adequado com o número de crianças (E1)</p> <p>Era ótimo que houvesse diversos ateliês, diversos espaços em que as crianças [...] pudessem fazer determinadas atividades (E4)</p> <p>A mudança de espaço físico (...) é muitíssimo importante (E5)</p> <p>Utilizar espaços da comunidade, bibliotecas, ginásios [...] espaços exteriores, dar passeios (E5)</p> <p>Espaços específicos para cada tipo de atividade (E6)</p> <p>Quanto mais variados forem esses espaços melhor [...] Para não estarem sempre fechados no mesmo sítio (E7)</p> |
| | <p>Materiais</p> | <p>Respostas que incluem referências às características do material</p> | <p>O mobiliário adequado [...] equipamento adequado às crianças (E1)</p> <p>Tem de haver material em quantidade, com qualidade e adequado aquilo que se pretende fazer (E2)</p> <p>Que apele mais à criatividade e à imaginação (E3)</p> <p>Deve ser diversificado, deve dar para mais do</p> |

| | | | |
|--|--------------------------|---|--|
| | | | <p>que uma função, deve ser fácil de transportar (E5)</p> <p>Deve-se destaca em dois tipos[...]para jogos simbólicos e para psicomotricidade (E5)</p> <p>Aproveitamos certas coisas que as pessoas deitam para o lixo e conseguimos recriar alguma coisa com ele (E6)</p> <p>Precisávamos de outro material sem ser material de desgaste [...] material que eles possam jogar, onde possam estar muitos ao mesmo tempo (E7)</p> |
| | Bem-estar das Crianças | Respostas que referenciam a necessidade de bem-estar das crianças durante o período da Componente de Apoio à Família | <p>Se a criança realizar atividades de que gosta [...] a criança vai-se sentir bem nesse espaço (E2)</p> <p>Que eu sinta que ele se sentiu bem. Que vai satisfeito[...] que ele gostou[...] que ele se diverte (E3)</p> <p>Se ele está contente eu estou contente (E4)</p> <p>Enorme satisfação tanto às crianças como aos Pais (E5)</p> <p>Que eles aprendam a interagir [...] a conviver em sociedade, a saberem partilhar, a saberem estar em grupo [...] sentirem-se bem neste espaço (E6)</p> |
| | Atividades Desenvolvidas | Respostas que incluem referências às características e género de atividades possíveis de desenvolver na Componente de Apoio à Família | <p>A monotorização dessas atividades [...] a avaliação e a reavaliação constante [...] existe a participação da comunidade (E1)</p> <p>Sejam diferenciadas [...] de livre escolha [...] mais livres e não tão direcionadas (...) não tão dirigidas como na sala (E2)</p> <p>Seja um bocadinho a brincar [...] que a brincar também haja uma determinada aprendizagem (E3)</p> <p>Outras atividades. Não pode ser a reprodução ou a continuação daquilo que se faz na sala(E4)</p> <p>Novas experiências. Estimular os sentidos, as</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>vivências (E4) Diferentes atividades, desde cozinha, teatro, musica [...] fantoches, ou marionetas [...] expressão plástica (E4) Quanto menos atividades dirigidas melhor! Que as crianças possam escolher o que fazer e com quem brincar (E5) Não sobrecarregar as crianças com atividades (E5)</p> |
|--|--|--|---|

**Anexo 8 : Tabela de Categorias Emergentes das Entrevistas do
Grupo 1 (Adultos)**

TABELA DE CATEGORIAS EMERGENTES DAS ENTREVISTAS GRUPO 1 (Adultos)

Objetivo: Obter uma visão global das características consideradas relevantes ao fator qualidade na Componente de Apoio à Família

| Bloco B | Categorias | Subcategorias | Indicadores ou unidades de conteúdo | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | N=7 | % SubCateg. |
|--|------------------|-------------------------|---|----|----|----|----|----|----|----|-----|-------------|
| Características da Componente de Apoio à Família reveladoras de qualidade no essencial | Recursos Humanos | Rigor da seleção | É preciso é ser rigoroso nessa seleção (E1) | X | | | | | | | | 14,2 |
| | | Formação humana | Sejam amigas do meu filho (E3) A grande qualidade da Componente é da parte humana (E4) | | | X | X | | | | | 28,5 |
| | | Criatividade/iniciativa | Que sejam pessoas criativas, com iniciativa [...] dinâmicas (E3) | | | X | | | | | | 14,2 |
| | | Trabalho em equipa | Trabalhar em equipa (E6) | | | | | | X | | | 14,2 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|------------------------------|--|---|---|---|---|--|---|---|---|--|---|------|
| | | Experiência/ continuidade | Se possível com experiência (E2) Manter os assistentes de uns anos para os outros (E5) | | X | | | | X | | | | | 28,5 |
| | | Número de assistentes | Quanto mais pessoal houver mais atenção podemos dar aos miúdos (E7) Os funcionários não chegam, as crianças são a mais para os funcionários (E4) | | | | X | | | | X | | | 28,5 |
| | Formação | Especializada | Formação contínua (...) autoformação (...) mais técnico-pedagógica (E1) Formação adequada na área (E2) Deveria haver até um programa de várias formações, psicologia infantil, de animador (E3) Teria de ser mais à base de (...) atividades, de comportamento, psicologia da criança (E5) Deviam fazer uma formação para explicar como é que se trabalha numa Componente (E7) | X | X | X | | | | X | | | X | 71,4 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--------------|--|--|---|--|--|---|---|---|--|---|------|
| | | Inicial | Essa formação já teria que vir antes de chegarem cá, sendo complementada depois com o dia-a-dia (E2) A Lei determina que deveria ser um Animador Sócio Cultural em cada valência...(E5) | | X | | | | X | | | | 28,5 |
| | | Insuficiente | Têm tido já alguma formação mas muito...muito aquém das necessidades (E5) Tive mais foi em termos alimentares, assim formação sobre lidar com as crianças, atividades para fazer com elas , isso não (E6) | | | | | X | | X | | | 28,5 |
| | | Experiencial | A formação que nós vamos tendo é aquela que vamos aprendendo no dia-a-dia, o calo que vamos ganhando e a conversa e as reuniões que vamos tendo com vocês educadoras (E6) Uma formação [...] através da articulação que os educadores fazem (E5) Muita da formação nós também adquirimos com o trabalho que fazemos com as crianças (E7) | | | | | | X | | | X | 42,8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--------|-------------|---|---|---|---|---|---|--|---|--|------|
| | Espaço | Dimensão | <p>A questão da dimensão do espaço é fundamental [...] se não há espaço é já um fator negativo para a qualidade (E1)</p> <p>Espaço adequado com o número de crianças (E2)</p> <p>Acho que são muitas crianças para pouco espaço. (E3)</p> <p>O espaço tem de ser muito maior. (E4)</p> | X | X | X | X | | | | | 57,1 |
| | | Diversidade | <p>Se tivermos um espaço exíguo e quisermos fazer tudo no mesmo espaço [...] eu acho péssimo. (E1)</p> <p>Era ótimo que houvesse diversos ateliês, diversos espaços em que as crianças [...] pudessem fazer determinadas atividades (E4)</p> <p>A mudança de espaço físico [...] é muitíssimo importante (E5)</p> <p>Espaços específicos para cada tipo de atividade (E6)</p> <p>Quanto mais variados forem esses espaços melhor [...] Para não estarem sempre fechados no mesmo sítio (E7)</p> | X | | X | X | X | | X | | 71,4 |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------|-----------------|--|---|---|---|--|---|---|--|---|------|
| | | Outros espaços | Utilizar espaços da comunidade, bibliotecas, ginásios [...] espaços exteriores, dar passeios (E5) | | | | | X | | | | 14,2 |
| | Materiais | Características | <p>O mobiliário adequado [...] equipamento adequado às crianças (E1)</p> <p>Tem de haver material em quantidade, com qualidade e adequado aquilo que se pretende fazer (E2)</p> <p>Que apele mais à criatividade e à imaginação (E3)</p> <p>Deve ser diversificado, deve dar para mais do que uma função, deve ser fácil de transportar (E5)</p> <p>Aproveitamos certas coisas que as pessoas deitam para o lixo e conseguimos recriar alguma coisa com ele (E6)</p> <p>Precisávamos de outro material sem ser material de desgaste [...] material que eles possam jogar, onde possam estar muitos ao mesmo tempo (E7)</p> | X | X | X | | X | X | | X | 85,7 |

Anexo 9 : Guião de Entrevista Grupo 2 (Crianças)

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

Objetivo Geral : Analisar as opiniões das crianças sobre os aspetos processuais contextualizados à Componente de Apoio à Família.

| Referenciais | Objetivos | Questões |
|---|--|---|
| A - Legitimação da entrevista | Explicar o processo de entrevista. Solicitar o consentimento das crianças. Propiciar um ambiente securizante e familiar aos entrevistados | Venho propor-vos uma brincadeira. Querem brincar comigo às entrevistas? Sabem o que são entrevistas? Eu faço perguntas e só quem quiser, responde. Tenho aqui um gravador que vai gravar o que nós dissermos e depois no final podemos ouvir. |
| B – Identificação | Saber se as crianças estão familiarizadas com a designação em causa. Saber se identificam o período correspondente à vertente socioeducativa. | Já ouviram falar em Componente de Apoio à Família? Sabem o que é? |
| C – Identificação de preferências: atividades e espaços. | Identificar as atividades de maior agrado/desagrado das crianças. Identificar espaços de eleição | Que atividades fazem na Componente? Que atividades gostam mais de fazer? Que atividades gostam menos de fazer? Onde gostam mais de brincar na Componente? Gostam mais de brincar dentro da sala ou no recreio? |
| D - Participação da Criança na gestão | Identificar o nível de agência e participação das crianças no processo de gestão | Quem escolhe as atividades que fazem? Na Componente há regras? Se há, quem as fez? |
| E – Perspetiva estrutural | Efetuar o levantamento de necessidades e anseios das crianças relativamente às atividades a desenvolver. | Que outras atividades gostavam de fazer na Componente que agora não fazem? |

Anexo 10 :Tabela de Análise de Conteúdo Resultante das Entrevistas (Crianças)

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS GRUPO 2 (Crianças)

Objetivo: Analisar as opiniões das crianças sobre os aspetos processuais contextualizados à Componente de Apoio à Família.

| Referenciais | Categorias | Sub Categorias | Indicadores | Grupo A | Grupo B | Grupo C |
|--------------|---------------|----------------|--|---------|---------|---------|
| B | Caraterização | | “ Dá apoio às crianças e à família” “Lá brinca-se e vê-se televisão” | X | | |
| | | | “É para sala...para a sala do prolongamento” “ Uma sala para brincar” “Fazer segunda parte” “Descansar e ver um filme” | | X | |
| | | | “É onde se vê televisões” “É uma sala que os meninos podem brincar, trabalhar e ver filmes” “ É onde brincamos e fazemos trabalhos” | | | X |
| C | Atividades | Desenvolvidas | “ Fazemos jogos, fazemos atividades” “Fazemos também recorte e colagem” “ Pintura e desenho” “[...] fizemos os fantoches” “Também brincamos” “Fizemos balões para as máscaras” “Plasticina” “ Brincamos nos cantinhos” “Vimos os livros” | X | | |
| | | | “ Fazemos ginástica” “Brincamos com legos” “ Fazemos jogos” “Brincamos aos pais e às mães” | | X | |
| | | | “ Brincamos” “ Também vemos filmes” “Vamos lá fora” “Pintámos” “Fazer desenho livre” | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|---------------------------|---|--|--|
| | Que mais gostam | “Jogar jogos” | | | |
| | | “Eu é fantoches” | | | |
| | | “Fazer jogos “ | X | | |
| | | “ Ir pró computador” | | | |
| | | “ Ir para a biblioteca” | | | |
| | | “Pintar e fazer desenhos” | | | |
| | “Na casinha das bonecas porque temos pentes para pentear” | | | | |
| | “ Fazer desenhos” | | X | | |
| | “Carimbar” | | | | |
| | “ Jogar com jogos” | | | | |
| “ Brincar com carros” | | | | | |
| “Pintar com tintas” | | | | | |
| “ Fazer trabalhos” | | | | | |
| “ Brincar no recreio” | | | | | |
| “ Desenhar com lápis” | | | | | |
| “ Jogar jogos” | | | | | |
| “ Pintar com marcadores” | | | | | |
| “Brincar na casinha das bonecas” | | | X | | |
| “ Cantar canções” | | | | | |
| “ Ouvir uma história” | | | | | |
| Que menos gostam | “Ver o filme...estamos lá...parece que estamos com o sono” | X | | | |
| | “Quando estamos sentados é uma seca” | | | | |
| | “De ver televisão” | | X | | |
| | “ De ficar de castigo” | | | | |
| “ Ficar sentados” | | | | | |
| “ Fazer silêncio” | | | | | |
| “ Trabalhos difíceis” | | | | | |
| “ Quando [...] nos ralha” | | | | | |
| “Quando estamos parados a ver filmes” | | | | | |
| “Quando [...] mete-me na lista” | | | X | | |
| Espaço | “Gostamos mais lá fora, podemos correr à vontade” | X | | | |
| | “Tem mais brinquedos e mais espaço” | | | | |
| | “ Tem lá sol e assim podemos...podemos brincar” | | | | |
| | “ Lá fora no recreio” | | X | | |
| | “ Brincar lá fora” | | | | |

| | | | | | | |
|---|------------------------|------------------------|---|---|---|---|
| | | | “ Brincamos todos” | | | X |
| D | Participação na gestão | Escolha das atividades | “ Às vezes somos nós...acho eu!” “É só a S e a A “ “ [...] as salas que já se portaram bem algumas vezes já escolheram as atividades” “ Também às vezes escolhemos os jogos que vamos fazer” “Elas escolhem um grupo...e o grupo por exemplo está afazer recorte e o outro está a fazer um jogo. Os do jogo vai para o recorte e o do recorte vai para o jogo” “era bom nós escolhermos as atividades para não estar sempre lá sentados” | X | | |
| | | | “ São os adultos” “ Às vezes podíamos escolher [...] quem tivesse menos bolas é que podia dizer as atividades que queria” “Porque nós não escolhemos!” | | X | |
| | | | “ A S e a A e o senhor A” “Nunca” | | | X |
| | | Regras | “Não se pode gritar” “Nem pode correr” “ A S diz [...]” “ É não interromper a S” “Mas nós sabemos [...] quando nos esquecemos depois elas dizem” “ Quando nós fazemos asneiras elas dizem [...] as regras” | X | | |
| | | | “ Não se pode magoar os meninos. E não dar pontapés” “Porque já fui a uma escola e ouvi aquelas regras” “Porque lá ensinam as regras” “São os adultos” “Porque o Sr. A quando era pequenino também foi a uma escola e agora já sabe as regras” | | X | |
| | | | “Porque a A diz em pé” “ Quando nos mandam pôr de castigo nós vamos para o castigo” “Obedecer ao chefe [...] É a A” | | | X |
| | | | | | | |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--|---|---|---|
| E | Necessidades/ Anseios | “ Uma máquina de pipocas” “Fantoches para brincar” “Olha podíamos ter [...] um bocado assim de areia” “Queríamos um campo de futebol a sério” | X | | |
| | | “ Barbies” “Robôs” “ Uma pista [...] de corrida” “ Mesa de Pingpong ou Ténis” “ Uma baliza para jogar futebol” | | X | |
| | | “Bicicletas” “Baloços” “Motas” “Brincar com gatinhos [...] eu gosto de gatinhos a sério” “ Uma ovelha” “ Cães” “ Carrinhos de choque” “ Um castelo” | | | X |

Anexo 11: Transcrição de Entrevistas (Adultos)

Entrevista a um Pai

27/04/2011

Agradecimentos pela colaboração

Entrevistadora – A pergunta é a seguinte. Quais são os itens que considera importantes para a qualidade na Componente de Apoio à Família?

E1 – A qualidade na Componente de Apoio à Família, pronto...é isso...foi isso que eu de fator também pensei...não percebi primeiro a questão...e é como eu lhe digo..eu estruturei a grosso modo em 6 dimensões com itens associados a cada uma delas, embora ...algumas destas dimensões são gerais...ao jardim de infância, não só relacionados com a Componente de Apoio à Família. Outras são específicas e dentro dessas seis eu começo logo pelas específicas.

As específicas são os recursos humanos. E dentro dos recursos humanos o que é que me lembrei?

Lembrei-me do perfil, eh...e o perfil não de forma inocente! Há questões psico-emocionais eh...da pessoa são hereditárias, são genéticas...mas há questões que estão relacionadas com a sua aprendizagem, com a sua formação.

Este perfil, quando eu digo perfil, é um perfil adquirido ao longo da vida. A pessoa , a sua personalidade, a forma como estão na vida!

Entrevistadora – Mas por exemplo, sabe que em termos de perfil de pessoal que vem para a Componente...

E1 – Isso já lá chegamos! Já lá chegamos...

Entrevistadora – Pronto, OK.

E1 – Ah...O perfil! E o perfil implica o quê? Eu pensei logo...Ah...isto coisas muito somarias, obviamente! Seleção adequada. Seleção adequada, agora aqui tem muitos problemas, não é!?

Um deles porque comecei precisamente como é que são feitas as seleções neste momento e como é que vai ser feito no futuro!

Esse é que vai ser o problema! A qualidade vai estar logo daí que eu termine com um aspeto que eu acho que é determinante no meio disto tudo...ah...a seleção adequada.

Haver, portanto, uma preocupação da Instituição, e quando digo Instituição, não do Jardim mas sim do Agrupamento de Escolas, que agora já nem sequer é uma escola!

Entrevistadora – Agora já é a Câmara...é a Câmara...

E1 – Mas que relação , que exigência é que vai ter perante a Câmara? Pode exigir que assim seja, eh...depois...obviamente a constituição de um Júri, de um guião para fazer essa selecção. E ser de factor criterioso.

Também há aqui uma questão associada que é a seguinte. Há muita gente no desemprego, o que antigamente era mais fácil seleccionar...mas também era mais fácil ter pessoas más. Neste momento, penso que há muita gente boa...

Entrevistadora – O leque é variado..

E1 – Muita gente boa...é preciso é ser rigoroso nessa selecção que se faz. Bem... Depois, ainda dentro dos recursos humanos, a formação contínua, obviamente.

Há algum passado histórico que a pessoa tem , que a pessoa apresenta , que obviamente é por esses que vai ser selecionado...à partida sim, a gente sabe bem que não, mas à partida deveria ser! E depois a formação continua, e esta formação contínua , cá está também...

Entrevistadora – Quem acha que a havia de dar?

E1 – A responsabilidade é dele, como pessoa , sua autoformação, ah...responsabilidade enquanto cidadão e enquanto empregada , acho que deveria ser, e por outro lado também da própria Instituição. Isso era determinante.

Pai – Eh...ainda decorrendo só nesta linha ...formação...que formação? Olhe, por exemplo, eu acho determinante o suporte básico de vida, é fundamental!

Se não tiver não pode cá estar a funcionar. Aliás, as leis que existem nacionais, ao nível, que regulam uma série de atividades, hoje em Portugal, e uma série de atividades que são feitas aqui, portanto isto nunca pode estar dissociado do que são as questões específicas, indicam , por exemplo, formação específica ao nível de suporte básico de vida.

E mais até...e mais até! Há aqui instituições, por exemplo, em Viseu que estão a caminhar no sentido do suporte avançado de vida!

Entrevistadora – e isso traduz- se em...?

E1 – Traduz-se em formação, em aquisição de equipamentos, essa formação tem de ser paga, é paga por entidades certificadoras, nomeadamente em Portugal só pode ser o INEM, ou a Cruz Vermelha, são as únicas que dão...ah....leva muitas horas, leva muita dedicação! E só para isto, fora o resto, fora a outra componente....digamos que ...mais técnico pedagógica, enfim...será que se pode falar isso ao nível dum recurso humano que também tem de limpar as salas e limpar o chão, etc..

Entrevistadora – De toda a maneira elas é que ficam responsáveis...embora supervisionadas pela....

E1 – Exatamente...Mas sabe que isto em tribunal é uma coisa muito simples! Porque a pessoa se não tem a responsabilidade é dela, e não da Instituição! É que as pessoas não chegam em Portugal a ter a noção das responsabilidades quando assumem determinados locais. Pensam que...pronto, enfim...

Depois está aqui um conjunto de situações associadas, porque ..de facto com vencimento de 300 e tal 400 e tal euros...às vezes é complicado exigir-se mais...Mas o que eu posso dizer é que num futuro próximo, alargado, dez quinze anos é o que vão ter. Portanto não vão ter outra coisa! E vão ser cada vez menos....mas é um problema também associado..

Entrevistadora – E há a ética!

E1 – Pois também há a ética, mas aí o problema ...o problema da ética tem haver com ...ah...uma organização que se responsabiliza por essa certificação, nem os professores têm Ordem quanto mais os funcionários terem um Ordem, não é?! Isso vai ser complicado as questões da ética...mas obviamente há ...uma responsabilidade pelo menos cívica, não é? Ah...bom, em termos de recursos humanos lembrei-me destas assim, que me parecem mais prementes. Eu pus-me a olhar, se me senta-se aqui....tendo aqui uma filha!...às vezes...eu tenho muita coisa para fazer na vida...mas às vezes sento-me ee ressaltam-me coisas assim....ah....penso que está mais ou menos estruturado mas....repare....

O segundo...o segundo já digo mais generalista mas também...obviamente relacionado com a Componente de Apoio à Família e cuja Câmara e a Escola também não estão....não estão isentas de responsabilidades, obviamente, são os equipamentos.

E dentro dos equipamentos estou a falar daquilo que é móvel e daquilo que é amovível.

Portanto, o equipamento do Imóvel em si e... os equipamentos das salas, dos restantes espaços...as cadeiras, o mobiliário, etc,. E por exemplo, dentro destes equipamentos eu ...seleccionava já e identificava já os seguintes, que eu acho que....são fundamentais.

As instalações. A questão da dimensão. Querer ter uma Componente de Apoio à Família só porque a lei o impõe e depois não haver ninguém que...eh...

Entrevistadora – A Lei faculta. Não é obrigatório, faculta. Mas dada as necessidades das famílias acaba por se generalizar!

E1 – Se tivermos um espaço exíguo e quisermos fazer tudo no mesmo espaço , por exemplo eu acho péssimo! A questão das instalações é fundamental.

Entrevistadora – Nós temos aí 83 crianças na...

E1 – Ainda aí não cheguei... Isso depois é outra questão. É o numero de pessoas que coabitam no espaço! Mas a questão da dimensão do espaço é fundamental. Portanto, se não há espaço, é já um fator negativo para a qualidade, portanto isso não vale a pena, estamos a começar mal...e como diz o provérbio português eh..o que nasce torto...

Entrevistadora – tarde ou nunca se endireita!

E1 – Portanto...é....Depois as questões relacionadas só ainda com o edifício, com a questão do imóvel, da luminosidade, da ventilação.

A ventilação, que hoje em dia está tudo regulamentado, quer dizer, hoje não se faz um edifício em termos públicos que não tenha, por exemplo, UTAS unidades de tratamento de ar. E as unidades de tratamento de ar são caríssimas! Posso-lhe dizer que num edifício que custe 10 milhões de euros, 5 milhões são para as UTAS. Portanto é metade do edifício, estamos a falar de coisas complicadíssimas, que regulam a temperatura do ar, que regulam a concentração de dióxido de carbono, eh...que...por exemplo, não vou dizer especificamente daqui mas...imagine Infantários e Jardins de Infância, numa fase de desenvolvimento que é fundamental...não tem! A concentração de humidade é imensa, o cheiro a mofoportanto....tudo aquilo que depois origina todas essas concentrações de gases que não sãoque não são saudáveis....eh... depois originam..... Bem, são questões ... Eh...e depois são questões...eh...ainda dentro das instalações...e... dentro só do imóvel, por exemplo o conforto térmico.

E no conforto térmico incluía já aqui três indicadores. A temperatura, regulamentada, a concentração de dióxido de carbono, e a percentagem de humidade, portanto,...são três indicadores que concorrem para este coeficiente de qualidade. Isto hoje em dia até já existe, já está regulamentado, já é de Lei, mas...enfim....eh....acho que também isto, também depende um pouco a qualidade de um Jardim de Infância e nomeadamente da Componente de Apoio à Família. Ah....podemos dizer: “ ah mas isso é utópico” Não, não é utópico!. Sabe que eu acho,...a grande critica que eu aponto às...a este tipo de gestão que ainda prolifera no País e nomeadamente, ao nível ...eh...das escolas é precisamente essa. É que não fazem ideia o que é gerir um estabelecimento! Pensam que é só fazer uns horários... e uma ordenação de serviço...ou não sei quê ! Portanto, isso é complicadíssimo e...e...às vezes depois as

respostas são...eh...são de facto caricatas quando algum Pai ou Encarregado de Educação reclama porque ...é...é uma risota!...porque...é só publicar nas anedotas do ano!

Ah...depois ainda dentro aqui dos equipamentos, eu colocava a segurança. E a segurança...eu divido aqui...arranjei um tópicozinho só para a segurança porque acho fundamental. Mas segurança só a nível do equipamento. Equipamento físico que cá existe.

È um...é uma condição que eu penso que concorre para qualidade! Uma específica do mobiliário....portanto o mobiliário ser adequado. Na maior parte dos casos não é...não é! Ah...eu vejo nalgumas situações...as Associações de Pais quando estão muito envolvidas até acabam por...por...eh...por adquirir ou até fazer força que se adquira determinado equipamento adequado às crianças, mas às vezes até vão mais por...por o efeito visual, estético, do que outra coisa qualquer!

Portanto, uma questão que eu acho fundamental, o mobiliário ...não queria estar muito em pormenores, mas por exemplo...ah....ter oitenta e não sei quantas crianças ali naquele espaço, quando por exemplo está a chover, sem quase rigorosamente nada para fazer é de facto complicado...é...é...muito complicado! Eu isso...eu isso...considero!

E depois os instrumentos técnico pedagógicos! E são equipamentos já mais adequados, quer eu considero...os jogos educativos, as questões multimédia que são fundamentais, as da motricidade, entre outras, que depois são específicas e que eu não...não conheço, obviamente, nem ...nem sou obrigado a conhecer.

Dentro dos equipamentos também , a questão relacionada com os acidentes...eh....eh...o que é que existe aqui preparado em caso de acidente. Seja ele qual for, não é? Planos de emergência, planos de evacuação, primeiros socorros, como faz, quem é que faz? Que formação é que tem? Essas coisas acho que são todas...eh...se eh....podemos dizer:" pois é, pois é mas isso é muito utópico!" Pois é mas se nós não tentamos caminhar por aí, então, nunca mais lá vamos! Temos de começar por algum lado, não é?

Entrevistadora – Claro!

E1 – Depois, outra grande dimensão...eh...que é a terceira é...é a questão da gestão intermédia. Portanto, como é que isto depois se faz? Se existe uma articulação com a direção do Jardim, da Escola, do Agrupamento, eh....das Educadora, em última análise, ou até se calhar em primeira! Que é como sempre, é o que acaba por acontecer! Mas mais do que isso....

Há supervisão? Essa supervisão é técnica ou não? Portanto, quem é que se responsabiliza por isso? A monitorização dessas atividades, quem é que faz? E a avaliação? E a reavaliação constante?

Acho que isso...é...normalmente quando eu vejo certas coisas começo-me logo a rir...mas pronto...também a gente sabe que a vida ...é ...cheia de constrangimentos!

Depois, outra grande subdimensão...outra grande dimensão com umas cinco subdimensões, as atividades.

As atividades que fazem. Para além da questão anterior, não é! Da supervisão, de quem é que elabora, de quem é que concebe, de quem é que ...faz o crivo efetivamente daquilo que se faz...se são adequadas á idade género? Se tem o crivo da gestão, ou pelo menos das pessoas responsáveis? Se têm noção desta questão de rendimento versos segurança, isto é, se querem fazer relativamente muitas coisas...e querem que os alunos cheguem a determinadas....mas se têm a noção que podem haver acidentes...que pode enfim...

Eu vi um dia destes que cheguei aqui, que os alunos tinham saído na Componente de Apoio à Família,...eh...de facto.... Que objetivos é que tinha essa saída? Era mesmo necessária? Foi contabilizada a relação do perigo associado ao benefício? Esta questão é um pouco ...também muito....muito delicada mas u acho que se deve fazer! E Depois, dentro das atividades...eh...existe a participação da comunidade. E quando digo da comunidade, eu não digo só dos agentes! Digo também dos Pais e Encarregados de Educação, obviamente.

E depois também, lembrei-me a questão da diversidade, também é importante, porque a certa altura a qualidade também começa a depender disso, não é?!

Outra grande dimensão é a segurança, mas a segurança ...eh...eh...a nível global.

Por exemplo. Tem sistema interno de televisão, de monitorização? Não tem? CCTV , acho que é fundamental! Num Jardim de Infância com crianças desta idade, é fundamental ter um CCTV. Lá está, é uma dimensão que entra para o Jardim todo não é só para a Componente de Apoio à Família. Na Componente de Apoio à Família acho que ainda é pior! Porque..eh...Quem é que entra cá? Como é que entra? E depois até me lembrei de outra coisa, um cartão de identificação do Encarregado de Educação ou doutro representante legal, Como é que entra?...Eu estou a dizer isto por experiência própria.

Um dia destes cheguei a casa, vinha do Porto, cheguei a casa tardíssimo, e estava cá os meus Pais. E...e..."Ai hoje quem foram..quem foi buscar a M. foram ao avós" e eu

que....como é que isto é possível? Como é que é possível, entrarem os avós, entrarem duas pessoas que nunca foram apresentadas e levam a criança?

Entrevistadora – Foi a sua esposa. Foi a sua esposa que se encontrou com eles no estacionamento.

E1 – Mas pronto....mas mesmo assim...vou-lhe dar um...acho que há aqui coisas determinantes...Não é nenhuma critica em especial mas eu acho que...a porta está sempre fechada, com um sistema de controle remoto da abertura da porta e com a visualização da pessoa e com a identificação , uma forma. Quando eu digo um cartão pode ser uma forma qualquer, até pode ser ...hoje estamos muito ligados à tecnologia até pode ser um chip, agora já é baratíssimo, não é? Pode ser um chip com identificação da criança! Portanto a pessoa apresenta-se e se for portadora daquilo, enfim... eh...Depois o próprio acompanhamento dos alunos...eh... eles estão ali, praticamente todos fora , vamos imaginar, e há um miúdo que vem por aqui fora ao quarto de banho! Com aquela porta aberta e o portão aberto. Só ele demorar muito é que depois....

São situações destas que... todas as situações acho que é fundamental...é fundamental...mais ainda quando a porta está aberta. E é uma questão que me lembrei relacionada com a segurança que tem tudo a ver também com a qualidade!

Termino com a questão que eu acho que é fundamental no meio disto tudo. Recursos humanos, materiais, equipamentos...é uma questão de dinheiro!

Eu não vejo no futuro grande possibilidade de se poder falar em qualidade com as verbas que vão estar adstritas à educação...também noutros sectores! Saúde e por aí fora! Mas vejo com muito maus olhos, muito, muito mesmo ...

Entrevistadora – Um decréscimo...!

E1 – Sim, sim....! Não tenho duvidas nenhuma. Até porque, posso-lhe dizer que a maior parte dos sectores....eh...vão ver reduzidos os funcionários que têm ...e não sei como é que nesta situação especifica do Jardim de Infância que necessita de facto de muitos meios humanos, até precisamente quanto mais não fosse para o controle ...da segurança dos miúdos...não sei como isto vai ser! Penso que ...é a mesma coisa ...têm se gasto muito dinheiro...mas vamos reparar que não haverá ...bem aliás, o passado recente é exemplo disso...nós durante muito tempo passávamos a vida a dizer que tínhamos maus hospitais, maus centros de saúde, más escolas...bem vamos ver daqui por diante.

Entrevistadora – Obrigada pela sua colaboração e pela sua disponibilidade. Foram muito úteis as sua reflexões. Obrigada.

Entrevista a uma Mãe

12/05/2011

Entrevistadora – No seu ver quais são os aspetos que fazem da Componente de Apoio à Família uma vertente com qualidade?

E2 - Há vários fatores que eu considero importantes e há uns que se interligam uns com os outros, não é! Mas posso começar pelo item do pessoal. Acho que é fundamental que o pessoal que trabalha neste espaço tenha formação... adequada para exercer as funções que o prolongamento de horário exige, não é? Porque é só prolongamento de horário não tem a ver com serviço de almoço?

Entrevistadora – A Componente tem haver com o atendimento de manhã, almoço e actividades sócio educativas...até às 18h30m...

E2 – Então...reforço mais uma vez a formação adequada na área... e claro!... se possível com experiência também! Que tenha trabalhado já...senão...!Depois...

Entrevistadora – De onde é que acha que essa formação pode vir?

E2 – Relativamente à formação, eu não conheço as instituições que a poderão dar! Mas penso que a entidade que contrata ou que seleciona as pessoas...

Entrevistadora – Neste caso a Câmara?

E2– Deverá ter cuidado na seleção das pessoas! E se possível, também auscultar as docentes. Acho que isso é importante! Não sei se é assim que funciona?

Entrevistadora – Não!!!!

E2 - Bem, então isso ultrapassa-me! Mas penso que seria bom para termos um prolongamento de qualidade.....

Entrevistadora – Então em termos de formação? Acha que era a Câmara a entidade, que contrata, que deveria dar formação quando o pessoal não tem?

E2- Dar ou facultar essa formação porque aqui no Jardim não é possível!

Entrevistadora – É possível a nível interno, é possível. Nós podemos fazer isso, geralmente fazemos!

E2 – Pronto...! O vosso acompanhamento também vai ajudar a melhorar na eficiência de trabalho dessas funcionárias! Mas penso que essa formação já teria que vir antes de chegarem cá ...Sendo complementada depois com o dia a dia... penso que sim que era bom!

Entrevistadora – Então um dos itens pessoal...

E2– Sim, pessoal...depois...há outro que também acho essencial. Que é o espaço adequado...com o número de criança, claro! Se são muitas crianças tem de haver um

espaço suficiente. Pois eu acho que o espaço tem de oferecer às criançaspara realizar atividades quer esteja bom tempo ou mau tempo, que permita que elas possam...realizar as suas atividades independentemente do estado do tempo, mas com condições...

Entrevistadora – Por falar em atividades, o que acha do tipo de atividades? Diferenciadas das que se desenvolvem nas salas, ou com alguma coisa em comum...qual a sua opinião?

E2 – Eu concordo que no espaço da Componente as atividades sejam diferenciadas e até se possível de livre escolha! A criança fazer aquilo que se calhar quer no momento, que não esteja condicionada...mas também se me permite dizer que ... de acordo com as condições que temos aqui no Jardim e de acordo com o que eu tenho visto, eu concordo com o trabalho que está a ser realizado na Componente, bem organizado e bem planeado. Uma vez que o espaço, não é, também não permite... mais...

Entrevistadora – Mas que tipo de atividades proponha sendo diferentes das atividades de sala?

E2 – É como eu dizia! É a criança chegar no espaço do Prolongamento de horário e fazer ...e de acordo com o que o prolongamento lhe oferece...a criança escolher livremente...Eu sou muito a favor de jogos de movimento, jogos ditos tradicionais...atividades...de vez em quando de culinária...Eu sou assim a favor...um bocado de atividades mais livres...e não tão direcionadas. Porque nós sabemos que na sala há um plano onde são trabalhados determinados temas...que se fazem determinados trabalhos...que no Prolongamento não poderá ser tão rígido. Se a criança quer fazer plasticina, se outro quer brincar, se quer fazer um puzzle ...vai...Não sei se me estou a fazer entender?

Entrevistadora – Sim, sim

E2– Mas é como eu digo...sei que as atividades são organizadas e que funciona bem. Não são atividades tão dirigidas como na sala que estão mais sentados...não são esse tipo de atividades!

(silêncio)

Entrevistadora – Outro item.

E2 – Outro ponto que eu também considero importante e que às vezes não é possível, não é? Outras vezes é. É o material. Para trabalhar e para eles poderem se ocupar e realizar as suas vontades têm de haver material em quantidade, com qualidade e adequado aquilo que se pretende fazer.

Entrevistadora – Esse material, donde é que acha que poderá vir?

E2 – É assim, de acordo com as informações que eu tenho em relação ao Prolongamento, quem tem que equipar as salas é o Município...é o Município, não tem de ser o Jardim de Infância, não é? Não sei se o Município está a ser simpático a esse ponto!

Entrevistadora – Existe realmente uma verba.

E2 – Será suficiente ou insuficiente?

Entrevistadora – Vai dando...!

E2 – Ah pronto!

Entrevistadora – Em termo das crianças, o que considera que se poderá facultar às crianças para que elas se sintam bem?

E2 – Acho que elas têm de se sentir bem naquele espaço! Senão é uma chatice tanto para as crianças como para os Pais das crianças! Agora...voltando um bocado atrás. Se o pessoal estiver à altura, se as condições materiais...e se a criança realizar as atividades de que gosta, ainda que algumas dirigidas, eu acho que a criança vai-se sentir bem nesse espaço!

Entrevistadora – E é importante a seu ver a criança sentir-se bem?

E2– É importantíssimo! Ai isso nem pomos em questão. A criança tem de se sentir bem nesse espaço! Senão pode haver uma rejeição e não querer vir à escola! Não isso não!

(silencio)

Entrevistadora – Mais algum item?

E2– Não, penso que não.

Entrevistadora – Obrigada, pela troca de ideias. Muito obrigada pela colaboração.

Entrevista a uma Mãe

18/05/2011

Entrevistadora – Obrigado pela sua disponibilidade em partilhar connosco as suas opiniões que como sabe se referem à Componente de Apoio à Família.

Como primeira questão gostaria de saber, na sua opinião, na Componente de Apoio à família quais os itens que podem ser definidos para que esta tenha qualidade? O que terá de ter para ser uma vertente com qualidade?

E3 – Uma vertente com qualidade? Deixe-me pensar...Em primeiro lugar tem de ser um lugar onde o meu filho, quando o venho buscar...que eu sinta que ele se sentiu bem! Que vá satisfeito por ter estado na Componente, que não me peça para o vir buscá-lo logo que a aula acabe, pronto, esse é o primeiro sinal que ele gostou, para ele gostar. Depois que tenha atividades que sejam um bocado de brincar, porque já passou aquelas atividades de aprender...letivas, se seja um bocadinho a brincar mas que ao mesmo tempo seja organizada de forma que...que a brincar também haja uma determinada aprendizagem ...quer da parte escrita...ou o que for...de desenho, mas também de valores, por exemplo, os valores também nós podemos ensinar em casa, mas aqueles valores civis...que eu sinta que...que ele se diverte...e que haja um pouco de civismo...por exemplo aqueles jogos de aprender a reciclar. Nós também vamos ensinando em casa...que seja um complemento de...de boa educação. Eu em casa tento que ele diga obrigado, se faz favor, mas que...seja estimulado a isso, de entreajuda entre os colegas, de...pronto, toda essa parte. Cada vez mais os miúdos passam mais tempo na escola do que em casa. Eu tento sempre acompanhar ao máximo, e tento sempre vir o mais rápido possível buscar à escola, mas nem sempre é possível e...se houver...por isso é que se chama Apoio à Família...dar um a poio nesse sentido...

Entrevistadora – Mais coisas que considere

E3 – Relativamente às pessoas que estão na Componente, o que é que eu espero delas? Além do mais que sejam amigas do meu filho, mas sempre impondo, como é obvio, respeito. Que sejam pessoas criativas, com iniciativa, ah...pronto, dinâmicas, que...haja aqui uma dinâmica de trabalho. Depois, que saibam o que fazer...ah...ah...

Entrevistadora – Como assim!

E3 - Que saibam, que tenham alguma formação. Falei à pouco da parte do civismo, se as pessoas não tiverem formação...ah...ah...

Entrevistadora – Formação, quem acha que poderá dar formação às Assistentes?

E3 – Alguém que esteja na área da educação. Se calhar, vocês professoras estão ocupadas com outras coisas, não sei se têm tempo para isso ou não? Têm as aulas, têm de preparar as aulas, apesar de parecer que não é preparado, mas têm de ter muita coisa preparada, apesar de serem os pequeninos, mas se calhar aproveitar os estagiários que estão aí...e...já que estão a ter aulas, que têm formação nessas áreas, se calhar aproveitá-los um bocadinho para virem aí...fazer uma...ou quando não vêm cá...ou sei lá, uma disciplina qualquer que fosse prática, não sei se é na ESSE ou no Piaget, não sei ...virem cá dar uma formação, ou ...nessa área...As Assistentes são colocadas por quem?

Entrevistadora – Pela Câmara Municipal.

E3 - Ou então a Câmara, não sei. Da parte de Psicologia Infantil, terem uma parte dessa área, porque se calhar há miúdos com problemas...ou até para detectar alguns problemas...eh...são eles que também passam muito tempo com as crianças e poderão quer ajudar, quer detetar esses mesmos problemas...Acho que deveria haver até um programa de várias formações, psicologia infantil, de animador, de...sei lá...de...

Entrevistadora – As pessoas são recrutadas por experiência, mais por experiência do que por formação!

E3 – Nem que houvesse um sistema de créditos. Tinha que haver era um programa de formação anual, com X formações com calendário, nem que desse um X créditos e as pessoas ficavam com esses créditos para o ano seguinte. Quer dizer, além de ter a experiência de ter trabalhado num Jardim de Infância dez anos, se calhar a que trabalhou três anos mas teve estas formações, tem outras competências que as outras não têm, limitaram-se ao ...ao dia a dia, acho que era importante isso!

Entrevistadora – Muito bem, mais?

E3 - Outra coisa, relativamente ao espaço, acho que aqui na escola...aqui no jardim de Infância, acho que o espaço é pouco para muitas...acho que são muitas crianças para pouco espaço. Se calhar no Inverno ainda se nota mais porque não podem ir lá para fora...e mesmo no verão...acho que o espaço lá fora poderia ser mais bem aproveitado. É muito quente, puseram aquela rede por causa da sombra, mas acho que se calhar não é...não é...protege um bocado mas se calhar não é... Arranjar se calhar brinquedos mais sólidos, ou uma estrutura maior para eles se exercitarem mais, porque são muitos, não é? Se calhar quem olha vê que tem alguns brinquedos...mas se tiverem todos no recreio...

Entrevistadora – Geralmente divide-se os grupos...

Mãe - Isso já reparei, porque se calhar não é possível todos... Se calhar mais jogos, coisas mais novas...

Entrevistadora – Material mais interessante...

E3- Sim, que apele mais à criatividade e à imaginação, acho que os materiais...Há uma evolução muito grande ao longo dos tempos, acho que também era bom! Eu vou tentando trazer brinquedos que tenho lá em casa...mas...

Entrevistadora – Ah, sim e agradecemos-lhe por isso...

(risos)

E3 – Oh, não....mas ...desculpe...

A entrevista foi interrompida aqui, devido a uma chamada de telemóvel que a entrevistada teve imperiosamente que atender.

Entrevista com uma Mãe

6/06/2011

Entrevistadora – Primeiramente obrigada desde já por ter acedido partilhar comigo as suas opiniões...

E4 – Ora essa, com todo o gosto.

Entrevistadora – O que eu queria saber era a sua opinião relativamente aos itens que poderão ser apontados para que a Componente de Apoio à Família seja uma vertente de qualidade.

E4 – A Componente de Apoio à Família nos dias que correm e na vida que nós temos é fundamental, tem que existir, independentemente do que digam os estudos (sorriso) ninguém tem vida e tem de haver ...uma Componente de Apoio à Família para dar apoio! Agora, julgo que não propriamente nos moldes que existem! Em termos de qualidade, eu não digo que a que existe aqui, pelo menos na minha experiencia destes anos, não digo propriamente que tem falta de qualidade...

Entrevistadora – Mas o que pode caracterizar essa qualidade?

E4 – Qualidade, essencialmente neste momento de pessoal que está lá e o carinho que têm...vamos lá a ver a Componente de Apoio à Família, destes anoseh....é um espaço, é um período em que as crianças estão em que pura e simplesmente brincam entre elas e relacionam-se entre elas e com os funcionários e eu acho que a parte humana é que...tem de ... a grande qualidade da Componente é da parte humana, porque se a parte humana falhasse e não houvesse esta relação que eu vejo que há entre o meu filho e os funcionários, não tinha qualquer sentido e era terrível, porque estavam aí tipo sala de espera ou corredor de espera, não é? Que era umas horas dolorosas de passar! Pronto, isto em termos de pessoal, acho...não vou dizer que não tem, acho que tem. Gosto imenso, se ele gosta, eu gosto, se ele está contente eu estou contente! Para mim isso é que é importante.

Entrevistadora – É fundamental que eles estejam contentes?

E4 – Claro, exatamente. Eu avalio por isso, não é porque eu gosto, ou por aquilo que eu sinto mas essencialmente porque o que eu sinto que ele gosta, ou por aquilo que sentiu, e como são tratados, isso é que eu avalio. Agora, gostava que fosse com outras...outra qualidade, lá está, com outro nível, com o que se...fizessem outras actividades que não é possível porque não há meios, também tenho essa noção...

Um cenário ideal, em espírito...obviamente que a Componente de Apoio à Família deveria ser o prolongamento do que se faz na sala mas com outras atividades. Não

pode ser a reprodução ou a continuação daquilo que se faz na sala, não tem sentido. Não concebo também dessa forma! Agora, se fosse possível...num cenário hipotético era ótimo que houvesse diversos ateliês, diversos espaços, em que as crianças, não é? Depois era uma questão de programação, pudessem fazer determinadas atividades que não podem fazer nem em casa com os Pais, nem dentro da sala de aula com a educadora, novas experiências, não é? Estimular os sentidos, as vivências, isso tudo...agora, eh....temos sempre a parte financeira.

Em termos de qualidade acho que iam ganhar muito. Se tivessem, não queria chamar-lhe ateliês, mas espaços diferentes, não é? Com diferentes atividades, desde cozinha, teatro, ou musica...musica eles têm não é? Têm essa sorte de terem musica...Ok, se tivessem um bocadinho de teatro, ou fazer...ou fantoches, ou marionetes. Fosse o que fosse...em termos de expressão plástica eles acabam por fazer alguma coisa...já vão fazendo alguma coisa...e acho que já é...mas eles também são muitos! Também temos esse problema, não é? Também não podemos ter qualidade quando eles são tantos com este espaço que temos.

Mas portanto, passa essencialmente por aí, tinha de ser tudo repensado, numa situação ideal, o espaço tinha de ser muito maior! Ou então tinham de ser muito menos! Porque tinha de haver outros meios, não é? Tinha de haver mais gente! Que de haver tudo mais...(silêncio).

Entrevistadora – Então esses serão os possíveis itens de qualidade?

E4 – Claro. Uma coisa é hoje, que por acaso teve um dia fantástico e eles puderam estar lá fora a brincar, outra coisa é quando é inverno e eles estão encafifados ali numa sala! Quando estão todos, não é já ao fim do dia é quando estão todos!

Por isso é que eu digo que tem qualidade, porque consegui-los aguentar lá, eles não ficam cansados e conseguem interagir entre todos e não haver confusão, acho que é um milagre, elas conseguem isso. Realmente aquele espaço não tem condições para tanta criança! Eu já me apercebi. É quase impossível controlá-los ali, até pelo barulho, por tudo, eles são muito pequeninos, as regras... se às vezes aos mais velhos já é complicado impor-lhes regras, a eles...mas até que se portam bem...acho eu...

Entrevistadora – Então resumindo, é o pessoal, material, espaço

E4 – É tudo proporcional claro! Ora vamos lá a ver, o pessoal, claro é o mais...claro que não vamos querer já...mesmo sendo o ideal que tivesse tuudo..! Tudo topo de gama e tal...mas acho que se poderia criar ...não há é espaço aqui...mas se pudesse criar diversas zonas dentro do mesmo espaço. Bem bastava um bocadinho de

imaginação e boa vontade e também se conseguia arranjar, não é? Só que lá está o espaço não chega, os funcionários não chegam, as crianças são a mais para os funcionários que há, portanto...não...Os custos claro existiam, mas também não tínhamos que ir...já para uma situação ideal, podíamos ir progressivamente, não é?... E acho que é isso.... É assim...

Entrevistadora – Muito bem, obrigada pela colaboração, foi ótima a nossa conversa.
Obrigada

Entrevista com Membro do Agrupamento de Escolas

8/06/2011

Entrevistadora - Como membro do Agrupamento, o que é que tu entendes...ou qual a importância dos serviços prestados na Componente de Apoio à Família?

E5 - A Componente de Apoio nos dias torna-se um bem indispensável, eu até posso dizer que é um mal necessário. Um mal no sentido de que, a criança nesta faixa etária para adquirir as suas aprendizagens não necessita mais do que as cinco horas diárias! Mas é um bem necessário no sentido em que as famílias sofreram uma grande alteração, os Pais são muito jovens, trabalham, os avós agora também são muito novos ainda estão no ativo, ainda trabalham, e eles que há uns tempos atrás eram o suporte para ajudar na educação dos netos hoje em dia não estão disponíveis. Então nesse sentido é que eu acho que é um mal necessário!

E tudo isto... estas transformações da Família, têm tido influencia nas medidas de orientação política, no que respeita à Educação Pré-Escolar e então a própria Lei Quadro da Educação Pré-escolar refere que os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem adotar um horário adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e no qual se preveja períodos específicos para as atividades educativas de animação e de apoio á Família, tendo em conta as necessidades dessa...dessa...

Entrevistadora - Portanto...cada Jardim será um caso...

E5 - Cada jardim é um caso... e...e... a Componente de Apoio à Família surgiu para colmatar as dificuldades das Famílias, mas essas dificuldades não são...e...e...não se verificam da mesma forma em todos os jardins, por exemplo, neste Agrupamento, temos aqui jardins na cidade, em que...a maior parte das crianças usufrui destes serviços , mas temos ali um jardim na periferia em que também tem uma frequência muito menor, mas só duas crianças é que usufruem da Componente de Apoio à Família. Porque os avós estão presentes, porque os pais até têm...a atividade laboral próxima de casa...e...e...não se justifica a...a...as crianças irem para essa valência se não necessitassem dela, não é!

Entrevistadora - É uma localidade mais pequena....

E5 - Até porque nesse jardim de Infância a Componente de Apoio à Família foi implementada muito posteriormente aos outros jardins.

Entrevistadora - E em termos de qualidade? Toda agente, aspira...tantos os pais como os orientadores, como os educadores... como vocês em termos de Órgão de

Gestão...todos aspiramos a que esse serviço seja um serviço de qualidade. O que nos importa saber é quais são os itens de qualidade que cada um propõe para a Componente?

Em termos do Órgão de Gestão o que é que ele entende que seja um...quais os itens que poderão interferir com a qualidade da Componente?

E5 - Olha eu ...eu posso mencionar quatro ou cinco itens que são indispensáveis e... começo já pela base...ou seja a seleção do público alvo, e a constituição dos grupos...eh...isso passa por...acho que é uma prática que não se tem feito muito...não se tem estabelecido muito no jardim...nos agrupamentos ...mas acho que deveria ser feito, que era fazer uma seleção das crianças que realmente necessitam desta valência! Não é! A CAF deveria ser destinada apenas às Famílias que necessitam destes serviços...

Entrevistadora - Só que é difícil! É difícil fazer uma seleção desse tipo!

E5 - É, é, é muito difícil...

Entrevistadora - Porque toda a gente diz ou por uma coisa ou por outra... ou por horário...

E5 - Essa necessidade comprova-se através da confirmação da atividade profissional, mas também é difícil provar que a pessoa precisa ou não precisa! É que a frequência da Componente de Apoio à Família tem-se generalizado e o que é que vai fazer isso? Vai fazer com que os estabelecimentos fiquem superlotados, que tenha que se fazer uns grupos muito grandes, não é! E que vai...vai...não é benéfico para o desenrolar das atividades. E neste sentido acho que o papel do Educador é que é muito importante, eh...eh...ele deve alertar...ou informar os Pais de que realmente as vinte cinco horas semanais, como já disse atrás, são suficientes...suficientes para a criança adquirir o seu desenvolvimento...e as aprendizagens...nesta faixa etária...nos 3,4 e 5 anos!

Entrevistadora – Que características, então, deverão ter as atividades da CAF?

E5- As atividades da Componente terão de ser atividades mais livres, mais leves... terá de ser assim, porque há crianças que passam muitas horas no mesmo estabelecimento...e...às vezes no mesmo espaço....temos um Jardim de Infância no Agrupamento em que às vezes as crianças ficam na mesma sala...não há sala para prolongamento, não é!

Aqui falo também na constituição dos grupos, os grupos não deveriam ter mais do que vinte cinco crianças por adulto e mesmo assim...mesmo assim...25 crianças por adulto é bastante...mas como os recursos humanos também são escassos... e o

espaço também...não podemos subdividir mais os grupos porque também não há espaço físico para tal, não é?

Entrevistadora - Cada sitio tem de se adaptar ao espaço que tem! Então o espaço será um item de qualidade?

E5 - Sim...o espaço físico e os materiais...ah...eu acho... acho que sim. Então passamos já para o item do espaço físico, que eu também ia mencionar! Em que o espaço físico deve ser próprio, nunca na sala de atividades...mas nem sempre acontece, como já...já referi, os materiais devem ser diversificados, e deve haver atividades de animação, tanto quanto possível, não é? Evitando que as crianças tenham mais do mesmo, ou seja, a mudança de espaço físico e de materiais é muitíssimo importante, pois permite, tanto aos profissionais, como às crianças, recriarem uma outra dinâmica...

Entrevistadora - O que é que tu propões de atividades que se possam fazer?

E5 - É assim, eu acho que...quanto menos atividade dirigida melhor! Que as crianças possam escolher o que fazer e com quem brincar! Porque às vezes estão limitados aquela divisão que o Educador faz e ...e... às vezes não tem oportunidade de brincar com quem quer brincar.

Entrevistadora - A escolha das crianças é importante?

E5 - É muito importante, muito importante! E sempre que possível devíamos utilizar, e não se faz muito, ah...utilizar espaços da Comunidade, bibliotecas, ginásios, ah...

Entrevistadora - Mas o problema é o transporte.

E5 - Associações recreativas...Pois...aí...aí teria que a Câmara intervir porque os Agrupamentos não têm ...meios de transporte...era mais uma tarefa, mais um encargo da Câmara Municipal, o que se calhar também....

Entrevistadora - Que disponibiliza-se algum transporte...?

E5 - É...

Entrevistadora - É que nem sempre ficam à mão esses espaços...

E5 - Claro...claro...mas pode-se utilizar espaços exteriores, dar passeios....e isso...Ter sempre o bom senso, utilizando estes espaços e de não sobrecarregar as crianças com atividades! Atividades dirigidas e estruturadas, para além das cinco horas diárias...que já têm ...

Entrevistadora - Mais itens? Já falámos dos espaços, já falámos dos grupos...

E5 - E do material, já falámos do material que deve ser diversificado, deve dar para mais do que uma função, deve ser fácil de transportar, até do interior da sala para o

exterior e vice versa,... ah....e deve...o material deve-se destacar em dois tipos... devia ser um material para jogos simbólicos e para psicomotricidade, não é?

A aquisição destes materiais está condicionada pela verba que a Câmara deposita mensalmente...atribui mensalmente aos Jardins de Infância. Essa verba é resultante da diferença que o Pai paga e o custo de cada criança...deverá ser assim...não é? E como os materiais, como todos sabemos, os materiais de qualidade são muito caros, às vezes as verbas ficam um bocadinho à quem, não é ? ...das necessidades ...

Agora podíamos passar, se calhar, aos recursos humanos? Seleção e formação de Assistentes Operacionais...

A CAF é uma resposta assegurada pela Autarquia. Muitas vezes com condições, não digamos mínimas, mas ...mas reduzidas. A autarquia deveria ter mais preocupação e cuidado em contratar...na seleção do pessoal auxiliar. Deveria colocar, ter a preocupação de colocar, mediante a quantidade de crianças no jardim, uma ou duas pessoas com formação em....Animação Sócio Cultural.

Entrevistadora - A Lei está uma para 40! Um adulto para 40 crianças.

E5 - Mas se calhar um adulto sem qualificação específica! A Lei determina que deveria ser um Animador Sócio Cultural em cada valência...o que não acontece não é?

No caso de o Animador não ter formação profissional, deveriam dar preferência a pessoas que tivessem já experiência com crianças. O que já, até já se verifica nesta Câmara...ah... manter as pessoas, os Assistentes de um ano para o outro...isso...já se vem a verificar há três anos...

Entrevistadora - Para lhes dar essa experiência no mesmo sítio...

E5 - Sim... talvez há três anos...

Entrevistadora - Olha e Formação?

E5 - Sim...

Entrevistadora - Se não tiverem Formação quem achas que é o ...órgão que pode dar essa formação? Será só o Jardim, será a formação dia a dia...será...

E5 - A Formação desses Assistentes acho que deveria ser dada pela entidade patronal, ou seja, pela Autarquia.

Tem feito...pouco...muito pouco...mas tem tido alguma... já alguma formação, mas muito...muito... muito aquém das necessidades

Entrevistadora - Mas mais em termos de Primeiros Socorros...

E5 - Sim...higiene e trabalho...por aí...por aí...higiene e segurança...até por causa dos almoços!...Teria que ser mais à base de...de...sei lá, não digo Pedagogia mas em termos mais de atividades, de comportamento, psicologia da criança....

Entrevistadora - Sim...sim!

E5 - O que se tem verificado é que essa formação é uma formação contínua no Jardim de Infância, dada através da articulação que os educadores fazem, e muito bem, com esse pessoal.

Entrevistadora - Em termos de Legislação, a implicação...ou seja a responsabilidade da CAF cabe só ao Coordenador de Escola ou cabe também a todo o pessoal docente que está no Jardim?

E5 - Está bem explícito na Legislação que a coordenação e a supervisão da CAF é da responsabilidade do titular do grupo, no pré-escolar, e do titular de turma no 1º ciclo, porque há escolas... nós já tivemos escolas, mas já não temos, mas tivemos uma Escola em que havia Componente de Apoio à Família organizada pela Associação de Pais, as crianças estavam lá...tinham as Atividades de Enriquecimento Curricular até às cinco e meia, depois ficavam até às sete na Componente de Apoio à Família. E essa Componente é da responsabilidade do titular de turma ou do titular do grupo, no pré-escolar, não é só do coordenador! É da ...

Entrevistadora - Ou seja de todos...

E5 - Toda a gente está implicada, porque as crianças são de todos! A Coordenadora de Estabelecimento terá a função de coordenar, tal como diz o nome, coordena o estabelecimento no geral!

Agora a responsabilidade da supervisão, da planificação, da organização, das reuniões de articulação é de todo o pessoal docente...sem dúvida...sem dúvida!

Entrevistadora - Mais itens!

E5 - Já que estávamos a falar aqui na responsabilidade e na supervisão pedagógica, acho que a supervisão pedagógica é um dos outros itens para a ... qualidade da CAF. O educador deve garantir a qualidade de todo o tempo que os Pais precisam que a criança esteja no jardim de Infância, não só na Componente Letiva mas também na CAF. Assim, a planificação das atividades devem estar integradas nos documentos orientadores. Isso faz parte da.... documentação do estabelecimento, que é o Projeto Curricular de Grupo e o Plano Anual de Atividades, mas com uma clara distinção entre a componente letiva e a de animação sócio educativa, nunca misturar as funções e as planificações!

Para além dessa planificação, uma outra condicionante da qualidade é a supervisão pedagógica que é da responsabilidade dos educadores titulares de grupo, tal como determina o artigo, até te digo o despacho, Artigo 6º do Despacho 17860/2007.

Essa supervisão passa pelo acompanhamento através de reuniões com os respectivos assistentes operacionais, os encarregados de educação e pelo acompanhamento de execução de atividades e da sua avaliação.

Assim o educador ao supervisionar este serviço deve informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar no sentido lato da palavra, esta supervisão não se deve cingir ao fiscalizar

Entrevistadora - Acaba por ser uma supervisão/formação....

E5 - Exatamente!

Entrevistadora - Ver o que não está bem, as dificuldades que há, colmatar essas dificuldades em conjunto...?

E5 - Exatamente, deve caracterizar-se por uma função encorajadora e ...facilitadora de um processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A troca de experiências e a reflexão permitirá que a CAF seja uma valência de qualidade e que dignificará os profissionais que a dinamizam e dará uma enorme satisfação tanto às crianças como aos Pais.

Entrevistadora - E já agora que estamos a falar em termos de satisfação das crianças, também poderá ser um item de qualidade o bem-estar das crianças?

E5 - Sem dúvida! Mas essa satisfação da criança só é possível se todos estes itens que já mencionámos se verificarem, não é? Se o espaço for acolhedor, se for variado...o material, se os assistentes operacionais forem qualificados, se souberem cativar..., se souberem trabalhar...desenvolver atividades...está tudo...está tudo implícito...

Eu só queria aqui referir que esta supervisão que é aqui determinada pela Lei, deve ser efetuada nas horas de componente não letiva, mas esta componente não letiva do educador torna-se muito escassa...e esta supervisão vai muito para além dessas horas...portanto poderemos dizer que é feita também por muita força de vontade e muita "carolice" do educador que quer que o seu jardim funcione da melhor maneira possível! Não é?

Entrevistadora - Outro item?

E5 - Acho que também a segurança....pois e a segurança, ou a falta dela, prendesse desde logo com o número elevado, penso que elevado, do numero de crianças que penso estão atribuídas a cada grupo, não é? ...a cada adulto. Estes adultos...muitas vezes são....como já referi...também não têm muita formação específica, e o espaço também é limitado, onde decorrem estas atividades de animação sócio educativa...quando o bom tempo o permite, o espaço exterior é utilizado, mesmo

quando não está muito bem equipado, mas com muita imaginação e boa vontade conseguem-se arranjar atividades, agora no período de Inverno é...é.... Muito complicado! Porque as crianças saem da sala da componente letiva e são enfiadas noutra sala, apesar de estarem subdivididas em grupos, mas continuam todas no mesmo espaço...numa sala...

E então se há muita criança no mesmo espaço, com poucos adultos, há maior probabilidade de acontecerem acidentes, não é? Não por falta de vigia, mas ...mas acontecem...

Também o gerir os horários do pessoal às vezes é um bocado complicado! Eu acho que é um dos aspetos essenciais para o funcionamento da CAF. E muitas vezes é difícil fazer a distribuição de horários, pois tem de se ter em conta as horas de saída das crianças, não é? E o numero de crianças que fica até mais tarde! Tem que haver essa preocupação, de até fazer grupos por hora de saída, porque se... se fizer grupos por hora de saída o primeiro grupinho que sai mais cedo vai fazer com que se liberte já um assistente que poderá já iniciar limpezas noutros espaços...ou até ajudar na vigilância...ou até na concretização das atividades...no grupo...

E também temos o problema de...acho eu...das interrupções letivas em qua as crianças ficam o dia inteiro, o tempo todo naquela....com aquelas assistentes operacionais e naquele espaço, não é? E é um pouco difícil, também, de gerir os horários nesse período, porque elas estão desde...

Entrevistadora - E diversificar atividades para o dia inteiro

E5 - É mesmo um espaço sem interrupção ...que é a receção logo às oito e um quarto, depois é a hora do almoço que ainda não falámos dela mas que requer muito apoio, porque as crianças...há muita criança de três anos que necessita quase que lhe dêem o comer à boca, é muito complicado, absorve ali muito pessoal!

E portanto os assistentes têm de ficar o dia inteiro com as crianças, mas depois ainda têm mais a limpeza para fazer. Eles ocupam ali as sete horas, com as crianças e depois...limpeza, quem faz? Não é?

Entrevistadora - Aí terão que também as assistentes das salas englobar esse grosso de pessoal que fica!

E5 - Sim pois, as assistentes da sala! Que por boa vontade da Câmara temos uma por sala! Da parte do Ministério, uma auxiliar para quatro salas! ...É obra!...e é assim...Bem... penso que disse tudo... não me ocorre mais...! Espero ter sido útil!

Entrevistadora - Sim, sim! Muito obrigada pela tua disponibilidade, obrigada mesmo!

Entrevista com uma das Assistentes orientadoras da CAF

13/06/2011

Entrevistadora - Como Assistente Operacional e elemento orientador da Componente de Apoio à Família, quais os fatores que considera importantes para que a CAF seja uma vertente de qualidade?

E6 - Ora bem, para mim na base de tudo está a animação do grupo. Tendo como principal base a educação, claro, mas também a parte social. Tentando que eles aprendam a interagir melhor uns com os outros! A conviver em sociedade, a saberem partilhar, a saberem estar em grupo! Basicamente é isso! Mas claro, sendo uma componente é muito importante eles estarem entretidos e sentirem-se bem neste espaço. Mas...como uma escola...como parte da educação ...temos de apanhar isso de maneira a que consigamos ensiná-los a estarem juntos...

Entrevistadora - Mas sendo uma vertente, que também é educativa... mas para que tenha qualidade quais os aspetos que podem contribuir?

E6 - Ora bem... era bom que tivéssemos espaços específicos para cada tipo de atividade, por exemplo que fazemos com eles! Um espaço bom para jogos, um espaço bom para outro tipo de atividades ... plásticas, ou assim! Se calhar era bom também haver alguém com uma formação, se calhar melhor que a minha, não é,...

Entrevistadora - Teve alguma formação?

E6 - Aquela que aprendi diariamente com o trabalho! (riso) Fui ganhando calo através do dia a dia do trabalho, não é...

Entrevistadora - Em termos de Jardim de Infância, teve alguma formação?

E6 - Formação, formação... assim dita, penso que não, a não ser o trabalho que faço consigo (*referindo-se à coordenadora de estabelecimento*) diariamente também, que nos ajuda sempre a dar dicas, como trabalharmos melhor com eles, como lidar com eles...

Entrevistadora - A nível da Câmara teve alguma formação?

E6 - Eh... tive mas foi em termos alimentares, eh...assim formação sobre lidar com as crianças, atividades para fazer com eles, isso não, até porque foi uma dica que eu dei quando me perguntaram na entrevista se havia alguma coisa que poderia melhorar o nosso trabalho aqui na Componente, foi logo uma coisa que eu disse, que era muito bom apostarem na formação das pessoas que estão na Componente, porque nós lidamos diariamente com eles, era preciso... tudo bem que aprendemos diariamente, temos as Educadoras a apoiar-nos e a darem-nos dicas, mas penso que era muito

bom para nós haver uma formação direta para nos facilitar o trabalho, para aprendermos melhor certas técnicas, lidar com grupos grandes, como dividi-los, pôr em prática certas atividades.

Entrevistadora - Então um dos itens seria a formação?

E6 - Sim, sim...como até agora não houve nenhuma formação nesse sentido... se calhar o ideal seria termos uma animadora conosco aqui a trabalhar, que fizesse parte do pessoal da Componente, pois esses têm formação. A formação que nós vamos tendo é aquela que vamos aprendendo no dia a dia, o calo que vamos ganhando e a conversa e as reuniões que vamos tendo com vocês educadoras ... que nos dão dicas, nos dizem como havemos de gerir o grupo... eh....

Entrevistadora - Considera que essas reuniões têm sido úteis?

E6 - Oh sim, claro que sim! Aprendemos muito umas com as outras.

Entrevistadora - Muito bem, já indicou espaços, formação... haverá mais fatores?

E6 - Havia tanta coisa! No dia a dia ... vai aparecendo... sei lá.... melhorar a qualidade do espaço era o importante... Não digo que a escola tenha más condições, mas para acompanhar tanta criança junta, um número tão grande! E o espaço não é tanto para tanta criança... isso torna-se complicado! São muitas crianças, o pessoal é pouco e o espaço é pequeno. Gerir tanta criança, com espaço tão pequeno e pouco pessoal ... é difícil!

Está a entender? Temos o refeitório que utilizamos para certos tipos de atividade, mas temos de esperar que ele fique livre e limpo do lanche, para fazermos as atividades. Esse espaço de tempo que estamos à espera pode-se tornar complicado com o grupo ainda todo junto. Se tivéssemos espaços para cada tipo de atividades era ótimo!

Entrevistadora – Já agora que se falou em grupo todo junto, deixe-me fazer uma pergunta, as crianças estão muito tempo a ver televisão? Ou seja vêm televisão frequentemente?

E6 – Televisão? Não...não! Vêm às vezes filmes, eles trazem filmes de casa que gostam e dizem-nos para pôr, mas televisão...

Entrevistadora – Pronto, filmes...vocês põem filmes para eles verem...quando?

E6 – Eles de manhã enquanto não chega toda a gente...enquanto não estão todos...enquanto não vão para as salas, às vezes vêm os desenhos animados da televisão...mas é só para os distrair um bocadito enquanto não estão todos...alguns nem estão com muita atenção!

Entrevistadora – De manhã e à tarde?

E6 – À tarde não!

Entrevistadora – Depois do almoço, não?

E6 – Ah, depois do almoço...é quando pomos os filmes que eles pedem, mas nem acabamos por ver tudo, é só aquele espaço...para eles estarem mais sossegados a descansar o almoço...quando está a chover e frio não podemos ir lá para fora...e também andarem a correr depois de almoço...acho que...não é lá muito bom!

Entrevistadora – Mas eles trazem filmes?

E6 – Trazem (riso) é para aí um montão! As crianças trazem aqueles filmezitos que andam mais na moda...e nós pomos um bocadito. Como só estamos as três, porque o resto do pessoal está na hora de almoço...só estamos nós...não dá para fazer muita coisa...então...

Entrevistadora – E à tarde?

E6 – À tarde não. À tarde não vemos filmes, fazemos as atividades, não vêm filmes!

Entrevistadora – E à hora de ir embora, mais à tardinha?

E6 – Não, também não.

Entrevistadora – Mesmo quando estão poucos?

E6 – Não!

Entrevistadora – Muito bem, continuando, mais algum item?

E6 – Ah...

Entrevistadora – Falámos de espaços, formação...atividades...

E6 - Assim de momento...deixe cá ver.... Ah... os materiais. Bem esses vamos conseguindo conciliar... vamos tendo ...eh...

Entrevistadora - Considera que o bom material é fator determinante para haver qualidade?

E6 - Não, penso que não. Havendo boa vontade acho que conseguimos, até porque aproveitamos certas coisas que as pessoas deitam para o lixo e conseguimos recriar alguma coisa com ele. E isso é ótimo para as crianças, porque começam a ver que certas coisas que ninguém dá valor conseguem-se criar coisas espetaculares, e isso para eles é fantástico! Coisas que à partida em cada consideram lixo, como os rolos do papel higiénicos, os copos de iogurte, as tampas...e essas coisas ... a reciclagem, vá...falando assim... é muito bom que as crianças nesta idade comecem já a ver que se conseguem fazer coisas aproveitando materiais que supostamente já não servem. Temos é que ter imaginação... e isso às vezes é que falha... podíamos ter um certo tipo de formação... saber melhor como aproveitar os materiais. Por isso também é que eu falo em animadoras ... como tiveram formação à partida podem ter mais

imaginação para desenvolver outras atividades e fazer outras coisas! Mas, olhe...contamos com vocês educadoras (*riso*)...!

Mas é assim, podemos não ter animadora mas se houver diálogo entre todo o pessoal que trabalha aqui... trabalhar em equipa... já ajuda muito, é fundamental. Neste trabalho se não trabalhamos em equipa vai tudo por água abaixo. Até porque, vamos lá a ver uma coisa... se nós ensinamos às crianças que precisam de lidar em grupo, precisam de aprender a estar juntos, nós temos de ser os primeiros a mostrar-lhes que sabemos trabalhar em grupo! O exemplo tem de partir de nós, certo?

Se eles vêm que connosco resulta trabalhar em equipa, sim porque eles apercebem-se, isso vai ser um exemplo para eles. Se eles vêm nos pais um exemplo a seguir, em nós também, porque eles passam grande parte do tempo connosco, nós somos quase que a segunda família deles, não é verdade!? Penso que trabalhar em equipa é mesmo fundamental!

Entrevistadora – Por falar em equipas, para desenvolver as atividades como é que vocês fazem? As crianças estão todas juntas, fazem grupos...como é?

E6 – Fazemos grupos. Mas quando vêm do lanche juntamo-las todas, quando estão todas fazemos grupos...fazemos três grupos...conforme o pessoal, claro. Se faltar alguma de nós fazemos menos.

Entrevistadora – E como dividem os grupos?

E6 – Então, dividimos... não é por salas! Cada grupo tem crianças das várias salas.

Entrevistadora – Sim, mas como fazem a divisão?

E6 – Escolhemos crianças das várias salas.

Entrevistadora – Mas são vocês que escolhem?

E6 – Sim, somos nós. Um grupo vai fazer plasticina, outro pode ir fazer desenho, outro jogos...e cada grupo tem uma de nós e mais a L e a C (nomes de assistentes que dão apoio a crianças com NEE) o sr. A (nome assistente) que ajudam.

Entrevistadora – As atividades estão planificadas e depois dividem o grupo por elas?

E6 – Sim planificamos nós as três e depois cada grupo vai fazer o que planificámos. Não sei se me entende? Mas já sabe disto... é assim!

Entrevistadora – Sim, era só para esclarecer como se processa. Mas voltando ao mesmo, a escolha é vossa não das crianças?

E6 – Sim...mas também era impossível as crianças...todas as crianças escolherem. Não tínhamos pessoal para tudo, não é? Era impossível...era bom, mas...era impossível...

Entrevistadora – Se calhar não! Mas...tudo bem...

E6 – Não consigo ver como iríamos fazer...é muita criança! Precisámos de ser mais, de ter mais espaço...não sei...o que acha?

Entrevistadora – Teria de ser diferente. Outro modo de trabalhar! Outra forma de...

E6 – Se vocês nos disserem...podemos experimentar, sei lá...talvez dê...mas têm de nos ensinar, não estou a ver como...E é assim...! Mais coisas...?... Não sei...de momento não me ocorre mais nada...!

Entrevistadora – Foi ótimo, obrigado pela sua disponibilidade e por partilhar as suas opiniões, obrigada.

Entrevista com uma das Assistente responsável pela CAF

14/06/2011

Entrevistadora – Na tua opinião quais seriam os itens que fariam com que a Componente de Apoio à Família fosse uma componente com qualidade?

E7 – Deixe cá ver...

Entrevistadora – Que características apontava para ser uma componente com qualidade?

E7 – Tem que ter tudo, não é? Seja material...

Entrevistadora – Sim...inclua o que considerar necessário...

E7 – Bem... espaço, não é? Tem de se ter espaços livres, principalmente em Jardins grandes, que tenham muitas crianças. Hem...material...

Entrevistadora – Espaço único ou vários espaços?

E7 – Vários, vários porque em grupos muito grandes não dá grande resultado! Por isso quanto mais variados forem esses espaços melhor, mesmo para as crianças, não é? Para não estarem sempre fechadas no mesmo sítio, assim podem ir variando...

Entrevistadora – E com outros espaços podem-se fazer outras actividades?

E7 – Desde que haja pessoal sim! (riso)

Entrevistadora – Então um outro item será o pessoal?

E7 – Também!

Entrevistadora – Porquê?

E7 – Porque havendo mais grupos terá de haver mais pessoal...e quanto mais pessoal houver mais atenção podemos dar aos miúdos para poderem, para estarem a trabalhar...pronto, podemos fazer trabalhos mais elaborados! Porque com muitos não dá para trabalhos muito elaborados...Porque há sempre...ou um grupo ficar dividido em dois, não é? Para se poder estar mais a acompanhar.

Entrevistadora – Há criança menos autónomas...

E7 – Sim, que precisam mais de ajuda, sim...

Entrevistadora – Então temos espaços, pessoal...

E7 – Sim...

Entrevistadora – Mais?

E7 – Material, também (sorriso)...material diversificado para a gente poder fazer vários trabalhos...ah...

Entrevistadora – Que tipo de material? Será só o material de desgaste ou outro tipo de material?

E7 – Tendo vários espaços precisávamos de outro material sem ser material de desgaste, para as várias atividades que se podem fazer!

Entrevistadora – Que tipo, por exemplo?

E7 – Deixe cá ver...Jogos construções. Sendo um espaço assim...Nós temos o caso aqui de fora! Para os espaços exteriores, para podermos fazer gincanas e assim, precisamos de mais material, porque não temos assim tanto como isso! E cá para dentro precisamos de outro...porque há coisas que não dão para trazer cá para dentro! É preciso outro tipo de material...sei lá ...material que eles possam jogar...onde possam estar muitos ao mesmo tempo...sei lá...! (silêncio)

Entrevistadora – Para além do material. Haverá outro item?

E7 – Eh...Formação, formação do pessoal (riso).

Entrevistadora – E que tipo de formação?

E7 – Eh...

Entrevistadora – Se te perguntassem assim “Que tipo de formação é que precisa?”

E7 – Quer dizer, eu também acho que muita da formação nós também adquirimos com o trabalho que fazemos com as crianças, não é? Ao longo dos anos a gente vai melhorando, mas...digo isto do início quando comecei a trabalhar...eu quando entrei para a Componente não sabia nada! Não sabia o que podia fazer, nada! E acho quando colocam assim pessoal deviam fazer uma formação para explicar como é que se trabalha numa Componente! Que tipo de coisas podemos fazer com as crianças! Porque nem sempre estamos preparadas, não é? Nós não nascemos ensinados!

Entrevistadora – No seu ver que entidade é que podia dar essa Formação?

E7 – Uh...pois, se calhar a entidade patronal...mas eles também não têm formadores para...

Entrevistadora – A entidade patronal quem? A Câmara?

E7 – Sim...

Entrevistadora – De alguma maneira aquela formação...pouca mas...que fazemos assim periodicamente...de alguma maneira tem sido útil?

E7 – Eu acho que sim. Eu digo isto porque ao longo do tempo...e falo no meu caso...eu acho que a pessoa vai evoluindo...e com as coisas que vai ouvindo...se estamos a fazer bem...se estamos a fazer mal...isso também ajuda para a gente melhorar o nosso trabalho! E essas formações ajudam! Porque a gente consegue saber o que é que fizemos bem, o que é que fizemos mal, o que é que podemos fazer melhor, para conseguirmos...pronto...para conseguirmos desenvolver algumas atividades com as crianças que elas gostem!

Entrevistadora – Mais itens?

E7 – Uh...(silencio)...não me lembro de mais nenhum...acho que são estes...acho que é só...(riso).

Entrevistadora – Voltando às atividades, quem escolhe as atividades?

E7 – Bem... as atividades são escolhidas...estão na planificação que nós fazemos...planificamos e depois dividimos os grupos...

Entrevistadora – Mas quem escolhe os grupos? Vocês ou as crianças?

E7 – Nós...mas...às vezes eles podem escolher...

Entrevistadora – Às vezes, quando?

E7 – Quando...quando eles pedem...é assim, nós temos de escolher os grupos para uns não serem maiores que os outros...não podemos ter um grupo com duas pessoas e para aí umas dez crianças e o outro ter trinta e tal...escolhemos para os grupos serem mais ou menos iguais!

Entrevistadora – Mas são vocês que escolhem as crianças? Escolhem quem participa nesse grupo.

E7 – Sim...geralmente sim. Mas eles às vezes põem o dedo no ar para nós escolhermos...e ... escolhemos esses!

Entrevistadora – Mas se as crianças não quiserem, por exemplo ir fazer jogos mas pintura, podem?

E7 – Se estiver na planificação podem...por vezes trocamos de grupos, para todos poderem fazer...quando fazemos atividades ...por exemplo quando decoramos o placar de lá de fora, todos participam, trocamos os grupos para todos fazerem.

Entrevistadora – Mas seria possível as crianças escolherem as atividades que querem fazer?

E7 – Não sei, talvez...nunca pensei nisso assim...mas teria de ser diferente...a planificação teria de ser diferente.

Entrevistadora – Claro, a planificação teria de ter em conta essa escolha!

E7 – Mas era mais confusão. Acho eu, não sei.

Entrevistadora – Talvez, mas era possível.

E7 – Pois, não sei. Só pensando bem no assunto... (sorriso).

Entrevistadora – Mais alguma coisa que queira acrescentar?

E7 – Acho que não...mas agora deixou-me a pensar naquilo de escolher ...

Entrevistadora – Vá pensando...Mas já agora outra pergunta. As crianças na CAF vêm televisão?

E7 – Às vezes vêm.

Entrevistadora – Quando?

E7 – De manhã a televisão está a dar bonecos e à medida que vão chegando, entretêm-se a ver. Até porque nós estamos a falar com os Pais...se há medicamentos para tomar, se passaram mal a noite...se estão doentitos, e ó bem que estamos a dar atenção a uma coisa ou que estamos a ...mas eles podem ir brincar! Não é obrigatório verem a televisão, mas todos gostam e ficam a ver, a maior parte deles fica!

Entrevistadora – E à hora do almoço? Depois do almoço?

E7 – Pomos um bocadito, mas aquela hora não dá bonecos, nós só temos os quatro canais (riso) mas pomos canções ou um bocadinho do filme, até fazer a hora da entrada para as salas!

Entrevistadora – Quando põem filmes, as crianças têm de estar caladas e sentadas a ver?

E7 – Bem...se também não tiverem caladas ninguém ouve, não é. Sentados ...estão...estão sentados nas mantas, eles são muitos não há cadeiras para todos!

Entrevistadora – Sim, tudo bem era só para saber. Bem, agradeço a sua colaboração obrigada por partilhar as suas opiniões... foi muito útil, obrigada.

Entrevistas às Crianças (Grupo 1)

Data: 11/03/2011

Entrevistadora – Ontem estivemos a brincar às entrevistas com as notícias do fim de semana (...) não foi?

F - O microfone era a brincar...foste buscar ali uma maráca...

Entrevistadora – Pois foi! Hoje querem brincar outra vez às entrevistas? Eu vou fazer perguntas e quem quiser pode responder...

D – Todos?

Entrevistadora – Sim todos. Mas não ao mesmo tempo! Quem quiser responder pode pôr o dedo no ar. Respeitando as regras da sala para falarem....

C – Pois (...) não podem ser (...) todos ao mesmo (...) ao mesmo tempo (...) tem de pôr o dedo no ar...

Entrevistadora – Sim. Vamos fazer uma entrevista e vamos grava-la aqui no gravador, depois podemos ouvir o que disseram...

A L - Como? Como é que ouvimos?

Entrevistadora - Tenho aqui um gravador a sério que vai gravar o que vocês dizem e depois podemos ouvir...

D - Como é que ouvimos?

Entrevistadora – Eu depois já vos mostro. Agora queria que pensassem sobre uma coisa (...) são capazes de me dizer o que é a Componente de Apoio à Família?

A L –A componente dá apoio às crianças e à família.

D – Lá brinca-se vê-se televisão (...hem) ! Também...

Entrevistadora – Vês muita televisão lá?

D – Não (...) brincamos às vezes mais do que ver televisão. E também às vezes vimos mais a televisão..

Entrevistadora – Quando é que vêm televisão?

D – Todos os dias

Entrevistadora – Todos os dias !? Todos os dias vêm televisão?

D - Quanto tamos lá na escola, só...

Entrevistadora – Na escola? Em que escola?

D – Na componente.

Entrevistadora – Vês televisão todos os dias na Componente?

D – Sim

A – Às vezes. Às vezes não!

Entrevistadora - O David está a dizer que é todos os dias!

A – Quando acabamos de (...) de fazer (...) de comer o lanche nós (...) nós vamos

Entrevistadora – O lanche ou o almoço?

A – (...) Lanchar

Entrevistadora – Depois do lanche?

A – (...) ah (...) depois nós vamos

Entrevistadora – Quem é que me sabe dizer quando vê televisão na Componente?

D – (...) É depois do almoço (...) nós (...) vemos um bocadinho de televisão...

Entrevistadora – E à tarde?

D – À tarde?

Entrevistadora – Quando vocês vão depois do lanche?

D – Vamos lá fora e depois (...) vamos fazer as atividades (...) e depois (...) depois vamos ver um filme outra vez

Entrevistadora – Depois do (...) quando acabam de fazer as atividades vão outra vez ver filme?

(Silêncio)

Entrevistadora – Então quantas vezes vêm televisão por dia?

A. L – Duas (...) uma de manhã (...) uma de manhã (...) outra depois de almoço (...) e quase depois do lanche (...) às vezes vemos depois do lanche.

D – É à tarde e de manhã !!!

Entrevistadora - E à tarde?

A. L – À tarde...

Entrevistadora – Então não fazem atividades?

A.L – Sim! Fazemos! Mas quando os outros fazem atividades (...) fazem as atividades...

Entrevistadora – No final do dia...

A. L – Sim

Entrevistadora – Quando já há poucos meninos?

A. L – Sim (...) Vêm um filme para estarem distraídos.

Entrevistadora – Ok já percebi ! Que atividades é que vocês fazem na Componente?

R – Fazemos jogos (...) fazemos atividades...

Entrevistadora – Como?

R – Como (...) as atividades...

Entrevistadora - Quais são as atividades que fazem lá?

G.V- As atividades de hoje. A S diz assim: Quais são as atividades de hoje? Podemos fazer o jogo do lencinho...

Entrevistadora – Que atividades é que tu fazes?

G.V – Jogos..

Entrevistadora – Jogos já dissemos (...) que mais?

R – Fazemos também recorte e colagem.

D – Legos

F – Pintura e desenho...

A. L – Também fazemos (...) fizemos os fantoches

C - Também brincamos...

A – Fizemos balões para as máscaras

M – Pintámos as máscaras

A L – Fazemos palhaços...

G.V – Pintámos os balões

Entrevistadora – Mais o que é que fazem mais?

G.V. – Plasticina

D – Brincamos às vezes na casinha das bonecas

Entrevistadora – Brincam nos cantinhos? De que cantinhos é que mais gostam?

F – O cantinho dos legos...

M – Estamos no cantinho dos livros. Vimos os livros

R – Na casinha das bonecas

G.V. – No computador

Entrevistadora – Na Componente podes ir para o computador?

D – Há lá um...

Entrevistadora – E vocês utilizam?

R – Não..

D – Ai sim, sim!

Entrevistadora - Quem é que já utilizou o computador da Componente? Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete (fazendo a contagem de dedos no ar) . Os outros meninos não utilizaram porquê?

D - Porque não quiseram!

C – Porque não quisemos...

Entrevistadora – Ah, porque não quiseram! Estavam a fazer outras coisas?!

Duas crianças ao mesmo tempo – Sim...

D – Távamos a brincar com os legos

Entrevistadora – Estavam a fazer outras coisas...

R – E não nos lembrámos...

Entrevistadora – Mas vocês pedindo podem ir para o cantinho do computador?

Várias crianças em simultâneo – Siiiiim...

A – E também há legos grandes !...

Entrevistadora – Quais são as atividades que vocês gostam mais de fazer na Componente?

J – Eu é os fantoches.

D – Legos.

D – Legos

R – (Eh...) fazer jogos

G.V. – Ir pró computador.

F – Ler (...) ir para a biblioteca...

R – Pintar e fazer desenhos.

M – Fazer recorte

J – Na casinha das bonecas porque temos pentes para pentear.

Entrevistadora – Vocês falaram do que gostam de fazer na Componente. Mas agora outra pergunta. Vocês gostam mais de estar dentro da sala da Componente ou lá fora?

D – Fora...Gostamos mais lá fora. Podemos correr à vontade.

Entrevistadora - Porquê? Porque é que gostam mais de lá fora?

D – Porque tem mais brinquedos e mais espaço.

F - Porque tem mais espaço

J – Porque tem muito espaço para brincar...

G.V. – Porque tem bolas para jogarmos futebol.

A. L – Porque tem lá sol e assim podemos...podemos brincar

G – Porque tem triciclos...

R – E lá fora quando está muito calor (...) e nós vamos (...) vamos lá pra fora (...) e (...) nós gostamos muito de brincar lá. E também (...) escro (...) escro (...) escroregar...

D – Há três escorregas!

A. L – Porque também ...porque também tem mais tapagem de sol e...

Entrevistadora - Muito bem! E agora digam-me que coisas...que outras atividades gostavam de fazer na Componente que ainda não tenham feito?

A. L- Musica com (...) instrumentos musicais

A – Escorregas

Entrevistadora – Mas lá fora têm escorregas!

D – Coisas de experiências.

Entrevistadora – Fazer experiências na Componente? Com aqueles meninos todos?!

D - Fazemos grupos.

Entrevistadora – Mas isso não fazemos na sala?

D – Mas agora não estamos a fazer!

Entrevistadora - Pois mas também não podemos estar sempre a fazer!

M – Pomos lá regras.

Entrevistadora - Há regras na Componente?

M- Sim

Entrevistadora – Quais são as regras da Componente?

M – Não se pode gritar.

Entrevistadora – Só?

G – Nem pode correr.

Entrevistadora - Onde estão as regras na Componente? Estão assim como as nossas na parede?

Várias crianças – Não

G – A Sara é que diz (...) quando ela está a contar uma história ela para (...) para a história (...) e (...) e depois os meninos que não estão prestar atenção contam a história.

Entrevistadora – Ai é. Uma das regras é prestar atenção?

Várias crianças – É...

Entrevistadora – Então como é que vocês...

G.V. – E não interromper a S (nome de uma assistente).

Entrevistadora – E como é que vocês sabem...

D – E não correr.

Entrevistadora – E como é que vocês sabem quais são as regras?

G.V. – Porque a S diz.

Entrevistadora – Ai a S é que diz? Vai dizendo?

D2 – A A (outra assistente) também diz.

A.L – Mas nós sabemos (...) quando nos esquecemos (...) quando nos esquecemos depois elas dizem.

Entrevistadora - Elas lembram?

A. L - Sim quando nós fazemos asneiras elas dizem para...elas dizem para...dizem as regras.

Entrevistadora – Ah! São a S e a A é que dizem as regras?!

D2 – E também no refeitório...

G.V. – A S já está farta e diz assim (imitando a voz) “Já não posso mais parem com esse barulho”

Entrevistadora – Porquê, vocês fazem muito barulho no refeitório?

Várias Crianças – Sim..

Entrevistadora – Porquê?

A. L – Ela diz assim “ò meninos não aguento mais, já tenho dor de garganta de estar a gritar”.

Entrevistadora – Olha e outra coisa. Quem é que escolhe as atividades na Componente?

Várias Crianças (em voz alta e uníssono) – A S(nome)

D2 – Às vezes somos nós... acho eu! (tom mais baixo).

A – É só a S e a A...as As (duas assistentes com o mesmo nome)

Entrevistadora - São os adultos?

Várias crianças ao mesmo tempo – Sim...

Entrevistadora – Sempre? Vocês nunca escolheram?

F – Sim (...) as salas que já se portaram bem algumas vezes já escolheram as atividades!

Entrevistadora – Mas para escolherem as atividades é preciso se portarem bem?

Várias crianças ao mesmo tempo – É....

Entrevistadora - Ah ! E vocês gostavam de ser vocês a escolher as atividades?

A – Também às vezes escolhemos os jogos que vamos fazer! Vamos fazer um jogo não sabemos e nós combinamos...

Entrevistadora – Por exemplo eu hoje apetece-me ir para a pintura depois apetece-me ir para o recorte... vocês podem fazer isso?

D2 – Sim (...) mas primeiro temos...

D - Nós vamos acabar primeiro a pintura, depois os legos nós temos que arrumar o que estávamos a brincar...

Entrevistadora – Mas quem é que vos diz aquilo que vocês vão fazer? São vocês que escolhem ou é...

A. L – Elas escolhem um grupo...e o grupo por exemplo está a fazer recorte e o outro está a fazer um jogo. Os do jogo vai para o recorte e o do recorte vai para o jogo.

Entrevistadora – Mas o grupo que está a fazer recorte é que escolheu estar a fazer recorte?

A. L – Não!! (tom meio desesperado) quando acaba vai dizer à (..) S ou à A (...) às As e depois vão lá...

Entrevistadora – Mas são os adultos que escolhem os grupos?

Ana Luísa – São. Eles levam ...um grupo pró refeitório, outro prá Componente , outro prá lem...e depois fazem lá os jogos ...e por exemplo...às vezes na...no refeitório fazem recorte...às vezes trocam...

Entrevistadora – Então oiçam lá. E se vocês pudessem escolher as atividades?

(Silêncio)

D2 – AH!! Pois!!! É difícil...

F – Era bom !!!

C – Nós pudermos fazer o jogo que nós gostassamos!

R – Queríamos escolher nós as atividades.

A. L – Era bom nós escolhermos as atividades para não estar sempre lá sentados.

Entrevistadora – Quais são as atividades que vocês gostam menos de fazer?

A. L – A ver o filme...estamos lá...até parece que estamos com o sono!

R – Quando estamos sentados é uma seca porque nós nos levantamos e depois ...

Entrevistadora – Mas o que estão a fazer sentados?

R – Às vezes estamos a ver o filme

G – E às vezes estamos a prestar atenção à história.

M – Às vezes (...eh...) às vezes estamos de castigo.

Entrevistadora – Como é que vocês estão de castigo na Componente?

A. L – Então, é por exemplo, os meninos que ficaram de castigo no almoço e (...) esses meninos (...) vão ver o filme à tarde porque se portaram muito mal e não vão brincar...

Entrevistadora – Então o castigo é ver filme?

D – Sim às vezes !

G – Às vezes à sexta-feira há uma surpresa que são rebuçados e os meninos que se portaram mal não levam.

Entrevistadora – Se vocês pudessem ter mais coisas...mais material na Componente , qual era o material que escolhiam para lá ter?

A – Uma máquina de pipocas.

A.L – Fantoches para brincar.

Entrevistadora – Para brincar quando quisessem?

A – Não pedíamos. Quando...por exemplo nós todos queríamos fazer uma história com fantoches ...e depois pedíamos à Sara..

C – Também animais novos...de brincar.

M – Puzles novos.

Afonso – Uma máquina de gelados.

A – Ah...uma casinha das bonecas nova!

D – Um parque novo!

M – Podíamos ter baloiços!

D – Uma escavadora

Entrevistadora – Mas para terem uma escavadora tinham que ter areia!

D – Não...olha podíamos ter (...) um bocado assim de areia (...) íamos à praia com um balde assim cheio...

Entrevistadora – Mas gostavas de ter areia da praia ali?

D – Sim.

Entrevistadora – Ou então terra?

D – Sim escavávamos aquele tapete que está enterrado...com aqueles bicos levantava assim o tapete (faz gestos)...

Entrevistadora – Mais coisas.

Ana – Queríamos enfeitar a sala de outra maneira!

G – Queríamos um campo de futebol a sério com pessoas a verem-nos a jogar...a sério.

D2 – Uma relva..

Entrevistadora – Mas temos relva! Então não temos relva?

D – Sim ...mas não temos lá...onde está o chão ...não podemos ir para a relva!

Entrevistadora – Podes! Só quando está molhada é que não!

A entrevista foi aqui interrompida com a chegada de uma mãe que ia buscar uma das crianças para a levar ao médico.

Entrevista às Crianças (Grupo 2)

Data: 14/03/2011

Entrevistadora – Hoje tenho uma proposta para vos fazer. A proposta é brincarmos às entrevistas, sabem o são entrevistas?

L – Eu sei. É falar.

Entrevistadora – Sim, é falar mas para responder a perguntas. Pode ser? Querem?

Várias crianças – Siiiiim

Entrevistadora – Eu vou fazer perguntas sobre a Componente, para saber o que vocês pensam sobre este assunto. Como lá brincam, o que gostam mais de lá fazer... Eu vou fazendo as perguntas e quem quiser pode responder, só quem quiser. É só levantar o dedo para não serem todos ao mesmo tempo. Tenho aqui um gravador que vai gravar as vossas vozes e depois podemos ouvir. Posso gravar o que vocês vão dizer?

Várias crianças - Sim

Entrevistadora – Então a primeira pergunta. Já alguma vez ouviram falar da Componente de Apoio à Família? Ou o que nós chamamos às vezes de Prolongamento?

Silêncio

Algumas crianças – Nãaaaao!

Entrevistadora – Não? Então eu vou fazer a pergunta de outra maneira, quando vocês acabam de lanchar...acabam o lanche da tarde para onde é que vocês vão?

F1 – Pro... Prolongamento?!

Entrevistadora – Ah! Para o prolongamento?! Então o que é isso de prolongamento?

L – È pra sala...pra sala de prolongamento.

Entrevistadora – E o que é isso de prolongamento?

S - Uma sala para brincar...

João – Fazer segunda parte.

Entrevistadora – O que é isso de segunda parte.

João – Como os jogadores fazem.

A – Descansar a ver um filme.

Entrevistadora – Então o que é que vocês lá fazem?

M1 – Fazemos ginástica.

F1 – Brincar

F2 – Brincamos com legos.

F3 – Fazemos jogos.

B – Pintamos

M1 - Brincar com os carros.

E – Casinha...casinha das bonecas.

B – Brincar com as Barbies.

D – Brincar com as motas.

M2 – Brincamos às mães e aos pais.

F2 – Jogar às escondidas.

F1 – Não pode!

Entrevistadora – Não pode? Porque não pode?

F1 –Porque o Sr. A não deixa.

Entrevistadora – Não deixa? Mas brincar aonde?

F2– Na sala do prolongamento. Tem que ser lá fora no recreio!

F1 – Mas no recreio não pode senão vê.

Entrevistadora – Não se pode jogar às escondidas no recreio? Porquê?

F1- Porque isso é batota.

Entrevistadora – É batota porquê?

F1 – Porque depois o outro menino sabe onde está o outro.

Entrevistadora – Na Componente há regras?

Várias crianças em uníssono – Há...

Entrevistadora – Vocês sabem quais são?

Várias crianças ao mesmo tempo – Sim

Entrevistadora – Então sabem dizer-me alguma?

F1 – Sim...não se pode magoar os meninos. E não dar pontapés.

L1 – Não pode dar murros aos meninos.

F3 – Não se pode magoar a puxar os cabelos

B1- Não se pode pisar o dedo do pé.

B2 – Não se pode bater aos meninos

D – Não se pode puxar as orelhas.

Entrevistadora – Digam-me uma coisa, como é que vocês sabem essas regras?

F1 – Porque já fui a uma escola e...e ouvi aquelas regras!

Entrevistadora – Mas no prolongamento as regras estão como na vossa sala...assina parede?

Várias crianças – Não!

Entrevistadora – Então como é que vocês sabem as regras...se lá não está nada...?

A - Porque lá ensinaram-nos as regras!

Entrevistadora – Quem?

A – A A e o sr. A ...e a S...(nomes de Assistentes)

F1 - São os adultos...

Entrevistadora – E como é que eles ensinam?

F1 – Porque o sr. A quando era pequenino também foi a uma escola e agora já sabe as regras.

Entrevistadora – E como é que vocês sabem todos...todas as regras? Vocês lembram-se de todas?

Várias crianças – Siiiiim

L1– Eu sei uma que eles inda não disserem! Fazer rasteiras.

Entrevistadora – Fazer rasteiras...exato, não se pode fazer rasteiras! Que atividades vocês gostam mais de fazer no prolongamento? Que atividades?.

B – Jogar e brincar

M1 – Fazer desenhos.

F3 – Carimbar.

J– Jogar com jogos.

F2 – Brincar com os camiões.

L– Pintar com os cotonetes.

A – Pintar com a mão.

M1 – Brincar com os carros...fazer de corrida.

L2 – Fazer trabalhos.

L1– Brincar no recreio.

S – Fazer atividades.

L1– Jogar à apanhada.

F1 – Não se pode andar de bicicleta...quando o outro menino está...

Entrevistadora – Mas temos bicicletas?

F1 – Não se pode...não se pode correr quando o outro menino está a trás!

Entrevistadora – Mas aonde?

F1 – Não se pode fazer assim muito de força quando...o outro menino...

Entrevistadora – Mas aonde no prolongamento ou cá fora?

F1 – Cá fora.

Entrevistadora – Olha já agora outra pergunta. Vocês gostam mais de brincar dentro da sala do prolongamento ou cá fora no recreio?

Várias crianças em unísono – Cá fora!

Entrevistadora – Toda a gente gosta de brincar mais cá fora?

Várias crianças em unísono – Siiim

Entrevistadora – Outra pergunta, quais são as atividades no prolongamento que vocês não gostam tanto de fazer?

B – De ver televisão.

F1 – De ficar de castigo.

Entrevistadora – Ah, vocês podem ficar de castigo na componente? Como é que é o castigo na componente?

F1 – É sentado numa cadeira.

Entrevistadora – Ok. Então quais são as atividades que vocês menos gostam de fazer?

F3 – Ficar sentados.

B – Ver televisão.

D – Ah! Fazer silêncio.

Entrevistadora – Ah! Mais alguém?

B – Ficar de castigo.

Entrevistadora – Quem é que escolhe as atividades que vocês vão fazer no prolongamento? Quem é que escolhe?

A – É o sr. A..a A ..a S e a A. S...(nomes de Assistentes)

Entrevistadora –São os adultos então?

A – É

Entrevistadora – Ah!

F3 - Pois...são os adultos

Entrevistadora – E vocês? Vocês já alguma vez escolheram actividades...no prolongamento?

Várias vozes – Siiiiim!

Outras – Nãaaa!

F1 – Sim

Entrevistadora – Quando?

F1 – Muitas vezes!

Entrevistadora – Mas o quê? O que é que vocês escolhem?

F3 – Às vezes podíamos escolher...que podíamos pintar ...às vezes no.... Alguns dias quando tínhamos lista, quem tivesse ...quem tivesse menos bolas é que ...é que podia dizer...as...as atividades que queria.

Entrevistadora – Ah! Ok. Deixem-me só perguntar uma coisa, vocês se pudessem escolher aquilo que queriam fazer gostavam?

Silêncio

B – Siim ! Brincar na casinha das bonecas

Entrevistadora – Sim, mas gostavam de puder escolher?

L– Jogar ao lencinho vai na mão.

Entrevistadora – Mas gostavam? Gostavam de escolher aquilo que queriam fazer?

Várias vozes – Siiim

M1 – Sim

Entrevistadora – Porquê?

M1 – Porque....porque nós às vezes não escolhemos!

Entrevistadora – E gostavas de escolher?

M1 – Gostava.

Entrevistadora -Última pergunta. Digam se gostavam de ter...ou que material...que coisas é que gostavam de ter ...no prolongamento que fosse diferente daquelas que têm?

Silêncio

Entrevistadora – Coisas que vocês não têm e gostavam de ter? Tanto na sala como no recreio?

A – Um carro de corrida.

M2 – Um filme do Mikey.

Entrevistadora - Mas disseste que ver filmes é aborrecido! Que estar sentado a ver filmes não gostas tanto!

M2 – Eu gosto! Na sala do prolongamento!

Entrevistadora – Tu gostas?

M2 – Sim!

Entrevistadora – Gostas de estar a ver filmes?

A criança acena afirmativamente com a cabeça

Entrevistadora – Ai é? E em tua casa vês muito?

F1 – Eu só gosto de ver a Tataruga Ninja!

Entrevistadora – Ok. Mais coisas

M1 – Barbies

F2 – Robôs

F1 – Um camião telecomandado.

A – Uma pista de seis carros.

J – Uma mesa de snooker

B – Pinipons

M2 – Uma pista de cinco..e quatro...de corrida.

M1– Uma boneca a sério.

Entrevistadora – Porquê, lá não têm bonecas a sério?

M 2 – Não

Entrevistadora – Ok, a M quer uma boneca a sério!

J – Mesa de Pingpong ou de ténis.

S – Uma mesa de Bakogans

F1 – Um carro telecomandado.

Entrevistadora – Ok. Mas para o recreio, agora para o recreio..

F2- Uma baliza para jogar Futebol.

J – Um campo... que é preciso!

B – Aaah...uma cozinha de brincar.

Silêncio

Entrevistadora – Muito bem! Alguém quer dizer mais alguma coisa?

Silêncio

Entrevistadora – Então, muito obrigado pela vossa colaboração e pelas vossas respostas. Foram muito simpáticos, obrigada.

Entrevista às Crianças (Grupo 3)

Data:18/03/2011

Entrevistadora: Hoje queria fazer uma brincadeira com vocês. Vamos brincar às entrevistas?

Algumas crianças – Vamos.

Entrevistadora: Vocês sabem o que são entrevistas?

Algumas crianças – Sim

Outras crianças – Não

Entrevistadora – Sim? O que é?

S - São assim na televisão que...quando....que é...são os jornais

Entrevistadora – Exato, no Telejornal há as entrevistas, exactamente. Então olha, eu sou o jornalista! Está bem? E vou-vos fazer perguntas sobre a Componente. Ah... e se vocês quiserem responder, por exemplo vamos combinar um sinal, pode ser o dedo no ar. Quem quiser responder põe o dedo no ar, pode ser? Quando eu fizer a pergunta quem quiser responder põe o dedo no ar.

Uma criança – Está bem

Entrevistadora – Põe o dedo no ar para eu saber quem é. E a Educadora...vai me dizendo os nomes. Ah...ali o S disse que sabia o que era uma entrevista e é isso mesmo! Então vá. Eu tenho aqui um gravador e queria gravar a nossa conversa se vocês me deixarem. Pode ser?

Várias crianças – Sim.

Entrevistadora - A primeira pergunta é. Vocês já ouviram falar da Componente...do Prolongamento...?

Algumas crianças – Sim

Outras crianças - Não

Entrevistadora – Não? Então vou-vos fazer outra pergunta. Quando vocês acabam de lanchar...acabam o lanche lá dentro no refeitório..para onde é que vão?

S – Pró refeitório!

Entrevistadora – Não, quando acabam no refeitório.

J – Já sei pró prolongamento

Outras crianças em simultâneo – Pró prolongamento.

Entrevistadora – Olha...lembram-se da regra...?

J – É um de cada vez!

Entrevistadora – Exatamente. Então para onde é que vão?

S1 - Vamos para o prolongamento.

Entrevistadora – Ah! E então o que é o Prolongamento?

S2 – É onde se vê televisões!

J– É uma sala...que ... que os meninos podem brincar, trabalhar e ver filmes.

Entrevistadora – Ok, então o Prolongamento é uma sala onde vocês podem estar! E o que é que vocês lá fazem no Prolongamento?

S2 – Brincamos e fazemos trabalhos

Entrevistadora – Ok, fazem trabalhos. Mais alguém quer responder?

I – Nós lanchamos no refeitório1

Entrevistadora – Lancham no refeitório e depois vais para o Prolongamento fazer o quê?

I – Eh....eh...eh...sentamos nas cadeiras...

Entrevistadora – Sentam-se nas cadeiras e fazem o quê?

I – Depois....depois comemos ...e...vamos prá escola...

Entrevistadora – Sim...mais...

J – Brincar

Entrevistadora – Brincam, mais?

S1 – Fazemos....vimos televisão

Entrevistadora – Só?

S1 – Não

Entrevistadora – Então, mais?

S1 – Também vemos filmes...

Entrevistadora – Só?

S1 – E...

Entrevistadora – O que é que fazem mais? À tarde?

S1 – À tarde? Quando saímos do prolongamento?

Entrevistadora – Depois do lanche?

S1 – Eh...Vamos lá fora.

Entrevistadora – A onde?

S1 – Eh.. vamos lá fora...

Entrevistadora – Sim, mas o que é lá fora?

S1 – Ao recreio!

Entrevistadora – Ah!...diz Diogo...

D1- O que é que eu faço à tarde?

Entrevistadora – Não...no prolongamento? O que é que vocês lá fazem? Que atividades é que fazem no prolongamento?

D1 – Pintámos

R1 – Escrever.

T1 – Vemos filmes

D2 – Fazer desenho livre!

G – Eh...fazer macaquinho de imitação com a Ana..

Entrevistadora – Isso é um jogo?

(A criança acena com a cabeça)

Entrevistadora – Que atividades gostam mais de fazer na Componente?

R – Desenhar com lápis.

S1- Faz-se...faz-se....

J – Jogar com a A (nome) aos jogos...

I – Jogar jogos

M2 -podemos pintar

M1 – Pintar com marcadores...

Entrevistadora – Outras atividades, sem ser as repetidas!

C – Brincamos na casinha das bonecas...

S2 – Fazer...brincar na casinha das bonecas...no prolongamento!

D2 – Fazer...ehm...ehm...pintar com pincéis

T – Cantar canções!

R – Brincar com legos.

S1 – Ouvir musicas.

G - Pintar com lápis de cera.

D1 – Ah...pintar com marcadores!?

J- Brincar...

Maria – Brincar com os animais...

Entrevistadora – Têm lá animais de brincar, é?

M2 – Sim, ali (aponta para a prateleira)

M1 – Fazer Puzzles

R – Ver livros

S2 – Ouvir uma história...

D2 – Eh...fazer gestos...

C – Cantar musicas.

Entrevistadora – Na Componente, no Prolongamento quais são as actividades que vocês menos gostam de fazer?

R – Trabalhos difíceis

Entrevistadora – Que trabalhos difíceis é que tu lá fazes?

R – Cortar..

Entrevistadora – Cortar? Não gostas de cortar?

R - Não

M1 – Eu também não

A entrevistadora torna a fazer a pergunta

Entrevistadora – Quais as actividades que não gostam de fazer no prolongamento?

C – Picotar

Entrevistadora – No prolongamento fazem picotagem?

Algumas crianças em simultâneo – Nãoooo....na sala..

Entrevistadora – Isso é na sala...certo?...Mas no prolongamento... no prolongamento.

D2 – Fazer uma ficha.

Entrevistadora – Fazem fichas no prolongamento?

A criança abana com a cabeça dizendo que não.

Entrevistadora – Atenção! É no prolongamento...! Não é na sala!

I – Eh...eh....no prolongamento podemos fazer plasticina...

Entrevistadora – Plasticina, ainda não tínhamos dito...Mas o que não gostam tanto de fazer?

R – Quando a A (nome) nos ralhar.

S2 – Recortar.

M1 – Ah...pintar com marcadores.

Entrevistadora – Não gostas de pintar com marcadores?

A criança abana a cabeça negativamente

S2 – Às vezes gostas...!

Entrevistadora – Ah, gosta? O que vocês não gostam...

C – Quando estamos parados a ver sempre os filmes!

I – Não gostamos de pintar.

S1 – Não gosto quando o Sr. A (nome)nos ponha de castigo.

G – Quando a A (nome) ralha...

I – Pintar com pincéis..

Entrevistadora – Não gostas de pintar com pincéis?

G – Quando a A (nome) mete-me na lista...

Entrevistadora – Na lista?...

T – Quando a Ana ralha comigo.

D2 – Ah... fazer...ah....ah...

Entrevistadora – Posso passar à Carolina enquanto pensas?

A criança acena afirmativamente.

C – Quando o Sr. A (nome) não nos deixa ir para a rua brincar!

Entrevistadora – Quando está frio ou chuva?

C – Não...

M1 - Quando a Ana....eh... vai buscar a lista...

Entrevistadora – E o que é isso da lista? Quem me explica?

Algumas crianças – É das bolinhas....

M3 – Lista das bolinhas vermelhas. Nós levamos bolinhas vermelhas, a sala amarela leva bolinhas amarelas, a sala verde leva bolinhas verdes e a sala azul leva bolinhas azuis.

Entrevistadora – E o que quer dizer essas bolinhas?

M3 – Quer dizer ...que nos portamos mal...

Entrevistadora – Então quando vocês se portam mal levam uma bolinha da cor da vossa sala?

Algumas crianças – Siimm.

M3 – E das outras todas quando se portam mal...

Entrevistadora – E o que é portar mal?

R – É fazermos asneiras!

Entrevistadora – Que tipo de asneiras?

Algum silêncio

Entrevistadora – Vou fazer outra pergunta, no prolongamento há regras?

Muitas crianças em unísono – Há....Siiiiim...

Entrevistadora – Como é que vocês sabem que há regras?

G – Porque a A (nome) diz... porque a A (mesmo nome) diz as regras !

Entrevistadora – Então e vocês sabem as regras todas?

Algumas crianças – Siiiiim

Entrevistadora – Como é que vocês sabem as regras todas?

Muito barulho de fundo

Entrevistadora – Uma regra que saibam?

S1 – Quando nos mandam pôr de castigo nós vamos para o castigo.

Entrevistadora - Sim! Mas isso não é regra é quando tu...não cumpres as regras.....mas sabes quais são as regras? (Silêncio) Alguém sabe quais são as regras?

D2 – É por o dedo no ar quando querem falar!

Entrevistadora – Sim, uma das regras...outra?

T – Pôr pernas à chinês.

R – Por braços à português!

Entrevistadora – O que é isso de pôr braços à português?

R – É assim (faz o gesto)

Entrevistadora – Ah, é cruzar...? Outra regra?

Guilherme – Quando o Sr. A (nome) diz chega-te para a frente, ou chega-te para trás, ou chega-te para a direita, ou chega para a esquerda!

Inês – Quando o Sr. A (nome)...não deixa ir prá rua!

Entrevistadora – Regras do prolongamento...

C – Não podemos andar de joelhos..

Entrevistadora – Não podem andar de joelhos?... Como é que vocês...sabem as regras....Sabem estas regras todas? As regras estão afixadas em algum sitio? Estão na parede para vocês saberem?...Para irem lá ver?

Algumas crianças – Naaão!

Entrevistadora – Então como é que vocês as sabem?

G – Porque a Ana diz em pé!

C – Tu disseste que nós íamos ver as vozes aí?!

Entrevistadora – Só depois no final, ainda não acabámos!

D2 – Obedecer ao chefe.

Entrevistadora – Vocês no prolongamento têm lá chefe?

D2 – Sim. É a A (nome).

Entrevistadora – Outra pergunta no prolongamento quem é que escolhe as atividades?
As atividades que vocês fazem ?

J – A Sara

Diana – A A e a S (nomes de Assistentes)

Simão – O sr A (nome)

Entrevistadora – E vocês? Vocês não escolhem as atividades?

Algumas crianças – Siiiiim

Outras crianças – Naaaão

Entrevistadora – A D diz que sim. Já alguma vez escolheste?

D2 – Já

Entrevistadora – O que é que tu escolheste fazer?

D2 – Jogar o jogo das cadeiras.

Entrevistadora – E fostes jogar o jogo das cadeiras?

G – Porque ela portou-se bem!

Entrevistadora – E quando se portam bem podem escolher? Foi assim Diana? Por tu te portares bem podias escolher?

D2 – Sim eu porto-me sempre bem!

Entrevistadora – E então podes escolher sempre as atividades? Sempre, sempre?

C – Não é sempre, sempre . É às vezes.

D2 – É quando...é quando nós...é quando não podemos fazer atividades.

Entrevistadora – Se vocês pudessem escolher as atividades gostavam de escolher as atividades?

I – Sim gostava!

Entrevistadora – E se tu pudesses escolher o que é que escolhias?

I – Escolhia.....eh.....eh...escolhia...

Entrevistadora – O que é que gostavas de fazer?

I – Gostava de fazer....uh....eh....eh....é para dizermosum dos professores?

Entrevistadora – Não, não. Uma coisa que gostasses de jogar ou de fazer...uma actividade que gostasses de fazer no prolongamento.

I – Gostava de fazer...gostava de jogar jogos.

Entrevistadora – Guilherme alguma vez já escolheste atividades?

G – Brincar com ...legos

Entrevistadora – Se escolheesses era isso que fazias? Brincar com legos?

A criança acena afirmativamente

Entrevistadora – Pedro já alguma vez escolheste atividades no prolongamento?

M3 – Não.

Entrevistadora – mas gostavas de escolher?

A criança acena afirmativamente.

Entrevistadora – Se pudesses escolher o que é que escolhias fazer?

M3 – Um desenho.

Entrevistadora – E estavas sempre, sempre a fazer desenho?

M3 – Não

Entrevistadora – las fazer outra coisa quando acabasses o desenho!

Silêncio

Entrevistador – Quando acabasses o desenho o que é que tu podias ir fazer?

M3 – Brincar

Entrevistadora – Já alguma vez escolheste alguma actividade no prolongamento?

D1 – Nunca!

Entrevistadora – Mas gostavas de escolher?

D1 – Sim.

S1 – Escolher o jogo do lençinho.

Entrevistadora – Se pudesses escolher, escolhias o jogo do lençinho?

S1 – Sim

J – Brincar lá fora

Entrevistadora – Já agora uma pergunta. Vocês gostam mais de brincar lá fora ou dentro do prolongamento?

Várias crianças – Brincar lá fora...

Entrevistadora – Mas gostam mais de brincar lá fora porquê?

P – Porque brincamos todos.

J – Temos espaço para jogar futebol.

Entrevistadora – Que materiais, que coisas para brincar é que vocês gostavam de ter no prolongamento ou lá fora que não têm?

Carolina – Bicicletas

Telmo – Baloios

J- Carros

Entrevistadora – Que tipo de carros?

J – Eh....

Entrevistadora – Para tu andares lá dentro ou para tu...para tu brincares?

J – Para andar lá dentro

S1 – Motas

D2 – Bonecas

Entrevistadora – Não tens? No prolongamento não há bonecas?

D2 – Não

I – brincar com gatinhos

Entrevistadora – gatinhos?

I – Eu gosto de gatinhos!

Entrevistadora – Gostas de gatinhos!

I – Eu gosto de gatinhos a sérios!

Entrevistadora – Ah!

I – vou ter uns gatinhos a sérios bebés!

M1 - Triciclos

Entrevistadora – Mas há! Nós temos triciclos lá fora!

M1 – Também temos...também temos um escorregas!

Entrevistadora – Pois, mas o que é que não têm e gostavam de ter?

S1 – Camiões

R – Baloços.

D – Gostava de ter bicicletas.

G – Motas

Entrevistadora – Mas motas a sério?

G – Não. É para eu andar lá dentro.

Entrevistadora – Motas para tu conduzires? Ok.

M3– Eh...peixes de jogos como aquele (aponta para a prateleira dos jogos).

Entrevistadora – Jogo da pesca?

S2 – Ver uma história e eu quero pintar com lápis e marcadores!

Entrevistadora – Olha, uma coisa que gostavas de ter no prolongamento e que não há.

S2 - Que não há?

Entrevistadora – Sim. Que não há, que gostavas de ter para brincar?

Silêncio

R – Uma ovelha

Entrevistadora – Uma ovelha, ai que giro! Gatos ovelhas...

C – Um carrinho de compras

J – Gostava de ter uns jogos, ali de pesca...

I – Não gosto de fazer?

Entrevistadora – Não, uma coisa que gostavas de ter no prolongamento e que lá não há?

I – Ah...Balões não há...!

Entrevistadora – Balões? Gostavas de lá ter balões para brincar?

I – Não...lá não há!

S1 –Telefones

D2 – Cães

M1 – Um pato

M3 – Carros para conduzir

Entrevistadora – Carros para conduzir...havia de ser giro...!

S1 – Leões

Entrevistadora – Leões?

S1 – Leões para brincar

T– Eu sei uma...aviões

C – Carrinhos de choque

Entrevistadora – Então transformava-mos o prolongamento numa feira?

M3 – Uma coisa...bonecos para brincar às motas de brincar...

T – Um castelo

I – O que eu gosto de fazer'

Entrevistadora – Não uma coisa que querias ter no prolongamento que não tens.

I – Eh....sapatos...

M1 – Sacos

Entrevistadora – sacos de quê? Vazios cheios?

M1 – Vazios e uma cesta..

Entrevistadora – E para que é que tu querias a cesta?

M1 – Pra brincar-mos.

J – Estarmos nos carrinhos de choque

Entrevistadora – Mas não é na feira é no prolongamento!

T- Bombas de sangue

Entrevistadora – Nossa senhora credo, bombas de sangue?..

Risos

(A partir daí gerou-se alguma confusão não sendo possível continuar a entrevista)

Entrevistadora - Olha, obrigado pela vossa colaboração. Obrigado por terem respondido às perguntas.