

Refletindo sobre a Educação de Infância e o 1.º CEB. O envolvimento da família na Educação Pré-Escolar

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mafalda Alexandra Gonçalves Cabaça

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Professora Doutora Sílvia Alves Rodrigues Antunes

Leiria, setembro 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada

Professor Supervisor das Práticas Pedagógicas em Educação de Infância | 1.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professor Luís Miguel Gonçalves Oliveira

Professora Supervisora das Práticas Pedagógicas em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II | 2.º ano | 1.º e 2.º semestres

- Professora Doutora Sílvia Alves Rodrigues Antunes

Declaração de Integridade

Declaro que a elaboração do presente relatório Declaro que a elaboração do presente relatório foi conduzida com absoluto rigor acadêmico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. Declaro que recorri à Inteligência Artificial para organização e revisão de texto. Asseguro que não recorri a qualquer forma de plágio, apropriação indevida de ideias ou falsificação de dados, garantindo a veracidade e autenticidade das informações e resultados aqui apresentados.

Respeitei integralmente a conduta ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, assegurando a observância dos princípios de confidencialidade e respeito pelos intervenientes nas Práticas Pedagógicas e no estudo da Dimensão Investigativa. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras, auxiliares e professores envolvidos no contexto da investigação, foram adotados nomes fictícios ao longo do relatório.

Assumo, assim, total responsabilidade pelo conteúdo deste trabalho, reafirmando o compromisso com os padrões de excelência académica e científica que norteiam a instituição.

AGRADECIMENTOS

Aos meus maiores exemplos, os meus pais, por toda a força e coragem que sempre me deram. E, porque sem eles nada disto seria possível.

Ao meu irmão, pela paciência infinita e motivação para terminar.

Aos meus avós, que também sempre acreditaram em mim e se orgulharam de todo o meu percurso.

Ao meu Miguel, que nunca desistiu de mim, que me fez sempre acreditar e que foi o meu maior apoio demonstrando sempre amor e compreensão.

À Andi, a minha companheira deste longo percurso, por todas as reflexões, aprendizagens, risos e choros. Sem ela não teria sido igual, o abraço- casa de todos os meus dias.

À Ju, à Carol e a Sá, por terem feito Leiria mais bonito, pela cumplicidade e amizade que será para sempre levada comigo.

À Tilda, à Nana, à Juca e à Perdigão por mesmo longe terem estado sempre comigo, que foram sempre um apoio e um incentivo para terminar.

A todos os meus amigos que estiveram sempre comigo e que acreditaram que era capaz.

A todas as Educadoras Cooperantes que abriram portas para me receber e dar lições que levo para a vida.

A todas as crianças que se cruzaram comigo que fizeram com que tudo isto fosse mais bonito e leve.

À Professora Sílvia, por todas as aprendizagens e reflexões.

Ao Professor Miguel, por todo o apoio dado ao longo destes anos, por todo o encorajamento, paciência e colaboração.

A todos, o meu obrigada!

RESUMO

Este relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2022/2023, 2023/2024 e 2024/2025. O documento tem como finalidade refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo das quatro Práticas Pedagógicas que integram o plano curricular, bem como apresentar um estudo de investigação sobre o envolvimento da família no propósito educativo do Jardim de Infância.

A Prática Pedagógica em contexto de creche possibilitou compreender a importância das rotinas diárias na promoção do bem-estar e da segurança das crianças. A convivência em salas heterogêneas permitiu analisar as interações entre pares de diferentes idades e reconhecer o papel do adulto como mediador. Esta experiência contribuiu para consolidar a ideia de que a criança deve ser entendida como sujeito ativo e participativo, sendo necessário criar condições que favoreçam a sua autonomia e a escuta das suas necessidades e interesses.

No Jardim de Infância, a Prática Pedagógica assumiu-se como um espaço privilegiado para refletir sobre a organização dos tempos e sobre a forma como as experiências educativas são construídas em conjunto com as crianças. Foi possível aprofundar a metodologia de projeto, que se revelou particularmente significativa para responder às curiosidades e ideias das crianças. Neste contexto, emergiu também a consciência da importância da participação parental: a presença das famílias nos projetos, nas atividades e nas iniciativas do Jardim de Infância mostrou-se determinante para enriquecer as aprendizagens e para fortalecer a relação Escola-Família.

A prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionou novos desafios, nomeadamente no que respeita à gestão curricular e à diferenciação pedagógica. Contudo, foi possível integrar aprendizagens da Educação Pré-Escolar, como a valorização do jogo, da criatividade e do envolvimento das famílias no percurso educativo das crianças.

Reconheceu-se, assim, que a relação Escola-Família não se esgota no Jardim de Infância, mas deve ser uma continuidade ao longo de todo o processo educativo.

O estudo de investigação, de carácter qualitativo, foi desenvolvido no segundo semestre do primeiro ano de mestrado, em contexto de Jardim de Infância, e centrou-se na questão “Como envolver a família nos projetos e atividades do Jardim de Infância?”. Para a recolha de dados foram utilizados questionários dirigidos aos pais, uma entrevista à educadora cooperante e observações de momentos de interação e dinamização de atividades que incluíram as famílias. Os resultados evidenciaram que, embora a maioria dos pais reconheça a importância de participar na vida do Jardim de Infância, existem obstáculos como a falta de tempo e a dificuldade em conciliar horários. Por outro lado, verificou-se que as famílias valorizam a diversidade de propostas que lhes permitem participar, desde reuniões e partilhas informais até projetos desenvolvidos em conjunto com os filhos. Conclui-se que o envolvimento parental assume um papel central no percurso educativo das crianças, sendo essencial que o jardim de infância desenvolva estratégias de comunicação eficazes, flexíveis e adaptadas às realidades das famílias

Palavras-chave

Aprendizagem, Crianças, Reflexão, Relação Escola-Família

ABSTRACT

This report is part of the Master's Degree in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, carried out at the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais of the Polytechnic Institute of Leiria during the academic years 2022/2023, 2023/2024, and 2024/2025. The purpose of this document is to reflect on the journey undertaken throughout the four pedagogical practices included in the curriculum, as well as to present a research study on family involvement in the educational purpose of Kindergarten.

The pedagogical practice in the nursery context allowed for an understanding of the importance of daily routines in promoting children's well-being and safety. Interaction in heterogeneous classrooms enabled the analysis of peer interactions across different ages and the understanding of the adult's role as a mediator. This experience contributed to consolidating the idea that the child should be seen as an active and participative subject, requiring the creation of conditions that promote autonomy and attentive listening to their needs and interests.

In Kindergarten, the pedagogical practice proved to be a privileged space to reflect on time organization and on how educational experiences are co-constructed with the children. It was possible to deepen the project-based methodology, which proved particularly significant in responding to children's curiosities and ideas. In this context, awareness also emerged regarding the importance of parental participation: the presence of families in projects, activities, and initiatives in Kindergarten proved decisive in enriching learning and strengthening the school-family relationship.

The practice in the 1st Cycle of Basic Education presented new challenges, particularly regarding curriculum management and pedagogical differentiation. However, it was possible to integrate learnings from early childhood education, such as valuing play, creativity, and family involvement in children's educational journey. It was thus recognized that the school-family relationship does not end in Kindergarten but should continue throughout the entire educational process.

The research study, of a qualitative nature, was conducted in the second semester of the first year of the Master's program in a Kindergarten context, focusing on the question: "How to involve the family in the kindergarten's projects and activities?". For data collection, questionnaires directed to parents, an interview with the cooperating educator, and observations of interaction moments and activities involving families were used. The results showed that, although most parents recognize the importance of participating in the life of Kindergarten, there are obstacles such as lack of time and difficulty reconciling schedules. On the other hand, it was found that families value the diversity of proposals that allow them to participate, ranging from meetings and informal sharing to projects developed together with their children. It is concluded that parental involvement plays a central role in children's educational journey, making it essential for Kindergarten to develop effective, flexible communication strategies adapted to the realities of families.

Keywords:

Learning, Children, Family, Reflection

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Figura	xii
Índice de Gráficos.....	xiii
Índice de Quadros	xiv
Lista de abreviaturas	xv
Introdução.....	1
Parte I- Dimensão reflexiva.....	2
Capítulo 1- A Prática Pedagógica em Contexto de Creche	2
1.1. O Contexto Educativo	2
1.2. O grupo de crianças	3
1.3. Explorando o mundo da creche: O papel único como educadora	4
1.4. A gestão do tempo: o impacto das rotinas na creche.....	7
1.5. As vozes pequenas com grande impacto: A importância da escuta ativa na creche 10	
1.6. Dos receios iniciais às aprendizagens mais significativas.....	14
Capítulo 2- A Prática Pedagógica em Jardim de Infância	17
2.1. O contexto educativo	17
2.2. O grupo de crianças	17
2.3. A documentação pedagógica: o poder de envolver as famílias nas aprendizagens das crianças	19
2.4. O desafio de planificar e avaliar em Jardim de Infância	23
2.4. A abordagem de projeto: A Aventura no mundo dos robôs	24
2.4.1. Contextualização do projeto	25
2.4.2. Situação desencadeadora e definição do problema	27

2.4.3. Da definição do problema ao planeamento	28
2.4.4. A execução e a agência da criança	29
2.5. O espaço exterior: a experiência transformadora da cozinha de lama	36
Capítulo 3- A Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB	39
3. Reflexão sobre o meu percurso no 1.º CEB	39
3.1. Caracterização dos contextos educativos	39
3.1.1. A turma do 1.º ano	39
3.1.2. A turma do 3.º ano	40
3.2. A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo	41
3.3. Expectativas e receios enquanto professora	45
3.4. O trabalho cooperativo em sala	48
Parte II- Dimensão Investigativa	51
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	51
1.1. A relação Escola-Família e desenvolvimento e aprendizagem educacional das crianças	51
1.2. Modelos de envolvimento parental e fatores que o influenciam	54
1.3. Efeitos da relação Escola-Família no sucesso educativo e socioemocional das crianças	57
Capítulo II- metodologia	61
2.1. Problemática, questão de investigação e objetivos.....	61
2.2. Opções Metodológicas	62
2.3. Contexto e participantes no estudo.....	63
2.3.1. Caracterização do contexto educativo	63
2.3.2. Caracterização dos participantes.....	63
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	64
2.5. Técnica de análise de dados.....	65
2.6. Design e procedimento	66
Capítulo 3- Apresentação e análise de dados e discussão de resultados	67

3.1. O envolvimento das famílias no trabalho desenvolvido no Jardim de infância..	67
3.2. Informação entre a família e o JI.....	68
3.3. Estratégias para envolver as famílias.....	71
Considerações Finais	82
Conclusão do Relatório	84
Bibliografia.....	85
Apêndices	92
Apêndice I- Planificação Creche- 12, 13 e 14 de dezembro	92
Apêndice II-Reflexão de grupo do dia 10 de outubro de 2022	1
Apêndice III- Primeira planificação JI- 13 de março de 2023	1
Apêndice IV- Última planificação JI- 17 de maio de 2023.....	3
Apêndice V- Reflexão individual 4, 5 e 6 de dezembro.....	1
Apêndice VI- Tabelas de observação	4
Apêndice VII- Guião da entrevista à educadora.....	11
Apêndice VIII- Questionário aos pais	13
Apêndice IX- Transcrição da entrevista à educadora.....	15

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1- Exploração livre.....	13
Figura 2- Exploração livre.....	13
Figura 3- Exploração livre.....	13
Figura 4- Documentação Pedagógica.....	20
Figura 5- Documentação Pedagógica.....	21
Figura 6- Documentação Pedagógica.....	21
Figura 7- Mapa Mental "O que sabemos?"	27
Figura 8- Mapa Mental "O que queremos saber?"	28
Figura 9- Mapa Mental "Como vamos descobrir?"	28
Figura 10- Construção de um robô com legos.....	29
Figura 11- Materiais disponibilizados	30
Figura 12- Robô com materiais reciclados	30
Figura 13- Exploração do "Super DOC"	30
Figura 14- Materiais disponibilizados	31
Figura 15- Resultado final	31
Figura 16- Construção do robô gigante	31
Figura 17- Construção do robô gigante	31
Figura 18- Construção do robô gigante	32
Figura 19- Construção do robô gigante	32
Figura 20- Resultado final do robô gigante	32
Figura 21- Interior do robô gigante	32
Figura 22- Caracterização de robôs	33
Figura 23- Divulgação do projeto.....	34
Figura 24- Documentação Pedagógica	35
Figura 25- Documentação Pedagógica	35
Figura 26- Documentação Pedagógica	35
Figura 27- Cozinha de lama.....	37

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Como é que os pais procuram saber como correu o dia do seu educando....	69
Gráfico 2- O educando tem o hábito de contar o seu dia	70
Gráfico 3- Promoção da participação dos pais pela escola	72
Gráfico 4- Informação dos pais sobre as atividades escolares	73
Gráfico 5- Existência de atividades promovidas pela escola para as famílias	74
Gráfico 6- Participação dos pais nas atividades escolares.....	75
Gráfico 7- Promoção de mais atividades para a família.....	77
Gráfico 8- Participação dos pais em mais atividades	79

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Quadro de tipos de Práticas de Envolvimento Parental, adaptado de Epstein & Sanders (2002).....	55
Quadro 2- Respostas dos pais relativas à participação dos pais nas atividades	76
Quadro 3- Respostas dos pais relativas à importância da relação escola-família	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

PP – Prática Pedagógica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

E1- Entrevista à educadora

INTRODUÇÃO

A relação entre a Escola e a Família constitui-se como um dos pilares fundamentais no processo educativo, sendo amplamente reconhecido que a articulação entre os dois contextos favorece a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo resultado de um processo de reflexão crítica e fundamentada desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, realizada em diferentes contextos educativos: Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo deste percurso, foi possível observar, analisar e experienciar a importância de uma relação de proximidade entre a escola e as famílias, bem como o impacto positivo que essa ligação tem no quotidiano das crianças e nas suas aprendizagens.

Para uma estrutura clara e coerente, o presente documento encontra-se organizado em duas partes fundamentais: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A dimensão reflexiva integra três reflexões, devidamente fundamentadas, relativas às experiências desenvolvidas nos contextos de Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB. Em cada uma destas reflexões, é apresentada uma breve caracterização dos contextos educativos, bem como uma análise crítica das práticas pedagógicas observadas e implementadas. Estas reflexões têm como finalidade promover uma compreensão aprofundada do processo educativo, permitindo identificar as dificuldades encontradas, reconhecer as aprendizagens construídas e desenvolver uma visão cada vez mais consciente e fundamentada acerca da identidade profissional enquanto educadora e professora.

A segunda parte deste relatório diz respeito à dimensão investigativa, a qual incide sobre um estudo realizado ao longo da PP em JI. Esta dimensão resulta de um olhar mais analítico sobre as experiências vividas em contexto educativo, procurando compreender de que forma determinadas estratégias podem potenciar uma maior proximidade e colaboração entre educador e contextos familiares. Esta é constituída por um enquadramento teórico, pela metodologia utilizada, pela apresentação, discussão e análise de dados e resultados e pelas considerações finais.

Por fim, encontra-se uma conclusão do presente trabalho, com uma perspetiva geral de todo o meu percurso ao longo deste mestrado.

PARTE I- DIMENSÃO REFLEXIVA

CAPÍTULO 1- A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O presente capítulo centra-se na reflexão sobre o percurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de creche. A Prática Pedagógica (PP) foi realizada durante o primeiro semestre do 1.º ano de mestrado, no período de 10 de outubro a 4 de janeiro. Esta reflexão está organizada em quatro tópicos principais: o contexto educativo, o grupo de crianças a importância das rotinas em creche, a escuta ativa em creche e os maiores receios e aprendizagens.

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO

O grupo de crianças na qual desenvolvi a minha Prática Pedagógica de Creche pertencia ao Centro Infantil do Centro Social e Paroquial de uma Freguesia periférica do concelho de Leiria. Esta insere-se num meio com características rurais e urbanas, pois grande parte da população ainda pratica uma agricultura de subsistência, destacando o cultivo da vinha, de pomares de laranjeira. Trata-se de uma freguesia dotada de recursos de serviços públicos e algumas lojas de comércio local, para garantir à população facilidade na aquisição dos serviços de que necessitam.

Esta instituição era constituída por dois pisos distintos. O rés-do-chão, piso onde as crianças eram recebidas todas as manhãs, é composto por zonas comuns, sendo elas a copa de preparação de alimentos, o refeitório, a despensa de produtos alimentares, a casa de banho das funcionárias, o vestiário de funcionárias, a sala polivalente, a casa de banho, o corredor central e o hall de entrada. Apenas o berçário (3-12 meses) era constituído por várias zonas individualizadas, tais como uma copa, uma sala parque, uma sala de berços e uma zona de higienização. A sala da creche I (12-24 meses), a sala da creche II (24-36 meses), a sala da creche III (12-36 meses) e o jardim 1 (3 anos), dispunham de casa de banho individual, enquanto as restantes salas, o jardim 2 (4 anos) e o jardim 3 usufruíam de um wc em comum. No primeiro andar, a instituição era composta por uma sala de reuniões, a sala das educadoras e dos arrumos, wc e a sala Creche III com o respetivo wc. Existia ainda um espaço exterior composto pelo parque infantil creche, pelo parque infantil jardim, pelo jardim, por uma pequena floresta, pela garagem, pela casa das máquinas, pelo acesso das viaturas à instituição, pelo arquivo e pela arrecadação.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

A minha PP em contexto de creche, desenrolou-se na sala da Creche II com um grupo heterogéneo constituído por 16 crianças, sendo 7 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Este era um grupo com idades compreendidas entre os nove meses e os trinta e seis meses. Este grupo ainda não tinha atingido um nível de autonomia significativo, uma vez que todas as crianças necessitavam de auxílio nas atividades básicas diárias. Durante os momentos de higiene pessoal, todas as crianças necessitavam de ajuda. A maioria ainda usava de fralda, com exceção de duas crianças. No entanto, uma delas ainda usava no período da sesta, demonstrando que ainda estaria em processo de desfralde. De acordo com Bladder & Bowel UK (2021), o desfralde deve ser entendido como um processo natural, que decorre do desenvolvimento individual de cada criança e não como um marco que deva ser atingido numa idade específica. Reforçam ainda que é fundamental respeitar os sinais de prontidão, uma vez que a pressão excessiva ou a antecipação forçada podem gerar resistência, ansiedade ou até regressões no processo. Respeitar o ritmo individual é, portanto, essencial não só para promover a autonomia, mas também para garantir que o desfralde acontece de forma positiva, gradual e consistente, evitando experiências negativas que possam comprometer o bem-estar e a autoconfiança da criança.

Durante o período da sesta, a utilização de objetos era bastante comum entre as crianças. Apenas uma criança não utilizava chupeta, enquanto a maioria recorria a outros objetos de segurança e conforto, como o “dudu”, fralda de pano ou um boneco. Esses objetos desempenham um papel importante no auxílio ao relaxamento e à transição para o sono, proporcionando a sensação de segurança e familiaridade. Relativamente à alimentação, todas as crianças comiam a refeição completa, que incluía sopa, prato principal e fruta, porém, algumas crianças ainda não comiam comida com sal. A alimentação era cuidadosa e adaptada às necessidades de cada criança, promovendo uma alimentação saudável desde cedo.

Nesta sala, a criança mais nova (10 meses), à exceção do gatinhar, tentava por vezes arrastar-se assemelhando esse mesmo movimento ao gatinhar – algo que não é comum, uma vez que existem muitas crianças que saltam essa fase do desenvolvimento e aprendizagem e passam logo para a marcha. Esta é a prova de que as idades médias são apenas um guia e não algo para ser levado à “risca”. O desenvolvimento motor, segundo

Papalia, Olds & Feldman (2001, p.171), é um processo que ocorre na interação entre o bebê e o ambiente em que se encontra.

Relativamente ao nível da linguagem, de acordo com Barbeiro (2000), a sala da creche II, apresenta crianças no período das primeiras palavras (um ano), no período dos enunciados de duas palavras (por volta de um ano e meio), no período das frases simples (dois anos) e para terminar, no período das frases complexas (três anos).

Numa sala com uma faixa etária heterogénea, todas estas diferenças no desenvolvimento e aprendizagem tornam-se muito mais visíveis. Enquanto as crianças mais novas ainda se estão a habituar ao uso da casa de banho ou a aprender a comer sem ajuda, as restantes mais velhas já superaram essas etapas. Para esses diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem é necessário o educador estar atento às particularidades de cada criança, é crucial criar um ambiente inclusivo e acolhedor no qual todas as crianças se sintam seguras a explorar e a desenvolver as suas aprendizagens.

Este era um grupo que gostava de explorar todo o espaço envolvente e objetos à sua volta, através dos sentidos e dos movimentos. Mostravam muita curiosidade em sons, luzes e em experimentar materiais diferentes, tais como massas, areia, gelatina, água e tintas. Para além disso, tinham um gosto muito grande por histórias e canções com gestos.

1.3. EXPLORANDO O MUNDO DA CRECHE: O PAPEL ÚNICO COMO EDUCADORA

Segundo Pereira (2013, p. 17), o educador de infância

“deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. (...) que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.”

Ao longo desta PP fui conquistando a confiança das crianças e apercebendo-me que estava a ser uma referência para as mesmas, uma vez que era com elas que passava a maior parte do meu tempo. Tal como afirma Papalia, Olds & Feldman (2006, p.209), “o elemento mais importante na assistência infantil diurna é o cuidador ou educador que

exerce forte influência sobre as crianças que cuida”. Dessa forma, para Valente (2014, p.13), “é fundamental que as crianças sejam tratadas com respeito e educadas para serem independentes, boas, generosas, criativas e ousadas. E olharem para os erros como oportunidades valiosas de aprendizagem”. Uma das minhas maiores preocupações e características ao longo da prática era o respeito pelas crianças, que considero que seja um aspeto fundamental. Uma vez que são pessoas, cidadãs, têm os seus medos, as suas vergonhas e os seus interesses, é essencial conseguir colocar-me no lugar das mesmas, tentando perceber como se sentem, para que, conseqüentemente e progressivamente, se vão sentindo cada vez mais seguras e confiantes. Para além disso, no decorrer da PP, devido a uma reflexão com outros intervenientes outro aspeto sobre o qual nunca tinha refletido anteriormente foi a empatia. Muitas vezes, nós adultos, chegamos perto da criança e sem conversar com a mesma, limpamos o nariz, lavamos as mãos, mudamos a fralda, damos comida à boca ou simplesmente a tiramos do seu momento de brincadeira para realizar a sua higiene. E, após refletir sobre isto, apercebi-me que era fundamental conversar com a criança sobre o que vai acontecer, permitindo que esta se sinta segura, confiante e confortável. Tadeu e Lopes (2021) afirmam que “a ética do cuidado aparece como intencionalidade educativa e responsabilidade social”, ou seja, cuidar não é só pela ação física, mas ética que envolve empatia, respeito e responsabilidade pelo bem-estar integral da criança.

A educadora deve ser alguém que esteja constantemente atenta às características e interesses individuais de cada criança. É necessário observar cada criança e saber identificar os seus pontos fortes e as suas fragilidades, mas acima de tudo saber escutá-la. Saber escutar a criança é tão importante como observá-la. Escutar a criança envolve dar atenção plena ao que a criança expressa, verbalmente ou não verbalmente, demonstrando empatia e respeito pelas suas experiências e sentimentos. Segundo Parente (2012, p.5) os educadores devem ter em atenção a escuta e a observação, de forma que as rotinas, as atividades e as experiências planeadas e proporcionadas correspondam às necessidades e aos interesses de cada criança. É importante que a criança sinta que as suas emoções, interesses e opiniões são importantes, que são ouvidas e valorizadas, pois contribuiu significativamente para o desenvolvimento da sua autoestima e da sua confiança.

Neste sentido, também compreendi que a planificação é uma ferramenta essencial no trabalho em creche. Ao longo da prática fomos evoluindo neste domínio, passando de

planificações mais simples e descritivas para propostas mais estruturadas, intencionais e flexíveis (Apêndice I). Através deste processo, percebi que planificar não é apenas organizar atividades, mas sim antecipar oportunidades de aprendizagem, considerando as necessidades, interesses e ritmos da criança. A reflexão contínua sobre as planificações permitiu-nos compreender que estas devem ser dinâmicas e abertas a reformulações, de modo a responderem verdadeiramente ao grupo e ao contexto. Segundo Marques et al (2021), “cabe aos educadores planificar processos educativos, atividades e projetos com base na escuta e observação das crianças e no conhecimento dos contextos sociais e culturais a que pertencem, documentando os processos e refletindo sobre os mesmos” (p.27), de modo que as experiências propostas sejam significativas e respondam aos interesses, necessidades e competências de cada criança.

É importante também conseguir promover uma pedagogia participativa, na qual a criança tem direito a expressar-se livremente e a ser integrada no seu próprio processo educativo, contrariando assim a pedagogia transmissiva, pois, segundo Oliveira e Godinho (2013), na pedagogia transmissiva

a imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar. (p.58)

Já na pedagogia participativa, Oliveira e Godinho (2013), afirmam que esta pedagogia tem como objetivo

o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (p.59)

As interações criança-adulto e adulto-criança, eram estabelecidas todos os dias, e o facto de estas dependerem muito de nós, acabou por facilitar na criação de uma maior relação afetiva. Por esse motivo, o vínculo estabelecido com cada uma foi um aspeto fundamental no desenrolar do meu papel enquanto mestranda. Segundo Post & Hohmann (2011, p.300), “o objetivo central de um contexto de educação [de infância] é a construção de relações fortes e facilitadoras.”

Para que todo o trabalho desenvolvido neste contexto seja realizado com sucesso, é indispensável a existência de trabalho em equipa. Este trabalho não só enriquece o ambiente de aprendizagem, como também proporciona uma experiência profissional mais gratificante para todos os envolvidos. Ao longo da minha prática este foi um aspeto sempre valorizado, as várias intervenções em conjunto foram ricas, tanto para as crianças como para mim, enquanto mestrandas. A colaboração entre todos os intervenientes possibilitou uma grande troca de conhecimentos e experiências, principalmente para mim que estava em processo de aprendizagem, foi uma mais-valia ter a oportunidade de trabalhar no contexto colaborativo. Tanto eu como o meu par pedagógico, sempre sentimos que fazíamos parte da equipa, nunca fomos excluídas por sermos mestrandas, estávamos focadas no desenvolvimento e aprendizagem e no bem-estar das crianças. Tal como referem Marques et al (2024), no trabalho de equipa “todos aprendem uns com os outros numa comunidade educativa que cresce junta, mas onde há espaço para a expressão

Para além disso, em situações mais desafiantes, a colaboração entre todos permitia um suporte mútuo, de forma a reduzir o stress e, acima de tudo, conseguir dar atenção mais individualizada a cada criança, dando resposta às suas necessidades específicas.

Enquanto futura educadora, pretendo prevalecer sempre o trabalho em equipa, uma vez que considero que as auxiliares de ação educativa também desempenham um papel importante neste processo, devendo ser ouvidas. Ao ter em conta outros pontos de vista só irá enriquecer o trabalho, pois “a participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalhem com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p.16).

1.4. A GESTÃO DO TEMPO: O IMPACTO DAS ROTINAS NA CRECHE

No decorrer da minha prática em creche percebi que a rotina de uma sala e os horários são essenciais na construção de um sentimento de segurança e bem-estar, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências de cada criança. Por isso, também é importante a forma como estão organizados os momentos da rotina, de forma que as crianças “antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais.” (Post & Hohmann, 2011, p:110).

Todos estes momentos são de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Post & Hohmann (2003),

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento. (p.114)

Dessa forma, comecei a estar mais atenta a cada uma das crianças quando me apercebi de tal importância, começando a prestar mais atenção à forma como interagiu com cada uma delas. Por exemplo, nos momentos da higiene, considero ter sido um dos momentos mais importantes para criar um vínculo com cada criança, uma vez que comecei a ter o cuidado de conversar com a criança e estar só para ela naquele momento. Estes momentos reforçam a sensação de segurança e confiança da mesma, ao saber que estava a ser tratada com respeito e consideração, uma vez que estava totalmente presente e atenta durante estes momentos criando um ambiente de confiança mútua. Para além disso, momentos como este são um privilégio para a relação entre o educador e a criança, pois segundo Post e Hohmann (2011), “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo”. (p:201)

Enquanto educadores, desempenhamos um papel fundamental na vida das crianças, uma vez que estas necessitam da presença atenta e interessada de um adulto que crie as condições adequadas para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Fochi, 2015, p.109). Neste sentido, Valente (2014, p.13) salienta a importância de tratarmos as crianças com respeito, educando-as para que se tornem independentes, generosas, criativas, capazes de olharem para os erros como oportunidades valiosas de aprendizagem.

Esta abordagem educativa reflete-se também nas rotinas diárias. Por exemplo, antes das refeições, as crianças já sabiam que deviam sentar-se no tapete para se proceder à higienização, tal como faziam antes do momento da sesta. Estes momentos, para além de promoverem a autonomia, demonstram a interiorização de regras e a construção de hábitos no seu quotidiano.

De acordo com Oliveira et al (2021), “a organização do estabelecimento enquadra a organização da sala, explicitando-se as potencialidades educativas da organização do

grupo, do espaço e do tempo” (p.23). Nesse sentido, as rotinas assumem um papel central, uma vez que as rotinas e momentos de cuidado são oportunidades privilegiadas de aprendizagem e de interação, devendo ser encarados como parte integrante do currículo. Para além disso, referem que “as oportunidades educativas acontecem em todas as rotinas experienciadas pela criança na creche (momentos de brincar espontâneo, de cuidados, de atividades propostas pelo adulto” (p.73). A valorização destas dimensões implica respeitar o ritmo individual de cada criança, garantindo que “as rotinas sejam estáveis, mas suficientemente flexíveis de modo a responder às necessidades de cada criança e do grupo” (Marques et al, 2021, p.20). O papel do educador torna-se, assim, determinante na construção de um clima de segurança e confiança, já que este “deve ser promotor da segurança física e emocional, do protagonismo, da autonomia e da participação das crianças” (Marques et al, 2021, p.28).

Apesar da rotina do grupo de crianças ser construída pela educadora, esta deve ser flexível, de forma a corresponder às necessidades e interesses individuais de cada criança. A flexibilidade é crucial para responder a situações imprevisíveis, se as crianças estiverem mais agitadas é importante que a educadora consiga adaptar e proporcionar um momento de calma ou uma atividade mais tranquila. E esta capacidade de adaptação é fundamental para que se consiga manter um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Segundo Marques et al (2021), a rotina é composta por momentos pensados e organizados “respeitando o tempo de cada criança e dando-lhe a oportunidade de fazer escolhas sobre a atividade seguinte”, reforçando assim que a flexibilidade é uma característica da rotina. Desta forma, a rotina deve ser “flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p.227). É importante ainda referir que, segundo Post e Hohmann (2011), “a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num JI, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança” (p.195).

Ao longo da prática, as provocações realizadas com as crianças decorriam sempre num local específico da sala, transformando-se numa rotina para as crianças, que rapidamente já sabiam identificar o local onde as mesmas eram realizadas. Consequentemente, após o momento da manta em conversa de grande grupo, as crianças dirigiam-se autonomamente para o local designado. Este processo levou-me a perceber a importância crucial das

rotinas no dia a dia das crianças, uma vez que a repetição das atividades num local fixo e previsível proporcionou-lhes uma sensação de segurança e estabilidade.

A autonomia também é uma característica crucial desenvolvida através das rotinas. A aquisição da autonomia é realizada de forma gradual e, segundo Marques et al (2021), fazer escolhas e tomar decisões possibilita à criança a construção da sua autonomia e independência assumindo, progressivamente, responsabilidade pelas suas próprias ações, pela sua segurança e bem-estar.” (p.65)

Portanto, todas estas experiências destacaram a necessidade de incorporar rotinas bem definidas, como forma de promover um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz, onde as crianças antecipam o que vai acontecer no momento a seguir, dando-lhes confiança para explorar, aprender e desenvolverem-se de forma equilibrada e segura.

1.5. AS VOZES PEQUENAS COM GRANDE IMPACTO: A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA ATIVA NA CRECHE

Com o decorrer da minha Prática Pedagógica em creche, fui-me apercebendo que a participação ativa das crianças é um aspeto importante no decorrer do seu processo de aprendizagem, dando a oportunidade para que expressem as suas ideias e opiniões ao longo do processo. No entanto, ouvir e considerar os interesses das crianças não tem sido uma preocupação nem uma prioridade dos profissionais, uma vez que o mais fácil é seguir o caminho tradicional transmitindo conhecimentos de sentido único, nunca dando possibilidade para as suas intervenções. É importante que o educador consiga valorizar e compreender a necessidade de uma escuta ativa e cuidada, de forma a construir uma relação próxima com a criança construindo o seu processo de aprendizagem. Dessa forma,

o trabalho desenvolvido neste mesmo contexto deve procurar sustentar-se na perspectiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança. (Parente, 2011, p.6)

As provocações realizadas com este grupo de crianças foram sempre pensadas e realizadas conforme os interesses das crianças, não só transmitidos através de conversa como também de observações realizadas. Conforme Portugal (2017), o educador deve dar

oportunidade às crianças para tomarem decisões e se envolverem nos projetos, demonstrando confiança e atenção às mesmas, de forma a promover a agência e o direito à participação. É necessário que o educador não veja a criança como apenas um ser, mas sim que a valorize, que tal como Dias e Correia (2012) afirmam para que “uma criança esteja feliz e motivada, é necessário reconhecê-la como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações” (p. 4).

O educador tem o papel fundamental de ajudar as crianças a construírem o seu próprio conhecimento, para isso devem ser apresentados desafios e situações problemáticas que incentivem ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Além de serem propostas estas experiências, é necessário escutar ativamente as crianças, de forma a adquirirem novas aprendizagens, motivando-as e despertando os seus interesses. As partilhas realizadas pelas crianças são feitas com base nas vivências e no ambiente que estão inseridas, “constroem as suas teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.127).

As crianças trazem consigo um vasto conhecimento adquirido através dessas vivências e, esse conhecimento é a base sobre a qual as novas aprendizagens são construídas. No momento inicial da manhã, eu e a minha colega, todos os dias dávamos oportunidade às crianças de conversarem e partilharem o que quisessem. Desde início que considerei um momento importante, não só para as crianças, como para nós que incentivávamos a esta partilha, de forma a dar confiança e a mostrar interesse no que a criança estava a partilhar. Para além disso, algumas das partilhas envolviam medos, sendo que sempre as colocámos confortáveis para que expressassem as suas preocupações, conseguimos ajudá-las a regular as suas emoções. Segundo Marques et al (2021), se a criança sente que tem voz e direito a participar “vai construindo uma autoestima positiva, torna-se curiosa, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma” (p.66). Quando é oferecido pelo educador um ambiente de confiança e desafiador, faz com que se promova um contexto participativo respeitando os direitos das crianças. Dessa forma, é crucial que este privilegie tanto a escuta como a observação, pois “a adoção de uma política educativa centrada nos direitos da criança tem um especial efeito simbólico: centra na criança a razão de ser e do fazer na educação infantil” (Sarmiento, 2013, p.141). Para além disso, ao darmos oportunidade de ouvir as crianças, sentíamos que eram demonstradas as

diferenças individuais, mostrando que cada criança é um ser único e que é respeitada e valorizada, independentemente das suas diferenças, têm o direito de falar e ser escutadas.

A escuta ativa é também uma ferramenta para a construção e fortalecimento de vínculos afetivos, uma vez que quando a criança se sente ouvida e compreendida, é desenvolvido um sentimento de segurança e confiança no adulto. Por isso, é importante que o educador olhe para a criança como

um ser autônomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões. A relevância dada aos direitos e à voz da criança constitui uma das principais mudanças ocorridas na educação em geral na educação de infância em particular. (Gonçalves, 2019, p.34)

Desse modo, é crucial mencionar que “a tarefa da educação e dos adultos que interagem com as crianças é apoiar o desenvolvimento das múltiplas linguagens e das múltiplas formas de escuta” (Formosinho, et al., 2012, p.128). Este é um processo mútuo, abrangendo tanto quem escuta como quem é escutado, sendo essencial reconhecer o direito de as crianças terem liberdade de expressão, assim como de terem o seu ponto de vista apreciado (Lopes da Silva, et al., 2016). Por isso, o educador deve sempre valorizar os seus saberes como mais-valia para as suas novas aprendizagens, assim como garantir a sua participação no processo educativo, estimulando as suas iniciativas. Tal como afirma Costa (2021, p.102), a criança deve ser vista como “capaz, potente e protagonista das suas aprendizagens, que exige e tem direito a ser escutada e a ter um papel importante no seu desenvolvimento e aprendizagem”. Essa visão coloca a criança no centro do processo educativo, reconhecendo-a como um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento.

Esta foi uma prática totalmente centrada na criança, nas interações e nas relações que estabelece, atendendo aos interesses e necessidades do grupo, partindo sempre do que era transmitido, tanto verbalmente como não verbal. Desta forma, foram estimuladas várias explorações, sendo que a exploração livre era a que mais despertava interesse de todo o grupo. Assim, com a intenção constante de responder a esses interesses, as explorações realizadas foram sempre à volta de materiais da natureza e de exploração livre, sendo

notória a felicidade das crianças (figura 1, 2 e 3). Para além disso, os momentos de brincadeira livre foram também privilegiados, para que as crianças tivessem a oportunidade de demonstrar as suas descobertas e os seus gostos. Na minha opinião, o educador deve intervir o mínimo possível, mas de forma intencional, na exploração da criança para que esta não seja influenciada ou condicionada em algum aspeto, deixando que esta explore e observe da forma que mais lhe fizer sentido. A intervenção deve ser fundamentada na observação atenta das iniciativas das crianças, respeitando os seus interesses e ritmos, ou seja, cabe ao educador atuar “como um mediador e facilitador desse processo.” (Marques et al, 2021, p.35), pois dessa forma as crianças tornam-se “mais autónomas nas suas escolhas e vão assumindo, progressivamente, a autoria da sua jornada de aprendizagem” (Marques et al, 2021, p.35).



Figura 1- Exploração livre



Figura 2- Exploração livre



Figura 3- Exploração livre

1.6. DOS RECEIOS INICIAIS ÀS APRENDIZAGENS MAIS SIGNIFICATIVAS

No início desta primeira PP, sendo a primeira vez que estaria a lidar com crianças tão pequenas, havia todo um misto de sentimentos. Apesar de estar receosa, iniciei esta experiência muito motivada e de braços abertos para aprender em todas as situações e também com os meus erros.

Na primeira semana, ao conhecer o grupo atribuído, o meu maior receio foi deparar-me com a heterogeneidade do mesmo. Como é que eu iria realizar provocações que fossem adequadas tanto a crianças de 9 meses como de 3 anos de idade? Todas as crianças são seres individuais, com características individuais e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem também eles diferentes, por isso é necessário respeitar o tempo de cada uma, bem como das suas necessidades. Numa sala deste género, ao nível das idades, é normal que a discrepância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças seja, claramente, mais notória. Esta dificuldade foi refletida com o meu par pedagógico na reflexão do dia 10 de outubro de 2022 (Apêndice II). Após o primeiro dia de observação percebemos que não era um problema, uma vez que “todas as crianças brincavam juntas e, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas.” (p.1). Para além disso, percebemos que “termos um grupo com idades diferentes é um enorme benefício para o seu desenvolvimento global” (p.1).

Ao nível da aprendizagem, segundo Marques et al (2021), “cabe aos/às educadores/as planificar processos educativos, atividades e projetos com base na escuta e observação das crianças e no conhecimento dos contextos sociais e culturais a que pertencem” (p.27). Por isso, pretende-se que a aprendizagem das crianças ocorra de forma espontânea, contudo com uma intencionalidade. No entanto, esta aprendizagem ocorria de forma diferente de criança para criança, sendo notória as intervenções das crianças mais novas para as mais velhas. Para além disso, tinha de haver sempre um cuidado acrescido à seleção dos materiais, pois apesar de haver crianças de três anos que já sabiam identificar o que seria perigoso, as de nove meses ainda não tinham essa noção. Para Portugal (2009), as crianças desenvolvem-se e aprendem na interação com os materiais, daí haver necessidade de existir esta seleção por parte do adulto e posteriormente uma adaptação a todas as provocações. No entanto, este foi um receio rapidamente colmatado, pois as crianças surpreendem-nos sempre. Para além disso, era muito gratificante ver que as crianças mais velhas queriam sempre ajudar as crianças mais novas em tudo o que fosse

necessário, revelando um grande sentido de responsabilidade para com elas. Pinto (2017) afirma que “(...) a interação entre elas promove o seu crescimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia, independência, entreajuda e cooperação, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividade mais estruturada” (p.39).

Um outro receio com que me deparei inicialmente foi a forma como iria interagir com as crianças e se estas iam criar vínculo comigo por ser um elemento novo e estranho na sala. No entanto, foi dado o tempo que estas necessitavam para se ambientarem e para que sentissem que seria um porto seguro para elas. Mas ao mesmo tempo que lhes queria dar o espaço delas não sabia em que momento começar a interagir com as mesmas. Porém, as crianças apesar de no início estarem um pouco receosas, imediatamente começaram a querer interagir comigo e envolver-me nas dinâmicas. Dessa forma, as minhas interações eram adaptadas de acordo com a intenção e vontade da criança. Segundo Post & Hohman (2011) “o objetivo central de um contexto de educação de infância é a construção de relações fortes e facilitadoras” (p. 112).

Uma das minhas maiores aprendizagens foi a mudança na forma de olhar para a criança. Com o passar dos dias, fui compreendendo e reconhecendo, cada vez mais, a criança como um ser ativo e participativo no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ao entender a criança como protagonista, comecei a valorizar mais as suas ideias e iniciativas, percebendo que o meu papel é criar um ambiente no qual as crianças possam explorar, experimentar e construir o seu conhecimento de forma autónoma e significativa. Para isso, tal como referido anteriormente, tornou-se essencial proporcionar momentos e experiências que vão ao encontro das suas necessidades e dos seus interesses, reconhecendo que cada criança traz consigo um conjunto único de experiências e curiosidades. Este processo de observação e escuta ativa ajudou-me a ajustar as diferentes intervenções de forma mais adequada a cada criança, criando oportunidades de aprendizagem significativas, respeitando o ritmo de cada uma. Para além disso, o ouvir e respeitar a individualidade de cada criança, fez com que colmatasse um dos meus maiores receios: a afetividade com a criança. Ao reconhecer a mesma como um ser ativo, contribuí para que esta se sentisse valorizada e motivada, criando uma maior segurança e confiança. Leite (2022), afirma que há necessidade de ultrapassar a educação tradicional, na qual se atribui “às crianças o papel de ouvinte, e avançar com uma transformação complexa onde

os educadores assumem o papel de ouvinte, isto é, põe em prática uma pedagogia de escuta”.

Uma outra aprendizagem foi o saber trabalhar em equipa e perceber que este trabalho é necessário, tanto para o bem-estar da criança como para os diferentes intervenientes. A criação de um ambiente seguro e favorável para o desenvolvimento holístico da criança só é possível se houver colaboração entre todos os membros. Tal como referem Marques et al (2021), “É particularmente relevante o trabalho de parceria que cada educador/a efetua com as/os auxiliares da equipa de sala num contínuo processo de reflexão e adequação da ação educativa quotidiana.” (p.29). Neste contexto, todos os elementos presentes na sala estavam a trabalhar num só sentido e com a mesma finalidade e objetivos: o bem-estar da criança. Para além disso, há momentos em que só está presente a auxiliar ou só a educadora, por isso é importante que haja uma boa comunicação para que não falhe nada e ainda para que “possam utilizar aquilo que sabem e construir práticas educativas a partir desse conhecimento” (Hohman & Weikart, 2011, p.131). Tanto a educadora cooperante como a auxiliar, foram uma ajuda fundamental para que fizéssemos também parte deste processo, sempre estiveram prontas a ajudar-nos assim como a dar sugestões em aspetos que poderíamos melhorar.

CAPÍTULO 2- A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

O presente capítulo centra-se na reflexão sobre o meu percurso da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Jardim de Infância. Esta Prática Pedagógica foi realizada durante o segundo semestre do 1.º ano de mestrado, no período de 27 de fevereiro a 7 de junho. Esta reflexão está organizada em quatro tópicos principais: o contexto educativo, o grupo de crianças, a documentação pedagógica e a abordagem de projeto.

2.1. O CONTEXTO EDUCATIVO

A minha Prática Pedagógica no contexto de JI foi realizada num JI de rede pública, localizado na Freguesia dos Marrazes e Barosa. Esta é uma Freguesia composta por nove Jardins de Infância, uma escola básica com educação Pré-Escolar e 1.º CEB, doze escolas básicas com 1.º CEB e uma escola básica com 2.º e 3.º Ciclo. Trata-se de uma freguesia dotada de recursos de serviços públicos e algumas lojas de comércio local, para garantir à população facilidade na aquisição dos serviços de que necessitam.

Este JI tem a capacidade para 50 crianças e é dividido em duas salas amplas, sendo ambas heterogéneas ao nível da faixa etária (dos 3 aos 6 anos), sendo constituído por um piso, composto por zonas comuns (copa, refeitório, sala de acolhimento, duas casas de banho e uma sala para funcionários), as duas salas com uma educadora e uma auxiliar cada e um espaço exterior composto por um parque infantil com baloiços e um escorrega, duas caixas de areia e uma área de cimento com duas balizas.

A sala está organizada de acordo com os interesses das crianças, sendo composta por diversas áreas: área da casinha, área do tapete, área de construção, área da leitura, área da pintura e área da garagem.

2.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças no qual desenvolvi esta prática pedagógica pertencia à sala B1 e era constituído por 25 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Este era um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária, como já foi mencionado, das quais cinco crianças tinham três anos, nove tinham quatro anos e apenas uma tinha seis anos de idade.

Neste contexto, havia várias crianças com nacionalidades diferentes, no entanto sempre foram integradas de forma igual principalmente pelos próprios colegas. Quando

iniciámos deparámo-nos com o facto que quase todas as crianças revelavam ser autónomas, apenas as crianças que tinham Necessidades Educativas Específicas, precisavam de apoio na parte da higiene e da alimentação. Para além disso, inicialmente, ainda existiam duas crianças em processo de desfralde, porém imediatamente concluíram esse processo. Este grupo ainda incluía algumas crianças em fase de adaptação, o que contribuiu para nos depararmos com um grupo mais agitado. Esta situação fez com que tivéssemos alguns desafios, pois a diversidade do grupo tornou difícil encontrar uma estratégia que motivasse e captasse a atenção de todos. Apesar de ter sido um processo longo e demorado até conseguirmos encontrar a melhor estratégia, fez com que observássemos as crianças de forma mais individual, de forma a conseguirmos perceber quais os interesses do grupo. Após alguns momentos de conversa e algumas tentativas, percebemos que a música tinha o poder de acalmar e manter a sua atenção. Dessa forma, começámos a introduzir algumas músicas e a dar oportunidade de se expressarem. Para além do interesse pela música, mostravam que o desenho era algo que os motivava e lhes dava prazer a elaborar.

Neste grupo a maior dificuldade era na linguagem, o que acabava por dificultar as interações e na participação das atividades. No entanto, esta dificuldade foi algo que eu e o meu par pedagógico tentámos colmatar ao longo do semestre e que considero ter sido bem-sucedido.

Um dos pontos fortes deste grupo era, sem dúvida, a imaginação e a criatividade. Sempre que lhes era proporcionada a oportunidade de explorar livremente, demonstravam grande entusiasmo e capacidade para transformar ideias em criações surpreendentes. Ao longo das diversas atividades - fosse nas expressões plásticas, no faz-de-conta ou na construção com materiais diversos - evidenciam originalidade, curiosidade e iniciativa. Eram frequentes os momentos em que, a partir de um simples estímulo, surgiam produções únicas e com muito significado, que nos surpreendiam tanto pela riqueza dos detalhes como pela forma como expressam as suas vivências e interpretações do mundo. Esta predisposição para imaginar e criar revelava-se uma poderosa ferramenta no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

2.3. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: O PODER DE ENVOLVER AS FAMÍLIAS NAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

A construção da documentação pedagógica surgiu no contexto de creche, embora tenha sido um processo demorado até à compreensão da mesma, assim que compreendi o seu potencial despertou de imediato o meu interesse. Segundo Malavasi e Zoccatelli (2013), a documentação pedagógica é vista como,

um lugar privilegiado em que a teoria e as práticas se evidenciam e onde as diversas dissonâncias culturais e de pensamento que se encontram num grupo educativo sejam recebidas como valores e transformadas em ocasiões de conhecimento recíproco. (...) é através dos materiais documentais que se podem reler as ações e as práticas e se podem alimentar continuamente as ideias, as hipóteses, em torno do grupo das crianças e em torno dos processos de pesquisa e de experiência que elas próprias estão a contruir e a experimentar (p.20).

Dessa forma, a documentação pedagógica é uma ferramenta vital que facilita o diálogo entre a teoria e a prática, valorizando a diversidade do grupo de crianças e fazendo com que haja não só uma reflexão por parte do educador, mas também por parte da criança. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b), citado por Oliveira (2024), referem que através da Documentação Pedagógica a aprendizagem é colocada no centro, pois “é o processo para registar a aprendizagem” (p. 69) fazendo com que as capacidades e as competências de cada criança sejam visíveis. Para além disso, Oliveira (2024) refere que “documentar as aprendizagens e revelar o pensamento da criança faz parte de um processo fundamental nos contextos de Educação de Infância.” (p. 22).

Inicialmente, no contexto de creche, a educadora sugeriu-nos fazer uma compilação de fotos e escrevermos um texto da nossa semana que refletisse as aprendizagens e as experiências vivenciadas, para que fosse publicado no grupo de pais a que tínhamos acesso. Ainda estávamos na fase inicial da Prática Pedagógica e isto fez-nos todo o sentido, uma vez que estávamos a ter contacto com as famílias e a partilhar o que era vivido durante a semana. Mais tarde, em conversa com o professor Miguel, percebemos que o que estávamos a realizar ia ao encontro do que era a documentação pedagógica, uma vez que estávamos a registar e a refletir sobre o processo de aprendizagem naquela semana. No contexto de creche já não foi possível implementarmos tantas vezes como queríamos, no entanto, em contexto de JI apostámos ao máximo neste documento

potenciador. Por isso, decidimos começar a pesquisar o que era realmente a documentação pedagógica e a implementá-la.

Para Lopes da Silva et al. (2016), a documentação pedagógica é vista como a “organização, análise e interpretação de registos e documentos recolhidos com a finalidade de descrever a essência de um determinado processo pedagógico”. Esta tem como objetivo compreender e interpretar as aprendizagens executadas pelas crianças, sendo utilizada “para tornar os processos e os progressos de aprendizagem das crianças visíveis, para promover a participação dos pais/famílias e para apoiar os profissionais a refletirem sobre a sua prática educativa” (p.106). Para além disso, Azevedo (2009), afirma que a documentação pedagógica é uma forma de promover, não só a criança como também a sua família no seu processo de aprendizagem.

A documentação pedagógica é colocada no centro do processo de aprendizagem na pedagogia-em-participação, uma vez que Oliveira-Formosinho (2014), afirma que documentar permite ao educador “descrever, compreender, interpretar e atribuir significado ao ambiente educativo que criou, à aprendizagem da criança e à sua aprendizagem” (p.35). Este refere ainda que, documentar dá oportunidade à criança de se poder ver a aprender, permitindo “aos profissionais descobrir a criança e refletir sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria para a aprendizagem das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2016, p.87). Após compreendermos o significado de documentar de forma clara, começámos então a criar a nossa documentação, afixando a mesma nas janelas da sala à entrada do JI (Figura 4, 5 e 6).



Figura 4- Documentação Pedagógica



Ainda tivemos tempo para fazer o nosso relvinhas e treinar uma canção que vamos apresentar a nossa família!

Figura 5- Documentação Pedagógica



No último dia tivemos uma surpresa das nossas estagiárias, uma cozinha de lã! Ficámos muito felizes e fomos logo explorar!

"os pais e a escola são os grandes pilares da educação das crianças. Ambos devem visar os mesmos objetivos e apoiar-se mutuamente, actuando de modo coordenado" (Gispert, 1998)

Terminámos o dia com os nossos pais todos na sala, e que bom que foi!

Figura 6- Documentação Pedagógica

Ao iniciarmos a nossa Prática Pedagógica em JI percebemos que o envolvimento das famílias com a escola não era muito, motivo que também me levou à minha investigação, porém através da implementação de documentação pedagógica nas janelas da sala, conseguimos motivar e envolver os pais. Tal como referem Mata & Pedro (2021), “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem e de se envolverem nos processos educativos” (p.10). Para além disso, o envolvimento parental não acontece de forma espontânea, dependendo muitas vezes de estímulos vindos do próprio contexto educativo. Neste sentido, como salienta Mata & Pedro (2021), “as solicitações e os convites das crianças, dos/das educadores/as e do jardim de infância para que os pais se envolvam e participem

nas tarefas da aprendizagem dos filhos ou nos eventos organizados pela instituição são fatores relevantes na motivação e implicação dos pais” (p.17).

Dessa forma, quando as famílias iam buscar os seus educandos, estas eram alertadas pelas próprias crianças a irem ver o que tinham realizado durante a semana identificando as suas fotografias. Muitas vezes dávamos conta de algumas crianças encantadas a observar as suas fotografias e a identificarem os diferentes colegas. Esta construção tornou-se um elemento fundamental no processo de aprendizagem da criança, uma vez que esta era vista como protagonista, tomando conhecimento das suas conquistas e das suas dificuldades. Para além disso, foi muito gratificante perceber que todas as semanas as famílias procuravam um novo documento e analisavam de forma calma toda a informação detalhada. Esta partilha com as famílias todas as semanas, permitiu que estas não vissem apenas os resultados, mas também todo o processo de aprendizagem, ajudando assim os pais a compreender as aprendizagens dos seus filhos/educandos. Lima (2017), vê esta partilha como uma possibilidade de envolver as famílias nas aprendizagens das crianças de “obter uma visão real das suas experiências; dialogar sobre os progressos das crianças, os seus interesses, as suas motivações, os seus sentimentos, os seus saberes e as suas preferências”.

Com a implementação da documentação pedagógica, para além de termos como principal foco fortalecer a relação com a família, tínhamos também como grande objetivo envolver a participação ativa das crianças no processo. Dessa forma, na construção deste documento, solicitávamos a colaboração de duas ou três crianças por semana, para refletirem sobre as suas próprias aprendizagens e darem *feedback* sobre as mesmas. Para que esta construção fosse bem-sucedida, foi essencial que estivessem sempre presentes diversas falas das crianças, observações e interpretações realizadas e fundamentação, justificando a nossa interpretação. Tudo isto junto com diferentes imagens e criatividade, fez com que despertasse a atenção tanto das crianças como dos familiares. Para além disso, Azevedo (2009), afirma que o diálogo estabelecido entre a criança e o adulto, num contexto no qual a criança é escutada e participa, “permite narrar a jornada de aprendizagem experiencial e reconstruir a realidade educacional”.

É importante destacar que os registos realizados por mim e pela minha colega no decorrer das atividades, foram uma mais-valia neste processo, pois permitiram-nos observar de forma mais detalhada a intervenção de cada criança. No entanto, inicialmente, foi

desafiante gerir simultaneamente o registo fotográfico e as intervenções com as crianças, porém foi essencial para o nosso processo de documentar. Com o passar do tempo, este processo tornou-se algo que me entusiasmou e motivou bastante, ao tomar consciência do grande potencial que possuí, sobretudo na maior aproximação às famílias.

2.4. O DESAFIO DE PLANIFICAR E AVALIAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

A planificação em JI constitui um desafio na PP, na medida em que exige do educador a capacidade de articular a intencionalidade educativa com a espontaneidade do desenvolvimento da criança. Esta não pode ser entendida como um processo rígido, mas sim como um instrumento flexível, que parte da observação atenta das crianças e da escuta dos seus interesses, permitindo construir propostas ajustadas às suas necessidades. Tal como refere Lopes da Silva et al (2016),

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. (p.13)

Inicialmente, acreditava que a planificação era algo fixo, que devia ser cumprido exatamente como estava descrito. Contudo, com o passar do tempo, fui percebendo que a planificação deve ser encarada como um guia flexível, que se ajuste às circunstâncias do contexto e às interações que vão surgindo, permitindo corresponder de forma mais adequada às necessidades e interesses das crianças. Essa flexibilidade é essencial para respeitar o ritmo de cada criança e para dar resposta às suas curiosidades, assegurando que as propostas de aprendizagem sejam verdadeiramente significativas. Como refere Mesquita-Pires (2007), a planificação escrita deve ser encarada como um guião orientador da ação e não como uma imposição a cumprir de forma intransigente (p.17). É, por isso, uma ferramenta que apoia a prática reflexiva, ajudando a clarificar as intenções, organizar propostas e, sobretudo, a repensar constantemente as escolhas pedagógicas.

Após compreender a verdadeira importância da planificação, tornou-se evidente a evolução entre a minha primeira planificação e a última (Apêndice III e IV). No início, as planificações elaboradas eram breves, pouco estruturadas e centradas sobretudo na descrição da atividade em si. Com o tempo, ao ganhar maior consciência da intencionalidade educativa e da necessidade de adequar cada proposta às características e interesses das crianças, passaram a apresentar um nível de detalhe e reflexão superior. Esta evolução mostrou-me que planificar não é apenas registar o que se pretende realizar, mas sobretudo refletir sobre os objetivos, antecipar possibilidades e prever alternativas.

Tal como refere Lopes da Silva et al (2016), “a planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização”. (p.13). Apesar de, inicialmente, não atribuir grande importância à avaliação, à medida que fui compreendendo o seu verdadeiro propósito e a forma como deve ser realizada, fui reconhecendo o papel fundamental que esta desempenha no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo e formativo, que acompanha todo o percurso educativo e não apenas como um momento final de verificação. Dessa forma, para mim, mais do que medir resultados, avaliar significou refletir sobre o processo, identificar progressos e dificuldades e analisar em que medida as estratégias pedagógicas responderam às necessidades das crianças. Lopes da Silva et al (2016) reforça ainda que “a avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando.” (p.18).

2.4. A ABORDAGEM DE PROJETO: A AVENTURA NO MUNDO DOS ROBÔS

Segundo Mateus (2011), a abordagem de projeto é “uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e pertinente (...) o tema, considerado oportuno e de interesse para os alunos, permitirá cumprir a intencionalidade do estudo e preconizar aprendizagens significativas, ativas e socializadoras”. Esta é uma abordagem que permite a participação de todas as crianças, envolvendo um grupo de participantes.

A abordagem por projeto é centrada na criança, no qual as propostas são realizadas pelas crianças consoante os seus interesses, “traduzindo-se numa forma de vivência e num modelo interativo” (Oliveira & Godinho, 2013, p.74). Para além disso, para Vasconcelos

(2011), esta consiste “numa aprendizagem centrada em problemas; numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade; numa orientação para os fins sociais da aprendizagem; num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um Sistema” (p.15). Vasconcelos (1998), citado por Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023), refere ainda que “provoca a curiosidade das crianças, para além de a ajudar a ser persistente na resolução de problemas, a colocar hipóteses, a analisar, a elaborar conjecturas e a saber o que faz, a tomar iniciativas e a tornar-se mais autónoma” (p.16).

De acordo com Kilpatrick (2006), a metodologia de projeto implica que “as crianças aprendam pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projetos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (p. 29). Esta metodologia proporciona às crianças experiências de aprendizagem ativas e vivências desafiantes. Tal como referem Oliveira e Godinho (2013), este processo centra-se numa abordagem interdisciplinar, impulsionando naturalmente as crianças a investigar o “ambiente físico e social”, bem como o desejo e a curiosidade do mundo à sua volta.

Desta forma, segundo Vasconcelos (1998), citado por Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023), cada projeto é composto por 4 fases distintas: i) definição do problema; ii) a planificação e o desenvolvimento da pesquisa; iii) a execução do projeto e iv) a avaliação e divulgação do projeto.

As pesquisas realizadas foram uma mais-valia para a realização do projeto apresentado de seguida, sendo que nos sensibilizaram ainda mais para a importância da implementação desta abordagem.

2.4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

Antes de iniciar a apresentação do projeto desenvolvido, considero que seja importante referir as tentativas realizadas até à implementação do projeto final. Inicialmente, a maior dificuldade encontrada foi compreender o verdadeiro significado da abordagem de projeto e como implementar a mesma. Na minha opinião, o erro inicial foi querermos apressar o processo e não ouvirmos nem estarmos atentas ao que as crianças nos queriam transmitir. Inicialmente começámos a questionar se as crianças não tinham nenhum interesse e se não havia algo que despertasse a atenção dos mesmos, mas rapidamente

entendemos que o nosso pensamento estava completamente errado e que nós é que não estávamos a dar oportunidade ao grupo de colocar as suas questões. Pois, tal como afirmam Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023), a elaboração da abordagem de projeto “é mais do que seguir um interesse da criança, é motivá-la e entusiasamá-la para encontrar respostas para as suas questões e inquietações” (p.17).

Numa primeira tentativa, claramente, não demos a devida atenção às necessidades e interesses das crianças. Estávamos demasiado focadas na necessidade de construir um projeto e, por essa razão, criámos um problema, forçando-o e sem considerar as questões e curiosidades naturais vindas das crianças. Dessa forma, sem base nesses interesses, decidimos iniciar um projeto sobre animais. Começámos por recolher informações, durante momento da manta, sobre o que as crianças já sabiam acerca dos animais e o que gostariam de saber. No entanto, assim que começámos a provocar as crianças, estas quase não intervieram e as suas interações foram mínimas. Ou seja, uma vez que estes não tinham interesse e que estava a ser algo que tinha partido de nós, as crianças não levantavam questões. Após refletirmos sobre o facto de que, para além das crianças não estarem ativamente envolvidas, não havia um problema claramente definido, decidimos, mesmo assim, dar continuidade no dia seguinte, disponibilizando às crianças alguns materiais de pesquisa (computador e livros). Esta dinâmica exigiu bastante o nosso auxílio, mas, na nossa ingenuidade, achámos que as crianças estavam mais entusiasmadas e interessadas. Para além disso, concluímos este “projeto” com apresentações, como se aquelas crianças já não tivessem no pré-escolar.

Numa segunda tentativa, decidimos criar uma horta. Apesar de esta ter sido um grande foco de interesse das crianças, em nada foi ao encontro da abordagem de projeto. Foi apenas feito através de garrações de água, um buraco para que as crianças colocassem as diferentes plantações solicitadas (alfaces, morangos e cenouras). Esta foi regada todos os dias, no entanto as plantações acabaram por morrer, uma vez que as condições também não eram as melhores.

Após estas duas tentativas falhadas, refletimos que, antes de iniciarmos esta abordagem, era essencial compreender o que realmente era a abordagem de projeto. Sentimo-nos perdidas e sem rumo, mas quando menos esperávamos e quando nos mostramos mais predispostas a ouvir o que as crianças tinham para nos dizer, o projeto finalmente surgiu.

Este projeto teve por base os interesses demonstrados pelas crianças, promovendo ao longo do seu desenvolvimento o seu total envolvimento. Mendonça (2007), considera que a principal característica deste trabalho é promover o desenvolvimento emocional e social da criança, assim como na construção do próprio saber num ambiente de cooperação, e na qual existe um só objetivo- a construção de aprendizagem. Dessa forma, de seguida, irei apresentar o projeto que surgiu dos interesses das crianças, tendo em conta os diferentes pontos na abordagem por projeto.

2.4.2. SITUAÇÃO DESENCADEADORA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Esta fase, a definição do problema, é onde se formulam as questões ou o problema. Dessa forma, é onde as crianças partilham o que sabem e organizam as suas ideias através de esquemas ou desenhos com auxílio do adulto (Vasconcelos, s.d., p.14).

O projeto “O que é um robô?”, surgiu da intervenção de uma criança, que num momento de partilha, quis falar sobre o robô que tinha em casa. Esta começou por enunciar várias características do mesmo, contagiando as restantes crianças com a sua curiosidade. Eu e a minha colega, de forma a motivar e estimular o grupo tentámos perceber o que cada um sabia sobre robôs, dando voz e envolvendo todas as crianças. Todo este entusiasmo, fez-nos questionar as crianças sobre o que era um robô, à qual algumas crianças responderam que não sabiam. Dessa forma, em conversa de grande grupo, as crianças foram questionadas “Gostavam de saber mais sobre os robôs?”, à qual todas as crianças responderam que sim. Assim sendo, recolhemos informações e registámos em folhas brancas A3, todas as ideias apresentadas pelas crianças, de forma a responder às duas grandes questões – imagem 7 e 8.

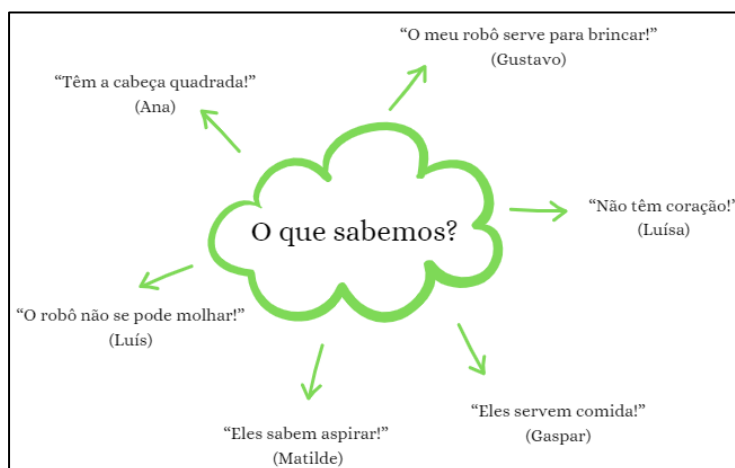


Figura 7- Mapa Mental "O que sabemos?"

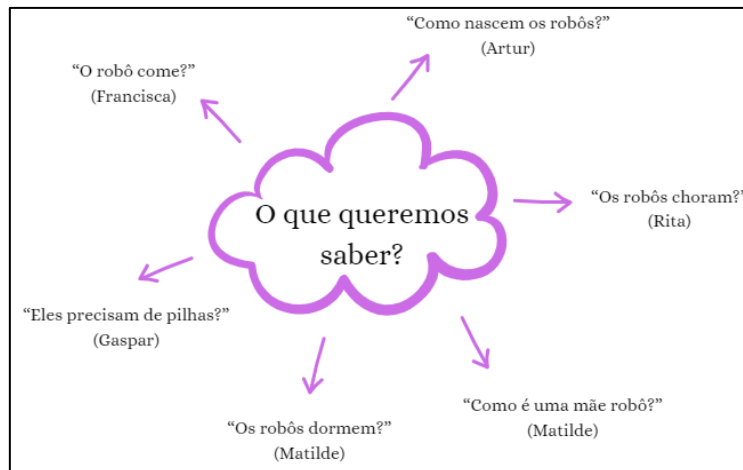


Figura 8- Mapa Mental "O que queremos saber?"

Estas questões foram colocadas em dois grupos diferentes, garantindo a participação e o envolvimento de todas as crianças neste processo. Cada grupo teve oportunidade de expressar as suas ideias e opiniões, o que contribuiu para um ambiente de partilha e aprendizagem.

2.4.3. DA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA AO PLANEAMENTO

Após estarem construídas as questões, em conjunto com as crianças procurámos saber qual seria a melhor forma de procurar as respostas. Houve uma criança que respondeu de imediato "Quando queremos saber alguma coisa vamos pesquisar no computador" e, ainda houve uma que disse "Também podemos encontrar informação nos livros!". Dessa forma, demos então início ao momento de brainstorming, concretizando as vontades das crianças. Na figura 6, podemos observar algumas ideias que as crianças deram para que fosse possível responder às suas questões.



Figura 9- Mapa Mental "Como vamos descobrir?"

Neste momento, desenvolvemos assim a segunda fase do projeto “planificação e desenvolvimento da pesquisa, que segundo Vasconcelos (1998), citado por Oliveira, Rodrigues e Milhano (2023), “a criança pode antecipar estratégias, definir processos, ter voz e ser escutada”. Por esse motivo, todas as ideias que surgiram eram ouvidas e valorizadas, de forma a tentar ir ao encontro de todas.

Durante este processo, solicitámos às crianças que também realizassem pesquisas com a sua família, uma vez que queríamos envolver os pais, porém não houve colaboração dos mesmos. Este foi mais um ponto que despertou a minha atenção para a realização da minha investigação.

2.4.4. A EXECUÇÃO E A AGÊNCIA DA CRIANÇA

A fase de execução do projeto constitui um momento central no desenvolvimento do projeto sobre os robôs, permitindo colocar em prática as ideias e assegurar a participação ativa das crianças. De acordo com Vasconcelos (1998), citado por Oliveira Rodrigues e Milhano (2023, p.17), esta é a etapa em que a criança detém total agência, assumindo um papel ativo na concretização das suas ideias e decisões.

Desde início que definimos que o projeto só se manteria enquanto as crianças revelassem interesse. Ao longo do processo foi-se verificando um entusiasmo constante, que se refletia tanto nas atividades dirigidas como nos momentos de brincadeira, nos quais surgiam espontaneamente construções e brincadeiras relacionadas com os robôs, tal como podemos observar na imagem seguinte.



Figura 10- Construção de um robô com legos

A execução concretizou-se através de uma série de atividades diversificadas, sugeridas pelas crianças, que incluíram a construção de pequenos robôs com materiais reciclados, a realização de retratos de robôs, a exploração do “Super DOC” e, como ponto alto, a criação de um robô gigante com dimensões suficientes para permitir a entrada de duas crianças no seu interior. Foi particularmente enriquecedor observar a construção de robôs com materiais reciclados e a elaboração dos retratos, evidenciando a capacidade de

imaginação das crianças, que, recorrendo aos mesmos materiais realizaram criações tão distintas.



Figura 11- Materiais disponibilizados



Figura 12- Robô com materiais reciclados



Figura 13- Exploração do "Super DOC"



Figura 14- Materiais disponibilizados

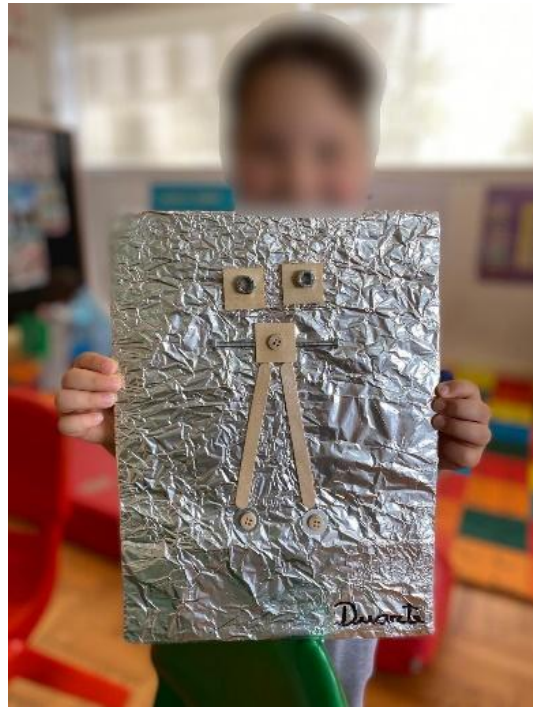


Figura 15- Resultado final

A construção do robô gigante constituiu um momento de grande relevância no projeto, não só por reunir materiais e ideias de atividades anteriores, mas também por representar um desafio criativo e coletivo para todo o grupo. Desde o primeiro momento, que as crianças participaram ativamente na definição de como seria o robô, escolhendo os materiais e sugerindo pormenores.



Figura 16- Construção do robô gigante



Figura 17- Construção do robô gigante



Figura 18- Construção do robô gigante



Figura 19- Construção do robô gigante

Na fase final do projeto, decidimos acrescentar um elemento surpresa: a decoração do interior do robô. Pintámos as paredes de preto, colocámos pequenas luzes e afixámos imagens e informações relacionadas com os robôs. Quando as crianças entraram no robô, a sua reação foi imediata_ expressões de espanto, sorrisos e comentários entusiasmados que revelavam que estavam a viver uma experiência única.



Figura 20- Resultado final do robô gigante



Figura 21- Interior do robô gigante

Ao longo de todo este processo, tentámos sempre motivar o grupo de forma a nunca forçar o seu interesse no mesmo. O projeto foi dinamizado até ao fim do semestre e, para terminar, e desafiadas pelo professor Miguel, decidimos caracterizarmo-nos de robôs para a visualização de um filme com as duas salas. Quando as crianças chegaram nós já estávamos disfarçadas, imitámos a voz de robô e recebemos os bilhetes que os mesmos tinham para visualizar o filme. Inicialmente algumas crianças não perceberam que eramos nós, no entanto ficaram surpreendidas e encantadas com aquele momento.



Figura 22- Caracterização de robôs

Para além disso, é importante referir que durante a execução deste projeto a voz das crianças assumiu um papel central, uma vez que foi a partir dos seus interesses, perguntas e curiosidades que surgiu o mesmo. Ao escutarmos e valorizarmos o que as crianças tinham para dizer, demos oportunidade à sua participação ativa e também ao seu reconhecimento. Tal como referem Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023), “ao elaborarmos um projeto de ação com as crianças, elas adquirem novos saberes, novas competências, novas disposições e por último, reforçam ou “descobrem” novos sentimentos” (p.11).

2.4.5. AVALIAR E DIVULGAR O PROJETO

A fase final do projeto corresponde à fase de divulgação e avaliação que, Segundo Vasconcelos et al. (2012, p.17), consiste em apresentar e partilhar os resultados alcançados ao longo do processo de construção, expondo-se “(...) uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores (...)”.

De acordo com Kilpatrick (2006), a metodologia de projeto implica que “as crianças aprendam pela ação: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram inúmeras as aprendizagens realizadas pelas crianças. Sendo possível destacar algumas mais evidentes. Principalmente, na autonomia e participação, todas se mostraram plenamente envolvidas, demonstrando um

entusiasmo constante que as levava a querer participar ativamente em cada etapa. Realizaram cada tarefa com alegria, revelando abertura para aceitar novas sugestões de melhoria, procuraram dar sempre a sua opinião para que no fim pudessem dizer com toda a confiança “Fomos nós que fizemos!”.

Relativamente à definição de robô - que, no contexto global do projeto, acaba por ter um peso menos- as crianças compreenderam que existem, no quotidiano, múltiplos dispositivos que podem ser considerados robôs, mesmo que não possuam todos a mesma aparência. Para além disso, verificou-se um desenvolvimento significativo da capacidade de trabalho em equipa.

Com o objetivo de divulgar o projeto, surgiu, por sugestão do próprio grupo de crianças, a ideia de partilhar o trabalho desenvolvido com a outra sala do JI. Assim, realizámos um convite para que nos visitassem de forma que, cada criança, apresentasse os seus robôs. Foi notório o entusiasmo e o orgulho por todo o trabalho que tinham realizado. Para além disso, procurámos envolver as famílias, organizando um convívio destinado a partilhar o percurso e os resultados alcançados ao longo do período. É importante referir ainda que ao longo das semanas, realizámos documentação pedagógica, com a finalidade de manter um registo visível e atualizado sobre o trabalho que desenvolvíamos todas as semanas.



Figura 23- Divulgação do projeto

Para além disso, para divulgar também o projeto, realizámos ainda a documentação pedagógica. Tal como referem Oliveira, Rodrigues & Milhano (2023), esta documentação é essencial para “dar voz às crianças, demonstrar a sua agência e dar visibilidade ao processo de descoberta, às aprendizagens, às capacidades e competências de cada criança envolvida.” (p. 39). Dessa forma, decidimos expor a documentação pedagógica nas janelas da entrada, pois o nosso objetivo era divulgar com os pais e com toda a comunidade educativa.



Figura 24- Documentação Pedagógica



Figura 25- Documentação Pedagógica



Figura 26- Documentação Pedagógica

Em jeito de conclusão, a implementação deste projeto constitui uma experiência profundamente enriquecedora, revelando o potencial da metodologia por projeto para promover aprendizagens significativas e envolver de forma ativa todos os intervenientes no processo educativo. A articulação entre o interesse genuíno das crianças, o papel facilitador do adulto e a participação da comunidade educativa criou um contexto de trabalho dinâmico e motivador.

2.5. O ESPAÇO EXTERIOR: A EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA DA COZINHA DE LAMA

Desde o início desta Prática Pedagógica que se tornou evidente que o espaço exterior era o local de eleição deste grupo de crianças. No entanto, apesar do entusiasmo que demonstravam sempre que brincavam ao ar livre, verificava-se que o espaço apresentava pouco potencial de exploração. Segundo Lopes da Silva et al (2016), “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa da criança que, ao brincar, têm possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (p. 27). E, por esse motivo, surgiu-nos a ideia de criar um recurso inovador, capaz de estimular a criatividade, a imaginação e a interação social do grupo: a cozinha de lama.

Para além disso, esta ideia também surgiu porque havia uma parte do espaço exterior que estava desaproveitada. Uma vez que estava cheia de ervas e não tinha qualquer uso, dessa forma vimos um grande potencial de criar ali algo com potencial. De facto, brincar no espaço exterior assume-se como uma atividade lúdica completa e livre. Para além de estimular o desenvolvimento motor e cognitivo, permite também desenvolver competências a nível emocional e social (Rosa, 2013).

Para a concretização da mesma e, uma vez que considerávamos importante envolver a família neste projeto, decidimos solicitar aos pais que colaborassem trazendo utensílios de cozinha já sem utilidade, e forma a enriquecer a mesma e torná-la mais apelativa para as crianças. A proposta foi inicialmente apresentada aos diferentes intervenientes da instituição, momento em que se levantaram algumas reticências quanto à sua realização, nomeadamente a possível falta de adesão das famílias na entrega de materiais e o receio de que os pais manifestassem desagrado por verem os filhos regressar a casa com a roupa

suja. No entanto, como era algo que queríamos muito realizar decidimos arriscar e após a autorização dos intervenientes começámos a trabalhar.

A construção da cozinha de lama, foi realizada por nós, mestrandas, com recursos a materiais reutilizáveis e reaproveitados. Começámos por arranjar algumas paletes e demos asas à nossa imaginação. Mais uma vez podemos contar com o nosso Professor Miguel para a concretização deste momento tão especial.



Figura 27- Cozinha de lama

Como queríamos que este fosse um momento de surpresa para as crianças, de forma a mostrarmos o resultado final da nossa construção, criámos um momento de cerimónia de inauguração. Cobrimos a área com panos pretos e colocámos uma fita à volta para que fosse cortada pelas crianças. Assim que cortaram a fita os panos pretos caíram e foi um momento mágico, ver a alegria e entusiasmo das mesmas foi um momento inesquecível e gratificante.

Antes da sua utilização, foram explicadas às crianças as regras de funcionamento, garantindo que o espaço pudesse ser usufruído em segurança e de forma responsável. A partir desse momento, a cozinha de lama tornou-se um recurso de grande valor pedagógico, proporcionando aprendizagens significativas em múltiplas áreas, desde a criatividade e o faz de conta, até ao desenvolvimento da motricidade, da cooperação e do respeito por regras coletivas.

Tal como refere Rosa (2013):

“Brincar no exterior também estimula a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo... A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma parte importante do quotidiano da criança, no sentido em que estimula habilidades a nível motor, mas também a alfabetização, a linguagem, a cultura, o domínio da matemática e das ciências” (p. 10).

Esta experiência teve igualmente um impacto muito significativo no meu percurso enquanto mestranda. A construção deste espaço mostrou-me, de forma prática, como é possível transformar limitações em oportunidades educativas, através da criatividade, da reutilização de materiais e da colaboração de toda a comunidade.

Foi particularmente gratificante perceber que uma ideia que inicialmente gerou alguns receios acabou por não ser só concretizada, como também amplamente valorizada pelas famílias e pela instituição. Este facto reforçou em mim a convicção de que, enquanto educadora, é fundamental acreditar nas propostas que colocamos em prática, defender a sua relevância pedagógica e procurar envolver todos os intervenientes no processo educativo.

CAPÍTULO 3- A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB

3. REFLEXÃO SOBRE O MEU PERCURSO NO 1.º CEB

Esta parte do relatório tem como objetivo refletir sobre o meu percurso no contexto de 1.º CEB, assim como as experiências vivenciadas e os momentos mais significativos. Nesse sentido, esta reflexão é referente à PP desenvolvida numa turma de 1.º ano e numa turma de 4.º ano, sendo que a primeira foi realizada entre setembro de 2023 e janeiro de 2024 e a segunda entre fevereiro e junho de 2024. Ambas as PP's decorreram durante 13 semanas, três vezes por semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira).

Desta forma, esta reflexão irá dividir-se em quatro tópicos: A primeira relativa aos contextos educativos do 1.º ano e do 3.º ano; a segunda sobre a transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; a terceira apresenta algumas expectativas e receios enquanto professora; e, por fim a quarta diz respeito ao trabalho colaborativo em sala.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

3.1.1. A TURMA DO 1.º ANO

A turma de 1.º ano na qual desenvolvi a minha PP, pertencia à Escola Básica de Picassinos, localizada no município da Marinha Grande, distrito de Leiria. Esta escola era de cariz público, pertencendo ao Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente.

Esta turma era composta por 19 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Nesta existiam dois alunos de nacionalidades distintas, brasileira e indiana, não existindo qualquer aluno com Necessidades Educativas Específicas até aquele momento.

No grupo de 1.º ano, apenas dois alunos já tinham completado os 6 anos, enquanto os restantes continuaram com 5 anos até ao final do ano. Considero, assim, que este fator seja um ponto digno de reflexão. Esta diferença foi notória ao longo da prática, uma vez que havia alguma discrepância no nível de aprendizagem desses alunos. Considero que a idade das crianças pode influenciar significativamente o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Aos seis anos, muitas crianças começam a desenvolver capacidades importantes para a aprendizagem, como uma maior capacidade de concentração, capacidades motoras finas mais refinadas e uma maior compreensão de regras e rotinas escolares. No entanto, as crianças que completam os seis anos somente no final do ano,

em termos de desenvolvimento, podem estar num nível inferior comparativamente com as outras crianças, o que pode ser uma diferença significativa nesta fase da vida. Há uma grande tendência em querer apressar as crianças para o 1.º CEB, muitas vezes sem tentar perceber se elas estão realmente prontas para isso.

A transição do pré-escolar para o ensino básico, por norma, tem um grande significado na vida social das crianças, pois é uma mudança bastante drástica. Permitir que essas crianças permaneçam mais um ano no pré-escolar pode proporcionar-lhes o tempo necessário para amadurecer emocional e cognitivamente, tornando a transição mais suave e positiva. O facto de as crianças permanecerem mais um ano no pré-escolar não passa só por uma questão de timing, mas de lhes conseguir proporcionar o melhor começo possível no 1.º ano. Por isso, a decisão de apressar ou não esse processo deve ser tomado com cuidado, colocando sempre as necessidades e o bem-estar da criança em primeiro lugar.

3.1.2. A TURMA DO 3.º ANO

A turma do 3.º ano na qual desenvolvi a minha Prática Pedagógica do 2.º semestre, estava inserida na Escola Básica de Courelas, pertencendo ao Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus. Esta está situada na União de Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes, no concelho de Leiria.

Este grupo era composto por 23 alunos, 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades entre os 8 e os 10 anos, sendo a média de idades os 8 anos. Destes 23 alunos, existiam seis com Necessidades Educativas Específicas e, por esse motivo, estavam ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018. Os alunos em questão apresentavam diversas dificuldades, como défice de atenção, dificuldades na aquisição de competências de leitura e escrita, ritmo de execução lento e dificuldades de cálculo mental. Para além disso, um dos alunos apresentava perturbação no espectro do autismo, destacando-se por um desenvolvimento psicomotor acima da média. Durante o período letivo, estes alunos beneficiaram de apoio educativo e de apoio da Educação Especial fora da sala de aula, assegurado por um professor especializado em Educação Especial. Este apoio abrangia uma variedade de atividades direcionadas para melhorar competências essenciais como a leitura, a escrita e o raciocínio. Além disso, eram desenvolvidas atividades para ajudar na atenção, concentração e perceção auditiva e visual, bem como na memória.

O acompanhamento fornecido a estes alunos incluía verificar a realização de tarefas, auxiliar na superação de dificuldades, supervisionar a compreensão e aquisição dos conteúdos e promover métodos eficazes de estudo. No que concerne à avaliação, os alunos são beneficiados com a leitura do enunciado dos testes, a realização das avaliações em sala separa dos restantes alunos e tempo suplementar para a realização das mesmas.

Devido às diferentes necessidades dos alunos, a turma apresentava diferentes ritmos de trabalho, o que exigiu de nós, enquanto professoras, uma flexibilidade nas estratégias de ensino. Foi necessário garantir que os alunos que necessitam de mais tempo para completar as tarefas não fossem prejudicados, enquanto assegurávamos que os alunos com um ritmo mais rápido tivessem tarefas complementares para realizar. Inicialmente, enfrentámos algumas dificuldades em gerir esta dinâmica, uma vez que sentíamos que não conseguíamos atender adequadamente a todas as necessidades dos alunos, o que poderia resultar em alguns alunos prejudicados. No entanto, ao longo das semanas, desenvolvemos e implementámos uma série de tarefas complementares para colmatar essa discrepância. Este processo envolveu a criação de materiais didáticos e adaptação de estratégias pedagógicas, de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo. O nosso objetivo sempre foi assegurar que cada aluno tivesse a oportunidade de trabalhar no seu próprio ritmo, garantindo um apoio adequado às suas necessidades individuais. Com o tempo, este conjunto de medidas proporcionou um ambiente educativo adaptado às necessidades individuais de cada aluno, assegurando que todos tivessem a oportunidade de alcançar as suas aprendizagens.

3.2. A TRANSIÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR PARA O 1.º CICLO

A transição do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico tem merecido, nos últimos anos, uma atenção e preocupação cada vez maior. Este momento é reconhecido como decisivo para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças, sendo valorizado não apenas enquanto etapa educativa, mas também como um processo essencial para garantir o sucesso escolar.

Lopes da Silva et al (2016, p.97), afirmam que “as transições constituem mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes”. Assim,

entendemos que a transição implica a perda de um contexto familiar e, simultaneamente, a integração num novo ambiente ainda desconhecido (Oliveira, 2016).

De acordo com Rodrigues (2005), a Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tanto a nível individual como no que respeita à socialização e preparação na integração na escola. Este representa o primeiro contexto formal, no qual a criança começa a desenvolver competências essenciais que irão influenciar o seu processo de aprendizagem e o seu percurso pessoal. É nesta fase que se estabelecem bases para a autonomia, confiança e capacidade de interação social. A individualidade de cada criança é promovida através de atividades que estimulam a criatividade, a expressão pessoal e a curiosidade. Estes aspetos são cruciais para o desenvolvimento de uma identidade própria e para a capacidade de enfrentar novos desafios de forma resiliente e segura. Para além disso, a socialização é um dos pilares neste contexto onde as crianças aprendem a partilhar e a cooperar com os outros. Este processo é vital para a construção de competências sociais e emocionais que facilitarão a integração na escola e em contextos sociais mais amplos. Por outro lado, a preparação para a entrada do 1.º CEB implica a aquisição de hábitos e rotinas que são fundamentais para o sucesso escolar. A familiarização com regras, a capacidade de seguir instruções e a gestão de tarefas são competências que começam a ser trabalhadas na Educação Pré-Escolar.

Ao transitar para o 1.º CEB, a criança perde diversos marcos de referência, perde “um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual” (Sim-Sim, 2010, p. 111). A transição para o 1.º CEB representa um marco significativo na vida das crianças. Este momento é caracterizado pela mudança de um ambiente mais lúdico e flexível, como o da Educação Pré-Escolar, para um contexto mais estruturado e formal. O modo como esta transição é vivida e sentida pela criança, pode ter um impacto duradouro no seu percurso escolar. De acordo com Oliveira (2018), o decorrer deste processo e a forma como é vivido e sentido poderá ter impacto em futuras transições e no sucesso do percurso escolar da criança.

Por outro lado, as dificuldades nesta fase podem levar a um aumento de ansiedade, insegurança e, eventualmente, a um desempenho escolar inferior. Portanto, é crucial que os educadores e os pais trabalhem juntos para proporcionar um ambiente de apoio e segurança nesta fase de transição. Conforme Lopes da Silva et al (2016), a família

desempenha um papel crucial neste processo de transição. Tal como ocorre na Educação Pré-Escolar, a comunicação contínua entre a escola e a família é essencial. Essa troca de informações deve ser constante, permitindo que ambos trabalhem juntos para o bem-estar da criança.

Na nossa turma de 1.º ano, como era esperado, nem todas as crianças se adaptaram de forma igual. Algumas tiveram uma adaptação rápida e fácil, enquanto outras manifestavam um sentimento de ansiedade. Esse aspeto incomodou-me a mim e ao meu par pedagógico, uma vez que chegámos a colocar em causa o nosso trabalho e a considerar que o problema seria nosso. Inicialmente, o Joaquim e o Salvador, foram as crianças que mais evidenciaram comportamentos inadequados, refletindo a angústia de estarem naquela sala. Apesar de eu também sentir que estava numa fase de transição, numa fase inicial, não conseguia compreender nem aceitar os comportamentos destas crianças. Foi um processo demorado, mas em equipa decidimos que seria importante comunicar aos pais a situação específica de cada das crianças.

A comunicação supracitada mostrou-se extremamente benéfica tanto para as crianças como para nós, pois levou a um trabalho com os pais e uma melhor compreensão nossa da situação, já que os mesmos comportamentos se manifestavam em casa. Com o trabalho em equipa, ao longo do ano, conseguimos melhorar significativamente os comportamentos dessas crianças e estimular o seu interesse para aprender. Epstein e Dauber (1991), citado por Bhering e Iram, afirmam que, quando incluem os pais na rotina, estes começam a interagir mais com as crianças em casa, sentem-se mais confiantes em ajudá-los, acham que os professores são melhores, mais competentes e confiantes no que fazem e, por outro lado, as crianças começam a melhorar em comportamentos e aproveitamento escolar. No caso do Salvador, foi necessário um trabalho constante e uma atenção contínua por parte da família. A colaboração ativa dos pais revelou-se fundamental para o processo do Salvador. Sem esse suporte familiar, este não teria demonstrado uma mudança significativa de comportamentos que se foram verificando. A presença e o envolvimento da família permitiram uma abordagem mais coerente e significativa, proporcionando um ambiente seguro e compreensivo para a sua adaptação. Este exemplo sublinha a importância da comunicação entre a escola e a família no desenvolvimento e bem-estar da criança, principalmente em períodos como este. Sousa e Sarmiento (2010) afirmam que o sucesso escolar das crianças, “está positivamente

relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p.148).

É importante destacar um aspecto que chamou a nossa atenção sobre o processo de transição do Joaquim, quando ele expressou que tinha saudades da sua sala de Pré-Escolar e de mais tempo para brincar. Esta afirmação também se tornou muito importante para uma melhor compreensão nossa e para que o conseguíssemos ajudar a ultrapassar essa fase mais difícil. Tendo em conta esta situação, tentámos implementar dinâmicas com a turma para que conseguíssemos facilitar este processo. Primeiramente, começámos por cantar a canção do “Bom Dia” diariamente, antes de iniciarmos as nossas aulas, que era algo que os alunos já estavam familiarizados, uma vez que o faziam no Pré-Escolar. Inclusive, um dia, esquecemo-nos de o fazer e as próprias crianças questionaram-nos e alertaram-nos para o fazermos, demonstrando que esta dinâmica estava a ser significativa para eles.

Além das estratégias já mencionadas, procurámos tornar a sala de aula mais acolhedora e familiar para as crianças. Para isso, solicitámos aos Encarregados de Educação que levassem uma almofada especial para cada criança, com o intuito de realizarmos momentos de meditação com recurso a música relaxante, sempre que necessário. Estes momentos de meditação eram realizados sempre que sentíamos que os alunos estavam mais agitados ou até por solicitação dos mesmos. As almofadas eram dispostas de acordo com a preferência das crianças, permitindo-lhes encontrar a posição mais confortável. Esta estratégia não só ajudava a acalmar os alunos, mas também criava um vínculo afetivo com a sala de aula, pois as crianças associavam as almofadas a um sentimento de segurança e conforto, muitas vezes referindo-se às suas experiências anteriores no JI. Várias crianças expressaram a importância das almofadas, com afirmações como: “Esta almofada é muito importante para mim, usava-a no jardim de infância!”; “Quando eu andava no Jardim, também ouvíamos esta música para ficarmos mais calmos!”.

Estas afirmações evidenciam como a familiaridade com objetos e rotinas pode contribuir para a sensação de segurança e bem-estar das crianças, facilitando assim o processo de adaptação a um novo ambiente. Para além disso, reforça a importância de criar uma continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ano do Ensino Básico, respeitando e integrando elementos que são significativos para as crianças e que lhe proporcionam conforto emocional.

3.3. EXPECTATIVAS E RECEIOS ENQUANTO PROFESSORA

Na PP no 1.º CEB, foram vários os receios que me acompanharam desde o início. O medo de não ser capaz enfrentar este desafio, devido à complexidade dos conteúdos abordados e da responsabilidade inerente ao ensino nesta fase crucial de aprendizagem dos alunos. Este é um ciclo de aprendizagem repleto de grandes recordações, pois é marcado pelo início do desenvolvimento da autonomia proporcionando bases essenciais para o futuro. A complexidade desta fase não só envolve a transmissão de conhecimentos fundamentais como também o crescimento emocional e social dos alunos. Tanto com a turma do 1.º ano como com a do 3.º ano, a fase inicial foi um desafio para mim, visto ter de superar os meus receios e mostrar-me predisposta a ajudar aqueles alunos e demonstrar que só queria o melhor para eles. No entanto, com o passar do tempo essas sensações foram sendo eliminadas, pois com a maior proximidade e convivência com os alunos, fui ganhando confiança em mim, assim como eles. Este desafio tornou-se ainda mais evidente quando tive a oportunidade de observar a importância de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, de forma a corresponder às diversas necessidades dos alunos.

Ao longo das várias intervenções ficou claro para mim que a prioridade do professor deve ser colocar as necessidades dos alunos em primeiro lugar, tendo como objetivo as suas aprendizagens para que consigam alcançar progressos significativos, sucesso e bom desempenho escolar. Nesse contexto, o aluno assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem, já que “a aprendizagem, seja do que for, é sempre construída pelo aluno” (Roldão, 2005). É evidente a importância de uma abordagem centrada no aluno, na qual o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um facilitador no desenvolvimento dos alunos, capacitando-os para se tornarem mais autónomos e preparados para desafios futuros. A ideia de ter que motivar e estimular ao máximo os alunos era algo que me preocupava, uma vez que me questionava se tinha competências suficientes para inspirar os alunos, com ideias ou conhecimentos que os mantivessem motivados e interessados na aprendizagem.

Estanqueiro (2010), refere que “os bons professores se esforçam por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos”. Este princípio sempre foi algo que valorizei, uma vez que considero importante centrarmo-nos no aluno, tentando reconhecer a individualidade de cada um como um tópico essencial para o sucesso educativo. Para conhecer e valorizar as capacidades dos

alunos, em ambas as práticas, tentei observar atentamente o desempenho de cada aluno, identificando os seus pontos fortes bem como as áreas de interesse. Para além disso, sempre valorizei o facto de dar reforço positivo à criança quando tem um bom desempenho, permitindo que os alunos se envolvam de forma mais significativa e motivadora. Este feedback regular é vital à motivação, visto que os alunos precisam de saber como estão a progredir e o que podem fazer para melhorar. Para além disso, tentámos sempre procurar os maiores interesses dos alunos, uma vez que este desempenha um papel importante na motivação. Sempre que foram implementadas tarefas que despertassem o interesse e curiosidade dos alunos, era criado um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e com mais entusiasmo.

Manter os alunos motivados é um dos principais desafios e responsabilidade de um professor, sendo assim também uma das questões que mais me inquieta nesta profissão. A motivação dos alunos é fundamental para o sucesso no processo educativo, pois influencia diretamente a participação ativa e a disposição de aprender. Para manter os alunos motivados é essencial criar um ambiente de aprendizagem positivo, que tal como já foi referido, pode ser alcançado através de estratégias como compreender as necessidades e interesses dos alunos, compreender os ritmos de cada um, permitindo que o professor adapte as suas abordagens para dar o melhor a todos. O facto de definirmos metas para os alunos é crucial, uma vez que estes tendem a estar mais motivados. Este fator exige um esforço constante e uma reflexão contínua por parte do professor e, apesar de ser uma tarefa desafiadora, é fundamental para garantir que os alunos não estão apenas a adquirir conhecimentos, mas também a desenvolver um amor pela aprendizagem de novos conteúdos. Como afirmam Katzell e Thompson (1990), a motivação abrange “as condições e processos que influenciam na estimulação, direcção, magnitude e manutenção do esforço”. Para além disso, a motivação para a aprendizagem “orienta o ensino e a aprendizagem” (Stiggins, 2001).

No 1.º ano apesar de ter sido um grande desafio, terminava sempre o dia com sentimento de missão cumprida, pois sentia que os alunos estavam entusiasmados. Ensinar crianças tão pequenas e ajudá-las a dar os seus primeiros passos nesta fase foi uma grande responsabilidade que sentia, mas também uma fonte de grande satisfação. Sentia alguma pressão em assegurar que todos os alunos aprendessem o abecedário e começassem a ler e a escrever. No entanto, o meu próprio entusiasmo por estar a ensiná-los era transmitido aos alunos, o que fez com que se criasse um ambiente de aprendizagem positivo e

motivador. Sentia que o meu entusiasmo era contagiante e essa energia positiva foi fundamental para que tudo fluísse da melhor forma possível. Shade (2002), acredita que usar o humor na sala de aula tem o dom de reduzir o stress, melhorar a autoestima, estimular a criatividade, abrir as mentes a novas ideias, estimular a criatividade e ajudar na compreensão. Ou seja, ao estarmos bem-humoradas iremos conseguir criar com o aluno uma ligação que vai ajudar no processo de aprendizagem do mesmo. Para além disso, “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos” (Freire, 2007). Neste contexto, um grande receio também era a gestão da turma, uma vez que estes vinham de uma realidade diferente. A comunicação constante com os alunos foi crucial, é importante explicar as rotinas e os procedimentos da sala de aula de forma clara. Para além disso, incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades também pode aumentar o seu sentido de responsabilidade. Inicialmente, estes alunos não se conseguiam manter sentados e concentrados, mas com o trabalho desenvolvido com os mesmos ao longo da prática houve uma grande evolução dos mesmos.

O 3.º ano trouxe novos desafios, uma vez que a complexidade dos conteúdos aumentou significativamente, exigindo uma preparação das aulas ainda mais rigorosa. Cada aula tinha de ser planeada ao pormenor para garantir que os alunos conseguissem compreender todos os conteúdos. A profundidade dos tópicos abordados requeria uma preparação mais aprofundada da minha parte, não só para garantir que eu conseguia dominar o conteúdo, mas também para estar preparada para responder e esclarecer todas as dúvidas dos alunos. Além disso, foi necessário desenvolver estratégias mais complexas para a avaliação contínua, tornando-se assim uma ferramenta essencial para identificar as áreas onde os alunos precisavam de mais apoio e garantir que todos conseguissem progredir de forma eficaz.

Assim, apesar dos receios iniciais, a experiência no 1.º CEB revelou-se extremamente enriquecedora, permitindo-me compreender a importância de cada momento e o impacto que o nosso trabalho pode ter na vida das crianças. Este ciclo constitui-se como um período de grandes recordações, tanto para os alunos como para nós, sendo fundamental para o desenvolvimento das competências e dos valores que sustentarão o futuro deles.

3.4. O TRABALHO COOPERATIVO EM SALA

A implementação de trabalho cooperativo em sala de aula é uma mais-valia para os alunos. Esta abordagem é um processo no qual os alunos podem beneficiar significativamente ao colaborarem, compartilhando conhecimentos, capacidades e experiências. Tal como afirma Firmiano (2011), a trabalho cooperativo “é um método que se baseia em muitas diferentes maneiras de organizar uma classe de aula, de tal forma que os estudantes trabalhem e aprendam em pequenos grupos de dois ou quatro estudantes”. Para além disso, este aspeto foi abordado numa reflexão individual, reforçando a importância no mesmo em sala de aula (Apêndice V).

Neste tipo de metodologia, o papel de ensinar é partilhado do professor para o aluno, visto que em grupos os alunos “ensinam-se” mutuamente quando é preciso: “discutem as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Segundo Jonhson & Jonhson (1999), citado por Firmiano (2011), para existir aprendizagem cooperativa é necessário envolver as seguintes características: 1) interdependência positiva; 2) responsabilidade individual; 3) interação frente a frente permitindo o desenvolvimento de competências sociais; 4) desenvolvimento de competências interpessoais e grupais; 5) avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado por grupo.

A interdependência positiva é vista como o “coração da aprendizagem cooperativa” (Lopes da Silva et al., 2016) dado que os alunos sentem que para eles serem bem-sucedidos o outro também tem de ser. A responsabilidade individual diz respeito à atribuição de uma tarefa de forma responsável. A interação frente a frente relaciona-se com os alunos estarem de frente uns para os outros, de forma a facilitarem a comunicação e se encorajarem uns aos outros. O quarto componente consiste em terem de cumprir um conjunto de competências sociais. O último elemento é a avaliação grupal, que Jonhson & Jonhson (1999), citado por Firmiano (2011), referem que esta avaliação acontece quando os alunos analisam se os objetivos foram alcançados, assim como devem determinar as atitudes positivas e negativas.

Ao longo da minha prática, eu e a minha colega, sempre que tínhamos oportunidade proporcionávamos este tipo de trabalho aos alunos. Inicialmente, na turma de 3.º, este tipo de trabalho tornou-se mais difícil, uma vez que os alunos não estavam habituados ao mesmo. Nas primeiras experiências, os alunos demonstravam dificuldades em partilhar responsabilidades, em ouvir as opiniões uns dos outros e em resolver os conflitos que iam surgindo. Começámos por implementar atividades mais simples e em pares, progressivamente fomos aumentando a complexidade das tarefas e o número de elementos. À medida que os alunos se começaram a familiarizar com esta dinâmica notámos uma evolução significativa. Estes começaram a demonstrar maior capacidade em dividir tarefas, a valorizar as contribuições de cada elemento do grupo e em resolver divergências de forma mais pacífica, para além disso a confiança uns com os outros aumentou, resultando num melhor ambiente na sala.

Uma das propostas que os alunos nos surpreenderam e demonstrou claramente o crescimento dos alunos foi a construção de um infográfico. O objetivo desta atividade era que as crianças conseguissem quantificar o lixo na praia, bem como esclarecer o tipo de lixo que existe em maior quantidade. Para facilitar a realização desta tarefa, criámos um guião detalhado com todos os passos necessários para a construção do infográfico. No entanto, algo notável aconteceu: sem que nada fosse solicitado, os próprios alunos tomaram a iniciativa de distribuir tarefas entre si, evidenciando um nível de autonomia e colaboração que superou as nossas expectativas. Além disso, foi notória a forma como os alunos se ajudaram mutuamente. Sempre que alguém apresentava uma dificuldade, algum elemento do grupo oferecia prontamente ajuda, o que não só facilitou na realização da tarefa, mas também reforçou o espírito de equipa. Para além disso, neste tipo de trabalho “um indivíduo só poderá ser bem-sucedido na realização dos seus objetivos, se os outros também o forem e vice-versa, pelo que, numa situação puramente cooperativa, encontramos uma correlação positiva perfeita entre a satisfação dos objetivos dos diferentes participantes.” (Bessa & Fontaine, 2002, p.125).

O papel do professor na aprendizagem cooperativa é essencial para garantir o sucesso desta abordagem. Segundo Johnson e Holubec (1998, citados por Lopes da Silva et al., 2016), existem várias funções fundamentais que o professor deve desempenhar para criar um ambiente de aprendizagem cooperativa eficaz. Estas funções passam pela formação de grupos heterogéneos, a organização do espaço da sala de aula, o esclarecimento das tarefas e dos objetivos, o acompanhamento e supervisão dos grupos, a intervenção quando

necessária e a avaliação tanto a nível individual como em grupo. A formação de grupos heterogéneos é um dos primeiros e mais cruciais passos na aprendizagem cooperativa. O professor deve criar grupos que incluam alunos com diferentes níveis de aprendizagem e interesses, o que faz com que estes aprendam uns com os outros, promovendo uma maior troca de conhecimentos e experiências. Esta heterogeneidade ajuda a garantir que todos os elementos tenham oportunidade de contribuir e beneficiar do trabalho cooperativo.

Além disso, este tem a responsabilidade de esclarecer as tarefas que os alunos irão realizar, fornecendo instruções detalhadas sobre o que é preciso ser feito, os passos a seguir e as expectativas para os resultados. Utilizar guiões, como no caso do infográfico mencionado anteriormente, pode ser uma estratégia para orientar os alunos no processo de aprendizagem cooperativa. Durante as propostas, é importante também que o professor circule pela sala, de forma a observar o trabalho desenvolvido pelos grupos e oferecendo suporte quando é necessário. Este acompanhamento permite ao professor identificar dificuldades, esclarecer dúvidas e garantir que todos os alunos estão envolvidos. É importante também que este saiba gerir conflitos que possam surgir entre os alunos. Estes conflitos podem surgir apenas por os alunos estarem a aprender a trabalhar em grupo e a desenvolver competências necessárias, como a divisão de responsabilidades, a partilha de ideias e os pontos de vista diferentes (Lopes da Silva et al., 2016).

A avaliação também é uma parte importante deste processo de aprendizagem. Sendo que, segundo Firmiano (2011), o foco não está na classificação, “uma vez que a conceção de sucesso escolar não se situa (apenas) em nível de resultados de testes e exames, mas sim no aumento do conhecimento e no desenvolvimento de competências”. O professor deve conseguir avaliar tanto o trabalho em grupo como o desempenho individual de cada aluno. Neste sentido, “a dimensão individual da avaliação do trabalho em grupo implica analisar o progresso individual no desenvolvimento das competências relacionadas com o trabalho em grupo” (Lopes da Silva et al., 2016). Esta avaliação deve ser feita não só quando os grupos estão em interação a desenvolver o trabalho, como também no final da tarefa, fazendo com que os alunos consigam refletir sobre o trabalho que foi desenvolvido, realizando uma autoavaliação e uma heteroavaliação (Lopes da Silva et al., 2016).

PARTE II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A presente dimensão investigativa enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como temática a *Relação Escola-Família*. A escolha deste tema decorre da relevância que a instituição assume na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança, atuando não apenas ao nível cognitivo, e nas vertentes social, cultural e de cidadania, construindo de forma decisiva para a construção da identidade individual.

A motivação para a realização desta investigação surgiu da constatação de uma reduzida participação das famílias nas atividades e projetos neste Jardim de Infância. Esta situação levantou questões quanto aos fatores que condicionam o envolvimento parental e quanto às estratégias que poderiam ser implementadas para fortalecer a relação Escola-Família.

Assim, partindo da problemática sobre como envolver a família nos projetos e atividades do Jardim de Infância, tentámos compreender as perceções, práticas e desafios associados a esta relação, identificando oportunidades de melhoria e promovendo uma reflexão crítica sobre o papel de todos os intervenientes. Para tal, recorreu-se à observação e à recolha de dados junto da educadora cooperante e das famílias das crianças, através de diferentes instrumentos e técnicas, de modo a obter uma visão abrangente e fundamentada sobre o estudo.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo realizar o enquadramento teórico acerca da relevância da relação entre a Escola e a Família, destacando a sua importância na aprendizagem e no desenvolvimento social das crianças.

1.1. A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS

A família é o contexto relacional e afetivo que permite à criança desenvolver-se [, aprender] e construir a sua identidade. Para que este processo decorra de forma harmoniosa é necessário que a família se constitua como um contexto estruturante e organizador (...). (Santos, 2004, p.38)

Definir família não é fácil por se tratar de um conceito dinâmico. Na verdade, este tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo – por um lado há algumas décadas atrás, a conceção do seio familiar estava ligado a fins patrimoniais e económicos, no sentido reprodutivo, atualmente família está mais interligado com vínculos de afeto e cuidado (Noronha & Parron, 2012).

A família desempenha assim um papel de extrema relevância na transmissão de valores ideológicos dentro de uma determinada sociedade. De facto, a sua função prende-se com a transferência de princípios culturais e ideias predominantes em algum momento no tempo, contribuindo assim para a formação de novas gerações tendo em conta os padrões vigentes nesse momento. Como tal, a família exerce assim uma grande influência na continuidade e estruturação de uma sociedade, promovendo a integração de indivíduos com os valores e normas estabelecidos (Bock et al., 1999). Do ponto de vista da análise psicológica, a família é concebida como o primeiro ambiente no qual se estrutura a personalidade do indivíduo, constituindo-se como o espaço psicossocial primordial e o protótipo das relações interpessoais futuras. Nesse contexto, a família desempenha um papel central na construção da identidade pessoal e social, sendo o núcleo onde se desenvolve o sentimento de pertença, fundamental para a identificação social. Além disso, é nesse ambiente que se estabelecem as bases para a independência e autonomia, por meio de um processo de diferenciação que possibilita a tomada de consciência de si enquanto sujeito distinto e separado do outro (Macedo, 1994).

Contudo, na ausência deste vínculo familiar, outras instituições assumem este papel de transmissão de valores. No entanto, a socialização não se restringe apenas à família, sendo também compartilhada com instituições educacionais como creches e escolas, que também contribuem para a formação de indivíduos (Bock et al., 1999).

Quer família quer o JI configuram-se como duas instituições centrais e fundamentais para promover o desenvolvimento de um indivíduo, exercendo um papel determinante na facilitação ou na eventual restrição do seu crescimento físico, emocional, intelectual e social (Dessen & Polonia, 2007). Existem assim 3 esferas principais que contribuem para o desenvolvimento da criança – escola, família e comunidade. A escola, como ambiente educativo, tem a capacidade de ser uma extensão do núcleo familiar, funcionando como um espaço que reforça ou, em alguns casos, limita o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança. Para tanto, é importante que exista uma comunicação fluída

e eficaz entre a escola e a família. Para além do meio escolar poder atuar como difusor de padrões e ideias, a escola tem a capacidade de escolher como fazer o contacto com a família e em parte com a comunidade, tendo então a capacidade de decidir como estes 3 pilares se conectam entre si. Isto é, os educadores podem escolher manter escassas as comunicações entre a escola e a família ou podem adotar comunicações frequentes, promovendo a aproximação das famílias à escola, aproximando então estas duas esferas da vida das crianças e levando a que estas percebam a importância da escola, do esforço, da criatividade e da ajuda mútua.

A colaboração ativa entre família e o JI pode gerar um ambiente de aprendizagem mais integrador e estimulante, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o desenvolvimento emocional e social da criança. Os resultados obtidos por Bento et al. (2016) confirmam que os encarregados de educação percebem a participação dos pais como sendo relevante no desenvolvimento académico, emocional e comportamental das crianças pelo que os JI devem desenvolver esforços para que a comunicação entre ambas as partes seja regular e produtiva. Na verdade, alguns autores apontam que quer a escola quer a família da criança possuem, em regra geral, o mesmo objetivo: a formação da criança para que esta obtenha conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de competências para o exercício da sua vida (de Araújo Firman et al., 2015). Como tal, de acordo com Mata & Pedro (2021) deve existir uma comunicação eficaz entre a família e o meio escolar que se deve reger por 4 pilares fundamentais – proximidade e flexibilidade, disponibilidade e segurança. Nesta brochura publicada pela Direção-Geral da Educação estes autores referem que comunicação entre escola e família gera benefícios específicos para cada uma das partes envolvidas. Os pais passam a ter uma visão mais clara dos objetivos educacionais e da sua relação com as práticas desenvolvidas, o que lhes permite acompanhar melhor os progressos dos filhos e agir de forma consistente com as abordagens educativas. Para os educadores, a comunicação facilita o conhecimento que possuem das famílias, das suas expectativas e práticas, o que conduz a uma maior valorização dos seus contributos e a respostas educativas mais ajustadas e consistentes. As crianças, por sua vez, apercebem-se da proximidade entre os dois contextos, reconhecem a importância dessa comunicação, tomam consciência dos objetivos e valorizam os seus progressos. Neste sentido, com uma boa rede de apoio estabelecida, as crianças tem maior facilidade em ultrapassarem as suas dificuldades e sentem-se mais

apoiadas, levando a que possuam um maior bem-estar e maior facilidade de aprendizagem.

1.2. MODELOS DE ENVOLVIMENTO PARENTAL E FATORES QUE O INFLUENCIAM

O framework de Epstein serve como uma estrutura teórica que orienta as escolas e respetivos educadores na promoção de parcerias eficazes com as famílias, dando elevado destaque não só ao contributo do envolvimento parental na promoção de um melhor desempenho académico dos alunos como também no desenvolvimento integral dos mesmos. Este modelo destaca 6 tipos de práticas de envolvimento parental que contribuem para relação entre o JI e família, enunciando que a atuação colaborativa entre os diversos agentes que constituem o núcleo da criança é de extrema importância. A primeira prática corresponde à **Parentalidade**, referindo-se assim ao apoio que a família dá no crescimento da criança, promovendo ações informativas sobre saúde, educação e bem-estar. A segunda prática diz respeito à **Comunicação** e o framework destaca que existe uma necessidade de estabelecer diversos meios de comunicação e diálogo entre o JI e família para que ambas as partes tenham a informação necessária e relevante. A terceira corresponde ao **Voluntariado** e nesta é descrita a necessidade dos pais se envolverem ativamente nas atividades escolares, de forma a valorizar as competências das suas crianças e contribuindo para o meio educativo. O quarto pilar do framework de Epstein é a **Aprendizagem em Casa** e neste é salientado a necessidade das famílias de apoiarem as crianças nas tarefas, dando-lhes informações e orientações que reforcem a conexão entre a aprendizagem feita na escola e aquela que é feita no contexto doméstico. O quinto elemento é a **Tomada de Decisão** e este reforça a importância de os pais estarem incluídos nos processos de decisão do JI, promovendo a sua representatividade junto do meio escolar, através de associações e de conselhos na escola. Por último, a **Colaboração com a Comunidade** corresponde ao estabelecimento de parcerias não só entre ao JI e família, mas também com instituições locais, de forma que os estudantes tenham mais recursos e suporte que contribua para o desenvolvimento dos mesmos (Epstein & Sanders, 2002).

Tipos de Práticas de Envolvimento Parental (Epstein & Sanders, 2002)	
PARENTALIDADE	apoio que a família dá no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, promovendo ações informativas sobre saúde, educação e bem-estar.
COMUNICAÇÃO	estabelecer diversos meios de comunicação e diálogo entre a escola e família para que ambas as partes tenham a informação necessária e relevante.
VOLUNTARIADO	necessidade dos pais se envolverem ativamente nas atividades educativas, de forma a valorizar as competências das suas crianças e contribuindo para o meio educativo.
APRENDIZAGEM EM CASA	necessidade das famílias de apoiarem as crianças nas tarefas educativas, dando-lhes informações e orientações que reforcem a conexão entre a aprendizagem feita no jardim de infância e aquela que é feita no contexto doméstico.
TOMADA DE DECISÃO	a importância de os pais estarem incluídos nos processos de decisão do jardim de infância, promovendo a sua representatividade junto do meio educativo, através de associações e de conselhos na instituição educativa.
COLABORAÇÃO COM A COMUNIDADE	estabelecimento de parcerias não só entre o jardim de infância e família, mas também com instituições locais, de forma que as crianças tenham mais recursos e suporte que contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Quadro 1- Quadro de tipos de Práticas de Envolvimento Parental, adaptado de Epstein & Sanders (2002)

A relação entre a escola e a família é então descrita como sendo um dos fatores chave para o desenvolvimento das crianças e jovens, contribuindo assim para o desempenho das mesmas. Alguns autores descrevem que o JI e a família devem atuar como parceiros de forma a prevenir o insucesso escolar (Christenson & Sheridan, 2001) e outros vão ainda mais longe destacando o papel desta parceria não só durante a vida académica da criança como também produz benefícios para o resto da vida dos jovens.

Não obstante, a parceria entre o JI a família e o grau de envolvimento de ambas as partes é dinâmico, variando consoante a idade das crianças. Epstein (1995), ao analisar diversos estudos empíricos com professores, pais e crianças de diversas faixas de ensino – ensino básico, médio e secundário - destacou alguns padrões interessantes. Parece que o envolvimento das famílias na vida escolar tende a diminuir à medida que as crianças vão passando de ano escolar. O nível de envolvimento familiar parece também estar dependente do poder económico da comunidade em que cada criança está inserida. Isto é, famílias em comunidades mais ricas demonstram em média maior envolvimento familiar, salvo exceções em que as escolas em comunidades mais desfavorecidas trabalhem ativamente para estabelecer parcerias positivas.

Na verdade, parece que os Jardins de Infância em regiões mais pobres tendem a contactar famílias apenas para abordar problemas das crianças, salvo aquelas que desenvolvem programas específicos para comunicar conquistas positivas. Este autor destaca ainda que

em diversos estudos os pais solteiros, trabalhadores que vivem longe da escola e pais do sexo masculino participam menos na vida escolar das crianças e jovens, a menos que a própria escola crie oportunidades flexíveis que promova este envolvimento. De qualquer das formas, parece que quase todas as famílias se preocupam com o sucesso escolar dos seus filhos e procuram informação poderem contribuir para a educação dos mesmos. Estudos parecem também indicar que a maioria dos educadores e diretores gostariam de se envolver mais com as famílias, mas muitos não sabem como o fazer de forma eficaz e útil.

Existem, ainda algumas outras barreiras e desafios ao envolvimento parental – pragmáticas, culturais e psicológicas. As primeiras correspondem com constrangimentos de horários, à falta de recursos ou de apoios que os pais têm, impossibilitando assim o estabelecimento de uma relação saudável com a escola. Os desafios culturais por seu lado estão diretamente ligados às diferenças que existem quando a família e o meio escolar possuem culturas distintas, que podem resultar em dificuldades de comunicação, mal-entendidos ou contradições entre ambas as partes. Por fim, as barreiras psicológicas estão ligadas crenças, memórias e percepções de autoeficácia que influenciam tanto pais quanto educadores em relação ao seu papel na educação. A forma como os educadores percebem a importância dos pais pode limitar ou favorecer a sua inclusão nas atividades escolares. Quando não reconhecem o valor da participação familiar, tendem a criar menos oportunidades de envolvimento (Mata et al., 2022). Mata & Pedro (2021) relatam que cada família possui características próprias e únicas que são o resultado das suas experiências, crenças e culturas que incluem as suas tradições, identidade étnica, língua, valores e expectativas sobre a educação. Uma vez que a cultura molda a forma como se concebe a educação, o papel da família e da escola, as expectativas quanto ao desenvolvimento das crianças e as decisões tomadas pelos profissionais é imperativo compreender a cultura das famílias. Contudo, para que isso acontece é necessário paciência, compromisso e abertura para enfrentar situações complexas, assim como coragem e humildade para reconhecer e questionar as próprias concepções, evitando preconceitos que possam influenciar a interpretação da informação e as atitudes em relação às famílias.

1.3. EFEITOS DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO SUCESSO EDUCATIVO E SOCIOEMOCIONAL DAS CRIANÇAS

Estudos realizados indicam que existe grandes benefícios do envolvimento das famílias na vida educativa dos seus educandos, quer para a crianças mais pequenas, quer para os jovens que se encontram no 2.º, 3.º CEB e Ensino Secundário. Contudo, medir este envolvimento não é uma tarefa fácil e a perceção da participação familiar na vida dos estudantes variam consoante o grupo de pessoas inquirido –educadores, pais ou crianças. (Barge & Loges, 2003) evidenciam quatro temas centrais que caracterizam o envolvimento parental: a monitorização do progresso académico dos alunos, o cultivo de relações pessoais com os educadores e professores, a utilização de programas extracurriculares escolares e o desenvolvimento de redes de apoio comunitário.

Os autores concluem que, embora todos estes aspetos contribuam para um envolvimento parental eficaz, a valorização de cada um varia consoante o grupo envolvido. A monitorização académica é amplamente reconhecida como essencial por todos os grupos, mas especialmente enfatizada pelos educadores, que a veem como uma responsabilidade parental direta. O cultivo de relações pessoais com educadores é mais valorizado pelos próprios docentes, que destacam a importância do contacto frequente e construtivo com os pais. Já os programas extracurriculares são particularmente destacados pelos pais, que os consideram fundamentais para manter os filhos envolvidos e protegidos fora do horário escolar. Por fim, o desenvolvimento de redes de apoio comunitário é um tipo de envolvimento salientado sobretudo pelos pais, mas que tende a ser menos valorizado por professores e estudantes. Estas diferenças revelam que as conceções de envolvimento parental não são homogéneas e que a eficácia das estratégias de envolvimento depende, em grande medida, da perceção e do papel que cada grupo assume no processo educativo. Ainda assim, parece existir um consenso que indica que estabelecer uma relação positiva entre a família (geralmente representada pelos pais das crianças) e a escola (avaliada predominantemente pelos educadores) se traduz num maior sucesso das crianças e jovens.

Para a população do 1.º CEB, Freitas Pereira et al. (2008) conclui que existe uma relação positiva entre o envolvimento dos pais na escola e o bem-estar das crianças, mesmo quando se controla para o impacto do nível socioeconómico das famílias. No entanto, as associações variam conforme a fonte que avalia o envolvimento parental, sendo que a

perceção dos educadores está mais ligada ao desempenho académico, enquanto a dos pais está mais associada à autoestima da criança.

Outros autores demonstram que um maior envolvimento familiar na escola, entre o 1.º e o 5.º ano do 2.º CEB, está associado a melhorias significativas nas competências literárias das crianças. Os dados indicam que, mesmo dentro das famílias, à medida que o envolvimento aumentava, o desempenho das crianças também melhorava, sublinhando o papel positivo e consistente do envolvimento parental no progresso académico (Dearing et al., 2006). Estes resultados são consistentes com aqueles obtidos por Sousa & Sarmento (2014), que ao analisarem a população do 2.º e 3.º CEB, demonstram que existe uma correlação positiva e significativa não só entre a existência como também na qualidade da participação do envolvimento familiar na vida escolar das crianças, potenciando o seu desempenho escolar dos jovens.

Silva (2019) confirma que a parceria escola-família contribui para o desenvolvimento das crianças, salientando, no entanto, que na maioria dos momentos, a comunicação da parte da escola para com a família se focava em partilhar questões negativas, quer de comportamento das crianças quer de dificuldades de aprendizagens dos mesmos, sendo escassos os momentos de construção de uma relação realmente harmónica, constituindo assim um fator de melhoria.

De acordo com o estudo conduzido por (Rosa et al., 2024), o envolvimento entre a família e a escola pode influenciar significativamente o sucesso escolar dos alunos, mas apesar da importância do envolvimento familiar, há uma discrepância nas perceções entre pais e professores quanto ao grau de envolvimento dos pais. Enquanto os pais tendem a considerar-se mais envolvidos na educação dos seus filhos, os educadores avaliam este envolvimento de forma mais negativa, o que pode levar a mal-entendidos e a dificuldades na colaboração entre ambos. Os autores destacam ainda que o envolvimento familiar vai além do apoio em casa, sendo necessário que os pais também participem das atividades escolares e acompanhem de perto o processo de aprendizagem. Além disso, o estudo aponta que fatores contextuais, como o nível de escolaridade dos pais e a estrutura familiar, podem influenciar o grau de envolvimento na educação, sugerindo que é fundamental uma abordagem mais inclusiva e uma comunicação eficaz entre as escolas e as famílias para otimizar o impacto do envolvimento familiar no desempenho académico.

Na verdade, alguns autores indicam que quanto maior a frequência da comunicação entre os pais e os seus filhos, assim como a participação destes nas atividades escolares, culturais e de lazer, melhor o desempenho acadêmico das crianças (Cia et al., 2008).

O estudo conduzido por (Nascimento & Fernandes, 2017) leva a conclusões semelhantes – as práticas parentais são determinantes no desempenho escolar das crianças, quer estas sejam positivas ou negativas. Estes autores apontam que o envolvimento ativo dos pais nas atividades escolares e no acompanhamento das tarefas dos filhos contribui de forma positiva para o rendimento acadêmico. Por outro lado, práticas como a negligência ou o uso de punições excessivas têm impactos negativos no desempenho escolar. Neste sentido, os autores sugerem que a escola deve ser vista como um parceiro nesse processo, ao promover uma comunicação eficaz com as famílias e incentivar o envolvimento parental e a colaboração entre escola e família, através de práticas que envolvam ambos os lados de forma positiva, pode resultar em melhores resultados educacionais para os alunos. Assim, a escola tem a responsabilidade de criar um ambiente que facilite essa comunicação e colaboração, tornando-se um elo que favorece o sucesso escolar dos estudantes.

Wang & Sheikh-Khalil (2014) concluíram que o envolvimento parental tem um impacto positivo tanto no desempenho acadêmico quanto no bem-estar emocional dos adolescentes. O envolvimento dos pais, incluindo a participação no JI, o apoio em casa e a socialização acadêmica, contribuiu para uma melhoria significativa nos resultados acadêmicos dos jovens. Além disso, o estudo mostrou que esse envolvimento também teve um efeito positivo na saúde mental dos adolescentes, sendo mediado pelo aumento do seu compromisso comportamental e emocional com a escola. Estes resultados destacam a importância do envolvimento parental no sucesso acadêmico e na saúde emocional das crianças.

Indo ao encontro dos resultados obtidos por estes autores, sabe-se também que uma boa relação entre a escola e a família poderá trazer não só benefícios no âmbito acadêmico aos estudantes, como também pode levar a um crescimento nas suas competências interpessoais. Um exemplo de um estudo que comprova tais factos é o de Aman et al. (2019) onde os autores destacam que o envolvimento parental, especialmente o apoio emocional e a consciencialização sobre as atividades escolares dos filhos, está positivamente relacionado com o sucesso acadêmico dos alunos. Os resultados indicaram

que a falta de interesse e participação dos pais nas atividades escolares é uma das principais causas do baixo desempenho acadêmico. Além disso, o apoio parental ajuda os filhos a ganhar confiança na sua educação e, conseqüentemente, na sua vida em geral, sublinhando a importância do envolvimento familiar para o desenvolvimento educacional e emocional das crianças.

Alguns autores destacam a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento socioemocional das crianças, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Os autores verificaram ainda que existe um efeito indireto positivo, mediado na totalidade pelo envolvimento escolar: isto é, quando os pais participam ativamente na educação dos filhos em casa, tendem a incentivar um maior compromisso dos mesmos com a escola, o que, por sua vez, potencia o desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Esse processo mostra que o apoio familiar pode facilitar a participação ativa das crianças, o que é um fator-chave para a promoção do seu desenvolvimento emocional e social, sendo que se reforça a ideia de que o envolvimento dos pais, mesmo quando realizado no contexto doméstico, pode contribuir indiretamente para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, quando se estimula uma participação mais ativa na vida escolar (Martinez-Yarza et al., 2024). Na verdade, para Mata & Pedro (2021), na brochura publicada pela Direção-Geral da Educação, os pais são as figuras de referência mais significativas para as crianças e por isso representa o seu contexto relacional mais próximo. Como tal, assumem um papel central de suporte aos desafios colocados pelos contextos educativos, seja na relação das crianças com os seus educadores e professores, seja na adaptação a novas tarefas ou até mesmo na sua relação com os seus colegas e amigos. Destacam ainda que “(...) estabelecer de parcerias entre educadores/as e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças” (p.23).

CAPÍTULO II- METODOLOGIA

2.1. PROBLEMÁTICA, QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A relação entre a escola e a família tem sido amplamente reconhecida como um fator determinante para o sucesso educativo, para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças. Diversos estudos e orientações curriculares sublinham que uma parceria sólida entre estes dois conceitos promove benefícios significativos para todos os intervenientes - famílias, crianças, educadores e a comunidade educativa, em geral. Contudo, esta relação nem sempre se estabelece de forma próxima e colaborativa.

Não há hoje dúvida que o bom êxito escolar está profundamente relacionado com a participação positiva dos pais na educação dos filhos. Mas, se bem que a maior parte dos estudos mostrem que pais e mães querem envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula esse envolvimento. (Marujo, et al., 2005, p.148)

Em muitos casos, observa-se um distanciamento das famílias relativamente ao quotidiano escolar das suas crianças, o que pode originar dificuldades na comunicação, na partilha de responsabilidades e na concretização de objetivos comuns. Tal como Mata e Pedro (2021, p.35) referem, para promover uma comunicação eficaz com as famílias, é fundamental ter em conta diversos aspetos que garantam a sua clareza, diversidade e adequação, ajustando-os tanto aos objetivos pretendidos como às especificidades das suas famílias e do contexto envolvente.

A presente investigação surgiu precisamente da constatação, no contexto de Prática Pedagógica em Jardim de Infância, de uma reduzida participação das famílias nas iniciativas promovidas pelo mesmo. Esta realidade despertou a necessidade de compreender melhor as razões subjacentes a este afastamento, identificar perceções e expectativas de todos os intervenientes, e refletir sobre as estratégias que poderão ser adotadas para fomentar uma relação mais próxima, colaborativa e eficaz.

Tendo em conta esta problemática, definiu-se como questão de investigação:

“Como envolver a família nos projetos e atividades do Jardim de Infância?”

Definida a questão formularam-se os seguintes objetivos:

- Conhecer o envolvimento da família na vida do Jardim de Infância;
- Identificar atividades e projetos de envolvimento da família no Jardim de Infância;
- Identificar obstáculos na relação escola-família;
- Conhecer a opinião da Educadora Cooperante e das famílias sobre a relação escola-família;
- Refletir sobre a importância da relação escola-família para a aprendizagem e bem-estar das crianças na Educação Pré-Escolar.

Depois de definida a problemática e os objetivos do estudo, importa explicitar as opções metodológicas a ter em conta, aspetos a explorar no próximo tópico deste relatório.

2.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Coutinho (2011), o paradigma de investigação pode ser entendido como um conjunto de pressupostos, regras e valores partilhados por uma comunidade científica num determinado momento histórico, que orienta a forma como os fenómenos são estudados e compreendidos.

Neste sentido, a presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que se centra na compreensão profunda de um fenómeno educativo, situado num contexto específico: a relação entre a escola e a família no Jardim de Infância. Trata-se, portanto, de um estudo-caso, que, segundo Yin (2005), se caracteriza pela investigação intensiva e detalhada de um determinado fenómeno dentro do seu contexto real.

Considerando que o questionário aplicado aos pais e às mães das crianças incluía questões de resposta aberta, optou-se por utilizar a análise de conteúdo como técnica para o tratamento das informações obtidas. De acordo com Amado (2014, p.303), o principal objetivo desta metodologia é “proceder à descrição objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativa de tais conteúdos”. Esta abordagem permite identificar regularidades, categorias e padrões de sentido presentes nos discursos dos participantes, o que é fundamental para compreender as perceções, experiências e significados atribuídos por eles. Da mesma forma, a entrevista realizada à Educadora também foi utilizada a análise de conteúdo, permitindo uma leitura aprofundada e favorecendo a triangulação de dados.

2.3. CONTEXTO E PARTICIPANTES NO ESTUDO

2.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A presente investigação foi desenvolvida num JI de rede pública, situado no município de Leiria, decorrendo entre os meses de abril e junho de 2023. Este JI tem capacidade de acolher até 50 crianças, distribuídas por duas salas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6. Este dispõe de zonas comuns que incluem uma copa de preparação de alimentos, um refeitório, uma sala de acolhimento e duas casas de banho (uma para cada sala). No espaço exterior apresenta dimensões diversificadas, integrando um parque infantil com baloiços e um escorrega, duas caixas de areia com diferentes materiais para exploração, uma área pavimentada com duas balizas, bem como uma zona verde relvada com uma árvore de fruto.

2.3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo que participou neste estudo era composto por 25 crianças, 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este era um grupo heterogéneo ao nível da faixa etária, dos quais 5 tinham 3 anos, 9 tinham 4 anos e apenas uma criança tinha os 6 anos. Para além disso, o grupo apresentava diferentes nacionalidades, tais como: portuguesa, venezuelana, brasileira, angolana e marroquina.

As famílias deste grupo de crianças participaram significativamente nesta investigação. O questionário foi entregue, em papel, a todas as famílias, tendo-se registado a participação de 15 encarregados de educação, o que correspondeu a uma taxa de retorno de 60%.

Do ponto de vista socioeconómico, os agregados familiares pertenciam, na sua generalidade, a um nível médio-baixo, apresentando, em alguns casos, habilitações ao nível do Ensino Secundário e, noutros, do Ensino Básico. Através dos questionários realizados, percebemos também que a maioria dos inquéritos foram preenchidos por mães (86%) e, apenas 7% por pais. Tal como refere Silva (2003), “as próprias associações de pais são, no fundo, associações de mães. A relação escola-família constitui, claramente, uma relação no feminino.” (p.226). Para além disso, foi possível ainda observar que existia uma ampla diversidade de idades entre os pais, variando entre os 24 e os 48 anos.

Para além das famílias, a educadora cooperante constituiu-se como um elemento participante fundamental no estudo, tendo sido realizada uma entrevista estruturada que permitiu aprofundar a compreensão sobre o envolvimento da família no contexto educativo do Jardim de Infância. A sua experiência e observações contribuíram para enriquecer a análise, fornecendo uma perspetiva privilegiada sobre a dinâmica entre o jardim de infância e as famílias, assim como sobre os desafios e potencialidades desta relação no processo de aprendizagem das crianças.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

De acordo com Pardal e Lopes (2011), o instrumento de recolha de dados corresponde a um recurso concreto e específico, utilizado no âmbito das diferentes técnicas de investigação. As técnicas, por sua vez, referem-se ao modo de atuação ou aos procedimentos adotados para alcançar os objetivos de estudo.

Segundo Coutinho (2011), o método corresponde ao caminho ou conjunto de etapas a seguir para se alcançar determinado resultado em investigação. O instrumento, por sua vez, é o elemento palpável utilizado nas diferentes técnicas, e a técnica traduz-se nos meios e procedimentos aplicados, podendo ser combinadas várias técnicas para chegar ao resultado pretendido (Pardal & Lopes, 2022). Após a definição dos objetivos e a identificação dos dados a recolher, é necessário selecionar o método mais adequado.

Na presente investigação, recorri a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente à observação direta, aos inquéritos por questionário e à entrevista.

A observação direta foi utilizada para acompanhar e registar, de forma sistemática, as interações e dinâmicas estabelecidas entre as famílias e o JI. Ao longo do período, sempre que surgia uma proposta que permitisse envolver as famílias, procurava-se integrá-las nas atividades. A partir dessas situações, eram recolhidos dados, registados numa tabela previamente organizada, permitindo uma análise mais estruturada das informações obtidas (Apêndice VI). De acordo com Fortin (1999, p.241), a observação direta “visa descrever os componentes de uma dada situação social (pessoas, lugares, acontecimentos, etc.) a fim de extrair tipologias desta, ou ainda permitir identificar o sentido da situação social por meio da observação participantes”, o que se revelou particularmente pertinente para compreender o contexto e as interações observadas neste estudo.

A entrevista semiestruturada foi realizada à educadora cooperante, permitindo de forma aprofundada a sua visão sobre o tema, bem como recolher informações que não seriam facilmente obtidas apenas através da observação ou dos questionários. Segundo Afonso (2005, p.97), “a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone”. Para uma melhor concretização desta entrevista foi feito um guião (Apêndice VII), com questões estruturadas com os tópicos que pretendia explorar.

Por fim, o questionário aos pais foi entregue em papel, composto por 15 questões, sendo 11 de resposta fechada e 4 de resposta aberta (Apêndice VIII). De acordo com Sousa & Batista (2011), o questionário é “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” (p.90). Este questionário teve como objetivo recolher as perceções dos encarregados de educação sobre a relação com a instituição e a participação nas atividades.

2.5. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Como já referido anteriormente, a entrevista foi orientada através de um guião (Apêndice V) previamente contruído tendo em conta as informações que queria obter para o tema da relação escola-família. Estes dados foram recolhidos através de uma gravação áudio e, posteriormente transcritos (Apêndice IX).

Para análise dos dados recolhidos através da entrevista, recorreu-se à análise de conteúdo. Segundo Sousa (2009, p.24), esta técnica envolve “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”.

Relativamente aos questionários aplicados aos pais e encarregados de educação, optou-se por uma análise estatística. As respostas foram organizadas e apresentadas sob a forma de gráficos, permitindo uma interpretação mais global das mesmas. Para a construção dos gráficos foram inseridas todas as respostas obtidas através das diferentes questões, sendo cada uma delas alvo de uma interpretação pessoal. Para as respostas abertas recorremos também à análise de conteúdo.

2.6. DESIGN E PROCEDIMENTO

O desenvolvimento deste estudo ocorreu de três formas diferentes. Numa primeira fase, a partir de 24 de fevereiro de 2023, iniciaram-se as observações diretas no contexto. Estas ocorreram de forma regular, permitindo registar as interações e dinâmicas estabelecidas entre as famílias e a comunidade educativa.

Numa segunda fase, a 25 de maio de 2023, foi entregue em mão o questionário para aos pais preencherem, com o objetivo de recolher a opinião sobre o envolvimento no processo educativo e a relação com a instituição.

Por fim, no dia 15 de junho de 2023, realizou-se a entrevista à educadora cooperante. Esta permitiu aprofundar os desafios encontrados e as estratégias utilizadas para promover esta relação.

CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar e analisar os dados recolhidos ao longo da investigação, procurando dar resposta à questão de partida e aos objetivos definidos. Os resultados são organizados de acordo com os diferentes instrumentos utilizados - questionários aplicados às famílias, entrevista realizada à educadora cooperante (E1) e registos de observação (OBS 1, OBS2, OBS3, OBS4).

A análise e discussão dos dados procura relacioná-los entre si, identificando pontos de convergência e divergência. Neste sentido, a discussão dos resultados é enriquecida pela triangulação dos dados das diferentes fontes de informação, permitindo uma interpretação mais completa da realidade estudada e uma reflexão crítica sobre o papel da família no processo educativo no JI.

3.1. O ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO TRABALHO DESENVOLVIDO NO JARDIM DE INFÂNCIA

A realidade observada no contexto em que decorreu a presente investigação evidenciou algumas dificuldades ao nível do envolvimento das famílias no quotidiano do JI. Apesar dos esforços da equipa educativa para criar oportunidades de participação, verificou-se uma adesão limitada por parte dos encarregados de educação, o que suscitou a necessidade de aprofundar esta problemática.

Os dados recolhidos através dos questionários, complementados pela entrevista à educadora cooperante e pelas observações realizadas, apontam para uma participação pouco expressiva nas atividades propostas pela instituição. Embora algumas famílias tenham demonstrado interesse em conhecer o trabalho desenvolvido pelas crianças, esse interesse não se traduziu, de forma consistente, numa colaboração regular. Tal situação confirma a importância de refletir sobre os fatores que condicionam a aproximação das famílias ao contexto educativo e sobre as estratégias que podem ser mobilizadas para promover uma maior proximidade.

Tal como refere Walker et al (2005), citado por Mata & Pedro (2021),

“A participação envolve tomar decisões e fazer escolhas e, nesse sentido, os pais decidem envolver-se em atividades concretas em função do contexto

pessoal de vida, também consoante o modo como percebem as suas próprias competências e interesses, e ainda em função das suas outras responsabilidades sociais, que também exigem tempo e energia.”

3.2. INFORMAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E O JI

Ao longo deste tópico irão ser apresentados os diferentes gráficos relativos aos dados obtidos através do inquérito por questionário que, posteriormente, serão triangulados com os dados da entrevista à educadora (E1) e das observações efetuadas (OBS 1, 2, 3, 4 e 5).

De acordo com os dados obtidos, verificou-se que a totalidade dos encarregados de educação referem procurar saber como correu o dia do seu educando. Este resultado evidencia a preocupação constante das famílias em acompanhar o quotidiano escolar das crianças. Este dado revela, por um lado, o interesse dos pais em manter uma relação de proximidade com os filhos, escutando-os e atribuindo importância ao que dizem, por outro lado, demonstra uma forma indireta de participação no processo educativo, na medida em que o diálogo diário entre pais e crianças permite reforçar aprendizagens e promover o desenvolvimento da comunicação. Esta ideia é corroborada por Nair et al. (2024) uma vez que no seu estudos os autores concluíram que existe uma correlação positiva e significativa entre o envolvimento dos pais, nomeadamente o envolvimento em casa com os seus filhos, e o desempenho académico no pré escolar dos mesmos. Não obstante, a tenra idade das crianças pode explicar o nível de envolvimento verificado no neste estudo. Isto é, diversos autores relatam que o envolvimento dos pais é maior quando as crianças são mais pequenas e que este vai diminuindo à medida que os seus filhos progride nos seus estudos (Koivuhovi et al., 2025) Assim, era expectável que a maioria (ou até mesmo a totalidade dos pais) respondessem que procuravam saber como tinha o corrido o dia seu filho uma vez que eles se encontram no pré-escolar, sendo por isso crianças com muito pouca idade.

Em relação à frequência com que as famílias procuram saber como correu o dia das crianças, os resultados obtidos revelam que a totalidade dos participantes (14 pais) afirmaram procurar diariamente saber como correu o dia do seu educando. Este dado reforça o interesse e a preocupação das famílias em acompanhar de perto a rotina educativa dos filhos, estabelecendo um momento de diálogo diário.

A frequência com que este acompanhamento é realizado demonstra que, apesar de poder existir alguma limitação na participação direta no JI, as famílias procuram manter-se informadas e envolvidas através da escuta ativa e da valorização das vivências relatadas pelos seus filhos. Este acompanhamento faz com que a criança se sinta apoiada, segura e motivada em partilhar as suas experiências. Tal como refere Bento et al. (2016),

“(…) os encarregados de educação percebem como sendo relevante a participação dos pais no desenvolvimento académico, emocional e comportamental dos alunos e por isso, os agentes educativos devem envidar esforços para que essa participação seja real e regular.”

De acordo com o gráfico 1, os resultados obtidos revelam que a maioria dos pais (71%) afirma procurar saber como correu o dia da sua criança através do diálogo direto com o próprio educando. Os restantes 29% referiram recorrer à educadora como forma de obter informações sobre a criança.

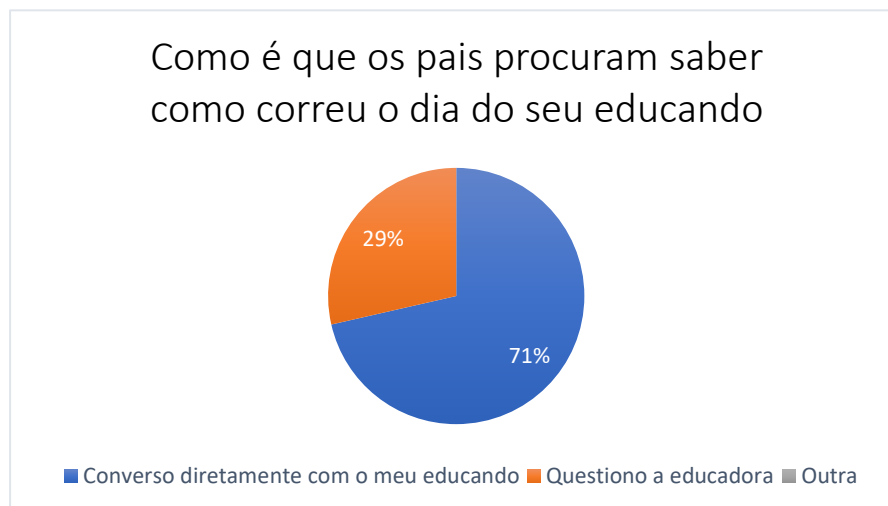


Gráfico 1- Como é que os pais procuram saber como correu o dia do seu educando

Estes dados permitem concluir que o diálogo entre pais e filhos constitui o meio privilegiado de acompanhamento, valorizando a voz da criança como principal fonte de informação sobre a sua rotina. Este contribui para o fortalecimento dos laços afetivos, para o desenvolvimento da comunicação e para a autonomia da criança, que é incentivada a expressar-se e a refletir sobre as suas próprias vivências. Tal como Stafford et al. (2021) concluíram no seu estudo, as crianças são também parte ativa na dinâmica familiar e,

portanto, é fundamental que estas sejam ouvidas, pois tal facto promove o seu bem, segurança e desenvolvimento emocional.

Contudo, a percentagem de pais que recorre à educadora evidencia igualmente a importância da comunicação escola-família. De acordo com a entrevista realizada, a educadora considera que a relação estabelecida com as famílias é, na generalidade, de proximidade, ainda que reconheça que tal não acontece de forma homogénea. No que se refere aos canais de comunicação, destaca a ocorrência de contactos diários, “sobretudo através de conversas informais no momento de entrada ou saída, complementados por registos escritos e trocas de email sempre que necessário” (E1: Educadora).

Os dados obtidos relativos à questão 8, mostram que a maioria dos encarregados de educação (71%) referiram que os seus filhos têm o hábito de contar o seu dia, enquanto 29% indicaram que os seus educandos não costumam relatar as suas experiências.

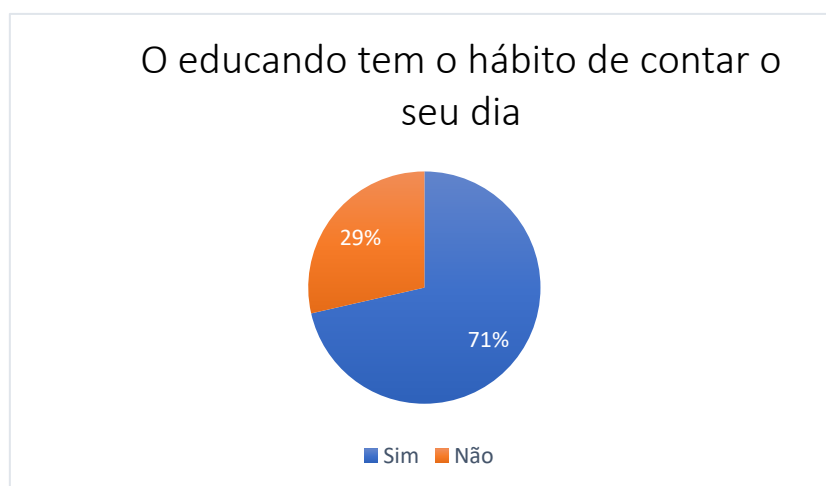


Gráfico 2- O educando tem o hábito de contar o seu dia

Este resultado evidencia que, para grande parte das crianças, existe uma predisposição natural para comunicar as suas vivências, o que assume particular relevância no desenvolvimento da linguagem e da capacidade reflexiva, indo desta forma ao encontro dos resultados obtidos por Rivero et al. (2023). Os investigadores destacam por isso o papel importante dos adultos nesse processo, especialmente ao questionarem sobre acontecimentos passados. Na verdade, Tamis-LeMonda et al. (2001) realçam que fazer perguntas às crianças ajuda-as a reconstruir eventos e a aceder a memórias passadas, promovendo a recuperação e a verbalização das suas experiências. No entanto, o facto de quatro crianças não demonstrarem esse hábito revela que a comunicação nem sempre se estabelece da mesma forma em todos os contextos familiares. Esta diferença pode estar

relacionada com características individuais das crianças, com a dinâmica de cada agregado ou com a forma como os pais estimulam a partilha de experiências. Assim, torna-se evidente a importância de os pais incentivarem e valorizarem o relato diário das crianças, de modo a fortalecer a relação de confiança. Indo ao encontro destes resultados, Luo et al. (2022) destacam a importância das interações entre as mães e as crianças, uma vez que estas contribuem para o desenvolvimento da linguagem das mesmas, evidenciando ainda que o tipo de perguntas feitas pode influenciar significativamente as habilidades linguísticas das crianças. Este estudo corrobora ainda a tese que de facto o ponto de partida não é o mesmo para todas as crianças – fatores individuais como o vocabulário da criança e contextuais, nomeadamente o estatuto socioeconómico da família desempenham um papel importante nos mecanismos de aprendizagem da linguagem. De acordo com Soares et al. (2004), os pais devem estar disponíveis para que a criança possa conversar com eles e procurar esclarecer dúvidas, sendo que esses momentos devem ser aproveitados para que os pais também se expressem junto dos seus filhos para lhes falarem também da sua vida, considerando sempre apenas os assuntos de interesse e a capacidade de compreensão da criança.

3.3. ESTRATÉGIAS PARA ENVOLVER AS FAMÍLIAS

Existe alguma disparidade entre os resultados obtidos através do inquérito aos pais e a perceção da educadora. Isto é, esta relata que existem alguns pais que participam nas atividades educativas dos filhos, mas a maioria não vê o jardim de infância como uma prioridade, afirmando que há pais para os quais “(...) a escola ainda é vista em segundo plano” (E1: Educadora).

De acordo com as respostas obtidas, como observamos no gráfico seguinte, a totalidade dos pais respondeu que a escola promove a participação dos mesmos.



Gráfico 3- Promoção da participação dos pais pela escola

No entanto, apesar de se sentir esta promoção de iniciativas por parte do JI, parece existir pouca adesão dos pais às atividades propostas. Como pudemos constatar nas OBS 2 e 3- Apêndice IV, foram realizadas duas atividades que requeriam a participação dos pais, sendo que na primeira apenas um em vinte e cinco compareceu e na segunda nenhum compareceu. Tais eventos iriam reforçar a relação entre a escola e a família e, apesar de ambos terem sido informados com antecedência através de diversos canais de comunicação, a adesão foi muito reduzida. É, no entanto, de salientar que talvez o horário proposto para o desenvolvimento destas atividades não tenha sido o mais adequado, pois ambas foram marcadas para o período laboral em que a maioria dos pais deverá estar ocupada.

A educadora confirma esta situação, uma vez que refere que embora o jardim de infância mantenha comunicação diária e reforce constantemente os pedidos de participação, “o presencial tem alguns constrangimentos que são fora do nosso controlo, não somos nós a decidir e, portanto, por muito que lhes digamos todos os dias para não se esquecerem, depois na prática ele não é valorizado” (E1: Educadora).

A educadora também destacou motivos que dificultam a participação, nomeadamente horários de trabalho incompatíveis e perceção reduzida da importância da Educação Pré-Escolar, afirmando que “a maior parte dos pais têm trabalhos por turnos em que um tem que ficar com a família enquanto o outro vai trabalhar e depois revezam”. Portanto, muitas vezes não sobra muita disponibilidade para virem, segundo a opinião deles. Outras vezes, simplesmente porque acham que não é importante, é mais isso também” (E1: Educadora).

Na resposta à questão “Está informado de todas as atividades que o seu educando realiza na escola?”, 11 pais responderam que “sim” e 3 pais responderam que “não”, o que corresponde a 79% e 21%, respetivamente. Contudo, estes resultados não coincidem totalmente com a perceção da educadora.

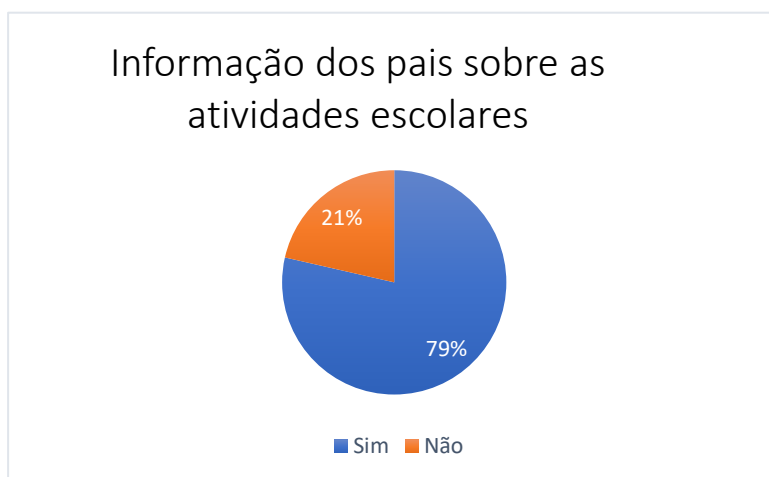


Gráfico 4- Informação dos pais sobre as atividades escolares

Na E1, a educadora sublinhou que, apesar do jardim de infância recorrer a diferentes canais de comunicação - emails, conversas informais à entrada e à saída e cartazes informativos -, é frequente “ser necessário relembrar mais do que uma vez as iniciativas, pois muitos pais esquecem-se ou não registam a informação à primeira” (E1: Educadora). A brochura publicada pela Direção-Geral da Educação alerta para este facto, referindo que de facto é muito importante criar “canais de comunicação permanentes, diversificados e intencionais com as famílias” (Mata & Pedro, 2021, p.35).

Um exemplo claro desta situação ocorreu no dia 2 de maio, quando foi solicitado aos pais que realizassem em casa, com os seus filhos, uma pesquisa sobre robôs, para posteriormente partilharem em grande grupo. Como este pedido foi transmitido apenas uma vez, nenhum pai colaborou, inviabilizando a concretização da atividade (OBS 3- Apêndice VI). Tal situação, demonstra que, embora a maioria dos pais se considere informada, na prática existe ainda uma falha na eficácia da comunicação escola-família, sendo necessário diversificar estratégias e insistir nos lembretes para garantir uma maior adesão. Esta ideia foi descrita uma vez brochura publicada pela Direção-Geral da Educação, na qual os autores referem que “quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias, de a informação chegar atempadamente e de facilitar a comunicação” (Mata & Pedro, 2021, p.37). Urbina et al. (2025)

descrevem, no entanto, que existe necessidade de haver formação para a utilização de ferramentas digitais e que professores mais experientes, apesar de considerarem úteis as tecnologias digitais, tendem a valorizar menos o uso de canais mais apelativos como aplicações interativas. Não obstante, Mata & Pedro (2021), referem que

têm surgido nos últimos tempos Portefólios Digitais que permitem o registo das atividades do grupo e/ou das crianças, com hipótese de adicionar imagens e estabelecer ligações com o currículo. O portefólio de cada criança pode ser partilhado com a respetiva família através do recurso a aplicações específicas e à Internet. Sendo de uso relativamente fácil e podendo poupar tempo ao/a educador/a e facilitar o acesso às atividades principais desenvolvidas pela criança, desde que os pais tenham acesso a estes meios e às tecnologias de base, o Portefólio Digital pode ser um meio com algum potencial. (p.43)

No gráfico seguinte, podemos observar que 86%, ou seja, 12 pais, responderam que a escola proporciona atividades que os incentivam e motivam, enquanto 14%, ou seja, 2 pais, responderam que a escola não proporciona atividades para as famílias. Através das tabelas de observações, se o canal de comunicação utilizado for apelativo e não tão tradicional, como os típicos emails, os pais aparecem mais motivados para se envolverem nas atividades do JI (Murray et al., 2014).

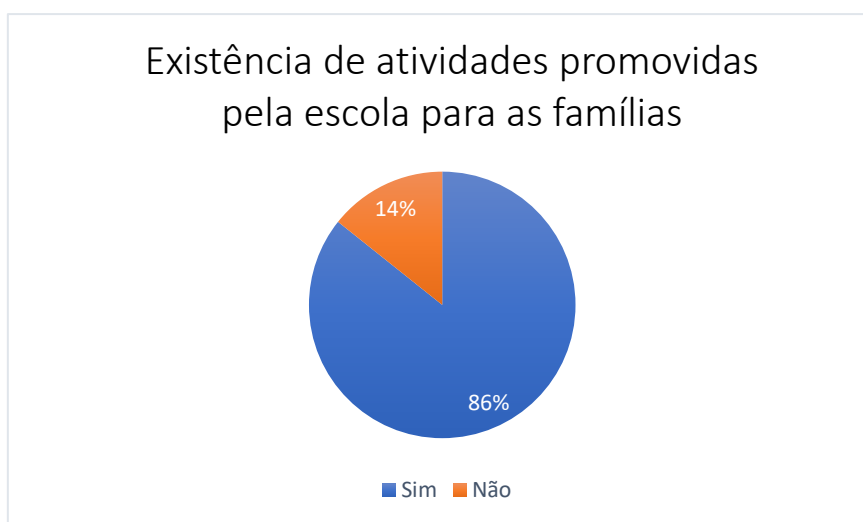


Gráfico 5- Existência de atividades promovidas pela escola para as famílias

Para além disso, o tipo de proposta também parece desempenhar um papel fundamental na participação dos mesmos. Por exemplo, na atividade de encerramento do ano letivo que tinha como objetivo apresentar aos pais o trabalho desenvolvido ao longo do período,

todos apareceram e mostraram-se muito entusiasmados por partilharem este momento com os seus filhos (OBS 5- Apêndice VI).

É referido ainda na E1, pela educadora cooperante, que atividades que implicam alguma intervenção prática dos pais, como trazer materiais ou colaborar em tarefas específicas, também promovem maior envolvimento: “As propostas que nós [educadoras] pedimos aos pais ao fim de semana que solicitamos a sua intervenção, as propostas de poderem colaborar com alguma coisa para a escola, por exemplo, trazer materiais, eles também, de uma maneira geral, todos contribuem” (E1: Educadora). Isto indica que o jardim de infância consegue motivar a participação familiar quando alia a comunicação apelativa e o envolvimento das crianças.

Para além disso é ainda reforçado pela educadora na E1 que “ainda existe por parte dos pais a não valorização e não dar importância devida ao que é o Pré-Escolar na vida dos filhos” (E1: Educadora).

No gráfico 6, 11 pais, correspondentes a 79%, responderam que têm por hábito participar nas atividades propostas pela educadora, enquanto 3 pais, correspondentes a 21%, responderam que não têm esse hábito.

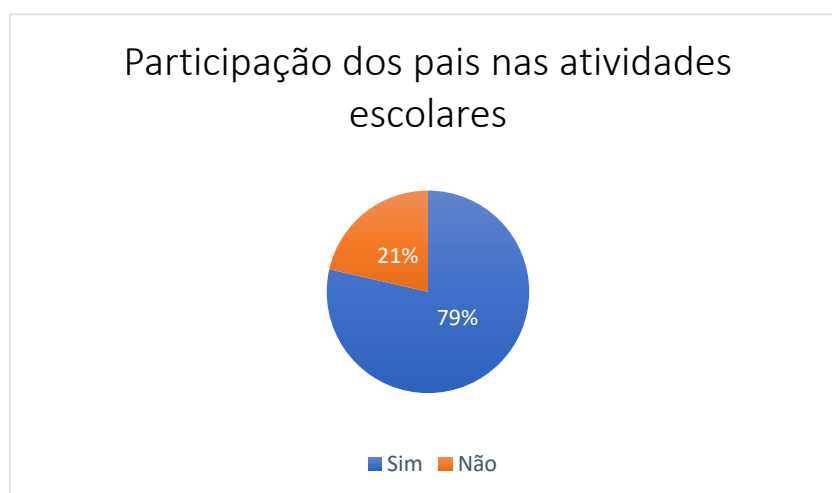


Gráfico 6- Participação dos pais nas atividades escolares

Sobre a participação dos pais nas atividades do jardim de infância, foi dada a oportunidade aos pais de explicarem o porquê de terem ou não esse hábito. Na tabela seguinte podemos conhecer as respostas dadas pelos mesmos:

Amostra	Resposta
1	“Sim, porque é uma mais-valia para a criança e família”
2	“Sim, porque gosto de interagir com o meu filho no meio escolar”
3	“Sim, porque são importantes para o relacionamento do educando com os pais”
4	“Sim, porque é importante a interação alunos/escola/pais”
5	“Sim, porque gosto de participar quando tenho tempo disponível”
6	“Sim, porque acho importante estar sempre presente”
7	“Sim, porque gosto de ver as atividades”
8	“Sim, porque acho importante partilhar esses momentos com a criança, nem sempre sendo possível”
9	“Sim, porque acho importante”
10	“Sim, porque é importante para o Manel”
11	“Sim, porque cria interação com os educadores e pais”
12	“Não, porque a minha disponibilidade não me permite”
13	“Não, porque o meu horário de trabalho não me permite”
14	“Não, porque não tenho às vezes horário para estar presente”

Quadro 2- Respostas dos pais relativas à participação dos pais nas atividades

Estas respostas confirmam alguns dos resultados apresentados anteriormente, em que parece que os pais até querem envolver-se na vida educativa dos seus educandos, mas há fatores, como horários de trabalho, que limitam a sua presença em atividades presenciais. Na E1, a educadora refere que “a maior parte dos pais têm trabalhos por turnos em que um tem de ficar com a família enquanto o outro vai trabalhar e depois revezam. Portanto, muitas vezes não sobra muita disponibilidade para virem, segundo a opinião deles.” (E1: Educadora).

Na verdade, a perceção que obtivemos nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo é que os pais mais facilmente se envolvem em tarefas que requerem o envio de material para o JI, uma vez que não lhes é solicitada a presença física no local, do que em propostas que os obriguem a faltar ao trabalho. Um exemplo explícito deste facto, foi a atividade realizada no dia 31 de maio, em que os pais foram solicitados a enviar utensílios de cozinha para a construção da cozinha de lama (OBS 4 – Apêndice VI), que teve máxima adesão. Parece então que os pais até querem estar envolvidos nas atividades escolares dos seus filhos, mas não têm tempo ou disponibilidade para tal – estas barreiras ao envolvimento foram descritas por Brock & Edmunds (2010) como sendo os principais fatores que inibem a participação da família nas atividades propostas pelo meio escolar. A Direção-Geral da Educação alerta, no entanto que por vezes envolver os pais pode passar por “(...) coisas muito simples como o apoiar na recolha de informação ou de materiais (...)” e neste contexto parece que os pais têm de facto mais facilidade em

participar nas atividades que não requerem a sua presença física no JI (Mata & Pedro, 2021).

Através da E1, segundo a educadora, temos também essa confirmação: “Muitas vezes a forma de colaborar até nem é presencial, eles colaboram também de outras maneiras e aí temos muito mais aderência do que presencial” (E1: Educadora). Além disso, mesmo quando há interesse ou possibilidade de participação, a adesão nem sempre se concretiza: “No *workshop* da alimentação saudável houve apenas aqui na minha sala um pai que se dispôs a vir, mas que não compareceu, e no total das escolas vieram quatro pais, dois deles eram casados” (OBS 2 - Apêndice VI). Esta experiência confirma que, embora o JI promova a participação e tente facilitar o envolvimento das famílias através de comunicações, lembretes e atividades diversificadas, fatores externos, como horários laborais e prioridades familiares, condicionam fortemente a presença e colaboração dos pais (Mata et al., 2022).

Cerca de 86% dos pais responderam que gostariam que o JI promovesse mais atividades direcionadas para a família, enquanto aproximadamente 14% indicaram que não gostariam.

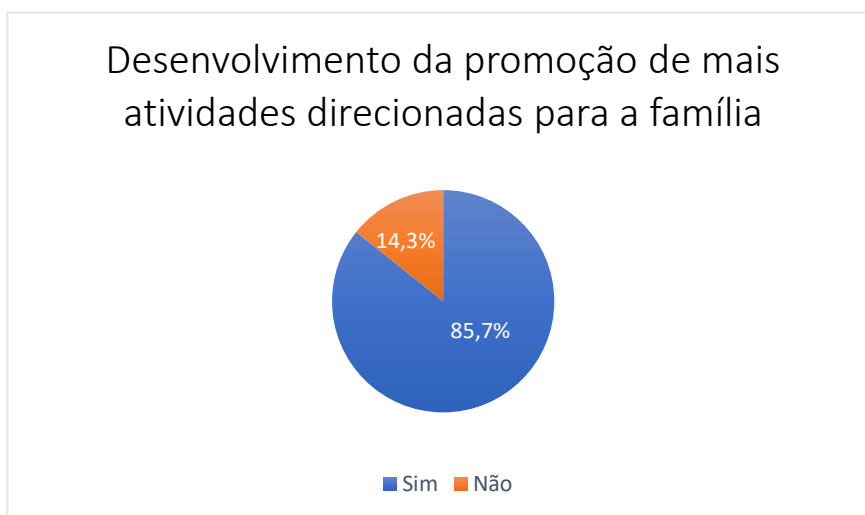


Gráfico 7- Promoção de mais atividades para a família

Para os que responderam que gostariam, uma das estratégias para cativar a participação poderá passar pela organização de dias célebres, como, por exemplo, o Dia da Família, em que se promove a socialização e o reforço dos laços entre o JI, pais e crianças.

Por outro lado, os pais que responderam negativamente poderão estar condicionados pela falta de disponibilidade para frequentar mais atividades. Pelas tabelas de observação e pela E1, conclui-se que a participação dos pais tem sido reduzida, o que indica que acrescentar mais atividades pode representar uma sobrecarga para muitas famílias, gerando pressão adicional. Deste modo, embora exista uma vontade expressiva por parte das famílias de verem o JI promover mais atividades, é importante que estas sejam planeadas de forma flexível, justando-se à realidade laboral dos pais e diversificando os formatos de participação. Por exemplo, como já referido anteriormente, atividades como a partilha de materiais para projetos da sala (OBS 4 - Apêndice VI) têm registado elevada adesão, o que sugere que o equilíbrio entre propostas presenciais e outras, de colaboração indireta, pode ser a chave para aumentar o envolvimento sem gerar sobrecarga. Para Mata & Pedro (2021) “muitas vezes os pais têm dificuldade, tanto para participarem em atividades na escola ou no jardim de infância, como em reuniões nos estabelecimentos educativos” (p.55).

Uma das barreiras para não haver mais propostas para a família, segundo a educadora cooperante, incide no facto de que “o jardim não reúne as condições necessárias a nível estrutural, para ser um ambiente mais acolhedor” (E1: Educadora). No entanto, segundo a educadora, têm sido realizadas reuniões para colmatar este problema.

Existem, deste modo, alguns desafios ao envolvimento parental nas atividades propostas pelo JI e todos os fatores mencionados anteriormente já foram descritos na literatura como sendo fatores a ter em conta para uma melhor relação entre o meio educativo e a família. Em suma, Cavalcante (1998) refere que existe a necessidade de ter em atenção a falta de meios de transporte dos pais, problemas para saírem do trabalho para frequentarem as atividades propostas pela escola, bem como dificuldades de comunicação entre ambas as partes. Na verdade, por vezes os pais podem ter algumas dificuldades em perceber a linguagem ou certas terminologias utilizadas pelos educadores, bloqueando assim a comunicação efetiva entre o JI e os pais.

Todos os pais estariam dispostos a participar em mais atividades propostas pelo JI. Contudo, pelos resultados obtidos anteriormente e pelo que foi observado ao longo do ano letivo, o tipo de atividades teria de ser alvo de análise, uma vez que poderá não fazer sentido tentar promover as mesmas durante o período laboral dos pais.

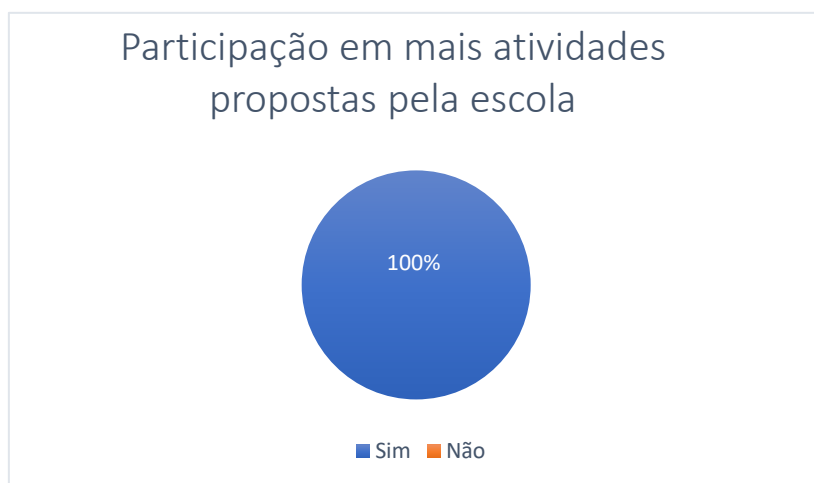


Gráfico 8- Participação dos pais em mais atividades

Deste modo, torna-se evidente que o tipo de atividade, o horário em que é realizada e a forma de comunicação assumem um papel determinante na participação das famílias. Como já foi referido anteriormente, poderá não fazer sentido promover atividades em período laboral, uma vez que os pais têm constrangimentos de horários. Tal como referido na E1, talvez propor dinâmicas ao fim de semana poderia ser uma solução. Estratégias como agendar dinâmicas fora desse período ou enviar convites com maior antecedência e de forma apelativa parecem ser fundamentais para aumentar a adesão.

Segundo a Educadora Cooperante, na E1, o que aumentaria a participação dos pais seria “Festas, convívios, aí os pais arranjam sempre um pouco, pelo menos sentem-se mais disponíveis para vir, para participar” (E1: Educadora).

Assim, apesar de todos os pais demonstrarem vontade de participar, importa compreender que essa motivação só se traduzirá em participação efetiva se o JI conseguir propor atividades adaptadas à realidade das famílias, equilibrando momentos presenciais e propostas alternativas de envolvimento.

Amostra	Resposta
1	“Sim, considero muito importante porque facilita a interação, compreensão escola-família e criança”
2	“Sim, porque a escola faz parte do crescimento da criança e acho que a escola família devem estar sempre interligadas”
3	“Sim, visto que para uma melhor evolução do educando tem de haver boa comunicação e uma boa relação para com as educadoras e auxiliares”

4	“Sim, porque ele está lá várias horas e para ser um menino com segurança precisa de sentir seguro e para isso é preciso haver diálogo”
5	“É importante para que saibamos como o educando se relaciona com os pares em contexto escolar e para promover a ligação pais-filhos”
6	“Sim, desta forma sabemos a dinâmica da escola/criança. Sabemos quais as dificuldades dos nossos filhos, como em conjunto ultrapassá-los”
7	“Sim, assim poderíamos estar mais presentes com os nossos filhos e ver a evolução deles”
8	“Sim, porque é bom saber como o meu educando se adapta nas suas atividades diárias. Além de gostar de saber como reage, como se esforça, etc...”
9	“É sempre importante que a família e a escola estejam interligadas para ajudar as crianças a um melhor desenvolvimento encontrando coisas a melhorar e ajudar a criança”
10	“Sim, porque a escola e a família fazem parte da educação da criança”
11	“Sim, para melhor conhecimento entre professores e pais, para haver mais interação entre os educandos, para o fortalecimento entre a família e a escola”

Quadro 3- Respostas dos pais relativas à importância da relação escola-família

Relativamente à importância da relação escola-família, 11 pais demonstraram reconhecimento sobre a importância da relação entre o JI e a família, enquanto 3 não apresentaram resposta.

As justificações dadas pelos pais evidenciam, sobretudo, a relevância da comunicação para a promoção da segurança emocional da criança, do acompanhamento do seu desenvolvimento e aprendizagem e da partilha de responsabilidades educativas.

Estas respostas confirmam a ideia defendida pela educadora na E1, quando refere que uma relação próxima com as famílias potencia o sucesso da criança, uma vez que os pais passam a compreender melhor o trabalho desenvolvido no JI e sentem-se também mais motivados a colaborar.

Para além disso, a educadora acrescenta que o envolvimento das famílias contribui para a aprendizagem, para o desenvolvimento individual da criança, e para o enriquecimento cultural e social de todo o grupo:

“O convívio entre todos acaba por fortalecer até a sua parte cultural, porque há aqui muitas crianças que não são de cá, ou que estão cá há pouco tempo. É importante eles sentirem que o pai faz parte também do processo. E a escola, também para nós, é reconhedora, é uma mais-valia para enriquecer o próprio desenvolvimento da criança”. (E1: Educadora).

Assim, torna-se evidente que, tanto os pais como a educadora, reconhecem que a parceria escola-família é um pilar essencial para o desenvolvimento integral da criança, não apenas nas aprendizagens, mas também a nível social, cultural e emocional (Wildmon et al., 2024).

É, no entanto, importante salientar que no início da Prática Pedagógica, os pais não participavam nas atividades propostas pelo JI. Contudo, à medida que o ano letivo foi avançando, notou-se uma adesão maior por parte dos pais, que culminou com um envolvimento total na última atividade proposta. Esta evolução positiva pode ser explicada pela mudança nas estratégias utilizadas pelas educadoras de infância – no início a comunicação era feita maioritariamente por email e na última atividade o convite aos pais foi feito através de um vídeo com as crianças. Este tipo de ferramentas contribui para uma maior proximidade entre a vida do JI e as famílias, o que, conseqüentemente, melhora o processo educativo das crianças. A utilização de canais de comunicação nos quais as crianças são protagonistas surge assim como um dos fatores mais valorizados pelos pais (Laranjeiro et al., 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, torna-se indispensável revisitar a questão de partida – “Como envolver a família nos projetos e atividades do Jardim de Infância?” – e perceber em que medida os objetivos inicialmente delineados foram concretizados. É importante ainda reconhecer as limitações identificadas e refletir sobre as aprendizagens que resultaram deste processo investigativo.

A análise dos dados recolhidos permitiu compreender melhor a forma como as famílias percebem o seu envolvimento no JI, assim como a relevância que atribuem à relação estabelecida com o mesmo. De um modo geral, os resultados apontam para um reconhecimento claro, por parte dos pais, da importância de existir uma comunicação fluida e uma colaboração ativa com a instituição. A maioria dos pais manifestou vontade em participar nas atividades propostas e valorizou as iniciativas que já são desenvolvidas, reconhecendo nelas oportunidades de aproximação ao dia a dia dos filhos.

No decorrer da análise, tornou-se evidente que o envolvimento das famílias, embora positivo, continua condicionado por alguns fatores. A incompatibilidade entre os horários laborais e o calendário das atividades do JI foi um dos aspetos mais referidos, revelando-se um obstáculo à presença regular dos pais. Para além disso, a própria natureza das dinâmicas e a forma como são comunicadas parecem influenciar o nível de participação, uma vez que as famílias tendem a aderir mais facilmente a eventos de carácter festivo ou que permitem acompanhar de forma mais próxima o percurso das crianças, enquanto atividades que exigem maior deslocação ou disponibilidade de tempo registam uma adesão reduzida.

Outro aspeto relevante prende-se com a comunicação entre o JI e a família. Apesar de a educadora referir que utiliza várias formas de comunicação (como *emails* e conversas informais), ficou evidente que nem sempre a informação chega de um modo claro ou apelativo, sendo por vezes necessário repetir a informação. Este fator reforça a necessidade de inovar os métodos de comunicação, adotando estratégias mais cativantes e acessíveis que motivem a participação das famílias.

Apesar da riqueza dos dados obtidos, é importante salientar uma das limitações deste estudo: o número reduzido de respostas. Embora tenha sido possível retirar conclusões relevantes, um número mais alargado permitiria uma análise mais completa e representativa da realidade, possibilitando generalizações mais consistentes.

Ainda assim, o conjunto de informações recolhidas revela-se pertinente e aponta para a necessidade de continuar a investir numa relação sólida e colaborativa entre o JI e família. Este elo constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não só porque reforça a sua segurança emocional e o sentimento de pertença, mas também porque potencia aprendizagens mais significativas.

Embora tenham existido estas limitações, este estudo contribuiu para evidenciar que o envolvimento parental não se traduz apenas em presença física, mas também em diálogo, interesse e reconhecimento mútuo entre a família e o JI. Ao promover a participação ativa das famílias, não só se enriquece o processo educativo da criança, como também se fortalece a própria comunidade educativa. Assim, reafirma-se a importância de investir em estratégias de comunicação, de criar espaços de participação diversificados e de valorizar a voz das famílias, para que a relação Escola-Família seja cada vez mais significativa.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Encerrar este relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB é, acima de tudo, olhar para trás e reconhecer a riqueza de um percurso feito de desafios, vivências, aprendizagens e descobertas. Cada etapa foi marcada por momentos de exigência e de superação, mas também por experiências gratificantes que me permitiram crescer pessoalmente e profissionalmente. Ao longo deste caminho, fui consolidando a consciência da responsabilidade que implica educar, ao mesmo tempo que desenvolvi um olhar mais crítico e atento sobre as práticas educativas e a importância do envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Na dimensão reflexiva, o percurso desenvolvido nos diferentes contextos possibilitou-me compreender a complexidade e a riqueza do trabalho pedagógico em cada realidade. Ao longo das práticas, tive a oportunidade de identificar obstáculos e dificuldades, encontrar estratégias para as ultrapassar e reconhecer aprendizagens significativas que contribuíram para a minha construção enquanto futura educadora e professora.

Já na dimensão investigativa, a análise sobre a relação Escola-Famílias revelou-se um desafio e uma surpresa, devido à constatação de uma reduzida participação das famílias. A investigação permitiu reconhecer a importância de uma comunicação eficaz e diversificada, identificar estratégias promotoras do envolvimento parental, bem como compreender os obstáculos que ainda dificultam a aproximação entre a instituição e as famílias.

Termino este percurso com o coração cheio. Foram meses de desafios, aprendizagens e descobertas que me transformaram não apenas como futura educadora, mas também como pessoa. Percebi que educar é muito mais do que ensinar: é escutar, é acolher e é caminhar lado a lado com as crianças e com as suas famílias. Levo comigo a certeza de que quero continuar a construir, com competência e rigor, uma educação ética, participativa, feita de afeto, partilha e significado.

BIBLIOGRAFIA

Aman, J., Akram, M. B., Mas'udah, S., Saud, M., & Manj, Y. N. (2019). Parental involvement for better education: The relationship between parental awareness, emotional support, and children's academic achievement at secondary level. *Masyarakat, Kebudayaan Dan Politik*, 32(4), 334–345.

Avo, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto, Lda.

Azevedo, A. M. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica* (Tese de Mestrado em Estudos da criança). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140–163.

Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação escola-família: Participação dos encarregados de educação na escola. *CIAIQ2016*, 1, 603–612.

Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. de L. T. (1999). A psicologia e as psicologias. In Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. *Psicologias: Uma Introdução Ao Estudo de Psicologia* (pp. 13, 297–300).

Bladder & Bowel BK (2021). *Toilet Training Children: A Skill Development Programme*. Disabled Living.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.

Cia, F., Pamplin, R. C. de O., & Williams, L. C. de A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia Em Estudo*, 13, 351–360.

Costa, M. (2021). Ou ver: escuta e participação da criança na Creche. In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Org.), *Diálogos sobre a Educação de Infância* (pp. 100-

109). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Instituto Politécnico de Leiria.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Interações: Sociedade e as Novas Modernidades*. Instituto Superior Miguel Torga.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653.

de Araújo Firman, J. A., Santana, S. C. R., & Ramos, M. L. (2015). A importância da família junto à escola no aprendizado formal das crianças. *Colloquium Humanarum*, 12(3), 123–133. ISSN: 1809-8207.

de Freitas Pereira, A. I., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 91–110.

Dessen, M. A., & Polonia, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17, 21–32.

Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10.

DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15, 24-35.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In *Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting* (pp. 406).

- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?*. Penso Editora Ltda.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2012). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, N. (2019). A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 116, 34-37.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Viseu: Edições Pedagogo.
- Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M.-P. (2025). *Parental involvement in elementary schools and children's academic achievement: A longitudinal analysis across educational groups in Finland*. *Research in Social Stratification and Mobility*, 95, 101007.
- Laranjeiro, D., Antunes, M. J., & Santos, P. (2023). *Using design-based research for a technological intervention to promote parental involvement in kindergarten*. *SN Computer Science*, 4(3), 278.
- Luo, R., Masek, L. R., Alper, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). *Maternal question use and child language outcomes: The moderating role of children's vocabulary skills and socioeconomic status*. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 109–120.
- Macedo, R. M. S. (1994). *A família do ponto de vista psicológico: Lugar seguro para crescer?*. *Cadernos de Pesquisa*, 91, 62–68.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). *Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais*. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263–290.

Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). *The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement*. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4297–4327.

Mateus, M. N. E. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. *EDUSER: revista de educação*, 3(2), 3-16.

Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M., & Cabral, S. (2022). *Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais*. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263–290.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Murray, K. W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D. L., & Cheng, T. L. (2014). *Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students*. *SAGE Open*, 4(4), 2158244014558030.

Nair, S. M., Wider, W., Bo, D., Singh, G., & Siddique, M. (2024). The impact of parental involvement in preschool on children's academic performance. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 3796–3808.

Nascimento, G. O., & Fernandes, F. S. (2017). *As Práticas Parentais Positivas e Negativas como fatores colaborativos no rendimento escolar*. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 5, 283–288.

NORONHA, M. M. S., & PARRON, S. F. (2012). *A evolução do conceito de família*. *Revista Pitágoras*, 3(3), 1–21.

Oliveira, M. & Godinho, A., S. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições e Design.

Oliveira, M., Milhano, S., Rodrigues, M. (2022). *A voz e agência da criança*. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2014). A avaliação holística: a proposta da Pedagogia-em-Participação. file:///C:/Users/home/Downloads/6346-Texto%20do%20Trabalho-16258-1-10-20150103.pdf

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança. In Oliveira, M., & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mcgrawhill.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Artemed.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.

Pereira, S. (2013). *Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social como ponto de partida... e de chegada*. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Pinto, J. (2017). *Grupos heterogéneos em creche e jardim-de-infância: os benefícios no desenvolvimento da criança*. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa).

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche – Que cidadão do Século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades*, 4(1), 56-65.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rivero, M., Vilaseca, R., Cantero, M.-J., Valls-Vidal, C., & Leiva, D. (2023). Relations between positive parenting behavior during play and child language development at early ages. *Children*, 10(3), 505.

Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/25510>.

Rosa, T. da, Magalhães, C. R., & Silveira, L. M. de O. B. (2024). *Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e262230.

Sarmiento, M. J. (2013). *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. Universidade do Minho: Editora Oeste.

Lopes da Silva, I; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, M. R. Z., Souza, S. R. de, & Marinho, M. L. (2004). *Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21, 253–260.

Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2014). *A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal*.

Stafford, L., Harkin, J.-A., Rolfe, A., Burton, J., & Morley, C. (2021). *Why having a voice is important to children who are involved in family support services*. *Child Abuse & Neglect*, 115, 104987.

Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). *Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones*. *Child Development*, 72(3), 748–767.

Urbina, S., Ferrer-Ribot, M., & Moral, S. V. (2025). *School-Family Communication in Early Childhood Education Through Digital Tools*. *International Journal of Early Childhood*, 1–18.

Valente, C. (2014). *Coaching para pais*. Lisboa: Esfera dos livros.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. *Da Investigação Às Práticas*, 1(3), 8–20.

Vasconcelos, T. (Coord.), (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). *Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School?* *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>

Wildmon, M., Anthony, K., & Kamau, Z. (2024). *Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education*. *Current Issues in Education*, 25(1).

APÊNDICES

APÊNDICE I- PLANIFICAÇÃO CRECHE- 12, 13 E 14 DE DEZEMBRO

Contextualização da planificação das atividades dos dias 12, 13 e 14 de dezembro

A presente planificação para a décima semana de intervenção surgiu no seguimento de diversas observações do grupo de crianças, assim como interesses demonstrados pelos mesmos.

O grupo demonstra bastante interesse pela floresta bem como pelos seus elementos, uma vez que trouxemos um pouco da floresta na semana anterior, decidimos continuar o investimento em provocações sensoriais, nesse ambiente. Segundo Formosinho & Araújo (2013, p. 40), citado por Lemos et al. (2015), um dos principais papéis do educador foca-se na organização e decoração do espaço, por isso procuramos deixar o espaço decorado e apelativo de forma a motivar as crianças. O anexo será decorado com um lençol branco que estará a forrar parte do chão, a zona que restar será coberta com farinha. A escolha da farinha surgiu do interesse das crianças e da intenção das discentes de dar continuidade à exploração desse elemento – outrora feita no atelier da instituição com a atlierista Dina. Iremos também suspender uns balões brancos de modo a dar a ideia de movimento, pensámos que seria interessante utilizar este material desta forma visto que no decorrer da semana anterior, surgiu um balão no corredor – no regresso à sala após o almoço – e, todas as crianças procuraram agarrá-lo, olhando muito fixamente para o mesmo. Utilizaremos pipocas para dar relevo ao chão na zona do lençol e permitir a exploração livre desse mesmo alimento. A sala será ainda decorada com caixas embrulhadas – empilhadas de forma a parecer uma árvore de Natal – com papel de embrulho, com o objetivo de realçar perante todo aquele cenário branco, não esquecendo da presença da “casinha” construída em cartão e pintada pelas crianças anteriormente. As caixas surgiram no seguimento do trabalho realizado ao longo destas semanas. Iniciámos a exploração das mesmas e, este revelou ser um grande interesse das crianças, visto que as caixas podem ter imensas funcionalidades e as mesmas maravilham-se com essa descoberta. Decidimos explorar a cor branca através da floresta “encantada”, uma vez que o branco é muitas vezes desvalorizado como cor. Existe bastante a conceção de que cores vivas são mais apelativas ou suscitam mais curiosidade à criança, contudo o branco também tem o seu encanto e, é essa a nossa intenção relativa ao recurso dessa cor.

Dividiremos o grupo em dois e, trabalharemos segunda e terça-feira nesta provocação. A escolha do anexo deve-se à associação que as crianças fazem relativamente às experiências sensoriais – até hoje todas as provocações sensoriais têm sido realizadas nesse espaço, por questões de logística e por considerarmos que é o espaço mais adequado da instituição para esse fim. Faz sentido para as discentes continuar a desenvolver esse tipo de provocações nesse espaço, uma vez que já é um espaço de conforto e algum conhecimento para as crianças. Também achamos bastante curioso e mágico a reação que as crianças têm ao observar a transformação, quase semanal, que esse espaço tem.

Uma vez que as crianças têm a percepção de que estamos próximos da época festiva do Natal e que têm convivido bastante com essa ideia, quarta-feira “transformaremos” as nossas crianças em pequenos chefes de cozinha e faremos bolachas com elas. Cada criança terá direito a um chapéu de pasteleiro, elaborado pelas discentes para que possa, mais uma vez explorar com um meio propício a essa mesma exploração. Esta provocação decorrerá em grande grupo, no refeitório. As crianças terão oportunidade de fazer as bolachas com a ajuda e supervisão das discentes, bem como de todos os membros da equipa. Posteriormente as bolachas serão colocadas no forno da escola e mais tarde todas as crianças verão e poderão comê-las se assim quiserem. Enquanto as bolachas estão no forno, as crianças brincam livremente na sala Criart – sala com grandes dimensões disponível na instituição – previamente preparada pelas discentes, onde só haverá diversos utensílios de cozinha espalhados e devidamente organizados pela mesma.

Rotina do grupo de crianças

Horário	Momento a decorrer
7h45- 9h30	Acolhimento
9h30- 10h	Reforço matinal Conversa em grande grupo
10h- 11h	Proposta educativa
11h- 12h	Almoço
12h- 12h30	Momento de higiene
12h30- 15h	Momento da sesta
15h- 15h30	Lanche
15h30- 16h10	Momento de Higiene
16h10- 18h30	Brincadeira livre na sala

Data/Tempo	Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos
12/12/22 a 13/12/2022- 10h- 11h	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o momento de diálogo com as crianças sempre que estas tiverem algo para partilhar; - Incentivar a participação das crianças na canção do “Bom dia”, apontando ou dizendo onde estão os colegas à medida que os mesmo são mencionados; - Valorizar e respeitar o outro: perceber que os brinquedos não são de nenhuma criança, mas sim da escola e que todos os podem usar; esperar pela sua vez na participação da atividade orientada; - Promover o desenvolvimento da criatividade e da imaginação; - Estimular os sentidos das crianças – provocação sensorial; - Desenvolver o sentido estético das crianças; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Após todas a crianças estarem reunidas no tapete e a comer o snack, as estagiárias cantam a música do bom dia; 2) De seguida, as estagiárias contam uma história inventada pelas mesmas e conversam com as crianças, através de imagens que vão levar; 3) Terminado o conto da história, as estagiárias mostrarão uma caixa com os elementos da exploração lá dentro: a farinha, as pipocas e dois balões, um transparente com farinha e pipocas e outro branco sem nada no seu interior. Na planificação da provocação, os balões estarão suspensos através de um fio, porém esta deve ser flexível e caso haja sugestões diferentes da parte das crianças, as discentes seguirão um novo rumo. 4) Quando as crianças chegam ao anexo já têm o cenário montado para iniciar a exploração; 5) O restante grupo fica com uma das estagiárias na sala a explorar os balões brancos e transparentes com o auxílio de uma mesa de luz. 	<p>Físicos:</p> <p>Sala da Creche II;</p> <p>Anexo.</p> <p>Materiais:</p> <p>Caixas embrulhadas;</p> <p>Lençol branco;</p> <p>Farinha;</p> <p>Pipocas;</p> <p>Casinha;</p> <p>Caixas Embrulhadas;</p> <p>Balões brancos e transparentes;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover um ambiente propício à exploração de todos os materiais presentes na provocação; - Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade; - Desenvolver a motricidade fina; 		<p>Fio para os balões;</p> <p>Mesa de luz.</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora Cooperante;</p> <p>Auxiliares Educativas;</p> <p>Estagiárias.</p>
Data/Tempo	Intencionalidade Educativa	Descrição da atividade	Recursos
14/12/2022- 10h- 11h	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o momento de diálogo com as crianças sempre que estas tiverem algo para partilhar; - Incentivar a participação das crianças na canção do “Bom dia”, apontando ou dizendo onde estão os colegas à medida que os mesmo são mencionados; 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ao fazer o acolhimento das crianças, as estagiárias entregarão de imediato um chapéu de pasteleiro a cada criança, explicando que hoje seremos chefes de cozinha; 2) Após todas a crianças estarem reunidas no tapete e a comer o snack, as estagiárias cantam a música do bom dia; 3) De seguida, as estagiárias fazem um pequeno teatro com alguns objetos de cozinha e um pouco de farinha, mostrando todos os alimentos que utilizarão para a confeção das 	<p>Físicos:</p> <p>Sala da Creche II;</p> <p>Criart.</p> <p>Materiais:</p> <p>Utensílios de cozinha:</p> <p>✓ Tachos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a capacidade de transportar algo de um recipiente para o outro – exemplo: farinha, açúcar, etc; - Estimular os sentidos das crianças – provocação sensorial; - Promover a participação das crianças nas tarefas domésticas ao nível da cozinha; - Promover um ambiente propício à exploração de todos os materiais presentes na provocação; - Promover o cuidado que deve existir no ato de raspar limão; - Desenvolver a motricidade fina; 	<p>bolachas, procurando interagir e motivar as crianças à sua participação;</p> <p>4) Terminada esta dinâmica, as discentes dirigem-se ao refeitório com o grande grupo onde as crianças já terão tudo organizado para a confeção das bolachas.</p> <p>5) Enquanto as bolachas vão ao forno, as crianças serão dirigidas para a Criart onde já terão o meio preparado para poderem brincar livremente,</p> <p>6) Por fim, já com as bolachas terminadas as discentes fazem uma pequena conclusão em diálogo com as crianças, sobre tudo o que aconteceu ao longo da manhã.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Panelas ✓ Colheres <p>Mesa grande</p> <p>Chapéus de Pasteleiro</p> <p>Farinha</p> <p>Açúcar</p> <p>Medidor</p> <p>Limões</p> <p>Forno da Instituição</p> <p>Humanos:</p> <p>Educadora Cooperante;</p> <p>Auxiliares Educativas;</p> <p>Estagiárias.</p>
--	--	--	---

APÊNDICE II-REFLEXÃO DE GRUPO DO DIA 10 DE OUTUBRO DE 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Creche, inserida no primeiro ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico, foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão de grupo que abordasse aspetos referentes às nossas semanas de observação.

De uma forma geral, o balanço para ambas as discentes, é bastante positivo. Fomos muito bem acolhidas e integradas, de imediato, na rotina das crianças. As próprias crianças, não estranharam a nossa presença e, rapidamente já nos convidavam a mostrar-nos aqueles que eram os seus espaços de brincadeira.

Ficámos com um grupo de crianças heterogéneo, no que diz respeito às idades, ou seja, a nossa sala abrange crianças dos 9 meses aos 36 meses (3 anos). Começando mesmo por este aspeto, esta característica do grupo de crianças, foi algo que nos assustou bastante, surgiram-nos dúvidas como “e agora o que vamos fazer com uma discrepância tão grande de idades?” ou mesmo “estaremos à altura deste desafio?”. Como sabemos, é a falta de informação - o desconhecido - que nos causa medos e receios, por isso, de forma a colmatar esta nossa insegurança, fomos ler e pesquisar sobre grupos de crianças heterogéneos ao nível da faixa etária, em creche. Logo no primeiro dia de observação, percebemos que a discrepância nas idades, não era de todo um problema. Todas as crianças brincavam juntas e, as crianças mais velhas auxiliavam as mais novas, ainda dependentes de ajuda. Com o passar do tempo, observámos várias vivências que nos provaram que a diferença de idades não é um obstáculo, mas sim uma mais-valia para todas as crianças, de acordo com Maria Montessori (1949) “É uma coisa muito anti-natural e cruel juntar pessoas da mesma idade. É uma das coisas mais cruéis que fazemos às crianças: quebramos o fio da vida social, não há alimento para a vida social”. Se pensarmos bem, todo este discurso faz sentido, ao longo da nossa vida vamos conviver apenas com pessoas da mesma faixa etária que nós? As próprias crianças, quando frequentam parques sociais, não vão encontrar apenas crianças da sua faixa etária, por isso consideramos que o facto de termos um grupo de crianças com idades diferentes, é um enorme benefício para o seu desenvolvimento global.

Ainda sobre este tema, começou a surgir-nos a preocupação focada nas intervenções – “o que planificar para crianças com idades tão distintas?”. A educadora cooperante, Joana Santos, foi sem dúvida o nosso maior apoio nesta questão, falou connosco e mostrou-nos

ao longo dos dias de observação que isso também não era um problema, só tínhamos de ter cuidado redobrado na escolha dos materiais, não poderiam ser demasiado pequenos uma vez que, tínhamos entre nós crianças com 9 meses, por exemplo. Esta foi uma preocupação rapidamente resolvida também, percebemos que poderíamos planificar intervenções iguais para todo o grupo de crianças, no entanto tínhamos reações diferentes de criança para criança, o que é normal visto que todas elas são muito diferentes.

Nestas duas semanas de observação, aprendemos que não devemos pensar demasiado nas coisas, por vezes transformamos num problema aquilo que pode ser simplificado. As crianças têm esse poder, ajudam-nos a despreocuparmo-nos com possíveis burocracias, a viver o presente e a observar o lado bonito da vida. Chegámos ao fim da primeira semana de observação, olhámos uma para a outra e pensámos “Como assim, já acabou a primeira semana de observação?”, que sentimento bom, estávamos as duas a fazer aquilo que mais gostamos na vida e a aproveitar todos aqueles momentos, sem nunca olhar para o relógio para ver quando chegava a hora de ir embora.

Aprendemos muito com a educadora cooperante, Joana Santos, que em todas as oportunidades, nos dizia algo de intuito reflexivo. A sua maneira de lidar com as crianças é simplesmente mágica e, isso é algo que se vê a cada minuto vivido naquela sala. Por vezes, comentámos uma com a outra que éramos nós, as fascinadas, com o olhar vidrado no que a educadora fazia. É simplesmente incrível como, sem nunca levantar a voz, todas as crianças ficam a olhar com toda a atenção focada em si. A educadora Joana Santos, recorre muitas vezes ao longo do dia à música, seja para captar a atenção das crianças, para tranquilizá-las ou mesmo para lhes proporcionar um bom momento. A música tem imensas potencialidades no desenvolvimento dos sentidos da criança se esta, segundo Chiarelli & Barreto (2005), citado por Raposo (2015, p.19) durante a experiência rítmico musical puder ter uma participação ativa, ou seja, se puder ver, tocar e olhar.

Uma das coisas que mais prezamos na nossa sala é a vontade das crianças, os sentimentos que elas demonstram ter e acima de tudo o seu bem-estar. Vejamos através de exemplos práticos, na hora da refeição – especialmente ao almoço - por norma existem várias crianças de outras salas de creche a chorar aflitivamente enquanto algum adulto se encarrega de a “obrigar” a comer. Na nossa sala, todas as crianças comem de livre e espontânea vontade até não quererem mais, a partir do momento em que não comem mais, nenhuma das intervenientes da sala insiste com a criança e, não sabendo se tem ligação

direta ou não, a verdade é que nenhuma das crianças da sala da creche II, chora durante a refeição. Existe muita pressão colocada às crianças na hora da refeição para comer tudo até ao fim, mas e nós adultos? Comemos sempre tudo até ao fim com prazer? A resposta é simples – Não! Então porque é que continuamos a insistir com as crianças para comerem tudo até ao fim com a velha máxima de “se não comeres tudo, não podes ir brincar”? Esta é uma questão deveras injusta na ótica das discentes. Segundo o pediatra Mário Cordeiro (2015), “(...) as refeições devem ser um espaço de tranquilidade, conversa, partilha, e não de guerras em que se não se fala de outra coisa que não seja o “come-não come”, algo bastante prezado na dinâmica da nossa sala.

Logo a partir do momento em que chegamos à sala que nos foi atribuída, percebemos que a mesma se organiza com inspiração à abordagem Reggio Emilia e, ao longo do dia percebemos através da forma como a educadora e as auxiliares lidam com as crianças que, as protagonistas do dia-a-dia são as crianças e que os restantes intervenientes surgem apenas como ouvintes e observadores.

A educadora cooperante organizou algumas provocações e fez-nos refletir sobre o padrão de atitudes das crianças. Depois de terem explorado os materiais que a educadora preparou previamente, as crianças têm a tendência a criar uma torre de objetos para poder, no final, destruí-la - algo que lhes dá claramente bastante gosto. Este foi um dos aspetos que tivemos em conta e, fizemos questão de anotar para integrar nas nossas planificações, uma vez que é algo que todas as crianças da sala têm em comum.

Apenas fomos chamadas à atenção uma vez no início do dia, no sentido de termos cuidado para não dar demasiado colo às crianças e, de facto, essa foi a nossa maior dificuldade, não dar de imediato colo. Por vezes falhámos, demos colo à criança, assim que ela começou a chorar e, sabemos que isso não é benéfico para o desenvolvimento da sua autonomia, trabalhámos e continuamos a trabalhar no sentido de arranjar outras estratégias sem ser dar colo automaticamente. É de salientar que, esta é uma sala onde o colo é privilegiado nos momentos em que a criança está a precisar, nunca negamos colo a qualquer criança porque achamos que isso é essencial para a formação da sua personalidade.

Na nossa opinião, esta é uma reflexão imensamente positiva, poucas dificuldades descritas, mas muitas aprendizagens realizadas porque foi mesmo isto que sentimos ao

longo destas duas semanas. Percebemos que não há certos nem errados, tivemos sempre muita liberdade para agir e fazer aquilo que achámos que era melhor para a criança naquele momento. Este é o lema da dinâmica da nossa sala, sempre que perguntávamos se podíamos fazer x ou y, a resposta era sempre a mesma, vinda de qualquer uma das intervenientes “Achas que é o melhor para a criança? Então avança!” e, isto é tão importante.

Por fim, mas não menos importante, temos de referir que ao longo destes dias de observação fomos, sem dúvida alguma, uma equipa com a educadora cooperante Joana e as auxiliares Xana e Sílvia. Não podíamos estar de coração mais cheio, está a ser uma experiência muito gratificante e compensadora, que nos dá certezas de que estamos no caminho certo, todos os dias. Aprendemos imenso e, procuramos ler e saber mais para tentar perceber como lidar com algumas situações e justificar alguns comportamentos das crianças.

Referências bibliográficas

Montessori, M. (1949). *A mente da criança- mente absorvente*.
<https://www.educacao.org/post/creches-e-jardim-de-infancia-grupos-hetero-ou-homogeneos-e-por-que>

Raposo, I. (2015). *A Expressão Musical na Creche e Jardim-de-Infância*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%20aas%20Almeida%20Raposo-Relat%20Final%2028vers%20definitiva%29.pdf>

APÊNDICE III- PRIMEIRA PLANIFICAÇÃO JI- 13 DE MARÇO DE 2023

Segunda-feira – 13/03/2023					
Proposta Educativa e Horário	Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa e Recursos	Avaliação
9h a 9:30h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita</p> <p>II. Domínio da Matemática</p> <p>III. Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria uma dinâmica apelativa de interação com a leitura da história, que estimula a imaginação e criatividade das crianças; - Está atento ao que cada criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Apoia a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve ou sente; - Incentiva o diálogo entre as crianças acerca do respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos, fazendo ligação à história; - Promove hábitos de leitura nas crianças; - Estimula a concentração das crianças com algumas perguntas de resposta rápida; 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve hábitos de leitura; - Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Respeita as necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos; - Desenvolve a sua capacidade de convivência democrática e cidadania; - Estimula a sua capacidade de escuta; - Desenvolve a consciência da palavra; - Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; 	<p>Reunidas as crianças no tapete, o chefe do dia (uma das crianças) marca as presenças e caracteriza o estado meteorológico do dia.</p> <p>De seguida, as crianças falam um pouco do seu fim de semana, ou de algo que queiram partilhar com o restante grupo.</p> <p>Será contada às crianças a história “De que cor é um beijinho?”, com recurso a uma música. Após a leitura do livro serão feitas algumas questões às crianças de forma a fazer um <i>brainstorming</i> da história:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinal de quantas cores pode ser um beijinho? - Podem ainda ser feitas algumas questões com o objetivo de estimular as crianças: - 5 coisas que vocês conheçam que sejam da cor amarela. - Se eu der um beijinho à Sofia, ao Martim e ao Santiago, quantos beijinhos eu dei? <p>(Exemplos)</p> <p>Recursos: Livro “De que cor é um beijinho” de Rocio Bonilla.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças demonstraram perceber a mensagem principal da história? - Conseguiram identificar o número total de crianças presentes e quantas estão a faltar? - Como estão as crianças a relacionar-se com os seus pares? - A criança conseguiu reproduzir a canção?

		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem; - Canta canções com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica e da respiração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula a contagem termo a termo; - Tenta reproduzir a canção. 		
9:30h a 10:15h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente propício à exploração da representação abstrata de cada criança; - Presta apoio à criança, mostrando que não existem certos nem errados e, que cada representação será única e especial; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Estimula a capacidade de imaginação e criatividade das crianças e, se necessário cria a sua própria representação; 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Promover a capacidade de arranjar estratégias de solução; 	<p>De seguida, formar-se-ão grupos de 4 crianças. As crianças serão levadas até à sala de acolhimento (local onde decorrerá a provocação) e, deparar-se-ão com uma parede forrada com papel de cenário. Também estarão à sua disposição tintas com as cores mencionadas na história anteriormente lida. Não serão utilizados pincéis, nem outros objetos de pintura, as crianças deverão pintar com o seu corpo, da forma que quiserem. Haverá uma música de fundo com o objetivo de tranquilizar o ambiente e criar uma maior envolvimento. As crianças poderão representar, através daquele papel de cenário a sua representação de “beijinho”. Esta é uma proposta livre, cada criança terá a sua representação.</p> <p>Recursos: papel de cenário, tintas, coluna de música, sala de acolhimento.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança teve prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual? - Introduz nas suas produções uma só cor ou mais que uma? - A criança sentiu dificuldade em pintar sem pincéis ou outros instrumentos?

10:15h a 10:45h	<i>Higiene e Reforço da manhã</i>				
10:45h a 12h	<i>Brincadeira livre no espaço exterior</i> (ou eventualmente na sala, se o estado meteorológico não for favorável)				
12h a 13:30h	<i>Almoço</i>				
13:30h a 13:45h	<i>Higiene e regresso à sala</i>				
13:45h a 15:20h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais</p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente propício à exploração da representação abstrata de cada criança; - Presta apoio à criança, mostrando que não existem certos nem errados e, que cada representação será única e especial; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Estimula a capacidade de imaginação e criatividade das crianças 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Promover a capacidade de arranjar estratégias de solução; 	<p>Reunidas as crianças no tapete, será novamente explicado o que irá acontecer no período da tarde. É de salientar que se alguma criança, tiver algo para partilhar, este será o momento que dá voz a essas mesmas partilhas.</p> <p>Este será o momento de dar continuidade à proposta educativa da parte da manhã, uma vez que estamos perante um grupo de 25 crianças e não será possível acabar a mesma, numa só hora.</p> <p>Recursos: papel de cenário, tintas, coluna de música, sala de acolhimento.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências – podendo recorrer às seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança teve prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual? - Introduz nas suas produções uma só cor ou mais que uma?

		e, se necessário cria a sua própria representação;			- A criança sentiu dificuldade em pintar sem pinças ou outros instrumentos?
15:20h a 15:30h	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	<p>O educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cria um ambiente que permita à criança partilhar a sua opinião; - Não se limita a tentar perceber se as crianças gostaram ou não. Faz perguntas específicas e tentar receber respostas concretas do que as crianças gostaram mais ou menos. 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolve uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia; - Estimula a sua capacidade de escuta e partilha. 	<p>Já de volta à sala, as crianças voltam a reunir-se no tapete com as mestrandas e a restante equipa (educadora e auxiliar). Este será o momento de acalmar um pouco e tentar perceber qual o <i>feedback</i> das crianças acerca do dia e da proposta educativa.</p>	<p>Este será o momento de fazer algumas questões às crianças, caso as respostas sejam curtas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que mais gostaram de fazer hoje? - O que gostaram menos e mudariam para a próxima vez? (Exemplos) <p>A avaliação volta a ser realizada de acordo com a observação direta e a recolha de evidências.</p>

APÊNDICE IV- ÚLTIMA PLANIFICAÇÃO JI- 17 DE MAIO DE 2023

Quarta-feira – 17/05/2023					
Proposta Educativa e Horário	Áreas de Conteúdo, Domínios e Subdomínios	Intencionalidade Educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da Proposta Educativa e Recursos	Avaliação
9h a 10:15h	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social:</u></p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>I. Domínio da Matemática</p> <p>II. Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música</p> <p><u>Área de conhecimento do mundo</u></p>	<p>O Educador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Está atento ao que cada criança pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; - Incentiva a criança a plantar, cavar e semear; - Estimula a concentração das crianças com algumas perguntas de resposta rápida; - Utiliza as situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem; - Explora os conhecimentos das crianças e a sua capacidade de resumir o que foi realizado nos dias de segunda, terça e quarta-feira. 	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreende mensagens orais em situações diversas de comunicação; - Respeita as necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores de todos; - Estimula a sua capacidade de realizar resumos acerca da semana; - Estimula a sua capacidade de escuta; - Desenvolve a consciência da palavra; - Identifica quantidades através de diferentes formas de representação; - Estimula a contagem termo a termo. 	<p>Reunidas as crianças no tapete, o chefe do dia (uma das crianças) marca as presenças e caracteriza o estado meteorológico do dia. Posteriormente, é cantada a primeira canção do “Bom dia”. De seguida, será dada a oportunidade de cada criança partilhar algo que considere pertinente.</p> <p>Chegou o grande dia de nos deslocarmos ao museu escolar/filarmónica para assistirmos ao filme “Divertidamente”. Esta proposta será dinamizada durante toda a manhã. As mestrandas estarão caracterizadas de robô e organizarão/ajudarão a organizar as crianças na sessão de cinema. Isto será realizado para que haja uma fusão de projetos entre salas.</p> <p>Recursos: Pipocas, bilhetes, notas de 5 euros, sacos para as pipocas, espaço onde será visualizado o filme e filme.</p>	<p>As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e da recolha de evidências.</p>
10:15h	<i>Higiene e Reforço da manhã</i>				

a 10:45h					
10:45h a 12h	<i>Brincadeira livre no espaço exterior</i> (ou eventualmente na sala, se o estado meteorológico não for favorável)				
12h a 13:30h	<i>Almoço</i>				
13:30h a 13:45h	<i>Higiene e regresso à sala</i>				
13:45h a 15:20h	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u> <u>Área de Expressão e Comunicação</u> I. Domínio da Educação Artística II. <u>Domínio da Matemática</u> <u>Área do Conhecimento do Mundo</u>	O Educador: - Envolve as crianças através do meio e da disposição dos objetos; - Promove os momentos de escuta ativa na vida da criança; - Permite que a criança explore e usufrua da proposta, sem impor limites de duração; - Promove o respeito pelo outro e pela diferença; - Incentiva a participação ativa no projeto da outra sala.	A criança: - Desenvolve os seus sentidos; - Respeita o outro e a sua diferença; - Estimula a sua capacidade de imaginação; - Escuta tudo aquilo que as outras crianças têm para lhes dizer; - Participa de forma ativa na exploração do projeto.	Reunidas as crianças no tapete, será novamente explicado o que irá acontecer no período da tarde. É de salientar que se alguma criança, tiver algo para partilhar, este será o momento que dá voz a essas mesmas partilhas. Neste período, as crianças terão oportunidade de terminar a sua mão robô. Será também realizado um boneco chamado “Relvinhas” que terá a cara de cada uma das crianças. Recursos: sala da frente.	As mestrandas procederão à avaliação das crianças, através da observação direta e recolha de evidências.
15:20h a 15:30h	<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	O educador: - Cria um ambiente que permita à criança partilhar a sua opinião; - Não se limita a tentar perceber se as crianças	A criança: - Desenvolve uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se	Já de volta à sala, as crianças voltam a reunir-se no tapete com as mestrandas e a restante equipa (educadora e auxiliar). Este será o momento de acalmar um pouco e tentar perceber qual o <i>feedback</i> das	Este será o momento de fazer algumas questões às crianças, caso as respostas sejam curtas: - O que mais gostaram de fazer hoje?

APÊNDICE V- REFLEXÃO INDIVIDUAL 4, 5 E 6 DE DEZEMBRO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo, inserida no segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi-nos proposta a elaboração de uma reflexão individual que abordasse aspetos referentes à nossa nona semana de intervenção. Nesta minha reflexão gostaria de começar por referir algo que tenho vindo a refletir comigo e com a minha colega Andreia. Temos tentado desenvolver com os nossos alunos algo diferentes e mais interativo de forma a cativar os mesmos, no entanto com estas constantes tentativas, chegamos à conclusão que uma pessoa apenas para os 19 alunos torna-se muito difícil. Claro que agora que temos a oportunidade de ter mais recursos humanos devemos de aproveitar, no entanto questiono-me: “Um dia estarei sozinha com estas 19 crianças ou até mais, será fazível trazer atividades destas sendo apenas uma pessoa?”. Penso que não será fazível e, é algo que tem sido trabalho da nossa parte. Mas por mais que a minha vontade seja fazer tudo sozinha, por exemplo, na área de Expressão Plástica é sem duvida onde necessitamos de mais auxilio. Esta semana aconteceu uma situação relativamente a este assunto. A minha colega iniciou a aula de Expressão Plástica explicando que iríamos terminar a construção da pinha de natal. A pintura da pinha já tinha sido feita, assim como os diferentes materiais que cada um escolheu para colocar na sua pinha, ou seja só seria feito a colagem dos objetos nas respetivas pinhas. Esses materiais que os alunos tinham utilizado para a decoração tinham sido colocados na respetiva caixa de cada que na altura de utilizarem fosse apenas distribuir. Acontece que a aula foi iniciada sem ter sido feita a distribuição dos materiais, e a minha colega pediu-me ajuda para fazer a distribuição dos mesmos já no decorrer da aula. E eu fui buscar as caixas e distribui pelos alunos. Nisto tudo perdemos 10 minutos e em reflexão com a professora Sílvia percebemos que deveríamos ter antecipado a distribuição destes materiais. Primeiro porque deveria ser a Andreia a conseguir fazê-lo sozinha e depois poderíamos, na hora de almoço, ter colocado as caixas já nos respetivos lugares e depois cada aluno tirava o seu material, mas nós pensámos que não seria o mais correto porque possivelmente ia ser um foco de distração por parte dos alunos. Assim que a professora nos disse isto, fez-nos imediatamente todo o sentido e percebemos que tínhamos errado, mas que certamente numa próxima já teremos mais atenção na preparação dos materiais. No decorrer deste mesmo momento, houve outra situação que também não deveria ter acontecido. Os alunos iriam colocar os seus objetos na pinha com cola liquida, algo que nunca tinham usado antes. E, após ter distribuído as caixas a todos os alunos, automaticamente comecei a ajudar na construção da pinha, uma

vez neste tipo de atividades é mais difícil de gerir tudo e chegar a todos os alunos e, também porque nesta área tem sido necessário sempre o auxílio da mestrande não interveniente e da professora Carla. Assim que comecei a ajudar os alunos a professora Sílvia chamou-me para o meu lugar e questionou-me sobre o porque de estar a ajudar quando era a minha colega a intervir. E, eu que sem dúvida entendi o que a professora quis dizer, mas por vezes tem sido difícil apenas uma de nós estar a intervir neste tipo de atividades. Após refletirmos com a professora entendemos que tínhamos de ter mais atenção neste assunto e que apenas a mestrande interveniente deveria estar a gerir a turma, porque assim será num futuro próximo. Outro assunto que gostaria de refletir sobre esta semana, é a apresentação da curtametragem aos alunos. Este foi um momento mais angustiante para a minha colega e que mesmo eu estando a observar sentia-me como ela. No entanto, é de louvar toda a dedicação que ela teve neste momento e que nunca desistiu sabendo dar a volta à situação. Consideramos que a apresentação desta curta-metragem poderia ser importante, uma vez que pode desempenhar um papel significativo na aprendizagem das crianças. Para além de que o facto de ser um vídeo curto e com elementos visuais e auditivos, fazem com que se cativa mais a atenção e interesse dos alunos. E, Brandimonte (2003), afirma que “um longo período de projeção pode dificultar a compreensão e assimilação da mensagem, proporcionar uma grande quantidade de informação verbal e não-verbal, impossível de reter na sua maioria, e provocar cansaço e diminuição da concentração”. Por isso, decidimos levar até aos nossos alunos esta curta-metragem, uma vez que todas elas também transmitem uma mensagem diferente e queríamos de alguma forma passar a mensagem desta em específico. No entanto, as respostas que esperávamos dos alunos e a exploração que tínhamos idealizado não aconteceu, maioria dos alunos focou-se na parte das prendas e apenas um ou dois alunos é que teve a interpretação que efetivamente tínhamos idealizado. E apesar disso, a minha colega tentou pegar na parte que mais referiram (material) e explicou que isso não é o mais importante porque muitas crianças nem sequer têm uma casa onde estar. Mas os alunos já estavam a fugir do foco e já diziam coisas que nada tinham a ver. Por isso, no lugar da Andreia não faria nada de diferente, pois ela tentou puxar por eles ao máximo, inclusive escrevendo no quadro o que eles iam dizendo e conseguiu dar a volta à situação mesmo tendo saído ao lado do que tínhamos planificado. Um dos aspetos mais positivos desta semana, foi a abordagem da minha colega relativamente à aos amigos do 10. Foi sem dúvida um momento gratificante e prazeroso de se ver. Para este conteúdo, decidimos que seria interessante e importante colocar os alunos a trabalhar em pares. Para além de

se proporcionar um momento dinâmico e enriquecedor, os alunos ajudam-se mutuamente e desenvolvem o trabalho de cooperação discutindo as ideias uns com os outros. E segundo Moreira (2019), o trabalho em pares, permite que amadureçam a sua autonomia e um melhor desempenho nas atividades, uma vez que ao trabalharem em grupo estão a desenvolver habilidades sociais, aprendendo de um modo mais dinâmico, intuitivo e envolvente. E, ainda Silva et al. (2018, p. 16), afirma que “a Aprendizagem Cooperativa deve ser entendida como um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que conduzem à aprendizagem”. Por isso, foi uma mais valia a dinamização deste momento e a minha colega também desempenhou um papel muito importante nesta aprendizagem. Gostaria ainda de referir a oportunidade que a professora Carla nos deu para a construção de todo o material para as fichas de avaliação. Esta semana os alunos realizaram a ficha de avaliação de português e de estudo do meio, e com a ajuda da professora Carla, realizámos as fichas de avaliação e todo o material necessário para a parte da avaliação. Foi sem dúvida uma mais valia e uma grande aprendizagem da nossa parte. Concluindo, estamos a entrar na reta final e apesar de todo o cansaço cada vez mais sentido, temos tido um lindo caminho com algumas pedras pelo meio, que sei que um dia vamos agradecer por elas terem aparecido nesta altura da nossa vida. Temos dado sempre o nosso melhor e apesar de algumas dificuldades, tenho a certeza que retiramos muitas coisas boas desta grande aprendizagem que estamos a ter.


Referências Bibliográficas

Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de ELE: El cine y la televisión. Actas del XIV Congreso Internacional de la ASELE: Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 870-881.

Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso. 1ª Edição. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

APÊNDICE VI- TABELAS DE OBSERVAÇÃO

Observação 1

Contexto da observação:		Reunião de pais	
Observador:		Mestranda Mafalda	
Intervenientes na situação:		Educadora, mestrandas e pais	
Data: 24/02/2023	Hora: 15h	Tempo de Observação: 20 minutos	
<p>Descrição da situação observada</p> <p>No dia 24 de abril, estava agendada uma reunião com os pais para a entrega das avaliações das crianças. Além das avaliações, também foram disponibilizados os trabalhos realizados ao longo do período. No horário marcado, apenas um pai compareceu. Durante a reunião, o educador entregou a avaliação e os trabalhos da criança, explicando os mesmos. O encontro decorreu na sala, com a documentação organizada sobre a mesa. O ambiente permaneceu tranquilo e a interação ocorreu de forma breve.</p>			<p>Observações</p> <p>A participação foi muito reduzida, com apenas a presença de um pai, o que reforça dificuldade em mobilizar as famílias para este tipo de momento.</p>
<p>Imagem da situação</p> 			
Análise da situação observada			

A baixa adesão dos pais à reunião evidencia um desafio na relação entre família e escola no contexto da educação pré-escolar, neste jardim de infância. A presença de apenas um encarregado de educação pode indicar dificuldades na participação parental, seja por questões de disponibilidade, falta de interesse ou ausência de uma comunicação eficaz entre a escola e as famílias.

A interação entre o educador e o único pai presente foi significativa, pois permitiu um momento de partilha sobre o desenvolvimento da criança, promovendo um acompanhamento mais próximo do seu percurso educativo. No entanto, a ausência dos restantes pais limita a possibilidade de um envolvimento mais abrangente, que é essencial para reforçar a parceria educativa e contribuir para o sucesso das crianças.

Observação 2

Contexto da observação:		Workshop “Comer de forma mais divertida”	
Observador:		Mestranda Mafalda	
Intervenientes na situação:		Educadora, mestranda, (ausência total dos pais)	
Data: 24/04/2023	Hora: 10h	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada			Observações
<p>Foi agendado um workshop intitulado por “Comer de forma mais divertida”, destinado aos pais, com o objetivo de sensibilizar e partilhar estratégias para tornar a alimentação das crianças mais atrativa e saudável. Este surgiu devido à preocupação dos lanches das crianças levados para a escola, como mostra a fotografia no tópico seguinte.</p> <p>Este workshop foi preparado com materiais interativos e exemplos práticos de forma a envolver os participantes. No entanto, no horário marcado, nenhum pai compareceu. A equipa pedagógica permaneceu no local durante algum tempo, esperando eventuais atrasos, mas a sessão acabou por não se realizar para as famílias desta sala devido à ausência total de participantes.</p>			<p>Apesar da divulgação prévia e do envio do convite com antecedência, não houve adesão por parte dos pais ao workshop.</p> <p>Não foram recebidas solicitações de alteração de horário ou de formato</p>

Imagem da situação



(por exemplo, online ou em horário pós-laboral).


Análise da situação observada

A ausência total dos pais no workshop **“Comer de forma mais divertida”** levanta questões importantes sobre o envolvimento das famílias nas atividades promovidas pelo Jardim de Infância. Este facto pode estar associado a diferentes fatores, como falta de disponibilidade devido a compromissos profissionais, desinteresse pelo tema, falhas na comunicação entre o Jardim de Infância e os encarregados de educação ou mesmo uma possível subvalorização da importância destas iniciativas. A não realização do evento representa uma oportunidade perdida de reforçar a relação entre família e escola e de promover hábitos alimentares mais saudáveis nos primeiros anos. Além disso, evidencia um desafio na sensibilização dos pais para a importância da sua participação ativa na educação dos filhos.

Observação 3

Contexto da observação:		Pesquisa sobre robôs	
Observador:		Mestranda Mafalda	
Intervenientes na situação:		Crianças, famílias, mestranda Andreia	
Data: 02/05/2023	Hora: 16h	Tempo de Observação:	
Descrição da situação observada		Observações	
Foi lançado às crianças para realizarem, com o apoio das famílias, uma pesquisa sobre robôs, de forma a recolher informações e imagens que pudessem ser partilhadas em grande grupo. No entanto, nenhuma família respondeu à solicitação ou enviou material referente ao pedido.		O não envolvimento das famílias pode dever-se a diversos fatores, como falta de tempo, dificuldade em aceder à informação ou pouca perceção da importância da tarefa para o desenvolvimento do projeto.	
Análise da situação observada			
A ausência de participação das famílias revelou uma dificuldade no envolvimento parental em atividades propostas pelo jardim de infância. Este facto limita a partilha de conhecimentos e experiências entre casa e escola e pode ter impacto no interesse e motivação das crianças pelo tema.			

Observação 4

Contexto da observação:		Construção e dinamização de uma cozinha de lama no espaço exterior	
Observador:		Mestranda Mafalda	
Intervenientes na situação:		Crianças, famílias, mestranda Andreia	
Data: 31/05/2023	Hora: 16h	Tempo de Observação:	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Com o objetivo de enriquecer as experiências de brincadeira no espaço exterior, foi criada uma cozinha de lama. Para equipar este espaço, foi feito o pedido às famílias para que, ao longo da semana, enviassem utensílios de cozinha que já não utilizassem em casa, como colheres de pau, panelas, tachos, entre outros.</p> <p>A resposta das famílias foi muito positiva, com a grande maioria das famílias a participar ativamente enviando muitos utensílios.</p>		<p>O elevado grau de participação demonstrou o envolvimento e interesse das famílias no projeto, fortalecendo o sentimento de comunidade escolar. O envio variado de utensílios proporcionou maior diversidade nas brincadeiras, incentivando a imaginação, a partilha e a colaboração entre as crianças.</p>	
Imagem da situação			
			
Análise da situação observada			
<p>Esta atividade constituiu um exemplo bem-sucedido de envolvimento parental, evidenciando como uma proposta simples pode gerar grande participação das famílias e impacto positivo no quotidiano do jardim de infância. A cozinha de lama transformou-se num espaço de exploração sensorial e social,</p>			

onde as crianças puderam experimentar, criar e colaborar, utilizando materiais reais num contexto de brincadeira simbólica. A forte colaboração das famílias não só contribuiu para a concretização do projeto, como reforçou a relação de parceria entre escola e família, um aspeto essencial para o desenvolvimento integral da criança. A experiência demonstrou que quando as propostas são concretas, visíveis e de fácil adesão, a participação familiar tende a aumentar significativamente, trazendo benefícios para todos os intervenientes.

Observação 5

Contexto da observação:		Momento de Convívio com os pais	
Observador:		Mestranda Mafalda	
Intervenientes na situação:		Pais, educadora, auxiliares, e crianças	
Data: 07/06/2023	Hora: 17h30	Tempo de Observação: 1 hora	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>No dia 7 de junho realizou-se um momento de convívio com os pais e encarregados de educação, com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido pelas crianças ao longo do período e promover a interação entre os diversos intervenientes da comunidade educativa.</p> <p>Atendendo que a participação dos pais não era muita, cada criança elaborou o seu convite para entregar à sua família, de forma a cativar os mesmos a comparecerem. Próximo da data, foi ainda criado um pequeno vídeo com as crianças a reforçarem o convite, apelando à presença dos familiares.</p> <p>Começámos por mostrar um pequeno vídeo que compilava momentos significativos das vivências do grupo, seguindo-se a apresentação do projeto desenvolvido. Por fim, foi inaugurada a mesa de comida, composta por alimentos confeccionados pelo grupo de crianças ao longo do dia.</p>		<p>A estratégia de convidar as famílias através de convites personalizados e de um vídeo apelativo contribuiu para uma elevada adesão. Durante o convívio, observou-se um ambiente acolhedor, com interação espontânea entre pais, crianças e equipa educativa. Os familiares mostraram interesse e</p>	
Imagem da situação			



valorização pelo
trabalho das crianças.

Análise da situação observada

Pelas 17h30, hora marcada, começaram a chegar os primeiros familiares. Progressivamente, a sala foi-se enchendo, ultrapassando as nossas expectativas. No final, apenas os pais de uma criança não compareceram, o que demonstrou uma elevada adesão por parte das famílias.

Durante o convívio, foi possível constatar o entusiasmo e a motivação dos pais, que revelaram interesse genuíno em conhecer o percurso e as aprendizagens das suas crianças. Esta iniciativa permitiu não só reforçar a relação escola-família, como também valorizar o trabalho desenvolvido.

APÊNDICE VII- GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Designação dos blocos	Objetivos	Formulário de perguntas	Observações
<p align="center">Bloco A</p> <p align="center">Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada a colaborar - Garantir confidencialidade das informações respondidas 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Fazer uma breve explicação sobre o porquê desta entrevista. 2- Pedir a sua colaboração, referindo que o seu contributo é imprescindível para a concretização deste estudo. 3- Informar que existe confidencialidade das informações prestadas. 	
<p align="center">Bloco B</p> <p align="center">Relação Escola- Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender qual a relação entre a escola e a família; - Compreender se existe comunicação entre a escola e a família; - Perceber se existe falta de aderência por parte da família; - Conhecer que tipo de atividades são realizadas para os pais na escola; - Perceber quem são os pais que vão à escola; - Compreender que tipos de obstáculos existem para a não participação dos pais na escola; 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Na sua opinião, como é a relação entre a escola e a família? 2- Com que frequência é feita a comunicação entre a escola e a família? 3- Como é feita essa comunicação com os pais? 4- Considera que há facilidade/dificuldade na participação da família, na vida do jardim de infância? 5- Se sim, quais considera ser os motivos que facilitam/dificultam a participação dos pais na escola? 6- Quais as propostas que tenta realizar para os pais comparecerem na escola? 	

	<p>- Entender que tipo de propostas contribuem para a motivação dos pais</p>	<p>7- Nessas propostas realizadas, quantos pais compareceram em cada uma delas?</p> <p>8- Quais considera que são as propostas que contribuem mais para a motivação dos pais?</p> <p>9- Que obstáculos tem tido o jardim de infância para que os pais participem?</p> <p>10- O que acha que poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?</p> <p>11- Que benefícios poderão ter as crianças em termos de aprendizagens com uma relação positiva entre a Escola e a família?</p> <p>12- Que prejuízo poderão ter as crianças em termos de aprendizagens com uma relação negativa entre a Escola e a família?</p> <p>13- Na sua opinião, considera que a participação é sempre positiva? Porquê?</p>	
<p>Bloco C</p> <p>Remate da entrevista</p>	<p>- Agradecer à entrevistada a sua colaboração</p>		

APÊNDICE VIII- QUESTIONÁRIO AOS PAIS

Questionário aos pais

O meu nome é Mafalda Cabaça e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. O objetivo deste questionário é de recolher dados relativamente à participação da família em contexto escolar, para a realização do relatório final de mestrado. Este questionário será anónimo, por isso poderão responder com a máxima sinceridade.

Para responder a este questionário, leia com atenção as questões e coloque uma cruz na resposta que considera mais ajustada.

Desde já, obrigada pela colaboração e participação.

1. Relação de parentesco com a criança:

Pai Mãe Outro Qual? _____

2. Sexo:

Feminino Masculino

3. Qual a sua idade?

4. Qual a sua profissão?

5. Procura saber como correu o dia do seu educando?

Sim Não

6. Com que frequência procura saber como correu o dia do seu educando?

Todos os dias Duas vezes por semana Uma vez por semana

7. De que forma procura saber como correu o dia do seu educando?

Converso diretamente com o meu educando Questiono a educadora

Outra

8. O seu educando tem por hábito contar o que se passou no seu dia?

Sim Não

9. Considera que a escola promove a participação dos pais?

Sim Não

10. Está informado de todas as atividades que o seu educando realiza na escola?

Sim Não

11. Considera que a escola proporciona atividades que incentivem e motivem a participação da família?

Sim Não

12. Tem por hábito participar nas atividades que são propostas pela escola?

Sim, porque _____.

Não, porque _____.

13. Gostaria que a escola promovesse mais atividades direcionadas para a família?

Sim Por exemplo: _____ . Não

14. Caso houvesse mais atividades, participaria?

Sim Não

15. Considera importante que haja uma relação escola- família? Porquê?

_____.

APÊNDICE IX- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA

Categoria 1- Relação entre a escola e a família		Observações
1- Na sua opinião, como é a relação entre a escola e a família?	A relação é uma relação de proximidade, mas não de todos os pais. Tem pais que a escola ainda é vista em segundo plano.	
Categoria 2- Comunicação entre a escola e a família		
2- Com que frequência é feita a comunicação entre a escola e a família?	Diariamente, por conversas, por as conversas informais que há no período da manhã, através da e-mail, sempre que necessário, através de e-mail e registro gráfico também, por mencionando na escrita, e pronto, são essas as mais frequentes.	
3- Como é feita essa comunicação com os pais?	É enviada e reforçada. Muitas vezes nós aqui temos que estar a dizer para eles, para lhes podem lembrar o que está proposto ou o que se pede para fazer.	
Categoria 3- Participação da família no JI		
4- Considera que há facilidade/dificuldade na participação da família, na vida do jardim de infância?	Há alguma facilidade. Alguns pais a comunicação é mais fácil, noutros não tanto pela sua ausência aos nossos pedidos, o perderem constantemente a informação, o alegarem que não têm disponibilidade mais por aí.	
5- Se sim, quais considera ser os motivos que facilitam/dificultam a participação dos pais na escola?	Os que os facilitam, ou por outra boa, os que dificultam, segundo a minha opinião, é que ainda existe da parte deles a não valorização e a não dar a importância devida a que é o pré-escolar na vida dos filhos. Segundo eles, muitas vezes é também pela vida atarefada que eles têm. A maior parte dos pais têm trabalhos por turnos em que um tem que ficar com a família enquanto o outro vai trabalhar e depois revezam. Portanto, muitas vezes não	

	sobra muita disponibilidade para virem, segundo a opinião deles. Outras vezes também simplesmente porque acham que não é importante, não sei, é mais isso também.	
Categoria 4- Propostas para incentivar a participação dos pais		
6- Quais as propostas que tenta realizar para os pais comparecerem na escola?	Para já estarem a par do que se vai fazer. Sempre que há algo de importante, alguma coisa que faça sentido eles virem, eles colaboram. Muitas vezes a forma de colaborarem até nem é presencial, eles colaboram também de outras maneiras e aí temos muito mais aderência do propriamente presencial. Os filhos, no fundo, acabam por incentivar um pouco à disponibilidade deles e o poder fazer, o poder trazer e isto é importante neste processo. O presencial tem alguns constrangimentos que nos são completamente fora de controle, não somos nós a decidir e, portanto, por muito que nós lhes digamos todos os dias olha, não se esqueça que amanhã temos isto, sim senhora, há um compromisso apalavrado, mas depois na prática ele não é valorizado, não aparece.	
7- Nessas propostas realizadas, quantos pais compareceram em cada uma delas?	Nas reuniões de início do ano praticamente vêm todos, depois começa a haver um decréscimo, por exemplo, no workshop da alimentação houve apenas aqui na minha sala um pai que se dispôs a vir, mas que não compareceu, e no total das escolas vieram quatro pais, dois deles eram casados.	
8- Quais considera que são as propostas que contribuem mais para a motivação dos pais?	Olha, eu acho que as propostas que os motivam mais a vir serão as avaliações, no fundo também acaba por vir, apesar de haver pessoas que faltam, vêm. E as propostas que nós pedimos aos pais ao fim de semana que solicitamos a sua intervenção, as propostas de poderem colaborar com alguma	

	<p>coisa para a escola, por exemplo, trazer materiais, eles também, de uma maneira geral, envolvem-se, todos eles contribuem. São as coisas mais significativas, é a avaliação onde também vem um grande número de pais, mas não vêm todos, há sempre um grande número a faltar.</p>	
<p>Categoria 5- Obstáculos à participação dos pais</p>		
<p>9- Que obstáculos tem tido o jardim de infância para que os pais participem?</p>	<p>Tem a ver com a necessidade de intervenção neste jardim, o jardim não reúne as condições necessárias, a nível estrutural, para ser um ambiente mais acolhedor, e aí tem havido algumas reuniões nesse sentido, para em conjunto podermos colmatar ou tentar levar a cabo uma situação mais digna para eles até, e mais segura. Através até das reuniões com a Associação de Pais, que acabam por estar também pais presentes, que representam os outros, e tem sido mais nesse sentido, porque como estou aqui há menos tempo não tenho ainda bem a noção da realidade, da problemática da escola, não é? Porque há outras coisas que podem envolver, mas eu o que sinto mais é essa.</p>	
<p>10- O que acha que poderia ser feito para aumentar a participação dos pais?</p>	<p>Festas. Convívios. Aí os pais arranjam sempre um pouco, pelo menos sentem-se mais disponíveis para vir, para participar. E se calhar, eu não sei se os fins de semana, porque eu não fiz ainda nenhuma reunião, nem proporcionei, mas eu trabalho mais do que as horas, porque o meu trabalho estende-se para em casa. Eu entro todos os dias às oito da manhã, para poder fazer um pouco a ligação com os próprios pais, no fundo também para os conhecer melhor, para que eles me conheçam, e para que também haja uma ligação de</p>	

	<p>segurança em relação à minha pessoa. Muitas vezes até pós-convidado, a ir dentro da sala, a ver os trabalhos deles, para ver se eles realmente se motivam mais em participar. E pelo menos que eles gostem, eu acho que eles gostam todos de ver, mas gostam de ver, por exemplo, exposto, sem colaborar de uma forma mais presencial.</p>	
<p>Categoria 6- Benefícios e prejuízos para as crianças</p>		
<p>11- Que benefícios poderão ter as crianças em termos de aprendizagens com uma relação positiva entre a Escola e a família?</p>	<p>Olha, para já, eu acho que uma das coisas que era boa é o facto de o convívio entre todos acaba por fortalecer até a sua parte cultural, porque há aqui muitas crianças que não são de cá, ou que estão cá há pouco tempo. Realidades diferentes, e eles têm sempre a beneficiar com essa presença, com a presença dos pais, para além de que todos eles sentem prazer em que os pais entrem e façam parte também, isto em relação à criança. É importante eles sentirem que o pai faz parte também do processo. E a escola, também para nós, é reconhecedora, é uma mais-valia, é trazerem-nos coisas diferentes também, é o podermos em conjunto, podermos fazer coisas diferentes, aproveitar esses momentos em que estamos juntos para poder fazer, portanto, enriquecer o próprio desenvolvimento da criança.</p>	
<p>12- Que prejuízo poderão ter as crianças em termos de aprendizagens com uma relação negativa entre a Escola e a família?</p>	<p>Eu vou-lhe dar um exemplo que há pouco tempo também tiveste presente, que é o facto da Daniela, porque a mãe não esteve presente numa das reuniões, ou veio mais tarde, e ela sentiu-se frustrada, não quis participar inclusivamente numa atividade que estava programada para a apresentação à família. Portanto, também é o constrangimento da parte dos miúdos, eles não</p>	

	<p>sentem aquela ligação do pai aqui, que é uma presença que também, que os outros pais venham e que eles não venham. Portanto, a nível até emocional para eles, não é bom. E, essencialmente, isso.</p>	
<p>13- Na sua opinião, considera que a participação é sempre positiva? Porquê?</p>	<p>Considero. Eu já trabalhei em outras escolas, com outras realidades, em que, de facto, os pais iam muito à escola e entraram muito no processo da escola ser, no fundo, um prolongamento até das próprias vivências em casa, o partilharmos montes de informações, até inclusive encontrarmos em conjunto algumas dificuldades e tentar ultrapassá-las. E essa realidade, aqui, ainda não a senti. Sinto que, de facto, os pais não vêm tanto, não porque se sentem em receio ou porque têm medo que a pessoa possa dizer qualquer coisa. Eu acho que é porque eles ainda não valorizam muito e arranjam algumas desculpas relativamente para ocupar o seu tempo de uma forma diferente. Até numa avaliação, em que há uma conversa muito mais frontal, onde a pessoa pode expor e pode dizer e podemos, em conjunto, encontrar algumas coisas que nos preocupam relativamente àquela criança, eles não estão presentes. Não digo todos, felizmente. Há muitos que vêm, há muitos que colaboram, há muitos que valorizam, mas também há uma grande parte insignificativa que não o faz.</p>	