

(Re)Construindo a Prática Pedagógica na Educação de Infância:
A relação Escola-Família durante a construção de uma cozinha de
lama

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Cascão Madeira da Graça

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, setembro de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro que toda a sua elaboração foi conduzida com absoluto rigor académico, pautando-se pelos princípios de integridade, honestidade e ética científica. 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. No decorrer da elaboração deste trabalho recorri a ferramentas de Inteligência Artificial, nomeadamente o ChatGPT, como apoio em tarefas de pesquisa, organização de ideias e correção de texto. O uso destas ferramentas teve sempre carácter complementar e instrumental, não substituindo a minha reflexão crítica, análise pessoal nem a produção original de conteúdo.

Adicionalmente, afirmo que respeitei integralmente o código de 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 no estudo. Para salvaguardar a identidade das crianças, educadoras e auxiliares 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

Nenhum caminho se faz sozinho, e este percurso foi acompanhado por muitas mãos, corações e sorrisos.

A cada pessoa que se cruzou comigo neste caminho, o meu agradecimento.

A todas as educadoras e equipas educativas, obrigada por abrirem as portas das vossas salas e por me acolherem.

Um agradecimento especial todas as crianças, nos vossos olhares encontrei a certeza de que a infância é o lugar onde quero estar. Obrigada por me ensinarem, todos os dias, que a educação é um ato de amor.

Ao professor Miguel, obrigada por tudo o que me ensinou e pelo impacto que teve neste percurso. Levo comigo a inspiração de um professor que me acrescentou tanto.

À minha família, sem vocês, nada disto teria sido possível, eu sou feita de família.

À minha mãe, que segurou a minha mão nos momentos difíceis e que me amparou sempre, sem hesitar. A ti devo tudo.

E, por fim, às minhas estrelas que guiam o meu caminho, sei que seguiram cada passo meu com orgulho. Sinto-vos em cada conquista e sei que este momento também é vosso.

Este mestrado não é apenas mais uma conquista, é um pouco de cada um de vós.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, durante os anos letivos 2023/24 e 2024/25. O relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresenta as experiências mais significativas, os desafios, dificuldades e aprendizagens ao longo de todo o mestrado, particularmente nas diferentes Práticas Pedagógicas, num processo reflexivo de (trans)formação e (re)significação de Práticas participativas.

O relatório encontra-se estruturado em três partes fundamentais: Na primeira, relativa ao percurso vivido na Prática Pedagógica em contexto de creche, destaca-se a importância do espaço físico cuidado e preparado com intencionalidade educativa, o vínculo com as crianças, interações e relações no contexto. Na segunda parte, relativa à Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância I, destaca-se o desafio mais significativo, a imersão na Abordagem por Projeto na Educação Pré-Escolar, evidenciando o processo de adaptação e aprofundamento desta metodologia. Na terceira parte, na Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, que inclui também a dimensão investigativa, evidencia-se a construção de laços com a família e com a comunidade, particularmente na construção de uma cozinha de lama, uma experiência marcante de envolvimento e cooperação entre todos.

Na dimensão investigativa, apresentamos um estudo relativo ao envolvimento parental no quotidiano do Jardim de Infância, em específico na construção de uma cozinha de lama. Assim, desenvolvemos uma investigação qualitativa, um estudo de caso e analisámos discursos, práticas e documentos para conhecer a perspetiva das crianças e das famílias sobre a sua participação no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama. Através desta investigação foi possível compreender a importância da presença da família no contexto educativo, tanto na voz dos pais, como na voz das crianças. Procurámos compreender o envolvimento das famílias na construção da cozinha. Para além disso, a par do processo investigativo,

o ato reflexivo foi seguindo a evolução do estudo. Os dados recolhidos revelam que muitos pais demonstram vontade em se envolver mais ativamente, apesar de sentirem dificuldades em concretizar essa intenção. Já as crianças, ao refletirem sobre essas intenções, mostram-se compreensivas, mas expressam o desejo de ver a família mais presente e envolvida nas suas vivências em contexto educativo.

Palavras-chave: Aprendizagem, Cozinha de Lama, Educação de Infância, Envolvimento Parental, Reflexão

ABSTRACT

The present report on Supervised Teaching Practice was prepared within the scope of the Master's in Preschool Education, conducted at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, during the academic years 2023/24 and 2024/25. The Supervised Teaching Practice report presents the most significant experiences, challenges, difficulties, and learnings throughout the master's program, particularly in the different Pedagogical Practices, in a reflective process of (trans)formation and (re)signification of participatory Practices.

The report is structured into three fundamental parts: In the first, related to the experience in the Pedagogical Practice in a nursery context, the importance of the physical space, carefully prepared with educational intentionality, the bond with the children, interactions, and relationships in the context are highlighted. In the second part, related to the Pedagogical Practice in the context of Kindergarten I, the most significant challenge stands out: the immersion in the Project Approach in Preschool Education, highlighting the process of adaptation and deepening of this methodology. In the third part, in the Pedagogical Practice in Kindergarten II, which also includes the investigative dimension, the building of ties with the family and the community is highlighted, particularly in the construction of a mud kitchen, a remarkable experience of involvement and cooperation among all. In the investigative dimension, we present a study related to parental involvement in the daily life of the Kindergarten, specifically in the construction of a mud kitchen. Thus, we developed a qualitative investigation, a case study, and analyzed discourses, practices, and documents to understand the perspective of children and families on their participation in the daily life of the kindergarten and in the construction of a mud kitchen. Thru this research, it was possible to understand the importance of family presence in the educational context, both in the voice of the parents and in the voice of the children. We sought to understand the involvement of families in the construction of the kitchen. Furthermore, alongside the investigative process, the reflective act followed the evolution of the study. The collected data reveal that many parents express a desire to be more actively involved,

despite feeling difficulties in realizing this intention. As for the children, when reflecting on these intentions, they show understanding, but express the desire to see their families more present and involved in their experiences in an educational context.

Keywords

Learning, Mud Kitchen, Early Childhood Education, Parental Involvement, Reflection

ÍNDICE GERAL

Declaração de Integridade	1
Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	5
Índice Geral	7
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas	11
Abreviaturas.....	12
Introdução	13
Parte I - Prática Pedagógica Em Contexto De Creche.....	15
Capítulo I- Refletindo sobre a Prática em Creche	15
1.1 Caracterização da instituição	15
1.2 Da Observação à Caracterização do Grupo de Crianças	16
1.3 Os pequenos protagonistas	18
1.4 Um farol na aprendizagem e no desenvolvimento da criança	19
1.5 Espaços que inspiram	21
1.6 Superar, Recriar e Aprender	23
Parte II - Prática Pedagógica Em Contexto De Jardim de Infância I	25
Capítulo I- Refletindo sobre a Prática em Jardim de Infância I	25
1.1 Caracterização do Grupo de Crianças	25
1.2 Avaliar e Documentar para revelar e valorizar novas descobertas.....	26
1.5 Trilhando caminhos em conjunto	29
Parte III - Prática Pedagógica Em Contexto De Jardim de Infância II.....	32
Capítulo I - Refletindo sobre a Prática em Jardim de Infância II	32
1.1 Caracterização da instituição	32

1.2	Caracterização do grupo de crianças	33
1.3	O poder das relações intergeracionais para as crianças	35
1.4	(Re)Significar o Espaço Exterior no Jardim de Infância	37
1.5	O Poder Transformador das Parcerias	40
1.6	Projeto: O que é um Cientista? - Uma aprendizagem com base na Ciência	44
	Contexto/ situação desencadeadora do Projeto	45
	Fase 1: Problematizando: Questão ou Questões Orientadoras	46
	Fase 2: Intencionalidade Educativa do Projeto	46
	A Voz das Crianças: do Brainstorming ao Planeamento.....	47
	Fase 3: A Agência das Crianças: Execução do Projeto	48
	Fase 4: Avaliação Autêntica: Visibilizando as Aprendizagens das Crianças.....	50
	Divulgando o Processo e os Resultados	51
Capítulo II - Dimensão Investigativa: Mãos na terra, Laços na Educação - Uma Experiência Partilhada na Construção de Espaços de Aprendizagem e Fruição.....		52
2.1	Enquadramento Teórico	53
2.1.1	Relação Escola-Família	53
2.1.1.1	Importância da relação Escola-Família no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.....	55
2.1.1.2	Tipos de envolvimento parental e participação	57
2.1.1.3	Principais obstáculos no envolvimento das famílias no ambiente educativo.....	59
2.1.2	Brincar na Cozinha de Lama	60
2.1.2.1	Importância do brincar.....	60
2.1.2.2	Importância do brincar no exterior	62
2.1.2.3	Brincar na Cozinha de Lama	64
2.2	Metodologia da Investigação	66
2.2.1	<i>Problemática e Objetivos do Estudo</i>	66
2.2.2	<i>Opções Metodológicas</i>	67

2.2.3 <i>Opção pelo Estudo de Caso</i>	67
2.2.4 <i>Apresentação e caracterização do contexto e dos intervenientes</i>	68
2.2.5 <i>Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados</i>	70
2.3 <i>Apresentação e análise de dados e discussão de resultados</i>	74
2.3.1. <i>A importância do envolvimento da família no jardim de infância</i>	74
2.3.1.1 <i>O olhar das famílias sobre o seu envolvimento no jardim de infância</i>	74
2.3.1.2. <i>O olhar das crianças sobre o envolvimento da família no jardim de infância</i>	77
2.3.2 <i>A participação das famílias na construção de uma cozinha de lama</i>	80
2.3.2.1 <i>O olhar das famílias</i>	80
2.3.2.2. <i>O olhar das crianças</i>	87
2.4. <i>Considerações finais do Estudo</i>	89
Conclusão do Relatório	92
Bibliografia	94
Apêndices	102
Apêndice 1 – Reflexão individual (23 a 25 de outubro de 2023)	102
Apêndice 2 - Reflexão Individual (27 a 29 de maio de 2024)	103
Apêndice 3 – Reflexão Individual (8 a 10 de abril de 2024)	104
Apêndice 4 – Reflexão Individual (11 a 13 de novembro de 2024)	106
Apêndice 5 – Excerto da ata da reunião de pais	108
Apêndice 6 – Guião das Entrevistas às crianças	110
Apêndice 7 - Transcrições dos áudios das entrevistas às crianças	114
Apêndice 8 – Questionário Aos Encarregados De Educação	123
Apêndice 9 - Respostas relativas ao Inquérito aos Encarregados de Educação	124
Apêndice 10 - Documentação Pedagógica realizada pelos Encarregados de Educação	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Provocação com laranjas.....	22
Figura 2: Provocação na Piazza.....	22
Figura 3: DP realizada com as crianças.....	29
Figura 4: Atividade realizada com os Idosos.....	36
Figura 5: Celebração do Dia do Bolinho.....	36
Figura 7: Construção da Cozinha de Lama.....	41
Figura 6: Construção da Cozinha de Lama.....	41
Figura 8: Visita dos pais ao JI.....	48
Figura 9: À descoberta de fósseis.....	48
Figura 10: Visita da professora Carmo.....	48
Figura 11: Mercado de Outono.....	49
Figura 12: Ida ao Exploratório.....	49
Figura 13: DP realizada sobre a vinda de uma mãe ao JI.....	50
Figura 14: Placar Informativo do Projeto.....	50
Figura 15: Gráfico das respostas do inquérito.....	75
Figura 16: Gráfico das respostas do inquérito.....	75
Figura 17: Pais a participar na construção da cozinha.....	81
Figura 18: Dia da Construção da Cozinha de Lama.....	81
Figura 19: Gráfico das respostas do inquérito.....	81
Figura 20: Gráfico das respostas do inquérito.....	82
Figura 22: Gráfico das respostas do inquérito.....	84
Figura 21: Gráfico das respostas do inquérito.....	84
Figura 23: Documentação Pedagógica realizada pelos Pais.....	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Atividades de Investigação e Recolha de Dados	73
Tabela 2: Organização Categorical dos dados recolhidos.....	75

ABREVIATURAS

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

DP - Documentação Pedagógica

EE - Encarregados de Educação

EI - Educação de Infância

EPE - Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

MEPE - Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP - Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Neste consta um exercício de reflexão crítica e fundamentada sobre o percurso formativo desenvolvido ao longo das três Práticas Pedagógicas da Prática de Ensino Supervisionada. Estas foram realizadas em contextos distintos: Creche e Jardim de Infância da rede particular e cooperativa, bem como Jardim de Infância da rede pública do Ministério da Educação.

A estrutura do relatório reflete a organização sequencial das práticas e respetiva análise pedagógica, culminando numa dimensão investigativa que se debruça sobre o envolvimento das famílias no quotidiano do JI. Note-se que, tem particular incidência na construção de uma cozinha de lama enquanto dispositivo pedagógico. Esta investigação, centrada numa abordagem qualitativa de natureza exploratória e interpretativa, assume a forma de um estudo de caso, visando compreender as perceções das crianças e das famílias sobre a sua participação em contextos educativos.

A escolha do tema decorre da constatação da importância crescente de promover relações colaborativas e significativas entre o contexto educativo e o familiar, numa perspetiva de corresponsabilidade na educação da criança, assim como da ambição de construir novos paradigmas na educação. Com base neste princípio, formulou-se a seguinte questão de investigação: *Qual a perspetiva das crianças e das famílias sobre a sua participação no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama?* Com o intuito de dar resposta a esta questão, emergem objetivos específicos centrados na necessidade de conhecer as perceções de todos os intervenientes no estudo, particularmente, no planeamento e envolvimento no processo de construção da cozinha de lama.

A investigação foi conduzida através da aplicação de diversas técnicas de recolha de dados, incluindo a observação direta participante, entrevistas semiestruturadas com as crianças, inquéritos por questionário dirigidos aos encarregados de educação e análise documental. A análise dos dados assentou na análise de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2016), permitindo uma leitura sistemática e categorizada da informação recolhida. A recolha decorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2024, abrangendo diferentes momentos do processo educativo, nomeadamente reuniões, atividades pedagógicas e a construção da cozinha de lama.

O estudo permitiu identificar alguns contributos teóricos relevantes, destacando-se os trabalhos de Jan White, no que concerne à valorização do espaço exterior como cenário educativo, bem como os estudos de Lourdes Mata e Isaura Pedro, no domínio da participação das famílias

Assim, o presente relatório configura-se como um contributo para a reflexão sobre práticas pedagógicas participativas, que valorizam a voz e a agência da criança bem como o papel ativo das famílias na construção de experiências educativas significativas.

O relatório é constituído por três partes fundamentais correspondentes aos diferentes contextos da Prática de Ensino Supervisionada. Na primeira, particularmente no Capítulo I, *Refletindo sobre a Prática em Creche*, surge a caracterização a instituição e do grupo e alguns assuntos mais significativos da primeira Prática Pedagógica em contexto de creche, como por exemplo a importância do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na segunda parte, para além da caracterização do contexto e do grupo de crianças, refletimos sobre métodos de avaliação, com destaque para a documentação pedagógica e ainda sobre os desafios sentidos perante a Metodologia de Trabalho por Projeto. A terceira, e última parte, é constituída por seis tópicos, nomeadamente o poder das relações intergeracionais, o envolvimento dos pais e o (re)significado do espaço exterior, para além disso ainda refletimos sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto desenvolvida neste contexto. Concluimos o relatório com uma reflexão final sobre todo o percurso formativo, articulando teoria e prática na construção da identidade profissional docente.

PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

No início deste percurso, os sentimentos que me acompanhavam oscilavam entre o receio e a ansiedade, mas também a alegria e o entusiasmo por estar a seguir um dos meus grandes sonhos. Ao olhar para o trajeto percorrido durante este processo de aprendizagem é gratificante reconhecer a evolução construída a cada passo. O processo foi marcado por um progresso gradual, repleto de desafios e aprendizagens que me permitiram superar dificuldades e crescer a nível pessoal e profissional.

CAPÍTULO I- REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA EM CRECHE

No *Capítulo I* apresenta-se uma reflexão sobre a Prática Pedagógica desenvolvida no primeiro contexto da Prática de Ensino Supervisionada. O primeiro capítulo organiza-se em torno da contextualização da prática em creche, iniciando-se com a caracterização da instituição e do grupo de crianças. Segue-se uma reflexão sobre a criança enquanto sujeito ativo no processo educativo, o papel do educador e a importância do ambiente físico. Por fim, o momento avaliativo, destacando a documentação pedagógica como instrumento fundamental de reflexão e melhoria da prática.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Prática Pedagógica (PP) em contexto de Creche, referente ao 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) do ano letivo 2023/2024, foi realizada num colégio localizado numa região periférica de Leiria. Esta instituição apresentava ofertas educativas nas valências de Creche e de Jardim de Infância (JI). O Projeto Educativo (2022-2025) da instituição destacava o seu compromisso em atender às necessidades das crianças, famílias e colaboradores durante o processo educativo. Inspirado na abordagem Reggio Emília, valorizava a ideia de que as crianças são agentes ativas no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, refletindo o princípio de que “as coisas relativas às crianças e para as crianças são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p.61).

O colégio encontrava-se inserido numa região que resulta de uma fusão entre o rural e o urbano. Além disso, verificava-se uma diversidade social considerável,

representada principalmente pelos setores terciário e secundário da economia, sendo a indústria um elemento importante na economia local (Projeto Educativo, 2022-2025). O colégio beneficiava de uma localização estratégica, com acesso a diversas infraestruturas educativas e culturais. A região também era rica em associações, que permitem uma articulação comunitária eficaz. Esses recursos externos era uma mais-valia para o colégio, proporcionando oportunidades de ensino e aprendizagem indiretos.

1.2 DA OBSERVAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Conhecer o grupo de crianças com o qual iremos realizar PP é um passo bastante importante para o desenrolar da mesma e, nesse sentido, a observação é uma ferramenta essencial, permitindo aos educadores obter um conhecimento mais aprofundado sobre as características, interesses e necessidades do grupo de crianças. Este processo é fundamental para a planificação, uma vez que possibilita a adaptação das estratégias educativas.

Na perspetiva de Freire (1987), o ato de observar ultrapassa um simples olhar. Para ele, ser um bom observador requer a definição de objetivos claros, específicos e concisos. Esse processo envolve a capacidade de identificar e compreender relações, regras, leis e verdades subjacentes à realidade observada, sendo apenas alcançado por meio da investigação científica. Conforme Topsch (2002, citado por Queroz e Stutz, 2016), a pesquisa científica é vista como um método confiável para realizar essa investigação profunda da realidade.

Através da observação sistemática e contínua, é possível recolher informações relevantes sobre o comportamento, as interações sociais, os estilos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional de cada criança.

O educador observa a criança ao longo dos dias, atendendo às suas interações, realizações e comportamentos, de modo a procurar compreender como ela aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas. A indissociabilidade das áreas de conteúdos e domínios curriculares na educação pré-escolar implica que a observação da criança seja

sempre tão holística quanto possível. (Portugal & Laevers, 2018, p.154)

Assim, a caracterização do grupo assume-se como um instrumento valioso para a criação de um ambiente educativo inclusivo, que respeite a individualidade de cada criança e fomente experiências de aprendizagem significativas.

O grupo desta sala era composto por vinte crianças, sendo doze meninas e oito meninos, todos nascidos em 2021, com idades entre os 22 e 34 meses. Nesse sentido, os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças são incomparáveis e, por isso, assumem intervalos de tempo muitos variáveis. No grupo duas crianças tinham nacionalidade brasileira, sendo que as restantes eram de nacionalidade portuguesa.

No que respeita à motricidade global, a generalidade das crianças do grupo demonstrava interesse em desafios como correr, subir pequenas estruturas, saltar, rastejar e andar de triciclo, evidenciando uma progressiva melhoria da agilidade e equilíbrio. Quanto à motricidade fina, observava-se que as crianças começavam a utilizar o movimento de pinça para agarrar objetos, sendo que algumas já utilizavam corretamente materiais de desenho e escrita. No domínio da autonomia, verificou-se uma evolução positiva, com muitas crianças a realizarem tarefas de forma independente, como descalçar-se, vestir-se, ir à casa de banho e lavar as mãos e, até, gerir o próprio apetite. Algumas crianças ainda precisavam de ajuda ou incentivo para comer. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, algumas crianças já tinham atingido esse marco do desenvolvimento e aprendizagem, enquanto outras ainda se encontravam em processo de consciencialização apresentando progressos positivos.

Relativamente à expressão oral, todas as crianças do grupo revelavam uma capacidade crescente na aquisição e uso da linguagem para comunicar, embora em diferentes etapas do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Compreendiam instruções simples e utilizavam uma linguagem cada vez mais precisa, incorporando novas palavras e construindo frases mais complexas. No espeto socioafetivo, existiam crianças que preferiam brincar e explorar individualmente, enquanto outras se envolviam em brincadeiras e explorações em grupo.

As crianças demonstravam interesse em atividades como pintura e exploração, envolvendo-se frequentemente em jogos simbólicos e dramáticos. Segundo as observações realizadas durante a prática, o grupo tendia a ficar mais tranquilo ao ar livre,

demonstrando uma interação natural e dinâmica ao brincar, especialmente quando estão em contato com elementos da natureza, explorando-os livremente.

Foi possível identificar algumas necessidades do grupo, destacando-se a gestão emocional e a resolução de conflitos, tanto durante momentos de exploração autônoma como nas rotinas dirigidas. O apoio do adulto é crucial para ajudar as crianças a desenvolverem competências para resolver conflitos. Outras áreas que requeriam investimento incluem autonomia nas tarefas diárias e na arrumação da sala, capacidade de espera, o aprimoramento da motricidade fina e continuidade do processo de controle dos esfíncteres.

1.3 OS PEQUENOS PROTAGONISTAS

Uma das aprendizagens mais significativas que realizei durante este semestre foi perceber que a criança é o ponto central, sendo o elemento mais importante em todo o processo educativo. Através de Rolo (2021) percebemos que “Falamos de uma criança 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” (p.102). A singularidade, as necessidades e os interesses de cada um devem ser tidos em consideração, para que o processo de desenvolvimento e aprendizagem seja eficaz e a criança seja colocada numa perspectiva de sujeito ativo durante todo o processo.

Os modelos centrados na criança reconhecem-na como um sujeito ativo no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, possuindo uma curiosidade natural que deve ser estimulada. A abordagem Reggio Emília, adotada no presente contexto, reflete uma visão de educação centrada na criança, no contexto, nas relações que estabelece, com valorização na sua voz, na criatividade e na capacidade de construir significados a partir das suas experiências e interações com o mundo. Através de Pereira (2021), é possível perceber que existem alguns princípios-chave que guiam este modelo pedagógico: A abordagem reconhece a criança como um sujeito ativo e competente no seu próprio processo de aprendizagem. O ambiente físico é cuidadosamente preparado para inspirar a curiosidade, a criatividade e a investigação. Materiais naturais, espaços flexíveis e recursos diversos são disponibilizados para promover a exploração.

Com a centralização da ação educativa na criança, ela ganha conseqüentemente na valorização da sua voz e agência, durante todo o processo educativo. A voz e a agência da criança são aspetos fundamentais para promover um desenvolvimento holístico e

aprendizagens significativas. Este processo vai além de uma escolha, trata-se de um princípio que respeita a criança como indivíduo que possui direitos. Esta perspectiva não só contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas como também para a formação de uma sociedade futura mais justa e consciente, onde o diálogo e o respeito são valores centrais. Neste sentido, quando falamos em valorizar a voz da criança, referimo-nos ao reconhecimento da sua capacidade de expressar ideias, sentimentos, interesses e opiniões sobre questões. Já quando falamos em agência implica reconhecer a criança com um papel ativo e competente (Oliveira et al., 2023), capaz de influenciar o ambiente e de fazer escolhas com base nas suas experiências e vivências.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem ainda que “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (p. 208), com isto, o educador ao escutar a criança irá influenciar a promoção do sentimento de autoconfiança, de autoestima e do sentimento de pertença, uma vez que

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p.12)

Para além disto, é a partir desta escuta atenta e ativa que é possível planear atividades alinhadas com os interesses e as necessidades do grupo, o que, conseqüentemente, irá favorecer a motivação e a participação das crianças no processo educativo.

1.4 UM FAROL NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Perante esta aprendizagem surgiram dois pontos de muita reflexão, que influenciaram bastante o desenrolar da PP, sendo eles, o meu papel enquanto educadora

e o ambiente físico que estava a ser preparado e apresentado às crianças. Nesse sentido, foi necessário descobrir qual era o meu papel enquanto educadora, algo que nos primeiros momentos não foi fácil, como refletido na terceira semana de intervenção:

Pessoalmente, ainda não consegui perceber qual é o meu papel nestes momentos. Não percebo bem quando devo intervir com as crianças, quando devo intervir nas brincadeiras. Por vezes assumo uma postura mais observadora e não tanto interventiva, tento resolver conflitos entre os pares, mediando sempre os interesses de cada criança, as suas necessidades e características. Não assumo uma posição de controlo sobre todo o grupo. (Reflexão 4, referente aos dias 23, 24 e 25 outubro de 2023)

Segundo Portugal (2010), “[as crianças] dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro.” (p.54). Perante este contexto é essencial que os educadores estejam atentos aos interesses individuais de cada criança, adaptando a sua prática, de modo a corresponder às necessidades específicas de cada uma. Para isso é necessário fazer uso de diferentes estratégias, materiais e recursos adequados à diversidade do grupo.

As Orientações Pedagógicas para a Creche defendem que os educadores “Enquanto especialistas em educação de infância cabe-lhes garantir que todas as crianças possam beneficiar de experiências e processos educativos que potenciem o seu desenvolvimento e aprendizagens desde as primeiras idades, bem como o seu bem-estar” (Marques et al., 2024, p. 24) e, nesse sentido, de especialistas, os educadores de infância devem assumir um compromisso perante a educação de todas as crianças.

Um especialista deve ainda ter uma intencionalidade atribuída à sua ação, pois, apenas assim, terá um propósito e um sentido, percebendo o motivo do que faz. Posto isto, “o papel do educador de infância, que deve ter uma intencionalidade educativa nas atividades que planifica e realiza” (Chiolas, 2018, p. 274).

Uma das características que vivenciei neste semestre, e que considero fundamental num educador, é a capacidade de reflexividade. A perspetiva de pensar numa forma contínua permite que o educador visite e revise constantemente o processo de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, levando a uma reflexão, avaliação, pesquisa e planeamento de possíveis modos de diversificar a intervenção.

Refletindo sobre a prática educativa, considero que o educador deve estar plenamente comprometido com as crianças, as suas famílias e a sociedade. Para isso, é fundamental que promova e defenda os direitos das crianças; adote uma abordagem inclusiva, acolhendo e integrando todas as crianças na comunidade educativa; e regule a ação com base no respeito e no cuidado. Através desta perspetiva, acredito que o educador pode ser um farol na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

“This insight provides him with the opportunity to ask questions, offer suggestions, or provide information and technical assistance without taking over the learning experience” (Hewett, 2001, p. 97). De realçar que perceber que o educador na abordagem Reggio Emilia é visto como facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, em vez de transmissor de conhecimento foi algo fundamental. Por isso, procurei observar e escutar as crianças, dando respostas e ferramentas, criando ambientes de forma sensível e reflexiva às necessidades e interesses das crianças.

1.5 ESPAÇOS QUE INSPIRAM

Uma das aprendizagens que mais impacto teve a nível profissional foi a perceção da importância do ambiente físico e da sua preparação. Antes de contactar com esta realidade nunca tinha atribuído grande relevância ao espaço, à disposição dos materiais, à sua natureza e, inclusive, à sua quantidade. Considerando a reflexão anterior compreendo que o espaço deve ser rico em experiências significativas, oferecendo oportunidades de exploração e descoberta e, além disso, fomentar a autonomia.

O modelo de Reggio Emilia evidencia que, segundo Oliveira-Formosinho (2013), o ambiente físico e material da instituição deverá refletir a visão sobre a criança competente e participativa, criando diversas oportunidades que promovam o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, o ambiente físico desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Lemos et al. (2015) afirmam que a organização do espaço deve ter em conta os interesses das crianças que, por consequência, pode estar suscetível a mudanças.

Pereira (2021), refere que segundo Malaguzzi, o sentido estético melhora as construções da sensibilidade interpretativa e criativa. Um ambiente bem planeado, estimulante e acolhedor pode incentivar a curiosidade, a imaginação e a motivação para

a descoberta. Além disso, um espaço bem organizado e equipado com materiais diversificados e acessíveis oferece oportunidades para uma exploração sensorial, para o jogo criativo e para a interação social, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. O pedagogo Loris Malaguzzi, citado por Pereira (2021), refere que o sentido estético contribui indubitavelmente para as construções da sensibilidade interpretativa e para a criatividade. Criar um ambiente bem estruturado, estimulante e acolhedor, incentiva a curiosidade, a imaginação e a motivação para a descoberta.

No que diz respeito à questão da organização do ambiente educativo, o educador apresenta um papel crucial. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto de 2001, o educador deve no seu desempenho profissional: organizar os materiais e o espaço proporcionando experiências educativas; escolher utilizar materiais estimulantes e diversificados, organizando-os de modo flexível e diferenciado; e criar ainda condições de segurança, necessárias para bem-estar das crianças.

Numa fase inicial da PP, as questões associadas ao sentido estético não eram consideradas na preparação das provocações para o grupo, aspeto que nos guiou para uma reflexão em conjunto com a comunidade educativa, nomeadamente a educadora cooperante e a atelierista. Constatámos assim, que o ambiente físico e material deve criar múltiplas oportunidades para o envolvimento, bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento da criança.

Após estes momentos de cogitação alterámos a forma de apresentação dos materiais e da disposição do meio físico da sala. Com esta mudança o nível de envolvimento e o interesse das crianças aumentou consideravelmente, comparando as primeiras propostas com as últimas, e as diferenças no grupo foram significativas.



Figura 2: Provocação na Piazza



Figura 1: Provocação com laranjas

No decorrer desta PP, uma das diversas aprendizagens retiradas é que um ambiente cuidado e organizado influencia positivamente o envolvimento das crianças. Tal como afirma Zabalza (1998), “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (p. 239).

Sustentando a premissa de que o espaço físico

educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (...) Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. (Malaguzzi, s.d, citado por Edwards et al., 2016, p.148).

Tendo em consideração estes pressupostos da abordagem de Loris Malaguzzi, conclui-se, que o ambiente educativo, quando cuidado e organizado, desempenha uma função pedagógica essencial, constituindo-se como um mediador privilegiado das experiências de aprendizagem, das relações interpessoais e do crescimento integral das crianças.

1.6 SUPERAR, RECRIAR E APRENDER

Um dos temas com o qual tive bastante dificuldade foi, sem dúvida, a avaliação, não consegui encontrar um método que se adequasse às minhas necessidades. Durante as intervenções não encontrava o tempo ideal para realizar os registos escritos, tal como não percebia na totalidade o que tinha de avaliar e registar.

Esta questão é algo com o qual ainda não estou confortável, apesar de ter estudado e analisado alguns artigos e pesquisado informação sobre a avaliação, senti inúmeras dificuldades em colocar em prática este processo.

Apesar desta dificuldade, a realização da documentação pedagógica abriu bastantes portas para o mundo da avaliação. Segundo Fochi (2019), “a Documentação

Pedagógica enquanto uma estratégia, configura-se um conceito potente para o campo pedagógico já que acolhe a dinamicidade e as incertezas do campo de modo a respondê-lo frente a sua complexidade” (p.62), nesse sentido, o uso da documentação, está intrinsecamente ligado ao ato de planificar e da criação de estratégias.

É certamente um domínio que exige contínua investigação e aprofundamento, uma vez que é por meio da avaliação que o educador delinea o percurso formativo a seguir. Como afirmam, Carvalho & Portugal (2024) a avaliação é vista “como suporte para a tomada de decisão e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão.” (p.21).

Destes desafios emergem novas aprendizagens que se tornam ferramentas poderosas de transformação. Após muita reflexão e fundamentação durante este semestre foi possível compreender que planear em creche consiste na construção intencional e organizada de experiências educativas que surgem da observação atenta, da reflexão pedagógica contínua e do diálogo/partilha com as crianças. Avaliar em creche, por sua vez, significa compreender e interpretar, de forma contínua e sistemática, os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a qualidade das interações e do ambiente educativo, numa perspetiva formativa e reguladora da ação pedagógica. Traduz-se em práticas que tem como centro a criança.

Considero que a planificação e a avaliação são práticas complementares, uma vez que avaliar a prática influencia diretamente a planificação, permitindo ajustar e redefinir as intenções educativas em função das necessidades e potencialidades de cada criança e do grupo. Assim, no futuro, pretendo desenvolver estas duas dimensões de forma integrada, em estreita colaboração com a equipa pedagógica e em diálogo com as famílias, recorrendo a registos de observação, documentação pedagógica e dos variados instrumentos de avaliação, de modo a promover uma prática intencional, participada e orientada para a melhoria contínua da qualidade educativa.

Acredito que planificar e avaliar em creche são práticas complementares e indissociáveis, realizadas para as crianças e com as crianças, assegurando que as intenções educativas se constroem a partir das suas necessidades, interesses e potencialidades.

Posto isto, a maior aprendizagem que levo para a vida profissional é o olhar para as crianças como seres capazes, com voz e com capacidade para construir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Esta visão alinhada com a perspetiva da importância

estética dos espaços que envolvem as crianças, fez-me repensar em muitos tópicos de reflexão.

Depois da reflexão sobre o contexto de creche iremos explorar as vivências realizadas no contexto de JI, onde me confronto com novos desafios, novas aprendizagens e um grupo diferente de crianças, que me fez crescer muito enquanto educadora.

PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I- REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA EM JARDIM DE INFÂNCIA I

A continuação da PP agora em contexto de Jardim de Infância, referente ao 2.º semestre do 1.º ano do MEPE do ano letivo 2023/2024, foi realizada na instituição onde realizei a prática do semestre anterior. Para este semestre, confrontei-me com diferentes desafios e aprendizagens provocando um conseqüente aprofundamento da reflexão.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças era constituído por dezassete crianças, sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, nascidas entre o ano de dois mil e dezassete (2017) e dois mil e dezanove (2019). Relativamente ao agregado familiar, todas as crianças da sala Amarela viviam com as famílias nucleares, isto é, com os progenitores e os irmãos, saliento ainda que todas as crianças viviam na cidade de Leiria ou arredores.

Na sala existia uma criança com necessidades educativas específicas, a mesma era acompanhada por uma equipa multidisciplinar, constituída por uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional. Segundo o Projeto de Sala (2023), no grupo apenas quatro dos dezassete, com nacionalidade portuguesa, são oriundos do Brasil, sendo por isso, luso-brasileiros. Relativamente à área de residência, o concelho de Leiria era o predominante, os agregados familiares trabalhavam maioritariamente no setor terciário e a média de idades rondava os 37 anos.

Durante o período de intervenção, foi possível verificar diferentes competências observadas a nível motor, cognitivo-linguístico e socio-afetivo. Ao nível do desenho/traço existiam algumas crianças com dificuldade em segurar corretamente o material riscador e manter um traço fluido. Ao nível cognitivo-linguístico, demonstravam capacidades de comunicação com os pares e com os adultos e utilizavam uma linguagem mais correta e com novas palavras. Ao nível sócio afetivo, envolviam-se em brincadeiras a pares e minigrupos e mostravam preferência em certos amigos, conseguindo resolver conflitos internamente sem ser necessária a intervenção de um adulto.

Quanto à autonomia, o grupo era capaz de realizar a maior parte das tarefas sozinhos. Esta autonomia reflete-se também na gestão emocional, sendo que as crianças conseguiam facilmente autorregular-se emocionalmente.

As crianças deste grupo apresentavam interesse nas propostas de exploração de livros; audição de histórias; conto e reconto; jogos de carácter motor; música e dança; jogo simbólico; escrita emergente; desenho e pintura; e partilhas em grande grupo.

1.2 AVALIAR E DOCUMENTAR PARA REVELAR E VALORIZAR NOVAS DESCOBERTAS

Este segundo semestre foi realmente desafiante no sentido de desconstruir pensamentos e testar novas possibilidades e formas de avaliar e documentar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Tal como refere Oliveira (2016), a “avaliação é entendida como uma atividade reguladora, decisiva e com grande influência em qualquer projeto” (p. 121). É necessário que a avaliação, em contexto Pré-Escolar, esteja inserida no quotidiano, Cardona et al. (2021), defendem que não existe educação sem avaliação e vice-versa, a mesma deve servir como apoio no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A avaliação constitui um universo vasto, marcado por múltiplas perspetivas e métodos para a realizar. Ao restringirmo-nos a um único modelo, limitamos a capacidade de documentar integralmente o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Neste semestre, foi dado um passo significativo no sentido de refletir (re)significar e assim reformular o conceito de avaliação, com especial destaque para a utilização da documentação pedagógica também como ferramenta para tornar visível o percurso educativo da criança.

A documentação pedagógica cumpre inúmeras funções, no entanto apresenta-se também como uma poderosa ferramenta de avaliação, segundo Oliveira (2024), uma “Documentação Pedagógica só poderá existir nesse ambiente, onde a criança é co-construtora da sua educação” (p. 27). No semestre anterior já tínhamos elaborado uma documentação, mas restringimos muito a forma como a mesma foi feita, então nesta nova fase desafiamo-nos a descobrir este mundo de possibilidades.

Segundo o Dicionário, etimologicamente a palavra documentação deriva do latim *documentatio* (Priberam, s.d) que tem em português o significado de ato de documentar, compilar e organizar informação registrada, de documentos de natureza variada, com vista a permitir uma transmissão de informação. Servindo ainda como suporte material de apoio e de testemunho (prova) de um conjunto de documentos.

A documentação pedagógica é algo indispensável para uma construção de uma recordação educativa, algo visto como uma prova da construção do seu conhecimento e da sua identidade, ou seja, documentamos para revelar e valorizar descobertas. Tal como nos revela o pedagogo Fochi (2019), podemos entender a documentação pedagógica como uma ferramenta “para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 116).

Os principais objetivos da documentação passam por valorizar os processos das crianças, comunicar com as famílias, com a comunidade educativa ou até mesmo com as crianças, transmitindo a todos um sentido de pertença. Na leitura das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) é possível ter uma definição clara de Documentação Pedagógica.

Tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa. Trata-se de uma prática 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. (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 106)

A documentação deve ser capaz de retratar a forma como as crianças se apropriam do que é novo, como organizam a sua própria curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e ainda como exteriorizam os seus pontos de vista. Na abordagem Reggio Emilia a documentação é uma interpretação do que aquela experiência significou para as crianças.

Durante este processo compreendi que o mesmo se organiza de acordo com a experiência que envolve, ou seja, surge das experiências vividas através de uma prática pedagógica cuidada e partilhada que valoriza a ação no tempo e no espaço. Construindo-se e baseando-se em valores de partilha, reflexão e coparticipação.

A construção de documentação com as crianças promove o desenvolvimento de uma pedagogia da relação como uma pedagogia da escuta. Através da pedagogia da relação, a aprendizagem é construída em relação, em cooperação, em colaboração e em comunicação, através da forma como organizamos e escolhemos o espaço e os materiais, estando incluídos nesta tarefa os adultos e as crianças.

Para dar espaço e abertura às crianças para comunicarem o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem é necessário adotar uma pedagogia de escuta, isto é,

A escuta ativa é uma premissa básica de um modelo de educação participativa que se fundamenta nas relações. A escuta é um processo contínuo de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e de estar, e construir uma condição indispensável para o diálogo e a mudança. (Lino, 2018, p. 100)

Durante o semestre refleti bastante sobre esta temática visto que foi algo realmente positivo e transformador na forma como olho para a educação, para a avaliação e para a participação de todos os intervenientes educativos no processo.

Nesse sentido, foi muito interessante construir esta evidência de desenvolvimento e aprendizagem com as crianças, perceber que sim elas têm voz nas avaliações e comunicações que fazemos. Foi

a primeira documentação que realizamos com as crianças, mas certamente que voltarei a apostar nesta estratégia, pois as crianças envolvem-se bastante neste tipo de dinâmicas, uma vez que se sentem ouvidos, respeitados e valorizados. (11.ª Reflexão referente aos dias 27/28 e 29 de maio de 2024)



Figura 3: DP realizada com as crianças

Este semestre revelou-se um processo enriquecedor de (des)construção, experimentação e crescimento no âmbito da documentação pedagógica. A possibilidade de (re)construir este processo em colaboração consolidou a minha visão sobre a educação como um espaço de partilha, reflexão e valorização das diferentes vozes envolvidas. Sem dúvida, esta abordagem continuará a fazer parte da minha prática pedagógica no futuro.

1.5 TRILHANDO CAMINHOS EM CONJUNTO

A implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto na Prática Pedagógica (MTP), revelou-se simultaneamente um desafio e uma oportunidade de crescimento. Embora o trabalho teórico tenha oferecido uma base sólida, a transição da teoria para a prática suscitou incertezas que me impediram de abraçar plenamente a metodologia desde o início.

Entende-se por metodologia de trabalho por projeto, um estudo aprofundado acerca de uma problemática, que é definida com as crianças, como uma pesquisa que é do interesse delas (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 1998). É uma abordagem educativa que tem como objetivo envolver as crianças em atividades significativas, contextualizadas e interdisciplinares, encontrando um caminho através da descoberta.

Apesar de considerar esta metodologia muito interessante, uma vez que coloca os interesses das crianças no centro dos objetivos, na minha opinião pode tornar-se um grande desafio se não identificarmos no grupo um interesse significativo para todos ou para uma parte. Estes sentimentos podem ser evidenciados na minha quarta reflexão deste segundo semestre, quando reflito que

Trabalhar através desta metodologia, foi uma tarefa bastante difícil, apesar de tentar relacionar as questões teóricas que aprendemos com a prática, não foi fácil. É necessário conseguir identificar um tema que eles tinham mesmo muito interesse, pois assim o envolvimento das crianças será completo em todas as propostas apresentadas. (4.^a Reflexão, referente aos dias 08/09/ e 10 de abril de 2024)

Uma das primeiras dificuldades sentidas foi a identificação de uma problemática que fosse do interesse das crianças. Por vezes, questionava o grupo de uma forma muito exaustiva e pouco natural, o que poderá ter levado o grupo a perder o interesse e, conseqüentemente, a não chegar a uma conclusão. Esta abordagem assenta numa aprendizagem ativa e pressupõe que o educador/professor promova competências de questionamento, que estimule a curiosidade, mantenha o interesse e incentive o pensamento das crianças para a descoberta (Katz & Chard, 2009).

Esta abordagem exigiu um elevado grau de sensibilidade para identificar os interesses das crianças, um processo que, embora fundamental, apresentou desafios significativos relacionados com a observação, escuta ativa e análise das dinâmicas do grupo.

Uma das maiores aprendizagens que resultou deste processo foi reconhecer que é possível, e muitas vezes até desejável, ter projetos distintos a decorrer em simultâneo, envolvendo diferentes mini-grupos. Uma das maiores dificuldades consistiu em identificar um interesse comum a todo o grupo, com o tempo, essa preocupação revelou-se pouco pertinente, uma vez que cada criança é única, o que exige uma abordagem pedagógica mais flexível e centrada na criança. Neste sentido, poderíamos ter apostado em diferentes estratégias para diferentes grupos. Para além disso, tentar procurar um tema

que fosse comum a todos, levou a um ligeiro desvio da base orientadora desta metodologia, a problemática e não a temática.

Apesar de, ter sido um dos maiores desafios ao nível da minha formação, pela sua complexidade e desafios que surgiram, acabou por se tornar um momento de muitas aprendizagens. Acredito que se estudar mais e fortalecer as minhas bases teóricas sobre este tópico, poderei trilhar um caminho diferente e mais fundamentado sobre a metodologia de trabalho por projeto.

Aprendi ainda que o trabalho por projeto não é apenas uma metodologia, mas também uma filosofia que valoriza a participação ativa das crianças, promovendo aprendizagens significativas e um espírito crítico sobre o que as rodeia.

Todo este processo teve uma grande influência no meu desenvolvimento enquanto futura educadora. As batalhas iniciais relativas a esta metodologia despoletaram em mim vários tópicos de reflexão, tanto do meu papel enquanto educadora como do papel das crianças perante a voz e agência das mesmas no projeto. Por ter sido um processo exigente, levou a diversas batalhas internas, sendo necessário uma grande desconstrução de conceções que tinha tomado como certas ou como as mais benéficas para as crianças.

Reconheço que nem sempre consegui promover uma aprendizagem e desenvolvimento em interação ou colaboração, o que limitou, por vezes, o alcance de uma aprendizagem integral e significativa nas diferentes áreas de conteúdo. É essencial ter em consideração que utilizar a metodologia de trabalho por projetos é um processo complexo, de negociação e de acordos, sendo que os imprevistos fazem parte do dia a dia e aos quais se tem de dar resposta.

Dado o exposto, a implementação desta metodologia revelou-se particularmente significativa para mim, representando um contributo fundamental para o meu desenvolvimento enquanto interveniente educativa. A falta de experiência foi inicialmente evidente. No entanto, reconheço que, atualmente, me sinto mais preparada, pela experiência adquirida, o que me permite encarar um novo projeto com uma perspetiva mais madura e uma maior capacidade para enfrentar eventuais adversidades.

Depois de aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto de JI I, centrando-me na documentação pedagógica e na metodologia de trabalho por projeto, avanço agora para uma nova etapa. Na próxima parte, explorarei o contexto de JI II, onde emergem novos desafios, aprendizagens e perspetivas que enriquecem ainda mais o meu percurso enquanto educadora.

PARTE III - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

CAPÍTULO I - REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA EM JARDIM DE INFÂNCIA II

O presente capítulo retrata o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância, Jardim de Infância II. Esta Prática foi realizada entre setembro e janeiro, do ano letivo 2024/2025, num Jardim de Infância da rede pública, inserido num agrupamento. Este semestre destacou-se pelo facto de ser uma instituição da rede pública e pelas pequenas conquistas que foram acontecendo.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Jardim de Infância pertence ao concelho de Leiria e insere-se numa localidade que contava com cerca de 4 mil habitantes, sendo um meio rural, onde a maioria da população fazia recurso de uma agricultura de subsistência com predominância na vinicultura e na fruticultura (Pordata, 2024). A instituição trabalhava em constante articulação, de modo a desenvolver várias competências e projetos de cariz social e de intervenção, com alguns serviços existentes nesta pequena povoação. Todos os recursos exteriores ao JI apresentavam uma mais-valia para a instituição, uma vez que a articulação com todos estes recursos, tornam-se em momentos de ensino/aprendizagens indireto.

Este jardim de infância, estava associado ao Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira que, para além da escola sede, era constituído por uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (CEB), por uma escola básica com Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º CEB, por quatro escolas básicas somente com 1.º CEB, por sete jardins de infância e por dois centros escolares (Projeto Educativo, 2018-2022). No total, o agrupamento contava com um total de aproximadamente 3000 alunos, dados relativos a 2024.

Relativamente à constituição da instituição, esta surge de uma adaptação de uma antiga escola de 1.º CEB, constituída apenas por um edifício térreo. O mesmo era dividido em duas salas: a sala de atividades e a sala de refeições. Relativamente ao espaço exterior, verificava-se a existência de uma horta pedagógica e de um espaço destinado ao

armazenamento de diversos materiais. A nível de espaços verdes, o JI possuía um jardim com relva e outro com flores e árvores. Ainda no espaço exterior, existia um campo de futebol, uma tabela de basquetebol e um parque infantil, composto por um escorrega, uma casinha, o jogo da macaca e do galo, marcados no chão, e existia ainda uma caixa de areia, o espaço exterior contava também com uma cozinha de lama, construída pelos encarregados de educação.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças que integrava o JI era acompanhado pela educadora e pela auxiliar, sendo constituído por vinte e cinco crianças, sendo que doze era do sexo feminino e treze do sexo masculino. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os dois e os seis anos e residiam em localidades pertencentes ao distrito de Leiria.

De acordo com a atualização dos dados do ano letivo, a maioria das crianças tinham, pelo menos, um irmão/irmã, sendo que, quatro crianças não tinham qualquer irmão/irmã. No que se refere ao contexto familiar em que estavam inseridas, a maioria das crianças residiam com os pais, à exceção de uma criança que tem guarda compartilhada. De um modo geral, os pais trabalhavam por conta de outrem, em atividades bastante diversas e também possuíam habilitações literárias muito diversificadas.

A maioria do grupo demonstrava vontade em participar em atividades de grupo, de carácter motor e de jogo simbólico, salientando o gosto destas em apresentar sugestões, tanto ao restante grupo, como à educadora. É também de destacar a necessidade que o grupo demonstrava em conversar, sendo que, por vezes, revelavam dificuldades em esperar pela sua vez. Em relação a dificuldades, potencialidades e interesses do grupo, no que toca à autonomia por parte das crianças, todas elas eram autónomas, só as crianças mais novas, ainda precisavam de algum acompanhamento e atenção por parte do adulto. Nos momentos de grande grupo no tapete, a maioria já tinha a capacidade de fazer escolhas, como, por exemplo, quando escolhiam para que áreas querem ir brincar, ou quando se perguntava o que gostavam de fazer e tomam iniciativa para tomar decisões. Contudo, existiam algumas crianças, principalmente as mais novas, que precisavam de incentivo do adulto para participarem, falarem ou tomarem atenção, uma vez que sentiam alguma vergonha e/ou receio.

Alguns interesses observados no grupo, passavam pelos momentos de leitura ou exploração de histórias, onde existia uma grande envolvimento não só ao demonstrarem uma grande capacidade de reconto da história, como também mostrarem entusiasmo em querer contar aquilo que ouviram e o que perceberam da história. Outro grande interesse observado era a música, este entusiasmo era visível durante as aulas dessa componente, quando o grupo participava e demonstrava estar envolvido nas mesmas. Isto é, quando o adulto realizava alguma atividade, as crianças participavam ativamente com questões e entusiasmo, sendo demonstrado quando se voluntariavam e ficava visível uma grande diferença no que toca à sua participação ativa. Em momentos de rotina, como acolhimentos onde estavam em grande grupo, existiam crianças que como referido anteriormente, não participavam e quando sugeríamos que a criança fosse participar na atividade a mesma recusava. No entanto, essa recusa é algo que não se verificava durante as aulas/momentos que incluíam a música, era perceptível uma grande diferença, observando-se que as crianças queriam cantar as músicas, não tinham vergonha de ir à frente e eram capazes de tomar iniciativa.

Já a nível motor, existiam algumas qualidades motoras próprias da criança como: o aumento da estabilidade e do controlo corporal que se manifestam na melhoria da coordenação motora; o ajustamento espaço-temporal, por meio do qual o gesto se adapta às exigências do ambiente, assim como seus deslocamentos; o início das atividades motoras socializadas e o desenvolvimento acentuado das qualidades físicas, como a força, resistência, velocidade.

Durante o período de intervenção foi possível verificar diferentes competências observadas a nível motor, cognitivo-linguístico e socio-afetivo, isto deve-se também à composição heterogénea do grupo. Ao nível do desenho/traço existiam algumas crianças com dificuldade em segurar corretamente o material riscador e manter um traço fluido e outras que, para elas, esta tarefa já era algo natural. Ao nível cognitivo-linguístico, demonstravam capacidades de comunicação com os pares e com os adultos, utilizando uma linguagem mais correta e com novas palavras. Ao nível sócio afetivo, envolviam-se em brincadeiras a pares e minigrupos, mostrando preferência em certos amigos. Quanto à autonomia, o grupo era capaz de realizar a maioria das tarefas sozinhos.

1.3 O PODER DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS PARA AS CRIANÇAS

O conceito de geração remete-nos a um contexto histórico e sociológico, sendo mais amplo do que a idade e está relacionado com as influências normativas da história. O conceito de intergeracionalidade é um conceito indissociável do conceito de geração e de relações sociais. Sendo que segundo o dicionário é definido como “qualidade do que é *intergeracional* (Priberan, s.d), ou seja, é relativo às relações que existem entre gerações.

As questões das vivências sociais acabam por se tornar edificadoras de um estilo de vida e da percepção individual sobre o mundo onde vivemos. Tal como nos refere, Teiga (2012), o envelhecimento e a velhice são percebidos de forma diferente entre as pessoas da mesma idade que vivem em contextos socioeconómicos semelhantes. O outro conceito crucial para a explicação de relações intergeracionais é o conceito de relações sociais. As relações sociais são uma parte fundamental do bem-estar, que estimulam a mente e o pensamento, tem diversos efeitos positivos na fase da terceira idade. Existe um impulso natural do ser humano para manter e desenvolver relações sociais, segundo a perspectiva psicossociológica do envelhecimento (Teiga, 2012).

O papel dos educadores nesta questão passa pela promoção e mediação destes encontros intergeracionais. Ao promover atividades que integram idosos e crianças, é possível dar às crianças oportunidades para a construção de laços afetivos e de valores como respeito, empatia e gratidão e, por isso, cabe-nos a nós, educadores, construir referências que lhes permitam tomar consciência dos contextos sociais.

Os encontros intergeracionais são encontros de saberes o que possibilita o processo recíproco de aprendizagens, promovendo o respeito e a compreensão entre gerações. Segundo Teiga (2012), as relações intergeracionais funcionam numa base de trocas e interação, onde não existe especificamente alguém a ensinar, mas sim, dois lados que incorporam realidades diferentes que analisadas por ambos os lados conduzem a uma transformação. Como referido também nas OCEPE,

é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que

não se “ensinam” mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 33)

A aprendizagem intergeracional tem alcançado cada vez mais destaque em diversos campos, como o familiar, pedagógico, social, profissional e no desenvolvimento ao longo da vida, refletindo sobre diferentes contextos. A partilha de conhecimentos e aptidões entre gerações constitui um processo valioso de aprendizagem recíproca, promovendo, assim, o respeito e a compreensão mútua entre as gerações.



Figura 4: Atividade realizada com os Idosos



Figura 5: Celebração do Dia do Bolinho

Os educadores devem proporcionar espaços de reflexão com as crianças, como nas reuniões em grupo, onde elas tenham espaço e oportunidade de expressar o que aprenderam, o que sentiram e perceber como valorizam estes momentos. Para isso, utilizam uma pedagogia potencialmente transformadora, sobre as perspectivas criadas pelas crianças, relativamente aos idosos, construindo dinâmicas que revelem essa transformação. Além disso, devem refletir sobre modos pedagógicos que possam criar um maior envolvimento entre estas duas faixas etárias. Com as crianças, devemos pensar sobre a mais-valia de partilhar vários momentos com os idosos, dignificando estas pessoas que já percorrem um longo caminho, mas que ainda são capazes de tanto e que, por vezes, tem tantas características ‘pejorativas’ associadas.

Acredito que práticas como esta reforçam uma aprendizagem e desenvolvimento social e emocional, incentivando o respeito mútuo e a valorização do envelhecimento como um processo natural e que deve ser valorizado. O maior desafio de um educador nestes encontros é dar uma imagem positiva e digna da pessoa idosa, na mesma perspetiva com que, enquanto profissionais da educação, procuramos valorizar a criança: como um ser capaz, competente e pleno de potencial.

Por fim, ao planejar e realizar estas iniciativas, os educadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma cultura assente em valores de empatia, desafiando preconceitos e promovendo uma verdadeira e bonita interação entre gerações “os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles. (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 33).

1.4 (RE)SIGNIFICAR O ESPAÇO EXTERIOR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Um dos desafios para este semestre foi a construção de uma cozinha de lama, no espaço exterior do JI com o objetivo de (re)significar o exterior. O conceito de ressignificação do espaço, particularmente no contexto do jardim de infância, refere-se ao processo de atribuir novos significados, usos e funções ao ambiente, de forma a transformá-lo num recurso pedagógico ativo. O espaço exterior, frequentemente entendido apenas como área de recreio ou de descarga de energia, pode assumir um papel fundamental enquanto extensão do currículo e contexto privilegiado para aprendizagens integradas e significativas.

De acordo com Bento e Costa (2022), muitos espaços exteriores em jardins de infância portugueses apresentam limitações, nomeadamente a ausência de diversidade natural, de materiais soltos e de topografia variada, o que condiciona o potencial lúdico e educativo. Assim, (re)significar o espaço exterior implica repensar a sua configuração, de modo a possibilitar experiências ricas de exploração, contacto com a natureza e brincadeira criativa e livre.

A investigação de Moreira et al. (2022) afirma que um espaço exterior (re)significado potencia diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, promove a imaginação e a criatividade, ao permitir que objetos naturais ou construções simples adquiram novos significados no jogo simbólico. Em segundo lugar, possibilita a relação com a natureza, incentivando a observação, o cuidado e a consciência ambiental desde a primeira infância. Adicionalmente, favorece o protagonismo da criança, ao oferecer contextos flexíveis em que esta decide como organizar, explorar e atribuir sentido ao espaço.

Em suma, ressignificar o espaço exterior no jardim de infância significa transformar o ambiente em oportunidade pedagógica, em extensão do currículo e em contexto de desenvolvimento global da criança. Trata-se de uma prática que exige

intencionalidade educativa, criatividade e compromisso com uma pedagogia centrada na criança e nas suas múltiplas formas de aprender e de se relacionar com o mundo.

Este desafio surgiu com a necessidade observada e sentida pelos adultos de criar no exterior um espaço de exploração livre para as crianças. Existia um espaço exterior que não tinha qualquer utilidade até então e por isso não era frequentado pelas crianças e, portanto, estava no momento certo de dar-lhe outra vida. Este desafio, foi proposto pela equipa educativa aos encarregados de educação, convidando-os a participar neste momento e a contribuir para a melhoria do espaço exterior frequentado pelos seus filhos. Nesse sentido, os pais avançaram com a construção da cozinha de lama, após o desenho do esboço deste projeto de construção. Este projeto consistiu numa estratégia para promover o envolvimento das famílias no quotidiano do JI e criar mais um espaço de colaboração entre o JI e as famílias.

Para além disso, acreditamos que

As melhores cozinhas de lama, aquelas que têm a melhor atmosfera e personalidade, são feitas a partir de objetos encontrados, recolhidos e oferecidos, especialmente se estes vêm das famílias das próprias crianças. É importante não gastar muito dinheiro: o que interessa às crianças é que essas coisas vêm do mundo humano real, para combinar com as coisas do mundo físico real. (White, 2014, p. 17)

As famílias contribuíram não apenas no dia da construção, disponibilizando ferramentas e ‘mão de obra’, mas também por meio da doação de materiais. Entre essas contribuições, destacam-se os utensílios destinados à cozinha, como tachos, panelas, copos, talheres, máquinas de café, trituradores, entre outros. Esta atitude de generosidade por parte das famílias, gera nas crianças um maior sentimento de pertença e entusiasmo, uma vez que vêm a suas famílias envolvidas neste processo.

A cozinha de lama é um espaço ao ar livre onde as crianças podem brincar, explorar e criar, usando elementos da natureza, como terra, água, folhas e galhos. Esta abordagem destaca a importância do brincar livre e do contacto com a natureza no desenvolvimento infantil. Ao proporcionarmos às crianças oportunidades de brincar na cozinha de lama promovemos o seu desenvolvimento integral, estimular a criatividade e

promover uma conexão profunda com a Natureza (White, 2014). Além disso, a participação das famílias no processo de construção reforça a colaboração entre a escola e a comunidade, criando uma relação mais estreita e significativa.

Espaços exteriores como a cozinha de lama são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças, pois estimulam diversas áreas, como o desenvolvimento físico, aprimorando a coordenação motora ao manipular materiais naturais e explorar o ambiente. O desenvolvimento cognitivo, através da interação com a natureza promove a curiosidade, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, promove o desenvolvimento social e emocional, dado que o brincar colaborativo na cozinha de lama encoraja as crianças a trabalharem em equipa, partilharem e resolverem conflitos. Por fim, as crianças criam, inevitavelmente, uma conexão com a Natureza, que se desenrola através das experiências ao ar livre, pois, fomentam uma relação positiva com o meio ambiente, incentivando a sustentabilidade e o respeito pela natureza.

Posto isto, é através do brincar que a criança conhece o mundo que a rodeia, delimita as fronteiras do seu corpo e adquire as habilidades e competências necessárias para dar resposta aos seus dilemas, bem como estabelecer relações sociais, isto porque, “brincar é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem independentemente do espaço geográfico ou cultural” (Neto, 2020, p. 43).

Os seres humanos desenvolvem-se através das interações com o que as rodeia, a área do conhecimento do mundo desenvolve-se muito na base da curiosidade natural que as crianças apresentam sobre os espaços, pois,

As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais. Nestas suas explorações, vão percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente. Assim, vão compreendendo a sua posição e papel no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85)

Nesse sentido, a cozinha de lama desempenha um papel crucial no desenvolvimento natural da curiosidade, pois é um espaço de brincadeira, onde as

crianças interagem com os materiais livremente, mas onde compreende as consequências dos seus atos de forma dinâmica e natural.

A construção da cozinha de lama revelou-se uma experiência enriquecedora, não só para as crianças, mas também para a equipa, para as famílias e para os restantes elementos da comunidade educativa. Ao transformar um espaço inexplorado num ambiente de descoberta e interação, promovemos o brincar livre e o contacto com a natureza como elementos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, o envolvimento das famílias fortaleceu a relação entre a escola e a comunidade, tornando a aprendizagem um processo genuíno de partilha.

1.5 O PODER TRANSFORMADOR DAS PARCERIAS

A comunicação entre as famílias e o JI é algo crucial e que não deveria ser marcada pela conflitualidade que lhe é associada. Durante este último semestre, fui testemunha de que um diálogo aberto, recetivo e de compreensão pode acrescentar muito na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A escolha desta dimensão foi baseada na perceção de que um planeamento inclusivo, que contemple a participação das famílias, não apenas enriquece as experiências educativas, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade. Além disso, esta abordagem contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e colaborativo, onde as famílias se sentem parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Durante as reflexões escritas ao longo do terceiro semestre, fui refletindo sobre a importância destas parcerias transformadoras no contexto do JI e o impacto que estas apresentam, tanto nas crianças, como nos encarregados de educação:

A construção da cozinha de lama, em parceria com os pais, é um exemplo do potencial transformador que a colaboração, entre a família e a comunidade educativa, podendo ser algo bastante positivo. Este projeto não é apenas uma oportunidade de criar um espaço físico, mas também um momento de ligação e partilha, evidenciando a importância da participação ativa das famílias no contexto educativo. A presença e o envolvimento dos pais em

projetos como este fortalecem os laços entre a escola-família e famílias-famílias, promovendo assim um sentido de pertença e cooperação. Esta colaboração cria um ambiente mais rico e significativo para as crianças, que percebem o valor do trabalho em equipa e do esforço em conjunto. Os pais, ao participarem, também compreendem melhor a dinâmica educativa, valorizando ainda mais a importância do brincar e do aprender no desenvolvimento infantil. (10.^a Reflexão, referente aos dias 11/12/ e 13 de novembro de 2024)

De acordo com Cardona, Silva Marques & Rodrigues (2021) podemos afirmar que os processos participativos surgem como uma estratégia onde é possível desenvolver



Figura 7: Construção da Cozinha de Lama



Figura 6: Construção da Cozinha de Lama

atitudes democráticas. Para isso, é necessário que exista um incentivo na participação das famílias. Estes momentos estão em permanente construção e reconstrução, pois estas relações vão se modificando consoante os níveis de aproximação e motivação. As famílias ao adotarem este comportamento, servem como referência para as crianças, onde estas acabam por compreender estas dinâmicas sociais através da motivação dos pais.

O planeamento deve ter em consideração os contributos de todos os intervenientes (crianças, pais / famílias e profissionais), mas para isso acontecer é importante a construção de um ambiente inclusivo e que valorize a diversidade. Para além disso, é

crucial que o JI tenha uma perspectiva inclusiva, onde garanta que todos os intervenientes se sintam acolhidos e respeitados. É fundamental que exista um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sendo que todos devem ser considerados como parceiros (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Durante as minhas intervenções dei preferência a um currículo centrado na criança, no contexto e nas relações estabelecidas, tentando sempre que as iniciativas surjam sobretudo da parte das crianças, cabendo a mim, educadora, dar-lhes oportunidades de resposta e fornecer espaços e ambientes diferenciados, estimulantes e promotores de desenvolvimento e aprendizagens significativas.

Ao longo deste semestre, os pais foram desafiados a irem ao JI realizar uma atividade prática e construir a cozinha de lama. Os pais organizaram-se e, dentro da sua disponibilidade, aceitaram os desafios propostos, alguns pais, que não conseguiram estar presentes no dia a dia do jardim. Durante esta fase, fizeram-se presentes de outro modo, fornecendo materiais para as dinâmicas que iam acontecendo no jardim, partilhando momentos vividos no exterior do jardim com os filhos, aprimorando o projeto com pesquisas feitas em casa, entre outras formas.

A participação dos pais e famílias no desenvolvimento do processo educativo do grupo inclui saber da sua disponibilidade para virem à sala realizar uma atividade; solicitar que apoiem, em casa, a pesquisa de um projeto que está a ser desenvolvido pelo grupo; que acompanhem uma saída ao exterior; que contribuam com materiais de desperdício ou outros para a sala. (Cardona et al., 2021, p. 116)

Segundo Brazelton, Sparrow e Santos (2006), a presença e disponibilidade da família, faz com que a criança se sinta importante na vida dos adultos por si responsáveis e, conseqüentemente, uma maior segurança nessa relação. Os mesmos autores afirmam que é de extrema importância os adultos guardarem uma parte do seu tempo para se dedicarem exclusivamente à criança. Assim, promovem uma comunicação e partilha de momentos que podem ser vividos durante a rotina familiar. Não obstante estes momentos podem/deverem ir além da rotina, com atividades diversificadas, desde a leitura de histórias, canções, brincar com a criança entre outras. Estes momentos podem potenciar às crianças espaços de segurança e partilha de experiências com os pais/ famílias. Nesse sentido, o JI

deverá promover ambientes e espaços que sejam colaborativos e permitam que as famílias tenham estes momentos.

A comunicação com os pais é crucial para o envolvimento nas atividades no jardim. Existem pais que não conseguem estar presentes presencialmente, nesses casos é importante comunicar-lhes o planejamento e toda a nossa intenção, de modo que possam participar, pois, assim, podem partilhar as suas ideias e dar novas sugestões.

O nível de participação que as famílias demonstram depende da relação que o educador estabelece com elas, mas também na imagem que o educador tem perante os pais.

Assim, o acesso dos pais a um nível mais elevado de participação nas decisões sobre o desenvolvimento do currículo implica vê-los como competentes e desejando o melhor para o seu/sua filho/a, como informadores privilegiados dos seus comportamentos, interesses e aprendizagens, como co-responsáveis da educação de cada criança e, ainda, como capazes de contribuir para enriquecer e diversificar aprendizagem do grupo. (Cardona et al., 2021, p. 118)

Nos desafios lançados aos pais, sentimos que, por vezes, “A falta de adesão às propostas pode somente significar a existência de constrangimentos familiares, profissionais, pessoais, para participar” (Mata & Pedro, 2021, p. 68), nesse sentido devemos diversificar o modo como são lançados os desafios, de forma a combater estes constrangimentos. Podem ser implementadas diferentes estratégias e alternativas para que a participação seja mais ativa e eficaz.

No grupo de pais existe uma grande variedade de intenções para cada uma das crianças e, por isso, surgem alguns constrangimentos no envolvimento no jardim, por vezes “As diferenças de valores, objetivos e expectativas de educação dos pais e dos profissionais pode constituir, também, uma dificuldade no relacionamento e comunicação entre ambos” (Mata & Pedro, 2021, p. 14). Para colmatar estes constrangimentos demos espaço e liberdade às famílias para encontrar a melhor solução ou estratégia para cada uma participar de forma eficiente nos desafios propostos.

Em suma, as implicações desta abordagem foram significativas, promovendo maior envolvimento das famílias, fortalecendo os laços com a comunidade educativa e enriquecendo as experiências das crianças. Além disso, a integração das perspectivas familiares no planeamento revelou-se fundamental para diversificar e contextualizar as atividades pedagógicas. Este processo colaborativo sublinha a relevância de um ambiente educativo que valorize a diversidade e o trabalho conjunto para o desenvolvimento holístico das crianças.

Enquanto futura educadora, pretendo promover vários momentos onde as famílias sejam incluídas e tenham oportunidade de se envolver verdadeiramente no processo educativo de todas as crianças. Acredito que estes momentos fazem a diferença e que um trabalho colaborativo é benéfico para todos os intervenientes.

Concluída a dimensão reflexiva, na qual foram explorados os três contextos – Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II – encerra-se o percurso de reflexão sobre os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas e as desconstruções de pensamento que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e futura educadora. Dando continuidade ao presente relatório, procede-se à exploração de um projeto, com o propósito de aprofundar a compreensão da prática educativa através de uma abordagem complementar e fundamentada.

1.6 PROJETO: O QUE É UM CIENTISTA? - UMA APRENDIZAGEM COM BASE NA CIÊNCIA

A abordagem de/por projeto/s, segundo Vasconcelos et al. (2011), desenvolve-se em quatro fases: I - definição do problema, II - planificação e desenvolvimento do trabalho, III - execução e IV - divulgação/avaliação.

O facto da Metodologia de Trabalho de Projeto proporcionar que crianças e adultos explorem e investiguem uma determinada problemática, recorrendo às várias áreas do conhecimento de forma articulada, mostra-se fundamental para que as aprendizagens e conhecimentos sejam mais vastos, mais concretos, mais

consistentes e sobretudo mais interessantes. (Oliveira *et al.*, 2022, p. 10)

Seguidamente irei apresentar o projeto que foi desenvolvido com o grupo de crianças e que responde às várias fases apresentadas anteriormente. Nos próximos tópicos será possível confirmar que a MTP se evidencia como uma abordagem estruturada e integrada, capaz de promover aprendizagens significativas, ao articular diferentes áreas do conhecimento e envolver ativamente crianças e adultos no processo de investigação e construção do saber.

Contexto/ situação desencadeadora do Projeto

Esta abordagem, também designada por metodologia de trabalho por projeto fundamenta o trabalho desenvolvido neste último contexto e teve como situação desencadeadora um diálogo exploratório com as crianças do JI. A exploração inicial teve como principal objetivo conhecer melhor o grupo, compreender os seus interesses e ambições para o ano letivo, bem como promover a sua participação ativa na construção do percurso educativo.

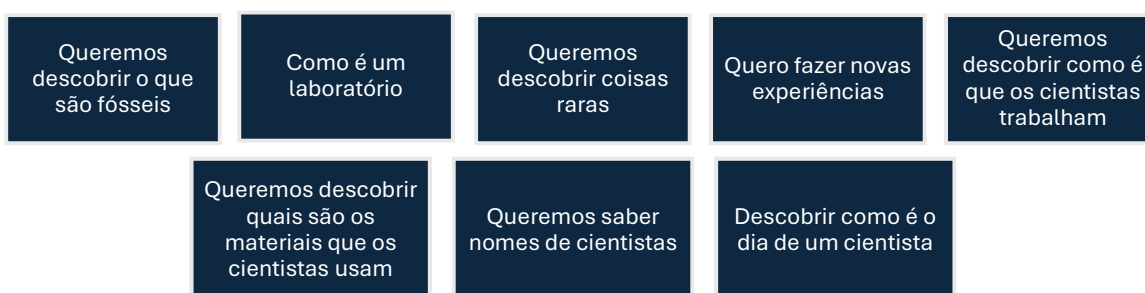
Através desta conversa, emergiram no grupo questões abertas que incentivaram as crianças a expressar as suas preferências e desejos relativamente às atividades, materiais e aprendizagens que gostariam de vivenciar no contexto. As respostas revelaram uma diversidade de interesses, contudo, foi evidente um entusiasmo coletivo em torno do tema da ciência e dos cientistas. As crianças manifestaram o desejo de ter uma área dedicada à ciência na sala, realizar experiências, descobrir fósseis e, ainda, incorporar elementos científicos na área do faz-de-conta, nomeadamente com a utilização de fatos associados à utilização dos mesmos por cientistas em diversas ocasiões. Desta forma, nesta primeira fase da abordagem de projeto é decidida a problemática que se irá estudar e existe uma partilha entre o grupo sobre aquilo que as crianças já conhecem (Vasconcelos *et al.*, 2011).

Este interesse emergente serviu de alicerce para a definição do projeto, orientando a organização do ambiente educativo e a planificação de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas. Assim, o desenvolvimento do projeto baseou-se na curiosidade e no desejo de exploração das crianças, favorecendo uma abordagem ativa e

investigativa, de acordo com os princípios da pedagogia participativa e da aprendizagem baseada na experiência.

Fase 1: Problematizando: Questão ou Questões Orientadoras

No dia seguinte, voltámos a explorar o tema com as crianças, surgindo um grande interesse em comum, onde lançamos várias provocações relativas à ciência e surgiu assim a questão a investigar “O que é um cientista?”. Após esta problematização surgiram outras perguntas às quais as crianças queriam respostas, como:



Katz e Chard (2009) indicam-nos que o trabalho de projeto “investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens despertam” (p. 23). A aprendizagem é mais significativa quando existe uma motivação extrínseca e envolve várias formas de desenvolvimento e aprendizagem.

Fase 2: Intencionalidade Educativa do Projeto

Tendo em conta as características do grupo e a natureza do fenómeno a investigar, considerou-se que este projeto apresentava potencial para desenvolver aprendizagens fundamentais, com uma intencionalidade educativa bem estruturada, transversal, interdisciplinar e integrada. As intencionalidades educativas definidas para o projeto tiveram como base nas OCEPE explorando todas as áreas de conteúdo nelas defendidas. Assim, através deste projeto foi possível explorar a Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (Lopes da Silva, et al., 2016).

As principais intencionalidades educativas, entre muitas outras específicas de cada área de conteúdo, focaram-se em (Lopes da Silva, et.al., 2016):

* Estimular a voz ativa das crianças durante o desenrolar do projeto;

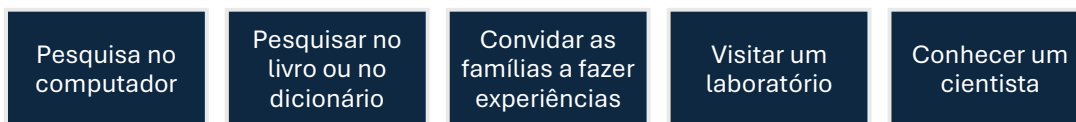
- * Incentivá-las a colocar questões perante o que as rodeia;
- * Criar um clima e um espaço que facilite o diálogo, partilha, entajuda e cooperação;
- * Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa, a partir de um problema;
- * Desenvolver conhecimentos sobre o mundo físico e natural, estimulando a curiosidade face ao mundo que as rodeia;
- * Incentivar o processo de desenvolvimento de metodologia científica.

Além disso, a Metodologia de Trabalho por Projeto passa também por “promover um desenvolvimento intelectual das crianças, dos educadores e professores, englobando os conhecimentos, as capacidades e a sensibilidade emocional moral e estética.” (Oliveira et al., p.22, 2022), sendo, por isso, um processo de aprendizagem transversal e integrado para todos os envolvidos na comunidade educativa.

A Voz das Crianças: do Brainstorming ao Planeamento

Questionando as crianças sobre o que sabiam sobre os cientistas e as ciências, percebemos que existiam várias ideias, algumas estereotipadas daquilo que é verdadeiramente a ciência e os seus procedimentos. Durante o projeto, as crianças afirmaram já saber que “Os cientistas trabalham no laboratório”; “Os cientistas usam instrumentos”; “Os cientistas fazem experiências”; “Os cientistas usam telescópios”; “Os cientistas usam batas, óculos, máscaras e luvas”; “Os cientistas usam papel para escrever” e os cientistas usam poções”.

Relativamente às perguntas orientadoras do projeto, fez-se a pergunta pelas mestradas “Como vamos descobrir?”, sendo que as crianças sugeriram:



Com o brainstorming concluído, começamos a planear a nossa intervenção, com o principal intuito de proporcionar às crianças ambientes estimulantes de experiências significativas que provocassem curiosidade e a busca de respostas às perguntas elaboradas.

Fase 3: A Agência das Crianças: Execução do Projeto

A execução do projeto desenvolveu-se de forma integrada, orientada pelas ideias, curiosidades e interesses expressos pelas crianças nos diálogos estabelecidos até então. Para além das atividades previamente planeadas, o projeto abrangeu também diversas iniciativas emergentes, resultantes da participação ativa e contínua do grupo.

Para a concretização do projeto, foi lançado um convite aos pais e encarregados de educação, incentivando-os a participar na realização de atividades práticas e experiências científicas com as crianças. A adesão foi extremamente positiva, com diversas famílias a envolverem-se na dinamização de sessões, quer através da realização de experiências científicas em grupo, quer partilhando as suas vivências e percursos profissionais no domínio das ciências e dos laboratórios.



Figura 8: Visita dos pais ao JI

Adicionalmente, foi estabelecida uma colaboração com uma professora de ciências do agrupamento, cuja intervenção permitiu desmistificar e clarificar alguns conceitos científicos, nomeadamente sobre fósseis.

Esta experiência revelou-se particularmente enriquecedora, permitindo às crianças aprofundar os seus conhecimentos e estabelecer uma ligação concreta entre aquilo que acreditavam já saber e a realidade científica.



Figura 10: Visita da professora Carmo



Figura 9: À descoberta de fósseis

No âmbito do projeto, foi ainda possível mobilizar parcerias já existentes com uma associação de idosos da comunidade. Esta relação intergeracional resultou numa experiência, onde crianças e idosos colaboraram na exploração de misturas e combinações de ingredientes, criando poções que culminaram numa “mistura mágica”, a receita construída em conjunto. Esta atividade fomentou não só a descoberta científica, mas também o fortalecimento de laços sociais entre gerações.

Semanalmente, um grupo de crianças escolhia um cientista para investigar, recolhendo informações e preparando uma apresentação para o grande grupo. Esta atividade revelou-se altamente significativa, ao promover a pesquisa autónoma, o desenvolvimento da expressão oral e o aprofundamento do conhecimento sobre figuras marcantes da história da ciência, um dos principais interesses manifestados pelo grupo ao longo do projeto.

A par destas iniciativas, surgiu a sugestão de realizar uma visita ao Centro de Ciência Viva, uma proposta bem acolhida pela equipa educativa. Contudo, face à ausência de recursos financeiros para a concretização da visita, surgiu, em diálogo com as crianças, a ideia de organizar um *Mercado de Outono*. Este teria como objetivo a angariação de fundos através da venda de produtos confeccionados e doados, proporcionando assim, uma vivência prática e significativa no âmbito da gestão de recursos e do espírito empreendedor.

Estas experiências permitiram às crianças consolidar conhecimentos prévios, descobrir novos instrumentos científicos e compreender conceitos como fósseis e metodologias de investigação. Através da prática e reflexão, afirmavam:

Agora sei que os fósseis são restos de animais muito antigos

Os cientistas usam muitas coisas diferentes, não só telescópios

Eu pensava que só trabalhavam em laboratórios, mas também podem ir a outros sítios



Figura 11: Ida ao Exploratório



Figura 12: Mercado de Outono

Em suma, este projeto constituiu uma experiência pedagógica verdadeiramente enriquecedora, baseada numa metodologia ativa e participativa. Através da colaboração entre crianças, famílias, profissionais da área científica e a comunidade local, foi possível proporcionar um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante, fomentando não apenas o conhecimento científico, mas também competências sociais, criativas e empreendedoras.

Fase 4: Avaliação Autêntica: Visibilizando as Aprendizagens das Crianças

A avaliação autêntica assume um papel fundamental na compreensão das aprendizagens das crianças, permitindo uma reflexão contínua sobre o percurso educativo e garantindo a visibilidade dos processos desenvolvidos.

Apesar da pouca experiência em processos avaliativos, reconhecemos que a avaliação do projeto foi realizada de forma contínua ao longo da sua execução. Uma vez que a avaliação “possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas” (Carvalho, & Portugal, 2024, p. 23).

Diariamente, realizávamos uma reunião em grande grupo, momento essencial para a construção do pensamento crítico e reflexivo. Durante estas reuniões, as crianças tinham a oportunidade de partilhar e discutir os acontecimentos do dia, verbalizando o que aprenderam, identificando os momentos mais significativos e expressando os seus desejos e sugestões para atividades futuras. Esta prática não só permitiu uma autorregulação das



Figura 14: Placar Informativo do Projeto

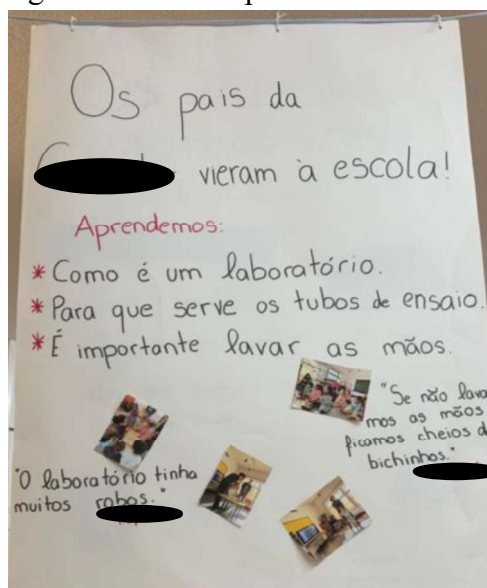


Figura 13: DP realizada sobre a vinda de uma mãe ao JI

aprendizagens, como também fomentou o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais.

Para complementar esta abordagem reflexiva, foram sendo construídas diversas documentações pedagógicas que registavam e evidenciavam os processos vivenciados. Através de registos escritos, fotografias, transcrições de diálogos e produções das crianças, foi possível criar um conjunto de evidências dinâmicas que ilustravam a evolução das aprendizagens. Esta documentação não só serviu como um instrumento de reflexão para as crianças e equipa educativa, como também possibilitou o envolvimento das famílias, tornando visível o percurso educativo e promovendo uma maior valorização das experiências escolares.

Além disso, o placar informativo do projeto foi sendo constantemente atualizado, refletindo as novas descobertas e conquistas das crianças. Este espaço dinâmico permitiu uma representação visual e interativa do conhecimento construído ao longo do projeto, reforçando a participação ativa das crianças na organização e comunicação das suas aprendizagens.

Divulgando o Processo e os Resultados

A comunicação com as famílias ao longo do projeto aconteceu de forma natural e contínua, garantindo que os encarregados de educação estivessem sempre a par das aprendizagens e descobertas realizadas pelas crianças. A entrada regular das famílias no JI permitiu-lhes o acesso direto à documentação pedagógica, facilitando a compreensão dos processos vivenciados e promovendo um envolvimento mais próximo na dinâmica educativa. A documentação pedagógica, “processo para registar a aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.69) capaz de valorizar a voz às crianças, desempenhou um papel central neste processo, servindo como um meio de transparência e partilha.

No que respeita à apresentação formal do projeto, a proximidade do término da Prática Pedagógica dificultou a definição de uma data específica para esse momento. Assim, optou-se por integrar a exposição dos materiais produzidos no contexto do projeto durante a Festa de Natal. Desta forma, as famílias tiveram a oportunidade de explorar a sala, observando os registos e construções realizadas ao longo do percurso. Durante a festividade, os pais e encarregados de educação manifestaram o seu interesse, colocando questões e partilhando reflexões sobre a metodologia adotada.

Desta forma, a divulgação e apresentação do projeto decorreu de forma integrada e participativa, assegurando que as aprendizagens das crianças fossem visualizadas e valorizadas no seio da comunidade educativa.

CAPÍTULO II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA: MÃOS NA TERRA, LAÇOS NA EDUCAÇÃO - UMA EXPERIÊNCIA PARTILHADA NA CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E FRUIÇÃO

“Cria o que queres que exista”

Kobi Yamanda, 2021

Este capítulo apresenta um estudo que emerge da prática pedagógica desenvolvida em Jardim de Infância II, onde se evidenciou uma questão central nas dinâmicas educativas: o envolvimento das famílias no quotidiano educativo das crianças, tal como a construção de uma cozinha de lama, enquanto ferramenta pedagógica-participativa. A mesma serviu como ponto de partida para explorar e compreender as perceções das crianças e das suas famílias sobre a participação parental no contexto educativo. Definiram-se objetivos que orientaram a recolha e análise de dados, com vista a compreender o envolvimento parental e a perceção das crianças sobre esse envolvimento.

Neste sentido, este estudo teve como objetivos perceber o envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama; conhecer as opiniões das famílias em relação à sua participação e envolvimento na construção de uma cozinha de lama e conhecer a opinião das crianças relativamente à participação e envolvimento das famílias no jardim de infância. Pretendeu-se ainda refletir sobre o modo como a relação Escola-Família pode assumir um papel relevante no quotidiano do jardim de infância, para a construção de experiências educativas mais ricas e significativas para as crianças.

Esta dimensão investigativa estrutura-se em três secções: Enquadramento Teórico; Metodologia da Investigação e a Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados.

2.1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“A comunicação positiva entre famílias e aqueles que são chamados a complementar a educação na escola é crucial.” (Mata & Pedro, 2021)

2.1.1 Relação Escola-Família

Ao longo do tempo, tanto na nossa vida pessoal como na vida académica, foi-nos transmitida a ideia de que a relação com os pais poderia ser um entrave ou um desafio no desenrolar da nossa jornada enquanto educadoras. Esta conceção, ainda enraizada em determinadas abordagens tradicionais, tende a desvalorizar o potencial transformador de uma verdadeira parceria entre escola e família. Pretende-se, desconstruir essa visão, argumentando que o envolvimento ativo das famílias é essencial para alcançar os objetivos fundamentais de qualquer projeto educativo.

O envolvimento dos pais no quotidiano educativo dos seus filhos é frequentemente condicionado pelas suas próprias experiências educativas enquanto alunos. Muitos adultos que hoje desempenham a função de encarregados de educação passaram por um sistema de ensino escolástico e tradicional. Este é caracterizado por uma abordagem centrada na transmissão unidirecional do conhecimento, onde o professor assumia um papel de autoridade e a participação dos pais era limitada a momentos formais, como reuniões e eventos institucionais (Epstein, 2018). Como resultado, desenvolveram uma perceção do papel parental na escola que não enfatiza a colaboração ativa ou a corresponsabilização no percurso educativo das crianças, o que pode dificultar a aceitação de modelos pedagógicos mais participativos.

Em contrapartida, as abordagens contemporâneas à educação valorizam de forma crescente a parceria entre escola e família como elemento estruturante do sucesso académico e do bem-estar socioemocional das crianças. Epstein (2018) sublinha que um envolvimento parental consistente não só melhora o desempenho escolar, como também fortalece a motivação e a autoestima das crianças. No entanto, importa reconhecer que a transição para esta nova realidade enfrenta desafios significativos, pois muitos pais, influenciados pelo seu próprio percurso académico, não reconhecem a relevância da sua participação na aprendizagem dos filhos, tendo por isso alguma resistência a dinâmicas de participação ativa.

De acordo com Sarmiento e Freire (2011), a instituição escolar constitui um elemento central na vida quotidiana das famílias e, atualmente, a partilha da sua gestão tem-se consolidado como uma prática amplamente reconhecida. Este envolvimento colaborativo fomenta uma interação mais estreita entre os diferentes agentes educativos, promovendo uma cooperação que se revela fundamental para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os benefícios decorrentes desta proximidade são diversos e exercem um impacto positivo no desenvolvimento educacional.

Um aspeto importante a ter em consideração no início desta relação é conhecer as famílias com as quais os educadores irão criar estas parcerias, para isso é necessário compreender que “having a positive impact on families requires teachers to hold a deep understanding of the cultural and socioeconomic needs and characteristics of families” (Winship et al., 2021, p. 300). As famílias são constituídas por histórias e memórias, cabe aos educadores acolher com empatia os sentimentos e receios que cada uma tem.

Na mesma perspetiva temos a visão de que este é um conceito bastante relevante e por isso,

Given the importance of this construct, it is essential that schools implement parent engagement measures that are: theoretically and empirically linked to children’s academic success; equitable for all families regardless of social, economic, or racial/ethnic background; and useful for guiding school plans to promote parent engagement. (Gross et al., 2022, p. 1)

Um dos principais objetivos dos profissionais de educação é criar um ambiente educativo que promova momentos de desenvolvimento e aprendizagem para todas as crianças. Para que isto aconteça, é fundamental a colaboração e o envolvimento entre família, escola e comunidade, pois de acordo com OCEPE (2016), “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 30). Além disso, segundo Oliveira et al., (2022) as relações que se criam no interior das instituições educativas são determinantes para valorizar a voz e visibilidade à criança.

Como é defendido na brochura “Participação e Envolvimento das Famílias”, o papel do educador é importante, pois, proporciona uma teoria fundamentada que irá permitir a construção de como perspectiva a participação das famílias, criando relações sólidas, de confiança e respeito mútuo (Mata & Pedro, 2021), somos por isso o principal agente para conseguir que exista este envolvimento de sucesso.

Para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os ´partilhar entre si, fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um`. (Lemos, 2015, p. 48 citado por, Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Como podemos perceber anteriormente, para Mata et al., (2022), os educadores apresentam um papel crucial no envolvimento e a participação das famílias. No entanto, para que isso aconteça no seu potencial é necessário que os profissionais de educação aceitem a diversidade das famílias, compreendam e reconheçam os atos e valorizem as diferentes formas de o fazer.

2.1.1.1 Importância da relação Escola-Família no desenvolvimento e aprendizagens das crianças

Para as crianças a família será a base principal na sua vida, pois é ela que é responsável pelos cuidados básicos, como a alimentação, proteção, carinho e educação e, por isso, a Escola tem o dever de acolher as famílias como uma parte fundamental no seu dia a dia. Tendo em conta a relação entre estas duas instituições (Escola e Família) as mesmas têm de ser compreendidas como sistemas abertos que interagem entre si, sendo que o sucesso da colaboração entre estas entidades resulta inteiramente da relação que é estabelecida.

Cada família, independentemente das suas características sociais ou culturais, possui recursos únicos que podem e devem ser valorizados pelas instituições educativas, contribuindo de forma relevante para o crescimento das crianças, sendo que é

fundamental haver um reforço positivo destes contributos, por parte das instituições educativas (Abreu, 2012).

O envolvimento das famílias no ambiente educativo, torna-se uma mais-valia na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quando promovido efetivamente. Como referem Winship et al., afirmam que “Teachers’ positive relationships with families contribute to the social, emotional, and intellectual development of children in early childhood education” (2011, p.299) e é com esta visão que a escola deve apostar nesta correlação conduzindo ao sucesso escolar em prol de uma educação de qualidade e de diálogo.

O principal objetivo dos educadores perante a educação das crianças é o sucesso e o bem-estar, por isso, Lemos (2015), defende que estes devem investir em relações estabelecidas por diálogos e partilha de saberes. Para que isso aconteça é ainda necessário que os envolvidos tenham consciência da necessidade de se envolverem no processo educativo das crianças e é, por isso, fundamental que os educadores reconheçam o papel das famílias nestes processos de aprendizagens.

Esta perspetiva é reforçada quando Mata e Pedro (2021), afirmam que se “os pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante” (p.12), uma vez que esta disposição permite que a criança desenvolva sentimentos de pertença relativamente à escola. Atitudes de interação e parceria, valorizando todas as vozes neste processo, torna-se uma mais-valia para a inclusão e a segurança da criança. É possível então perceber que “O envolvimento parental é um fator de qualidade para o sistema educativo e um fator preditor do sucesso escolar com maior desenvolvimento das componentes emocionais e sociais, imprescindíveis para o sucesso pessoal e académico das nossas crianças.” (Equipa de Projeto SintraES+, 2020, p. 14).

Sarmento e Freire (2011) dão-nos conta que “As relações que se estabelecem no interior das instituições educativas podem ser determinantes para valorizar a voz e visibilidade à criança.” (p. 1). De acordo com Lopes da Silva et al., (2016) a melhoria e adaptação do ambiente educativo resultam da observação atenta e da consideração das opiniões e sugestões das crianças, bem como da equipa pedagógica. No contexto da EPE este processo reforça a valorização da voz e da agência da criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo na construção do seu percurso educativo. Assim, uma abordagem participativa permite uma organização mais eficaz do espaço de aprendizagem,

assegurando que este responda de forma adequada às necessidades, interesses, dinâmicas e características do grupo.

Ao envolver as famílias no planeamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas, está-se, não só a fortalecer o elo de confiança entre educadores e pais, mas também a promover uma educação mais centrada na criança. Exemplo disso é o modelo descrito por Georgeson (2000), onde “A equipa técnica fazia questão de que os pais entendessem tudo o que se estava a passar no jardim-de-infância e acompanhava as explicações com cartazes e outros meios que os ajudassem a comunicar os seus objetivos.” (p. 44). Assim, torna-se evidente que a construção de uma relação sólida entre Escola e família é uma condição indispensável para assegurar uma educação de qualidade, promotora do desenvolvimento pleno da criança enquanto sujeito ativo e participante na sua aprendizagem.

2.1.1.2 Tipos de envolvimento parental e participação

Neste âmbito, importa explorar os diferentes tipos de envolvimento parental, reconhecendo a diversidade de formas através das quais os pais e encarregados de educação podem contribuir para o percurso educativo dos filhos. Esta relação e envolvimento dos pais pode ocorrer de diferentes e diversas formas, nesta linha existem diversas perspetivas no que diz respeito aos diferentes tipos de envolvimento.

O envolvimento parental pode ser categorizado de várias formas, incluindo apoio emocional, apoio escolar e/ou apoio financeiro. Epstein (2011) apresenta uma tipologia composta por seis tipos de envolvimento parental, que resumem um conjunto diversificado de práticas e atitudes com o objetivo principal de estreitar a relação entre escola, família e comunidade. São elas:

1. **Apoio e formação às famílias:** refere-se ao suporte proporcionado às famílias na criação de contextos favoráveis às aprendizagens dos seus filhos, promovendo formação aos pais, desmistificando algumas inseguranças ou receios;
2. **Comunicação:** diz respeito às interações e à partilha de informações entre a escola e as famílias relativamente às atividades educativas, ao progresso e às dificuldades das crianças;
3. **Voluntariado:** envolve o recrutamento e a organização de contributos voluntários, onde as famílias envolvem-se ativamente, para apoiar as atividades educativas/escolares e as crianças/ os estudantes;

4. **Aprendizagem em casa:** procura desenvolver competências educativas nos pais, de modo a capacitá-los para melhor acompanharem o percurso educativo dos filhos no contexto de casa;
5. **Participação na tomada de decisão:** consiste na inclusão dos pais nos processos de gestão, liderança e decisão, através de uma participação ativa nos órgãos representativos da Escola;
6. **Colaboração com a comunidade:** integra práticas mais amplas de articulação e valorização dos recursos comunitários, com o objetivo de estabelecer programas educativos, apoiar práticas familiares e melhorar a qualidade das aprendizagens.

Para além destas seis formas de participação dos pais na Escola, Mata & Pedro, fazem alusão ainda a mais dois tipos de participação mais tradicionais e habituais, a participação em eventos, onde a Escola convida as famílias a participar em acontecimentos festivos. Apesar destes momentos “criarem-se oportunidades de partilha, de troca de ideias e de afetos, sem julgamentos nem grandes constrangimentos, que permitem estabelecer relações” (2021, p. 70), nem sempre facilitam a proximidade pela exigência na organização e no tempo que estes demoram.

Outra forma de estabelecer este contacto é através das reuniões, que, apesar das boas intenções podem revelar-se pouco produtivas ou eficazes, “as reuniões só por si, se forem pontuais, meramente expositivas, rotineiras na forma e conteúdo e fracas na comunicação mútua, poucos ou nenhuns resultados benéficos poderão ter” (Mata & Pedro, 2021, p. 72). Existem estratégias alternativas à organização tradicional que atribuem um papel mais ativo aos pais, permitindo que o planeamento das reuniões seja realizado em conjunto com as famílias. Além disso, a inclusão das crianças neste processo tem vindo a ganhar relevância, uma vez que promove aprendizagem em diversas áreas do conhecimento e estimula o envolvimento e a participação das famílias.

A ausência de participação nas propostas apresentadas pode refletir, não necessariamente desinteresse, mas sim a presença de constrangimentos de ordem familiar, profissional ou pessoal que dificultam o envolvimento. Simultaneamente, pode também evidenciar a limitação, por parte dos profissionais, em oferecer alternativas diversificadas e adequadas que respondam eficazmente a tais constrangimentos.

2.1.1.3 Principais obstáculos no envolvimento das famílias no ambiente educativo

Após os tópicos abordados anteriormente, é possível compreender e acreditar que o envolvimento dos pais no JI influencia a forma como a criança percebe a sua integração na Escola. Apesar da tamanha importância do envolvimento familiar na EPE, existem ainda desafios significativos que podem dificultar esta parceria.

Os autores Hoover-Dempsey et al. (2005), apresentam-nos três grandes blocos de barreiras ao envolvimento das famílias no contexto educativo, as pragmáticas, culturais e psicológicas. As barreiras pragmáticas dizem respeito a constrangimentos relacionados com incompatibilidades de horários, carência de recursos materiais ou ausência de apoios institucionais adequados. As barreiras culturais referem-se aos possíveis desencontros entre a cultura de origem das famílias e a cultura predominante no meio educativo, podendo estas divergências comprometer a construção de uma relação colaborativa entre ambos os contextos e entre as próprias famílias. Por sua vez, as barreiras psicológicas estão associadas a dimensões subjetivas, como crenças, experiências prévias e memórias relacionadas com o papel que cada interveniente atribui a si próprio e aos outros no processo educativo.

Para os autores, Liu e Gau (2022), “Most obstacles to parental involvement have to do with the diverse backgrounds and socio-economic status in low-income and non-traditional families.” (p.141), muitas vezes os pais não se envolvem na educação dos filhos, pois encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconómica, podendo estar a enfrentar dificuldades no acesso a recursos educativos, limitando o seu envolvimento no percurso educativo das crianças.

As autoras da brochura *Participação e Envolvimento das Famílias*, Mata e Pedro (2021), afirmam ainda que, um dos principais obstáculos no envolvimento das famílias no ambiente educativo é a falta de tempo dos pais, muitos encarregados de educação enfrentam rotinas de trabalho extensas e horários irregulares, o que limita a sua disponibilidade para participar em atividades escolares. A necessidade de suprir as necessidades financeiras das famílias é enorme na atualidade que vivemos e, por isso, os pais sentem-se obrigados a dar preferência ao trabalho do que ao envolvimento no JI.

Um outro obstáculo é a falta de estratégias ou diversidade de meios de comunicação entre a escola e as famílias. Como referem Mata e Pedro (2021, p.37) "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.", as

informações atualmente devem ser transmitidas de forma adequada à pessoa a quem queremos informar, sendo sensato que se diversifiquem os canais e os meios.

Para superar estes desafios, é fundamental que as escolas estejam conscientes das diversas dificuldades que existem, pois só assim é possível estar atento às mesmas e identificar estratégias para as colmatar. Para além disso, é necessário implementar políticas de incentivo à participação parental, como horários flexíveis para reuniões, uso de tecnologia para facilitar a comunicação e desenvolvimento de programas específicos de apoio às famílias. Além disso, formar os educadores para conseguir trabalhar e desenvolver os espaços educativos que funcionem em parceria com as famílias pode contribuir para a construção de uma relação mais sólida e eficaz.

Dado o exposto, a relação entre Escola e família na EPE desempenha um papel central no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A colaboração entre ambos os contextos educativos potencia a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo uma educação mais holística e integrada. O envolvimento parental, quando promovido de forma ativa e colaborativa, contribui para um ambiente educativo mais rico, inclusivo e centrado na criança. Apesar dos desafios existentes, é essencial que os educadores valorizem a diversidade das famílias e implementem estratégias que promovam a participação efetiva. Só através desta parceria é possível construir uma educação de qualidade, que responda verdadeiramente às necessidades e potencialidades de cada criança.

2.1.2 Brincar na Cozinha de Lama

“In relation to children and play, mud should not
be viewed as mess – but a key ingredient to childhood”

Jason Tyndall Nature Play SA

2.1.2.1 Importância do brincar

Se todos nós fizermos um exercício de reflexão sobre a nossa infância, acredito que, para todos nós, os momentos que nos venham imediatamente à memória, são os tempos passados no quintal dos avós a brincar com o que tínhamos disponível ou as brincadeiras que inventávamos com os nossos amigos na rua ou no dito recreio da escola.

Este pequeno exercício de reflexão mostra a verdadeira importância do brincar e como ela pode marcar todo o desenvolvimento da nossa vida e da nossa personalidade.

A valorização dos direitos das crianças foi uma conquista muito recente e só nos finais do século XIX é que se deu início a uma mudança de paradigma perante este tema. Foi através da Declaração Universal dos Direitos da Criança a 20 de novembro de 1959 que se estabeleceu que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959). Com a adoção desta declaração foi consagrado o respeito pelas necessidades básicas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o brincar de forma livre e a voz que as crianças têm nos assuntos que lhes dizem respeito. Torna-se, então, essencial compreender a importância que merece ser atribuída ao brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Pensado na teoria evolucionista, segundo Jarvis (2011) o impulso para a brincadeira é intrínseco a todos os seres, sejam eles jovens adultos, seres humanos ou animais e que esta característica, por vezes, pode oferecer “vantagens para a sobrevivência” (p. 25). O mesmo autor defende que a brincadeira tem mais importância quando é tida em conta como um sentimento e não como uma tarefa que está a ser executada.

As OCEPE, referem que o brincar é algo que surge da criança de forma natural e que comprova uma configuração holística perante o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas para que isso aconteça, o educador deve olhar para o “brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11). O autor Neto afirma que “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagens e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” (Neto, 2020, p. 39), sendo, por isso, um momento prazeroso para as crianças.

As brincadeiras são na sua essência representações da realidade social que ajudam a criança a compreender o que as rodeia, Neto e Lopes (2018), acreditam que o brincar pode ser entendido como um meio de explorar e desenvolver a capacidade de adaptação e sobrevivência, estimulando a imaginação e a construção de cenários fantásticos. Além disso, constitui uma forma de experimentar os limites do próprio corpo em interação com o espaço físico, bem como de estabelecer e negociar relações sociais em contextos de confronto e cooperação.

play allows children to experiment with a wide range of experiences, and simulates their potential real-life consequences (...) make-believe play provides children with opportunities to reproduce real-life conflicts, to work out ideal resolutions for their own pleasure, and to ameliorate negative feelings. Narratives and story-telling can support children in integrating a broad variety of positive and negative life experiences (Nijhof et al., 2018, p.422)

Segundo Silva e Sarmiento (2018), brincar é um espaço de criar, imaginar e construir fantasias, sendo que as autoras afirmam que a brincadeira é a forma como a criança tem para conseguir exprimir aquilo que sente, sendo, por isso, uma das suas linguagens primárias. As autoras encaram o brincar como um processo que facilita a interação com o mundo, uma vez que o “brincar é fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança.” (p. 42) sendo uma fonte de colossais descobertas.

Thomas e Harding (2011) referem que através do ato da brincadeira a criança encontra estímulos, bem-estar e felicidade, o que promove e desenvolve o crescimento físico, cognitivo e emocional das crianças. De acordo com Ferland (2006), o fenómeno brincar permite à criança viver uma experiência única em diferentes aspetos.

O brincar livre constitui uma fonte rica de informação sobre as crianças, uma vez que é orientado pela sua própria motivação, permitindo-lhes realizar tarefas com objetivos e intenções próprios. Esta autodireção no brincar favorece o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das competências que mobilizam durante a atividade (Neto, 2021). Considera-se então que, é através do brincar que a criança se relaciona com os outros, desenvolve a sua criatividade, mobiliza a sua curiosidade, desenvolvendo a sua personalidade, os seus saberes e as suas competências relacionais.

2.1.2.2 Importância do brincar no exterior

Nas últimas décadas, as transformações nos contextos de vida das famílias têm-se refletido significativamente no modo como as crianças brincam. As mudanças sociais

contínuas têm provocado alterações graduais nos estilos de vida e nas formas de representação do mundo. As brincadeiras de atualmente são significativamente diferentes das tidas até então e a pandemia veio intensificar este fenómeno (Neto, 2003).

Ao brincar no exterior as crianças desenvolvem várias conexões com as diferentes áreas de conteúdo que as OCEPE nos apresentam. Através do brincar as crianças fortalecem, de um modo integrado e globalizante, todos os fundamentos e princípios da educação de infância.

O ambiente exterior “offers unique stimulus that capture children’s attention and interest. Sticks, rocks, flowers, soil, water, etc., are explored with curiosity and drive to learn, as they offer countless possibilities for play.” (158), existindo, assim, um contacto com o exterior e os materiais naturais muito mais profundo, conforme nos dizem as autoras Bento e Dias (2017).

Ao brincar na natureza, as crianças enfrentam-se com a possibilidade de ultrapassar medos, descobrir e desenvolver novos interesses, de aprender a correr riscos e de ganharem competências para os avaliar e ultrapassar. Além disso, os desafios que o contexto natural lhes proporciona pode contribuir para regular emoções, criar mundos imaginários, trabalhar em equipa e desenvolver capacidades para superar esses mesmos desafios. Deste modo, é fundamental os educadores permitam às crianças terem tempo e espaço para brincarem ao ar livre, superando obstáculos, testando limites e dando-lhes confiança e liberdade de experienciarem brincadeiras e teorias (Bilton et al., 2017; Hanscom, 2018).

Segundo Neto (2020), a interação com a natureza possibilita o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente a criatividade, a autoconfiança, a cooperação social, a iniciativa, a capacidade para resolver problemas e tomar decisões. Além disso, contribui para a diminuição de estados de stresse, tristeza, melancolia e fadiga, enquanto promove a aquisição de valores éticos, sensibilidade artística, empatia, humildade, cooperação e um fortalecido sentimento de pertença. O autor salienta ainda que os espaços ao ar livre e os ambientes naturais constituem contextos particularmente ricos e estimulantes, favorecendo o desenvolvimento de competências motoras, emocionais e sociais. Bilton et al. (2017) também reforçam a importância das mudanças naturais relacionadas com as várias estações do ano, que proporcionam diferentes estímulos e descobertas, as crianças devem reconhecer o valor de um dia de chuva e aproveitar o calor do sol.

Sobel (2022) no seu livro evidencia a importância de brincar no exterior através destas conexões. As crianças criam vínculos com a matemática brincando, por exemplo, na construção de abrigos quando comparam objetos com atributos mensuráveis, quando os descrevem, ou quando usam unidades não convencionais para medir objetos. Exploram o domínio da educação física através das brincadeiras que exigem movimentos do corpo com perícia, quando usam força ou controlo corporal para concluir tarefas, quando se deslocam em equilíbrio sobre superfícies irregulares. Desenvolvem as suas capacidades emocionais e sociais quando brincam de forma cooperativa na construção de uma receita na cozinha de lama e demonstram atitudes de liderança e de persistência ou procuram soluções. Abordam as ciências quando revelam curiosidade pelo que os rodeia, quando constroem conceções sobre seres vivos, ecossistemas. Ao envolverem-se “em jogo dramático e teatro para representar situações da vida real, comunicam as suas ideias e os seus sentimentos, aprendem e usam a sua imaginação” (Sobel, 2022, p. 35). Relativamente à área de conteúdo de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o autor afirma que através de certas brincadeiras as crianças recontam histórias nas suas brincadeiras, demonstrando conhecimentos sobre as sequências narrativas. No presente parágrafo foram apresentados pequenos exemplos fornecidos pelo autor relativamente às múltiplas e variadas aprendizagens que o brincar livre, em específico na natureza, proporciona.

2.1.2.3 Brincar na Cozinha de Lama

Poucos elementos são tão essenciais no nosso mundo físico quanto a terra e a água. Estes dois elementos naturais revelam-se particularmente fascinantes, sobretudo nas interações que estabelecemos com eles. A combinação entre terra, água e diversos materiais naturais desempenha um papel fundamental na infância, pelas vastas e profundas possibilidades que oferece em termos de bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A riqueza e complexidade dessas experiências são verdadeiramente notáveis para o crescimento das crianças (White, 2014).

Bento et al., (2017) refere que os espaços exteriores são espaços privilegiados e marcantes nas experiências de brincadeira, onde é possível reconhecer a influência que os mesmos têm na promoção de atitudes e valores e também de comportamentos sustentáveis e saudáveis. A construção de um espaço de brincadeira no exterior leva as crianças a viver experiências que outro espaço, interior, não proporcionaria.

O contexto da cozinha de lama faz que as crianças se envolvam numa incrível variedade de ações como: encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, fazer espuma, escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, borrifar, repartir, servir, alisar, seleccionar (White, 2014, 19).

A conceção e implementação da cozinha de lama teve como propósito central estimular a curiosidade infantil, em consonância com as orientações expressas nas OCEPE, que recomendam a criação de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo. Esta abordagem e visão está também presente em Portugal e Laevers (2010), reconhece o papel fundamental da curiosidade espontânea da criança. Esta manifesta-se, nomeadamente, no interesse em compreender as propriedades dos materiais e das tecnologias, na capacidade de antecipar os efeitos das suas ações sobre a natureza e nas atitudes de respeito, cuidado e proteção face ao ambiente, promovendo, assim, uma compreensão mais aprofundada do mundo físico.

A autora White, apresenta 10 “Core values for high-quality outdoor experiences for young children” onde refere que a especificidade do ambiente exterior, distinta da realidade das salas, deve ser intencionalmente aproveitada para proporcionar vivências únicas e complementares, ampliando as possibilidades de exploração e aprendizagem. Nesse sentido, o espaço exterior deve ser dinâmico, flexível e versátil, permitindo à criança escolher, criar, modificar e assumir o controlo sobre o seu ambiente de brincadeira. A presença de estímulos ricos e variados é essencial, oferecendo oportunidades para o jogo simbólico, a investigação, a expressão verbal e o contacto direto com a natureza e com a comunidade envolvente. Importa também assegurar que as crianças disponham de longos períodos ao ar livre, com liberdade para desenvolver e prolongar as suas ideias de brincadeira ao longo do dia e ao longo do tempo.

Os momentos vividos nestes espaços exteriores devem ser tidos em conta como um espaço e uma oportunidade para criar e desenvolver aprendizagens significativas, uma vez que este é um direito e uma necessidade de todas as crianças, ao invés de ser uma recompensa pelo trabalho realizado em sala de atividades (Martins, 2023).

Enquanto educadores, queremos que as nossas crianças, sejam e estejam saudáveis e ao brincar nas cozinhas de lama e no exterior “children benefit from being exposed to sunlight, natural elements, and open air, which contributes to bones development, stronger immune system and physical activity” (Bento e Dias, 2017, p.157) e, por isso, devemos planificar e intencionalizar os espaços exteriores e as atividades/brincadeiras que lá existem.

2.2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo contempla a metodologia utilizada durante este ensaio investigativo. Tem como principal objetivo apresentar a questão e os objetivos que guiaram esta investigação, bem como justificar as opções metodológicas adotadas. Deste modo, este ponto encontra-se dividido pelos seguintes subtópicos 5.1) *Problemática e Objetivos do Estudo*; 5.2) *Opções Metodológicas*; 5.3) *Opção pelo Estudo de Caso* e 5.4) *Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados*.

2.2.1 *Problemática e Objetivos do Estudo*

Durante a prática pedagógica em Jardim de Infância II, foram surgindo muitos tópicos de discussão e análise com os diferentes intervenientes educativos. Entre esses assuntos, destacou-se a pertinência de aprofundar a investigação sobre as relações de parceria entre a equipa, o grupo de crianças e a família, em particular na construção de uma cozinha de lama. Deste modo, surgiu a seguinte questão de investigação: *Qual a perspetiva das crianças e das famílias sobre a sua participação no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama?*

Foram definidos objetivos de trabalho com o principal intuito de apoiar as respostas à questão anterior, concretamente:

- Perceber o envolvimento e participação das famílias no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama;
- Conhecer a opinião das crianças relativamente à participação e envolvimento das famílias no jardim de infância.
- Conhecer a opinião das famílias em relação à sua participação e envolvimento na construção de uma cozinha de lama.
- Refletir sobre o modo como a relação Escola-Família pode assumir um papel relevante no quotidiano do jardim de infância.

2.2.2 Opções Metodológicas

Uma vez que se pretende estudar uma problemática no seu contexto real, consideramos que a presente investigação se baseia numa metodologia qualitativa, inserida no paradigma interpretativo, pois “consiste em procurar a compreensão do fenómeno em estudo através da análise e das perceções e interpretações dos sujeitos que intervêm no fenómeno ou situação” (Parente, 2004, p.139). De acordo com Bowling (1987), citado por Gonçalves, Gonçalves e Marques (2021), “esta metodologia caracteriza-se por ser um trabalho de proximidade e interativo no qual se encontra implícita a exigência de contacto do investigador com o indivíduo ou grupo de indivíduos” (p. 24). Ao longo de todo o processo, nesta opção metodológica, o investigador assume um papel participante, segundo Vilelas (2009) refere que a observação participante ocorre quando o investigador pertence ao grupo de forma direta e pessoal.

Conforme defendem Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte dos dados a ser recolhidos é o próprio ambiente, o que significa que é um processo descritivo, uma vez que os dados recolhidos são através de entrevistas, notas de campo, vídeos, entre outros. Nesse sentido, valoriza-se mais o processo do que os resultados. Os mesmos autores, afirmam ainda que os investigadores não recolhem dados apenas com o objetivo de confirmar hipóteses, mas sim de analisá-los de forma indutiva, ou seja, partindo da observação dos dados específicos para gerar padrões, teorias ou conclusões mais gerais.

2.2.3 Opção pelo Estudo de Caso

Face às características da problemática proposta para esta investigação, optámos pelo estudo de caso que pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real” (Yin, 2001, p.32).

O estudo de caso divide a opinião de muitos autores, sendo que todas as tentativas apresentadas acabam por se complementar onde é possível afirmar que o principal objetivo deste tipo de estudo passa por explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Para Oliveira (2016) “Nesta abordagem o objetivo principal no estudo de caso passa pela idiosincrasia e compreensão em profundidade dos resultados mais do que a sua comparação e generalização (p. 92)”.

Este tipo de estudo tem ganho relevância em outras áreas de estudo, uma vez que “as características holísticas e significativas da vida real - tais como ciclos de vida individuais, organizacionais, administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns sectores” (Yin, 2001, p.21).

2.2.4 Apresentação e caracterização do contexto e dos intervenientes

Neste tópico apresentam-se os participantes envolvidos na investigação, nomeadamente as crianças do JI e as respetivas famílias. Os dados foram recolhidos durante as semanas de intervenção neste contexto, através da observação, das entrevistas e de conversas informais com todos os participantes. As informações recolhidas referem-se ao período de investigação.

O grupo de crianças que integra o JI era constituído por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Estas crianças tinham idades compreendidas entre os dois e os seis anos e residiam em localidades pertencentes ao distrito de Leiria. Apenas doze crianças do grupo foram entrevistadas, devido à falta de comparência nos dias em que se realizou a recolha dos dados. No grupo, vinte e uma das crianças tinham, pelo menos, um irmão/irmã, sendo que quatro crianças não tinham qualquer irmão/irmã. No que se refere ao contexto familiar em que estavam inseridas, a maioria das crianças residiam com os pais, à exceção de uma criança que tinha guarda compartilhada.

O grupo demonstrava, de forma geral, um elevado interesse pela participação em atividades de caráter motor e de jogo simbólico, revelando entusiasmo em apresentar sugestões tanto aos pares como à educadora. Verificou-se ainda uma forte necessidade de comunicação entre as crianças, sendo que algumas apresentam dificuldades em respeitar a vez de falar. No que respeita à autonomia, todas as crianças evidenciaram um nível considerável de independência, embora as mais novas necessitem de algum acompanhamento por parte do adulto. Durante os momentos em grande grupo, a maioria conseguia tomar decisões, nomeadamente na escolha das áreas de brincadeira ou das atividades a realizar. No entanto, algumas crianças, sobretudo as mais novas, precisam de incentivo para participarem ativamente, uma vez que manifestam receio ou timidez.

Relativamente aos interesses do grupo, destacou-se o gosto pelas histórias, evidenciado pela sua capacidade de reconto e pelo entusiasmo em partilhar o que ouviram

e compreenderam. A música assume também um papel central, tendo sido notório o envolvimento das crianças nas atividades musicais, onde demonstraram maior espontaneidade e iniciativa. Nos momentos de rotina, como o acolhimento em grande grupo, observou-se que algumas crianças são mais reservadas e tendem a evitar a participação, contrastando com o seu comportamento em atividades musicais, onde se revelaram mais confiantes e motivadas. Do ponto de vista motor, verificou-se um progresso no desenvolvimento da coordenação motora, na estabilidade e no controlo corporal, bem como na capacidade de ajustamento espaço-temporal. Além disso, começaram a emergir atividades motoras socializadas e um desenvolvimento significativo de qualidades físicas, como força, resistência e velocidade.

Para uma compreensão mais profunda sobre as características do grupo em estudo, recomenda-se a consulta da caracterização do grupo, disponível na Parte III, no capítulo dedicado à reflexão sobre o contexto em JI II. Esta secção apresenta uma análise detalhada das especificidades do grupo, permitindo um enquadramento mais completo das informações aqui abordadas.

Relativamente ao grupo de pais das crianças do JI, estes participaram na investigação em diferentes momentos de recolha de dados, variando assim o número de participantes ao longo dos diferentes dias de recolha de dados do estudo. A seleção dos participantes seguiu um critério inclusivo, abrangendo todas as famílias (mães e pais), de forma a garantir um número mais abrangente e diversificado. No momento da reunião de pais estiveram presentes treze encarregados de educação, no dia da construção da cozinha de lama estiveram oito pais. Relativamente ao inquérito obtivemos catorze respostas.

Relativamente às habilitações académicas dos encarregados de educação, catorze possuíam o ensino secundário e treze o ensino superior. Apenas um dos pais concluiu o doutoramento e oito têm como habilitação máxima o ensino básico. A faixa etária dos pais situa-se entre os 25 e os 50 anos, sendo mais expressiva a concentração entre os 40 e os 45 anos. No grupo de pais, oito são de nacionalidade brasileira e os restantes de nacionalidade portuguesa.

De forma geral, as famílias exercem profissões por conta de outrem, em áreas bastante diversificadas, refletindo também uma ampla variedade de habilitações literárias. Estas características relativas ao contexto laboral foram evidenciadas nas diversas dinâmicas e atividades desenvolvidas com os pais, nas quais cada um contribuiu com a sua individualidade.

Este grupo de encarregados de educação demonstrou grande abertura, receptividade e disponibilidade para colaborar, revelando-se sempre pronto a participar e ajudar nas mais variadas situações.

Durante este semestre foi possível observar diferentes níveis de envolvimento por parte dos encarregados de educação no quotidiano das crianças. Enquanto alguns demonstraram grande interesse e participaram ativamente nas atividades dinamizadas pelo JI, outros revelaram uma presença mais discreta, limitando-se a um acompanhamento menos direto da experiência educativa dos filhos. Esta diversidade de participação permitiu analisar diferentes dinâmicas e compreender melhor o papel das famílias no percurso educativo das crianças.

2.2.5 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Para a realização do presente estudo de caso, recorreremos a um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta participante, entrevistas semiestruturadas às crianças (APÊNDICE 6) e ainda um inquérito por questionário às famílias (APÊNDICE 8). Relativamente às técnicas de análise de dados recorreremos à análise de conteúdo das observações e inquéritos bem como à análise documental de atas e documentos da instituição.

No olhar de Vilelas (2009), a observação consiste na utilização dos sentidos com o intuito de obter dados que sejam importantes e que têm como objetivo dar resposta ao estudo. A observação direta participante permite construir notas de campo, pois, o investigador está inserido no contexto que pretende estudar, para além disso, “A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164). A observação participante caracteriza-se por captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 196), sendo que o investigador está envolvido no contexto em investigação, elaborando registos daquilo que observa e escuta (Bogdan & Biklen, 1994).

A análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas de análise das relações, utilizando procedimentos organizados e objetivos relativos à descrição do conteúdo das mensagens (Campos, 2004). Na aplicação desta técnica a mesma deve ser rigorosa, eficiente e clara e para que isso aconteça, o investigador deve construir

categorias e subcategorias de forma a conseguir interpretar e classificar os dados que recolheu (Amado et al., 2014). As informações recolhidas foram agrupadas, para facilitar a investigação em categorias. As mesmas são definidas por Bardin (2016) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.44).

A utilização de entrevistas para a recolha de dados permite retirar informações sobre algo que é autêntico (Oliveira, 2016). Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista é usada para recolher dados descritivos na linguagem do entrevistado, possibilitando que o investigador se aproprie de forma espontânea perante a perspetiva de como os sujeitos interpretam a temática que está a ser estudada. Para este estudo em específico optou-se por aplicar uma entrevista com organização semiestruturada.

no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192)

O guião de entrevista construído para esta investigação serviu como um documento orientador, de modo que os entrevistados falassem de forma dinâmica perante a conversa delineada.

Nas entrevistas realizadas procurou-se ter em consideração os aspetos relativos à comunicação verbal e não-verbal, bem como ao contexto físico de realização da mesma. As entrevistas decorreram em locais estabelecidos anteriormente, num ambiente de privacidade, distante de grandes ruídos, confortável e favorável ao diálogo.

As entrevistas foram realizadas com as crianças no JI, de forma a perceber as suas conceções perante o tema em estudo. Em continuação, mas desta vez para identificar as ideias das famílias procedeu-se à realização de um inquérito por questionário. Sousa (2009) define a metodologia de inquérito como a formulação de um conjunto de questões dirigidas aos sujeitos

Para complementar a recolha de dados, recorreu-se à análise documental da Ata da Reunião de Pais (APÊNDICE 5), uma vez que esta permitiu obter informações adicionais sobre novos aspetos relacionados com a problemática em estudo. A escolha

deste método fundamentou-se na necessidade de aprofundar a investigação e de estabelecer comparações entre os dados recolhidos por diferentes vias, De acordo com Saint Georges (1997), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (p.30). Com esta análise podemos dar uma configuração necessária à informação, transformando-a conforme o principal objetivo da investigação, tal como nos diz Bradin (2011).

No que concerne aos instrumentos de recolha de dados, utilizámos, notas de campo realizadas de forma natural e espontânea durante o desenrolar da investigação,

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152)

Como instrumentos, recorreremos ao guião das entrevistas realizado às crianças e o questionário estruturado realizado aos encarregados de educação. Por fim, escutámos as gravações de áudio e transcrevemos as entrevistas (APÊNDICE 7). A escolha deste tipo instrumentos de recolha de dados permite “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

A recolha de dados iniciou no dia 22 de outubro de 2024 com a realização da reunião de pais. Posteriormente, foi construída a cozinha de lama e alguns dos encarregados de educação realizaram uma documentação pedagógica (APÊNDICE 10). Foi realizado um questionário final aos pais, lançado no dia 28 de novembro, tendo sido fechado o acesso no dia 3 de dezembro. Por fim, realizou-se as entrevistas às crianças, terminado, assim, a recolha dos dados no dia 17 de dezembro de 2024. Na tabela 1, encontra-se a organização do processo de recolha de dados:

Atividades de Investigação e Recolha de Dados				
Datas	Atividades realizadas ao longo do estudo	Técnicas de Recolha de Dados	Instrumentos de Recolha de Dados	Intervenientes
22 de outubro de 2024	Reunião de pais	Observação	Notas de campo	Encarregados de Educação, Equipa Educativa e Investigadores
16 de novembro de 2024	Construção cozinha de lama	Observação	Grelhas de observação Notas de campo	Encarregados de Educação e Investigadores
16 de novembro de 2024	Construção de Documentação Pedagógica com as famílias	Análise Documental Análise de Conteúdo	Documentação Pedagógica	Encarregados de Educação e Investigadores
De 28 de novembro de 2024 a 03 de dezembro de 2024	Inquérito às famílias	Inquérito por questionário	Guião de inquérito por questionário	Encarregados de Educação e Investigadores
De 16 de dezembro de 2024 a 17 de dezembro de 2024	Entrevista às crianças	Entrevista	Guião da entrevista	Crianças e Investigadores
De 03 de março a 26 de maio de 2025	Análise dos dados	Análise de conteúdo Análise documental	Análise das observações, entrevistas e inquéritos Análise da Ata da Reunião de Pais	Investigadores

Tabela 1: Atividades de Investigação e Recolha de Dados

Após a apresentação da metodologia adotada e a contextualização das opções metodológicas que fundamentam este estudo, conclui-se a abordagem aos procedimentos e estratégias utilizadas na investigação. Segue-se, então, a apresentação e análise dos dados, procurando compreender e interpretar os resultados à luz dos objetivos traçados, numa perspetiva crítica e fundamentada.

2.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

2.3.1. A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

2.3.1.1 O OLHAR DAS FAMÍLIAS SOBRE O SEU ENVOLVIMENTOS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Para compreender a percepção das famílias sobre o seu envolvimento no quotidiano do JI, foi aplicado um inquérito aos encarregados de educação das crianças. Participaram catorze encarregados de educação, maioritariamente mães, tendo apenas um pai respondido ao inquérito. No que respeita à faixa etária dos inquiridos, cinco tinham entre 40 e 45 anos, três situam-se entre os 35 e os 40 anos, e nos intervalos etários dos 25 aos 30 anos, dos 30 aos 35 anos e acima dos 45 anos, registam-se duas respostas em cada faixa. Relativamente às habilitações académicas, observa-se uma diversidade de níveis: sete inquiridos possuíam o ensino básico, seis o ensino superior e um o ensino secundário. O perfil socioeconómico é heterogéneo no conjunto dos participantes.

Nesse sentido, para tornar todas as informações mais claras e organizadas, da categoria de análise “Envolvimento das famílias no Jardim de Infância” emergiram as seguintes subcategorias: “Importância Atribuída”, “Frequência de participação” e “Motivos para a participação”.

Categoria	Subcategoria
Envolvimento das famílias no Jardim de Infância	Importância Atribuída
	Frequência de participação
	Motivos para a participação
	Motivos para a não participação
	Percepção sobre o ambiente

Tabela 2: Organização Categorical dos dados recolhidos

No jardim de infância as famílias são convidadas a participar ativamente na vida educativa dos seus filhos, sendo a sua presença valorizada e incentivada. Para além dos momentos habituais de receção e entrega das crianças, a maioria das famílias participa nas reuniões de pais, marca presença nas festas de Natal e de final de ano letivo e colabora em atividades pontuais. Nos dias festivos, habitualmente, realizam pequenos teatros ou compõem pequenas músicas. Para além disso, existem várias iniciativas propostas pela educadora onde os pais são incentivados a partilhar experiências, a contar histórias ou a

realizar pequenas atividades com o grupo. Algumas famílias propõem autonomamente formas de participação, demonstrando iniciativa e envolvimento. No entanto, a participação nem sempre é contínua ou verdadeiramente ativa, variando consoante a disponibilidade e interesse de cada agregado familiar.

A maioria dos encarregados de educação atribui uma elevada importância ao envolvimento familiar na vida educativa das crianças, considerando este aspeto como “muito importante”, com 57,1%. Os restantes 42,9% consideram este envolvimento como “importante”. Os dados demonstram assim uma valorização clara da participação das famílias no contexto educativo.

Este sentimento expressa também um nível de relação organizacional existente no jardim onde “Os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva, 2016, p.29).



Figura 15: Gráfico das respostas do inquérito

Relativamente à frequência de participação, a maioria, com 64,3% refere estar presente “mais do que 4 vezes por ano” e dos 14 inquiridos apenas 1 afirma estar presente apenas “2 vezes por ano” para participar em atividades e eventos do JI.

Na generalidade das respostas os motivos que levam os pais a frequentar o JI passam por “buscar a minha filha” (INQ1: Rita), “participação em atividades” (INQ12: Mafalda) e “reuniões” (INQ5: Fátima), “Festas e reuniões” (INQ14: Sílvia), no entanto alguns pais demonstram a necessidade de estar presente para “Estar integrada e familiarizada no ambiente onde meu educando passa a maior parte do dia” (INQ11: Carmo).

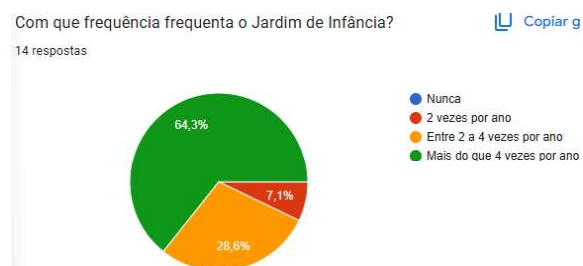


Figura 16: Gráfico das respostas do inquérito

Os principais fatores apresentados para uma participação menos ativa são a falta de tempo disponível e as restrições relativas aos horários de trabalho. Esta realidade remete para um dos grandes desafios da EPE: a conciliação entre a vida familiar e profissional que, frequentemente, limita a disponibilidade das famílias para um envolvimento mais contínuo. Nesse sentido “O/A educador/a deve estar atento/a a estes

e a outros aspetos, de modo a atenuar ou eliminar alguns destes constrangimentos e conseguir promover um gradual aumento de participação das famílias.” (Mata e Pedro, 2021, p. 76).

No que diz respeito à percepção sobre o ambiente e a experiência emocional vivida pelas famílias quando presentes no JI, as respostas na totalidade referem-se a sentimentos positivos como “bem” (INQ7: Dora), “feliz” (INQ8: Carolina), ou “sinto-me acolhida e ouvida” (INQ2: Ana). Vários participantes mencionaram sentir-se “envolvidos” (INQ6: Rute), “em boas companhias” (INQ7: Dora), e “acolhidos com empatia” (INQ2: Ana), referindo que as suas sugestões são escutadas, o que revela um ambiente relacional positivo e promotor da colaboração entre a Escola e a família. Estes dados são coerentes com estudos de Mata e Pedro (2021) onde se afirma que “práticas de interação e parceria entre estes diferentes contextos educativos podem ser uma mais-valia de integração social e sucesso escolar das crianças” (p. 11) e se destaca o envolvimento parental como um fator determinante para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança.

Neste estudo alguns pais destacam o efeito de estarem presentes no quotidiano educativo e o que representa para as crianças ao afirmarem “que também é importante para ela [filha]” (INQ10: Júlia), destacando também a importância de terem conhecimento das relações sociais que os seus filhos estabelecem referindo que, “é uma forma de vermos se os nossos filhos ficam bem, gostam do sítio onde estão, as relações que criam com as outras crianças e pela socialização entre os pais/auxiliares/educadores.” (INQ3: Maria),

Estes dados indicam que, mesmo com limitações de tempo, as famílias reconhecem o valor do seu envolvimento, não apenas como um dever, mas como um momento de partilha, afetividade e construção conjunta do percurso educativo da criança. Tal abordagem está alinhada com práticas de uma pedagogia participativa, nas quais as famílias são consideradas parceiras na educação onde a

A forma como se concebe e efetiva a participação das famílias em contexto educativo pode ser muito diversificada, devendo ser, no entanto, um eixo central na estratégia do estabelecimento educativo, para dar a melhor resposta à educação das crianças e às necessidades dos pais/famílias. (Oliveira, Rodrigues & Milhano, 2021, p.30)

Outro dado relevante é a predisposição dos pais para participar em projetos e atividades específicas, como será discutido nos próximos tópicos demonstrando abertura para formas alternativas e flexíveis de envolvimento, não centradas apenas na presença física contínua, mas em momentos significativos e colaborativos.

2.3.1.2. O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE O ENVOLVIMENTOS DA FAMÍLIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Com a análise das entrevistas realizadas ao grupo de crianças ficam evidentes percepções distintas, mas complementares, relativamente à participação da família no quotidiano do JI. A investigação permitiu captar o discurso espontâneo das crianças e compreender, na sua voz, o significado e o valor atribuído à presença dos seus encarregados de educação no contexto educativo.

Grande parte das crianças manifesta uma ideia positiva da presença dos pais no JI, associando-a a momentos de afeto, partilha e reconhecimento. Os pais, ao serem a figura relacional mais próxima e mais significativa das crianças, desempenham um papel fundamental no incentivo à construção de valores educativos e na partilha de expectativas do processo de desenvolvimento e aprendizagem (Mata & Pedro, 2021). Frases como “gosto muito deles [dos pais]” (E10: Rodrigo) ou “porque gosto de estar ao pé deles [dos pais]” (E9: Madalena) revelam o carácter afetivo que está subjacente à presença parental em contexto educativo. No entanto, também se identifica a consciência de que esta presença é condicionada pelas exigências profissionais dos adultos: “[os meus pais] têm de trabalhar” (E10: Rodrigo, E9: Madalena, E6: Laura), sendo esta uma justificação recorrente para a ausência ou uma menor frequência da família no JI.

As crianças valorizam a participação dos pais em atividades concretas e lúdicas, como a construção da cozinha de lama ou a realização de experiências relacionadas com o Projeto que estava a ser desenvolvido com o grupo. Este envolvimento é descrito como motivador, gerando, assim, um sentimento de entusiasmo, como se pode perceber das palavras do Rodrigo “construir um robô [com os pais] para mostrar aos amigos” (E10: Rodrigo), ou do João ao afirmar que “quero que o meu pai e a minha mãe voltem para mostrar o laboratório” (E8: João). Segundo Mata e Pedro (2021), as práticas de interação entre os diferentes contextos (escola-família) fornecem uma imagem de integração social e de sucesso, aos olhos das crianças estas atitudes transmitem-lhes confiança perante o ambiente que o acolhe. Nestes casos, a importância da presença parental é entendida não

apenas como física, mas como uma extensão do conhecimento e competências dos adultos, partilhadas com o grupo de crianças. O modo como os pais se apresentam no JI e as partilhas que fazem dependem da relação que o educador estabelece com eles, mas também na imagem que o educador tem dos pais.

Assim, o acesso dos pais a um nível mais elevado de participação nas decisões sobre o desenvolvimento do currículo implica vê-los como competentes e desejando o melhor para o seu/sua filho/a, como informadores privilegiados dos seus comportamentos, interesses e aprendizagens, como co-responsáveis da educação de cada criança e, ainda, como capazes de contribuir para enriquecer e diversificar aprendizagem do grupo. (Cardona, Lopes da Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 118)

Para inúmeras crianças, a participação dos pais no JI representa uma validação da sua própria identidade no grupo, quando afirmam que "eles [os pais] são meus amiguinhos e também dos amiguinhos aqui da escola" (E7: Tomás) ou "porque nós aqui somos todos amigos e gostamos uns dos outros" (E5: Eduardo). Este tipo de envolvimento parental contribui para reforçar o sentimento de pertença, promovendo o reconhecimento social da criança no seu grupo.

De acordo com Cardona, Silva, Marques & Rodrigues (2021) podemos afirmar que os processos participativos se apresentam como uma estratégia onde é possível desenvolver atitudes democráticas. Para isso, é necessário que exista um incentivo à participação das famílias. Estes momentos estão em permanente construção e reconstrução, pois estas relações vão-se modificando consoante os níveis de aproximação e motivação. As famílias ao adotarem este comportamento, servem como referência para as crianças que acabam por compreender estas dinâmicas sociais através da motivação dos pais.

Apesar do desejo de maior envolvimento das famílias, algumas crianças manifestam uma certa incerteza. A Madalena, por exemplo, refere: "não é preciso vir cá e também eles [os pais] podem ficar noutro lado" (E9: Madalena), embora, momentos depois, expresse vontade que estes construam moinhos e participem em atividades no JI. Esta contradição pode refletir uma interiorização precoce das normas sociais e familiares

sobre a difícil conciliação entre trabalho-família-contexto educativo dos filhos. Ao mesmo tempo, pode também evidenciar um esforço da criança em proteger os adultos de uma sobrecarga percebida, revelando empatia e consciência das limitações impostas pelas rotinas familiares. O reconhecimento da diversidade de contextos familiares e das dificuldades que estes enfrentam, defendido por Mata e Pedro (2021), ajuda a compreender como as crianças não só percebem essas tensões, mas também as traduzem nos seus modos de pensar e sentir, revelando uma sensibilidade precoce às dinâmicas que estruturam o quotidiano familiar. A ambivalência expressa nestes discursos infantis sublinha a complexidade das relações afetivas e sociais que se estabelecem entre os diferentes contextos de vida da criança, evidenciando o seu olhar atento e sensível às dinâmicas que a rodeiam.

Verifica-se também uma variação significativa na forma como as crianças comunicam as suas vivências educativas no seio familiar. Esta variação na partilha pode indicar diferentes níveis de valorização da experiência educativa pelas próprias crianças ou, em alternativa, revelar uma perceção de (des)interesse por parte das figuras parentais relativamente ao que acontece no JI. O facto de algumas crianças afirmarem que partilham apenas “uma parte [do que fazem no JI]” (E10: Rodrigo) ou que “não dizem nada [sobre o que fazem no JI]” (E4: Bernardo, E7: Tomás) poderá traduzir uma seletividade intencional, refletindo aquilo que consideram mais significativo ou merecedor de atenção no contexto familiar. A literatura portuguesa contemporânea reforça ainda a importância de ouvir e reconhecer essas expressões/ narrativas para legitimar as perceções que as crianças têm perante o espaço educativo e a relação escola-família (Ferreira et al., 2025). Também pode evidenciar dinâmicas familiares em que a escuta ativa e o diálogo sobre a vida escolar não estão plenamente integrados nas rotinas quotidianas. Esta realidade levanta questões sobre a forma como as famílias acolhem e promovem a expressão das experiências das crianças, bem como sobre o papel da escola na mediação dessa comunicação, valorizando a voz da criança como sujeito ativo no seu processo educativo.

As OCEPE, revelam-nos que

As experiências que a criança realiza no jardim de infância têm, também, influência nas relações familiares, pois o que a criança transmite em casa sobre o que faz e aprende é motivo de conversa com os pais/famílias, o que facilita as

relações familiares, contribuindo para o interesse dos pais/famílias em participarem no processo educativo desenvolvido no estabelecimento educativo. (Lopes da Silva et al., 2016, p.28)

Estas evidências mostram-nos que a comunicação nem sempre é sistemática nem consciente, o que levanta questões sobre a mediação entre Escola e família, e a necessidade de estratégias mais eficazes de partilha do quotidiano educativo com os encarregados de educação. Como destacam Mata e Pedro (2021), a comunicação clara e contínua entre escola e família é essencial para promover o envolvimento ativo dos encarregados de educação no processo educativo.

É notória a ambição das crianças relativamente à participação das famílias, que idealizam a construção de objetos como “[construir com os pais] um carro de lama” (E7: Tomás) ou “[construir com os pais] uma casinha cor-de-rosa com dois quartos e duas casas de banho” (E6: Laura). Estes exemplos revelam não apenas a criatividade e imaginação das crianças, mas também a expectativa de um envolvimento parental ativo e significativo. Segundo Mata e Pedro (2021), o envolvimento dos pais em atividades lúdicas com os filhos potencia a expressão criativa, permitindo que as crianças explorem ideias complexas e desenvolvam habilidades cognitivas e emocionais. Assim, a participação familiar transcende o simples ato de supervisionar ou instruir, inserindo-se num contexto afetivo e simbólico, em que pais e filhos constroem juntos experiências enriquecedoras.

2.3.2 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA COZINHA DE LAMA

2.3.2.1 O OLHAR DAS FAMÍLIAS

A construção da cozinha de lama contou com o envolvimento das famílias, que participaram de diversas formas, desde a contribuição com materiais até ao trabalho manual. Para compreender melhor as motivações e perceções dos encarregados de educação sobre esta participação, foi realizado um inquérito com os mesmos moldes do anterior, neste tópico acrescentou-se ainda a análise da Ata da Reunião de Pais. Nesse sentido, iremos proceder à mesma organização dos dados recorrendo a outra categoria de análise, dividida em subcategorias.



Figura 18: Dia da Construção da Cozinha de Lama



Figura 17: Pais a participar na construção da cozinha

A construção da cozinha de lama no JI revelou-se uma oportunidade única de envolver as famílias num projeto pedagógico com uma forte componente prática e colaborativa. Através do inquérito realizado e da reunião com os encarregados de educação, foi possível perceber como as famílias compreenderam, valorizaram e, em muitos casos, participaram ativamente na construção deste espaço educativo.

Durante a reunião com os encarregados de educação, foi formalmente apresentada a proposta de construção da cozinha de lama. Após a apresentação dos benefícios do projeto, foram debatidos em conjunto vários aspetos logísticos, como o local da construção (decidido como sendo a zona relvada junto ao campo de futebol), os materiais a utilizar (paletes, pias, utensílios de cozinha em segunda mão), os participantes e a data da construção. A escolha dos materiais refletiu preocupações com sustentabilidade e economia, promovendo o uso de materiais reciclados ou reutilizados.

Ficou estipulado ainda que a entrega dos materiais seria feita nos dias seguintes, consoante a disponibilidade das famílias. A data da construção e a distribuição de tarefas seriam definidas posteriormente, em função da logística de materiais e da disponibilidade dos participantes.

Uma das primeiras constatações foi o facto de, das 14 famílias inquiridas, 8 conhecerem o conceito cozinha de lama. Apesar dos restantes (6) inquiridos não saberem o que é uma cozinha de lama, apresentam interpretações alinhadas com os objetivos pedagógicos que a cozinha de

Já conhecia a cozinha de lama.

14 respostas

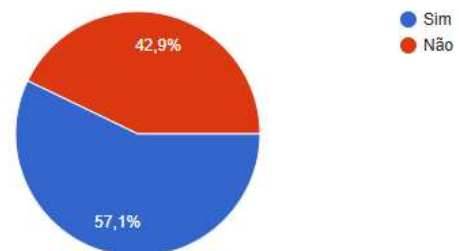


Figura 19: Gráfico das respostas do inquérito

lama apresenta para as crianças, descrevendo-a como “uma cozinha para brincar no exterior” (INQ2: Ana), “um espaço de contacto com a natureza”; “Uma bancada de cozinha ao ar livre onde as crianças podem realizar experiências com elementos da natureza e utensílios de cozinha.” (INQ5: Fátima); “um local para estimular a imaginação e onde brincar ao faz-de-conta” (INQ4: Inês); “Espaço para as crianças poderem brincar e sujar” (INQ13: Diogo) ou ainda “Um espaço que convida à criatividade, ao prazer e às oportunidades de aprender que o faz de conta proporciona às crianças. Uma fonte muito rica de diferentes estímulos para elas.” (INQ10: Júlia).

Estas interpretações vão ao encontro da literatura recente, que destaca a importância das experiências de brincar ao ar livre para o desenvolvimento infantil. Estudos mostram que contextos como a *cozinha de lama* favorecem a curiosidade, a exploração e a criatividade, ao permitirem às crianças contactar diretamente com elementos naturais e vivenciar experiências sensoriais diversificadas (Bento & Costa, 2018).

No que diz respeito à importância da existência da cozinha de lama, 92,09% dos inquiridos mostraram-se favoráveis, reconhecendo os benefícios que a mesma poderia dar às crianças. Entre as justificações apresentadas, destacam-se:

Promoção da autonomia e responsabilidade;

- Estímulo à criatividade e imaginação;
- Valorização do jogo simbólico e da socialização;
- Contacto com a natureza e desenvolvimento sensorial;
- Possibilidade de aprendizagens significativas em contexto lúdico.

Alguns encarregados de educação referiram que a cozinha de lama "abre horizontes" (INQ2: Ana) e “permite que a criança não só use a imaginação como também manuseie utensílios do dia a dia” (INQ9: Teresa), proporcionando aprendizagens mais livres e respeitadoras do ritmo das crianças, por ser algo mais dinâmico. De facto, a brincadeira simbólica, ou faz-de-conta, é reconhecida como uma atividade central para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância. Estudos recentes indicam que este tipo de brincadeira permite que as crianças planeiem ações, resolvam problemas de forma

Considera importante ter uma cozinha de lama no Jardim de Infância?
14 respostas

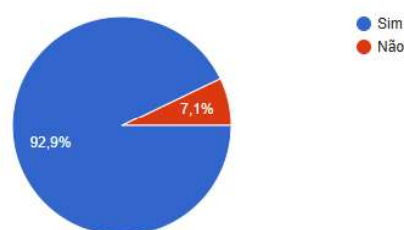


Figura 20: Gráfico das respostas do inquérito

criativa e desenvolvam empatia e habilidades sociais (Iqbal, Shakil & Zahoor, 2023). Assim, ao manipularem elementos da natureza, como a terra, enquanto preparam refeições imaginárias e inventam histórias, as crianças exercitam a sua criatividade e constroem conhecimento de forma autónoma e significativa (INQ5: Fátima). Outros enfatizaram o desenvolvimento de capacidades cognitivas, onde se pode “melhorar capacidades da criança” (INQ11: Carmo), incluindo a comunicação, as competências sociais e motoras, o trabalho em equipa e o pensamento simbólico, salientando ainda, que a cozinha de lama potencializa “Interações sociais de maior qualidade, aprendizagens matemáticas, representações de diferentes papéis sociais, contacto com a natureza, contacto com diferentes sensações...” (INQ2: Ana).

Apenas um inquirido afirmou que não considera importante ter uma cozinha de lama, apesar de definir a cozinha como “um espaço para brincar ao ar livre”. O inquirido refere que “não vejo nenhum benefício”, acrescentando que “os meus filhos nunca tiveram nada disso” (INQ 14: Sílvia). Este comentário evidencia a perceção que a mesma tem sobre o valor educativo de práticas como a cozinha de lama, o que pode estar relacionado à falta de informação ou de experiências anteriores que demonstrem os benefícios dessas atividades. Além disso, as autoras destacam que o envolvimento parental não se limita à participação em atividades escolares formais, mas inclui também o apoio às experiências de aprendizagem informais, como as proporcionadas por atividades ao ar livre e sensoriais. A ausência de experiências anteriores pode contribuir para a falta de valorização dessas práticas pelas famílias, como exemplificado pela inquirida que afirma que “os meus filhos nunca tiveram nada disso” (INQ 14: Sílvia).

Segundo Mata e Pedro (2021), a participação das famílias no processo educativo é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, muitas vezes, as famílias não se envolvem ativamente devido à ausência de compreensão sobre a importância desse envolvimento. A falta de conhecimento sobre os benefícios de determinadas práticas pedagógicas pode levar à subestimação do seu valor, como observado no testemunho da inquirida.

Destaca-se uma resposta onde um inquirido afirma que considera “de extrema importância que as crianças tenham possibilidade de brincar no exterior sem medo de se sujarem; poderem interagir com a natureza, num ambiente não esterilizado.” (INQ13: Diogo). Sobel (2022) defende que a experiência direta com a natureza é crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo o autor, permitir que as crianças explorem ambientes naturais, sujeitando-se a riscos controlados e

interagindo com elementos do mundo natural, como terra, água, lama, plantas e pequenos animais, promove a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. A dimensão sensorial do brincar é particularmente relevante, White (2014) defende que as crianças ao manipular terra, areia, lama ou água, envolvem todos os sentidos: tato, visão, olfato, audição e até paladar em algumas experiências seguras. Este contacto direto com diferentes texturas, temperaturas e materiais naturais estimula o desenvolvimento sensorio-motor, essencial nos primeiros anos de vida.

Durante a reunião de pais, várias famílias demonstraram desde logo disponibilidade para participar na construção, outras comprometeram-se com a oferta de materiais ou apoio monetário. White, acredita que,

As melhores cozinhas de lama, aquelas que têm a melhor atmosfera e personalidade, são feitas a partir de objetos encontrados, recolhidos e oferecidos, especialmente se estes vêm das famílias das próprias crianças. É importante não gastar muito dinheiro: o que interessa às crianças é que essas coisas vêm do mundo humano real, para combinar com as coisas do mundo físico real. (White, 2014, p. 17)

Estes dados reforçam as respostas obtidas no inquérito, onde aproximadamente um terço dos participantes relatou ter contribuído diretamente na construção, seja através de trabalho manual, fornecimento de materiais ou apoio na organização. Para além do envolvimento direto, vários encarregados de educação salientaram o entusiasmo das crianças com o projeto e a importância de participarem em iniciativas que enriquecem o espaço educativo onde os seus filhos passam grande parte do dia. Os motivos para

Participou na construção da cozinha de lama?
14 respostas

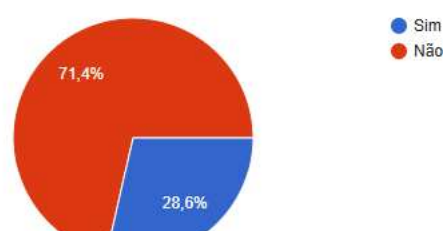


Figura 22: Gráfico das respostas do inquérito

Qual foi o seu tipo de ajuda na construção?
14 respostas

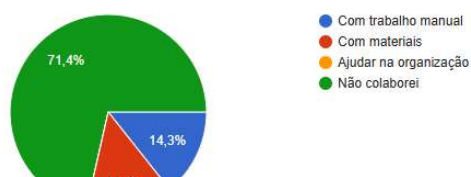


Figura 21: Gráfico das respostas do inquérito

aceitar este desafio prenderam-se pelo objetivo geral dos pais de criar um espaço de brincadeira para os seus filhos, tal como, “Pelos benefícios que traria este projeto a todas as crianças, pela interação que estes projetos promovem entre famílias e crianças fora do contexto formal da escola, pela felicidade que sei que traz para a minha filha e restantes crianças, entre muitos outros” (INQ2: Ana).

Algumas pessoas referiram a sua indisponibilidade para colaborar presencialmente, maioritariamente por razões profissionais ou falta de tempo. Contudo, várias destas famílias mostraram-se envolvidas no projeto de outras formas, como a gestão familiar, o incentivo doméstico à participação ou o apoio emocional: “Não pude participar diretamente, mas apoiei e conversámos em casa sobre o assunto” (INQ10: Júlia). Para além disso, algumas famílias organizaram-se de forma a partilhar responsabilidades: “Colaborou o meu marido enquanto eu fiquei a tomar conta do nosso filho” (INQ6: Rute), evidenciando que o envolvimento familiar se manifesta de formas diversas e adaptadas às realidades de cada agregado. Estas respostas refletem a diversidade do envolvimento parental, que pode incluir apoio emocional, escolar e financeiro, bem como práticas estruturadas que aproximam escola, família e comunidade.

Conforme clarificado no tópico 2.1.1.2 do enquadramento teórico, Epstein (2011) identifica seis formas principais de participação: apoio e formação às famílias, comunicação com a escola, voluntariado, aprendizagem em casa, participação na tomada de decisão e colaboração com a comunidade. Além destas, Mata & Pedro (2021) destacam modalidades mais tradicionais, como a participação em eventos e reuniões escolares, que nem sempre se revelam eficazes. Estratégias alternativas que envolvam os pais de forma ativa e incluam as crianças têm ganho relevância, reconhecendo-se que a ausência de participação nem sempre indica desinteresse, podendo resultar de constrangimentos familiares ou profissionais e de limitações da escola em oferecer opções adaptadas.

Um dos participantes destacou ainda a importância de momentos de convívio informal após a construção, sugerindo que projetos futuros promovam encontros comunitários, como almoços partilhados ou atividades, afirmando que “gostaria de destacar o momento de convívio que se criou no final do dia de construção. Pareceu-me que seria algo a promover neste tipo de atividades, estar garantido que no final há um momento de convívio ou se faz um almoço partilhado, ou algo semelhante.” (INQ13: Diogo). Esta resposta encontra um sólido apoio teórico na investigação de Mata, Pedro e Peixoto (2018) onde sublinham que oportunidades informais de encontro e de partilha entre famílias e comunidade (fora do contexto estritamente institucional) facilitam a

participação e a construção de relações educativas de qualidade, destacando a importância de organizar espaços e momentos que promovam a integração afetiva e a continuidade da interação família-escola/comunidade.

Todos estes dados, recolhidos através do inquérito, são condizentes com os relatos dos pais na documentação pedagógica realizada pelos mesmos, onde afirmam que a cozinha de lama é “Ser feliz” (DP: Pais – Ana) e é também “conectar-me com a terra” (DP: Pais – Inês). Para os pais a construção não passou apenas pela criação de um novo espaço pedagógico para os seus filhos, mas sim pela recordação de memórias felizes da rua infância onde se pode confirmar com a seguinte frase “Construir esta cozinha trouxe memórias da minha infância e das brincadeiras que tinha na rua” (DP: Pais – Inês). A realização desta DP, revelou-se um momento muito significativo para todos, a princípio um pouco receosos, por parecer algo mais formal, mas no fim com tantas mensagens

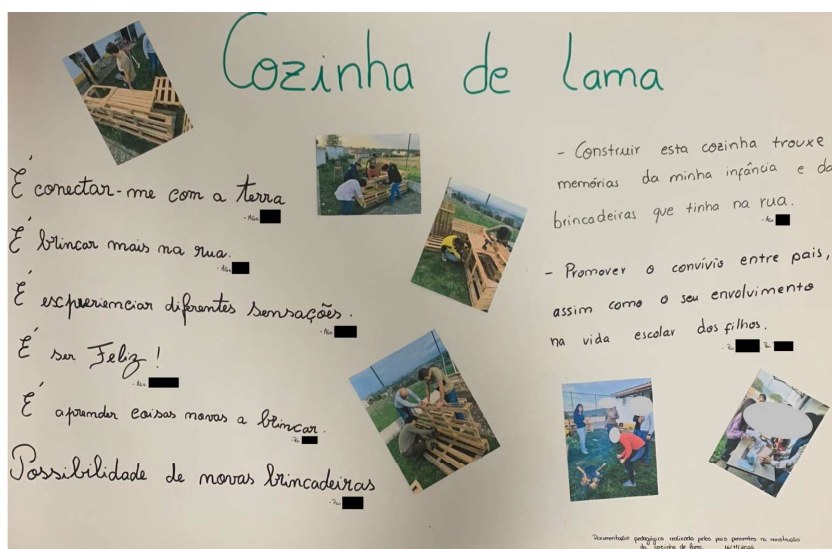


Figura 23: Documentação Pedagógica realizada pelos Pais

significativas. Fochi (2021), afirma que olha para a documentação pedagógica como uma estratégia e não como instrumento, uma vez que “o conceito documentação pedagógica, envolve uma determinada

forma de fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e a aprendizagem das crianças e dos adultos” (p.144) e neste dia foi possível confirmar isso com os momentos que se sucederam com a construção da mesma.

Em suma, os dados revelam que as famílias valorizaram fortemente o projeto da cozinha de lama, reconhecendo-o como uma ferramenta educativa eficaz e uma estratégia concreta de envolvimento parental. O projeto revelou-se não só como uma experiência pedagógica significativa para as crianças, mas também como uma oportunidade de reforço da parceria entre Escola e família, promovendo um sentimento de pertença e comunidade educativa partilhada.

2.3.2.2. *O OLHAR DAS CRIANÇAS*

A referência à “cozinha de lama” nas entrevistas realizadas revelou-se particularmente significativa, não apenas como um espaço lúdico, mas como um território simbólico de encontro entre a família e o JI. A análise desta temática, ainda que emergente, permite compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelas crianças à participação parental, mediada por um objeto concreto, coletivo e experiencial.

Na perspectiva das crianças, a construção da cozinha de lama foi um momento marcante, não só pela novidade, mas pela oportunidade de colaboração entre adultos e crianças. O Rodrigo refere com entusiasmo: “fizemos a cozinha de lama e vieram os pais da Carolina, da Joana e do João” (E10: Rodrigo) para além disso outra criança refere ainda que “eu gosto muito que eles [os pais] ajudem!” (E9: Madalena). Estes comentários evidenciam um reconhecimento claro da presença e agência dos pais no processo de criação, assumindo estes um papel ativo e construtivo. Esta visão das crianças ocorre pela confirmação moral que os pais transmitem de que “o processo de trabalho colaborativo e o estabelecer de parcerias entre educadores/as e famílias é essencial para promover o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.23). Neste caso, a participação dos pais transcende a figura de mero observador e assume formatos onde pais e filhos constroem juntos algo material, num espaço comum, reforçando a ligação entre contextos que, por vezes, se apresentam dissociados, o familiar e o educativo.

As referências afetivas associadas à cozinha de lama revelam a dimensão emocional da participação: “eu gostei muito que eles [os pais] tivessem vindo” (E10: Rodrigo). White e Edwards, nos seus estudos confirmam que “The best mud kitchens, and those which have the most atmosphere and character, are made from found, gathered and donated items – especially when these come from the children’s own families.” (2018, p.17). A cozinha funciona, assim, como um incentivo de memórias positivas, onde a presença dos pais é sentida como valorização da criança no seu espaço de pertença. A escolha vocabular de expressões como “gostei muito” denota uma ligação emocional positiva entre o objeto construído e a experiência relacional.

Embora a iniciativa envolvesse alguns encarregados de educação, observa-se uma diversidade significativa nas formas de participação. Nem todos os pais puderam estar presentes fisicamente: o Rodrigo afirma que “os meus pais não puderam vir porque estavam a trabalhar” (E10: Rodrigo) e a Laura refere que “[os pais] têm muito trabalho e

não conseguem cá vir, a mãe trabalha até o céu já estar escuro e as estrelas brilharem” (E6: Laura). Estas observações evidenciam a existência de constrangimentos profissionais e pessoais que limitam a participação presencial, introduzindo uma dimensão crítica à análise das desigualdades de oportunidade no envolvimento parental.

Importa, no entanto, reconhecer que a participação dos pais pode assumir múltiplas formas. Algumas famílias contribuíram financeiramente, outras trouxeram materiais ou utensílios, e ainda outras participaram em eventos para angariar fundos destinados à construção da cozinha de lama. Embora nem sempre evidentes para as crianças, estas contribuições configuram também uma participação ativa e significativa. Nesse sentido, há uma oportunidade pedagógica relevante para os educadores: desconstruir junto das crianças a percepção restrita de participação, tornando visível que todas as famílias, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização do projeto.

A experiência da construção da cozinha de lama foi suficientemente significativa para que a ausência de alguns pais se tornasse visível para as crianças, como expressa o Tomás ao afirmar que gostava que os pais estivessem presentes “porque era uma cozinha de lama mais enorme” (E7: Tomás). Esta constatação reforça que a não participação também é experienciada e narrada pelas crianças. As autoras alertam que “a falta de adesão às propostas pode somente significar a existência de constrangimentos familiares, profissionais ou pessoais, para participar” (2021, p. 68). Cabe, portanto, aos profissionais de educação diversificar os modos de desafio e interação, implementando estratégias que permitam às crianças reconhecerem e valorizarem todas as formas de envolvimento parental, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da participação familiar. Ao tornar explícitas essas contribuições, os educadores podem ajudar as crianças a compreender que cada família contribui de maneira única e significativa para o processo educativo, promovendo uma visão mais inclusiva e abrangente da participação parental (Mata & Pedro, 2021).

Enquanto ferramenta pedagógica, a cozinha de lama assume um papel diversificado. Como abordado no enquadramento teórico, este conceito é simultaneamente, um instrumento de jogo simbólico, um meio de expressão criativa e uma ponte relacional entre crianças, famílias e educadores. A possibilidade de brincar através de experiências lúdicas enriquece o ambiente educativo, pois, segundo Sarmiento et al., “Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos.” (2017, p.42). Adicionalmente, a natureza informal e artesanal da cozinha de

lama aproxima-se dos princípios da pedagogia ativa, onde “as crianças são reconhecidas como competentes e com capacidades para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, o que supõe encará-las como sujeitos e agentes do processo educativo” (Oliveira et al., 2021, p.26).

A análise das entrevistas demonstra que a “cozinha de lama”, enquanto experiência concreta de participação parental, constitui um marco afetivo, pedagógico e simbólico para as crianças. A referência e a forma como foi abordada nas entrevistas é um indicativo da importância que este tipo de atividade assume na construção de pontes entre o contexto educativo e o familiar. Neste sentido, práticas como esta devem ser valorizadas e replicadas, não apenas pela sua dimensão lúdica, mas sobretudo pelo seu potencial integrador e humanizador das relações educativas.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

O presente estudo permitiu refletir sobre os processos de participação parental no contexto da educação de infância a partir de uma experiência concreta, a construção de uma cozinha de lama. Esta experiência serviu, simultaneamente, como instrumento pedagógico e como dispositivo de mediação entre a Escola e a Família.

Os dados obtidos, nomeadamente os testemunhos dos encarregados de educação e das crianças, evidenciaram a complexidade, a riqueza e os desafios inerentes ao envolvimento parental no quotidiano educativo.

Os encarregados de educação revelaram inúmeras motivações para a sua participação no JI, centradas principalmente na valorização do bem-estar das crianças, na promoção de um sentimento de pertença e na vontade de contribuir para a melhoria dos espaços educativos. Muitos pais e mães manifestaram entusiasmo pela iniciativa da construção da cozinha de lama, reconhecendo o seu potencial pedagógico. Esta participação, ainda que diferenciada relativamente à intensidade e formato, foi compreendida como uma extensão da corresponsabilidade educativa que se espera da relação Família-Escola. Em simultâneo, foram também identificadas limitações associadas a constrangimentos profissionais, pessoais ou de organização familiar, que impediram alguns encarregados de educação de se envolverem diretamente na construção da cozinha de lama. Este aspeto reforça a importância de os profissionais de educação pensarem em estratégias flexíveis, acessíveis e inclusivas, que permitam diferentes possibilidades, de acordo com a diversidade de realidades familiares.

Por outro lado, as entrevistas realizadas ao grupo de crianças revelaram a importância da presença parental no espaço educativo, não apenas como elemento de suporte afetivo, mas como sinal de reconhecimento e validação da própria identidade da criança no grupo. A construção da cozinha de lama foi mencionada pelas crianças como um momento especial, onde os adultos não foram apenas visitantes, mas criadores, assumindo um papel ativo na construção de um objeto partilhado. A experiência revelou-se significativa, não só pela novidade da atividade, mas também pelo modo como tornou visível a articulação entre os dois contextos mais relevantes da vida da criança, o JI e a família.

As narrativas das crianças evidenciam uma percepção positiva da presença dos seus pais no JI, associada a sentimentos de carinho, orgulho e entusiasmo. Contudo, surgem também sinais de compreensão precoce das ausências parentais, geralmente justificadas pelas exigências do mundo do trabalho. Esta dualidade, entre o desejo de presença e a aceitação da ausência, reflete a interiorização de normas sociais e familiares, bem como uma consciência emergente das limitações impostas pela vida adulta.

A cozinha de lama, enquanto objeto pedagógico, destacou-se como um dispositivo de grande valor, permitindo não só o enriquecimento do espaço educativo através do jogo simbólico, mas também da consolidação de laços sociais e emocionais entre crianças, famílias e educadores. A sua construção transformou-se num marco afetivo para o grupo, servindo de ponto de encontro e de memória comum. Ao mesmo tempo, revelou-se um espelho das desigualdades de participação, evidenciando a necessidade de promover práticas mais equitativas e sustentáveis de envolvimento parental.

Por fim, salienta-se que a participação dos pais na vida educativa em contexto de JI das crianças em contexto de JI não deve ser encarada como um momento pontual, mas como uma dimensão contínua e intencional do processo educativo. A escuta ativa da voz das crianças e das famílias permite construir ambientes mais democráticos, inclusivos e afetivamente significativos. Através de iniciativas como esta, torna-se possível ampliar a compreensão do papel das famílias na educação de infância, reconhecendo o seu contributo não apenas como “ajuda” pontual, mas como parte integrante de uma comunidade educativa alargada, onde todos (crianças, famílias e profissionais) partilham a responsabilidade pela construção de um percurso educativo mais humano, partilhado e transformador.

Importa, por fim, reconhecer as limitações inerentes ao presente estudo, que condicionaram, em certa medida, a amplitude e profundidade da investigação. Desde

logo, a inexperiência da investigadora neste tipo de estudos, com o rigor e a profundidade que se exige nos Mestrados Profissionalizantes.

Depois, a participação dos encarregados de educação revelou-se reduzida, quer no momento da construção da cozinha de lama, quer no preenchimento do inquérito disponibilizado. Sendo que o motivo apresentado para a falta de participação foi a indisponibilidade. Do lado das crianças, embora as entrevistas tenham permitido recolher testemunhos riquíssimos e espontâneos, nem todas puderam ser ouvidas. A opção metodológica de realizar as entrevistas após a construção da cozinha de lama visava garantir que as crianças pudessem refletir sobre toda a experiência. No entanto, nessa semana, muitas crianças estiveram ausentes por motivos de saúde, o que limitou o número de participantes.

Acresce ainda o facto de não ter sido possível realizar uma segunda ronda de entrevistas ou um segundo inquérito aos encarregados de educação, o que teria permitido analisar uma eventual evolução das perceções ao longo do tempo e aprofundar a compreensão do impacto desta experiência na valorização da participação parental. A limitação temporal, decorrente dos prazos do calendário letivo e das exigências associadas à conclusão do presente trabalho, impediram o alargamento do estudo neste sentido.

A realização desta investigação foi muito desafiante devido à escassez de bibliografia recente e relevante sobre o tema em análise, em específico sobre a cozinha de lama. Embora existam autores que abordam esta temática, a quantidade de estudos disponíveis é limitada restringindo e dificultando a profundidade da análise e a construção de uma base teórica mais sólida.

Apesar destas limitações, considera-se que os dados recolhidos permitiram construir uma imagem representativa e significativa sobre as dinâmicas de participação familiar no contexto analisado, bem como a perceção das crianças relativamente à presença dos seus pais no JI. Ainda assim, estas limitações reforçam a necessidade de continuidade investigativa nesta área, com estudos longitudinais, estratégias metodológicas diversificadas e abordagens que permitam uma escuta mais alargada e inclusiva de todos os intervenientes no processo educativo.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

O presente relatório marca o culminar de um percurso formativo profundamente transformador, vivido ao longo de três semestres de Prática Pedagógica em contextos educativos distintos, que contribuíram de forma complementar, para a construção de uma identidade profissional mais consciente, reflexiva e comprometida.

O primeiro semestre, realizado num contexto privado, representou um verdadeiro ponto de viragem na minha forma de olhar a infância. Foi aí que compreendi, com admiração, o verdadeiro significado de reconhecer a criança como protagonista do seu processo educativo, um sujeito ativo, com voz, agência e capacidade de decisão. A influência da abordagem pedagógica de Reggio Emilia e do pensamento de Loris Malaguzzi esteve fortemente presente neste ambiente, oferecendo-me a oportunidade de vivenciar uma pedagogia da escuta, centrada na relação, na estética e na valorização das cem linguagens da criança. Este primeiro contacto foi marcante e gerou em mim um profundo encantamento e motivação para continuar a explorar o potencial transformador da educação.

O segundo semestre revelou-se o mais desafiante. Também num contexto privado, exigiu-me um confronto com certezas previamente estabelecidas que, perante a prática, se revelaram limitadoras. Foi um período de grande desconforto inicial, mas também de enorme crescimento. As dúvidas emergentes abriram espaço à reflexão crítica, à reformulação de perspetivas e à construção de aprendizagens mais sólidas e contextualizadas. A complexidade deste semestre foi, portanto, uma alavanca para o desenvolvimento de competências pedagógicas mais maduras e ajustadas à realidade dos contextos educativos.

No terceiro e último semestre, já em contexto público, encontrei o espaço e a confiança necessária para arriscar, estabelecer parcerias significativas e aplicar, com intencionalidade, os propósitos do meu projeto de investigação. Foi um contexto que me permitiu desenvolver uma prática mais autónoma, crítica e colaborativa, criando pontes entre a teoria, a experiência vivida e a ação pedagógica. A possibilidade de envolver famílias e crianças de forma ativa e reflexiva neste processo foi particularmente enriquecedora, culminando num trabalho de investigação que se alicerça num compromisso ético com uma educação mais participada, inclusiva e atenta às vozes de todos os seus intervenientes.

Ao longo deste percurso, reforcei a convicção de que ser educadora é um processo em permanente construção, que exige escuta, disponibilidade, intencionalidade e, principalmente, humildade. A Escola, enquanto espaço de relação e transformação, ganha sentido quando acolhe a diversidade das experiências, quando reconhece nas crianças verdadeiros sujeitos sociais e quando estabelece pontes significativas com as famílias e a comunidade.

O meu objetivo como educadora será, sempre, proporcionar às crianças uma infância feliz e significativa, com momentos de conexão que correspondam às necessidades de todas elas. Termina esta etapa com a certeza profunda de que a educação, é um compromisso afetivo e relacional. Educar é um gesto que nasce do coração, alimenta-se no encontro com o outro e ganha forma nas relações que construímos, é nelas e, por elas, que a verdadeira transformação acontece.

Durante um momento de partilha, em turma, num momento de formação, os professores distribuíram um papel com uma frase para cada aluno. A frase que me foi atribuída foi “Cria o que queres que exista” de Kobi Yamanda de 2021. É com esse compromisso que encaro o meu futuro, desejo criar um espaço, onde as crianças, as famílias e comunidade educativa se sintam escutadas e valorizadas. Onde as crianças, as famílias e toda a comunidade educativa possam crescer em conjunto, partilhar saberes e construir experiências construtivas e transformadoras. Um espaço em que cada um tenha voz e lugar, onde a partilha ocorra sem julgamentos ou preconceitos, e onde se criem oportunidades reais para todos, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, A. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: um estudo de caso*. Dissertação De Mestrado, 141. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1560/1/TESE%20FINAL.pdf>
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. In *Imprensa da Universidade de Coimbra*. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Almedina Brasil.
- Bento, G., & Costa, J. (2022). Outdoor spaces design in early childhood settings – Analysing opportunities for children’s play in Portugal. *International Journal of Play*, 11(3), 270–288. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101274>
- Bento, G., & Costa, R. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals – A case study in a Portuguese day-care group. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1.ª ed.). Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora

- Brazelton, T., Sparrow, J., & Santos, S. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*.
- Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista brasileira de enfermagem*, 57, pp. 611-614. <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Carvalho, C., & Portugal, G., (2024) *AVALIAÇÃO EM CRECHE: CRECHEendo com qualidade*. (2nd. ed.). Porto Editora.
- Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/01– I – A Série. Ministério da Educação. Lisboa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>
- Edwards, C., Gandini., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (1.ª ed.). Penso
- Epstein, J. (2011). *Epstein's framework of six types of involvement*. National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins University. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/371._joyce_l._epstein_s_framework_of_six_types_of_involvement.pdf/
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
- Es, S. *Guia Relação Escola-Família*. (2020). <https://smartedu.edubox.pt/publicfiles/Files/2/SubContent/85b91863-be07-47f5-8539-8c5cdb960f9c.pdf>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar?: na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Ferreira, M., Nazario, R., Rocha, C., & Tomás, C. (2025). A creche em Portugal (1974-2023): conceções de criança, educação e cuidado. *Educação E Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202551283925por>

- Fochi, P. (2021). Documentação pedagógica como estratégia de transformação pedagógica: planejamentos e ciclos de comunicação difusa. *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se*, 139.
- Fochi, P., (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI*. São Paulo. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.^a edição). Editora Paz e Terra. https://web.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=211&odigo=
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Brasil*: Paz e Terra
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2021). Manual de investigação qualitativa. *Lisboa: Pactor*.
- Gross, D., Bettencourt, A., Finch, H., Plesko, C., Paulson, R., & Singleton, D. (2022). Developing an Equitable Measure of Parent Engagement in Early Childhood Education for Urban Schools. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106613>.
- Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes - Como a brincadeira ao ar livre promove crianças fortes, confiantes e capazes*. Livros Horizonte
- Hewett, V. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29, 95-100. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012520828095>
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>

- Iqbal, Z., Shakil, T., & Zahoor, I. (2023). Investigating the Role of Pretend Play in Developing Creativity among Preschoolers. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning*, 9(2), 35–60. <https://doi.org/10.35993/ijitl.v9i2.2944>
- Jarvis, P. (2011). In A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga (Eds.), *Perspectives on Play: Learning for Life* (pp. 25). Routledge.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, A. (2015). Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lemos, A., Quaresma, Â., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *IPCE*, 313-317. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/1393>
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. *Modelos pedagógicos para a educação em creche*, 93-111.
- Liu, Q., & Gao, M. (2022). Obstacles to parental involvement in children's education. *International Journal for Innovation Education and Research*. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol10.iss2.3659>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, B. (2024). *Orientações Curriculares para Creche*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf
- Martins, C. (2023). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: Um estudo de caso. *Cadernos de Educação de Infância*, (130), 7–17.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância. *Ministério da*

- Mata, L., Pedro, I., & Lemos, M. (2022). *Família e escola: Parcerias na educação de infância*. Edições Afrontamento.
- Milhano, S., Oliveira, L., & Rodrigues, M. (2021). *Diálogos sobre educação de infância- Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. APEI/ ESECS
- Moreira, M., Cordovil, R., Lopes, F., Da Silva, B., & Veiga, G. (2022). The relationship between the quality of kindergartens' outdoor physical environment and preschoolers' social functioning. *Education Sciences*, 12(10), 661. <https://doi.org/10.3390/educsci12100661>
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Faculdade de Motricidade Humana
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Lisboa: Câmara Municipal de Cascais e Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nijhof, S., Vinkers, C., Van Geelen, S., Duijff, S., Achterberg, M., Van Der Net, J., Veltkamp, R., Grootenhuis, M., Van De Putte, E., Hillegers, M., Van Der Brug, A., Wierenga, C., Benders, M., Engels, R., Van Der Ent, K., Vanderschuren, L., & Lesscher, H. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 95, 421-429. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.09.024>.
- Oliveira, M. (2016). *Entre o jardim de infância e a escola do 1.º ciclo do ensino básico: Diferentes olhares sobre as competências das crianças na transição para a escolaridade obrigatória* (Doctoral dissertation, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)).

- Oliveira, M. (Org.). (2024). *Documentar e avaliar o quotidiano e a aprendizagem da criança: Investigando a prática na formação de educadores de infância*. APEI/ESECS
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhano, S. (Org.). (2022). *A voz e a agência da criança. Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. APEI/ESECS
- Oliveira, M., Rodrigues, M., Milhano, S., & Vasconcelos, T. (Org.). (2021). Diálogos sobre Educação de Infância. *Cruzar Olhares entre a formação e o chão de escolha*. APEI/ESECS
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61- 108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança. In Oliveira, M., & Godinho, A. (2013). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade*. Folheto Edições & Design.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100).
- Parente, C. (2004). Práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. *Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal*.
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista portuguesa de pedagogia*, 55 <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641>
- Pordata (2024, outubro 2), *Base de Dados Portugal Contemporâneo*.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças (SAC)*. Porto Editora.

- Portugal, G. (2010). *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. Educação das crianças dos 0 aos, 3, 47-60. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesal.pdf>
- Priberam. (s.d.). Dicionário Priberam da língua portuguesa. Recuperado em 05 de novembro de 2024 de <https://dicionario.priberam.org/intergeracionalidade>
- Queroz, J., & Stutz, L. (2016). *A importância da observação de aulas na Educação Infantil*. Calidoscópico, 14(1), p. 6-19.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económico, Social e Político. in L. Albarello et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sarmiento, M., & Freire, S. (2011). Escola, famílias e comunidades: Novos desafios da relação educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 7–25.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39- 56). Porto Editora.
- Sobel, D., (2022) *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama: O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2nd ed.). Livros Horizonte
- Teiga, S. (2012). *As relações intergeracionais e as sociedades envelhecidas: envelhecer numa sociedade não STOP-O Território Multigeracional de Lisboa Oriental*. Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22).
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127–154). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Rocha, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projeto na educação de infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de Construção do Conhecimento*. Edições Síbaló.
- White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância* n.º 101, 2-27.
- White, J., & Edwards, L. (2019). *Making a mud kitchen (2nd ed.)*. Muddy Faces. <https://muddyfaces.co.uk/content/files/Mud-Book-2nd-edition.pdf>
- Winship, J., Mazzarella, C., & Crook, M. (2021). Building trust with families to improve early childhood outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 297–305. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01064-2>
- Yamada, K. (2022). *Tudo é possível*.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman
- Zabalza, M., (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – REFLEXÃO INDIVIDUAL (23 A 25 DE OUTUBRO DE 2023)

Durante estes três dias esperou-se que fossem integrados todos os comentários e sugestões que foram sendo dados, através das reuniões realizadas com os dois professores. Pessoalmente, continuei a confrontar-me com desafios na elaboração das planificações e na organização da rotina do dia.

Durante esta semana, foi a minha colega Carolina que ficou responsável por realizar as intervenções. Na segunda-feira (23/10), foi realizado com as crianças uma provocação, onde aquilo que idealizamos/planeamos, não foi o que aconteceu. A provocação em si foi bastante interessante e correu muito bem, porém, o resultado que esperávamos era que as crianças, com os materiais de fim aberto (tachos, colheres, pratos, entre outros), os utilizam-se para simbolizar, instrumentos musicais, no entanto, as crianças direcionaram este jogo simbólico, para as tarefas da cozinha e simbolizaram momentos usais da cozinha ou dos momentos de refeição.

Uma vez que a pedagogia Reggio não segue um único caminho, mas sim uma flexibilidade, que se vai adaptando conforme as necessidades, curiosidades e interesses das crianças, decidimos, intervir o menos possível, para que as crianças explorassem livremente a provocação. Segundo Portugal, G. (2010), “Eles dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro.”, por isso, o nosso papel aqui, foi de educadoras que criaram um ambiente seguro, acolhedor, estético e estimulante e de mediadoras de conflitos.

No segundo dia desta semana, não participei da proposta por ser a semana de intervenção da Carolina. Estive com as crianças na sala, as mesmas encontravam-se a brincar livremente. Pessoalmente, ainda não consegui perceber qual é o meu papel nestes momentos. Encontro-me ainda em processo de clarificação quanto ao papel que devo assumir nestes momentos. Persiste alguma incerteza relativamente ao momento e à forma mais adequados de intervir, bem como à legitimidade da minha participação direta nas dinâmicas. Frequentemente, adoto uma postura predominantemente observadora, com o intuito de compreender as interações entre os pares. Noutras situações, intervenho sobretudo na mediação de conflitos, procurando sempre respeitar e equilibrar os interesses e as necessidades individuais de cada criança. Não assumo uma posição de controlo sobre todo o grupo.

Na quarta-feira (25/10), enquanto grupo, não apresentamos muita preparação para o dia. Penso que a ideia em si e as intencionalidades educativas que tínhamos para o dia, estavam adaptadas ao grupo e à proposta, no entanto falhou a parte prática, não pensamos nos pormenores, não pensamos nas consequências da exploração e não soubemos impor regras e limites. A comunicação entre o grupo neste dia, não foi positiva. A pedagogia Reggio Emilia de Malaguzzi,

preza muito pelos detalhes e pela apresentação estética das propostas às crianças, como refere Pereira (2021), nesse sentido, é necessário dar mais importância a este lado que, para nós, ainda é muito novo e desconhecido.

Para futuras intervenções, é necessário dar mais atenção aos detalhes, à questão estética das propostas, à maneira como apresentamos a provocação às crianças. Para isso, é necessário conhecer melhor a Abordagem Reggio Emilia, perceber como funciona toda a envolvência do adulto, enquanto pessoa responsável que cria ambientes agradáveis, para que essa envolvência se reflita nas explorações das crianças.

É necessário ainda identificar qual é o nosso papel dentro da sala, perceber que também temos de assumir os momentos de limites e regras. Pessoalmente, sinto que consigo resolver conflitos entre pares, mas não consigo gerir momentos de agitação em grande grupo. Não podemos depender da educadora para nos ajudar nesses momentos.

APÊNDICE 2 - REFLEXÃO INDIVIDUAL (27 A 29 DE MAIO DE 2024)

O presente trabalho é relativo à reflexão sobre a 10.^a semana de intervenção no âmbito na Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância I, realizada no Colégio Infantil referente aos dias 27/28 e 29 de maio de 2024. Para esta semana, a mestrandia responsável pela intervenção foi a minha colega Carolina.

Na presentes reflexão irei refletir principalmente sobre a realização da documentação pedagógica com as crianças. Tal como nos revela o pedagogo Fochi, a documentação pedagógica é algo indispensável para uma construção de uma recordação educativa, algo visto como uma prova da construção do seu conhecimento e da sua identidade (2021), ou seja, podemos entender que a documentação pedagógica como uma “para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 116).

Os principais objetivos da documentação passam por valorizar os processos das crianças, comunicar com as famílias, com a comunidade educativa ou até mesmo com as crianças, transmitindo a todos um sentido de pertença. Filippini, psicóloga e pedagoga, acredita que a documentação “É uma atitude cultural face ao ensino e à aprendizagem que, através da análise e interpretação dos registos da observação produzidos diariamente, possibilita clarificar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos adultos.”.

A documentação deve ser capaz de retratar a forma como as crianças apropriam-se do que é novo, como organizam a sua própria curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e ainda como exteriorizam os seus pontos de vista. Na abordagem Reggio Emilia a documentação é uma interpretação do que aquela experiência significou para as crianças.

A construção de documentação com as crianças permite ou desenvolve, tanto uma pedagogia da relação como uma pedagogia da escuta. Através da pedagogia da relação, a aprendizagem é construída em relação, em cooperação, em colaboração e em comunicação, através da forma como

organizamos e escolhemos o espaço e os materiais, estando incluídos nesta tarefa os adultos e as crianças.

Para dar espaço e abertura às crianças para comunicarem o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem é necessário adotar uma pedagogia de escuta, isto é, “A escuta ativa é uma premissa básica de um modelo de educação participativa que se fundamenta nas relações. A escuta é um processo contínuo de abertura ao outro e a si mesmo, de reconhecimento, aceitação e valorização de diferentes pontos de vista, formas de ser e de estar, e construir uma condição indispensável para o diálogo e a mudança.” (Lino, 2018).

Nesse sentido, foi muito interessante construir esta evidência de desenvolvimento e aprendizagem com as crianças, perceber que sim elas têm voz nas avaliações e comunicações que fazemos. Foi a primeira documentação que realizamos com as crianças, mas certamente que voltarei a apostar nesta estratégia, pois as crianças envolvem-se bastante neste tipo de dinâmicas, uma vez que se sentem ouvidos, respeitados e valorizados.

Por fim, irei abordar o mini projeto que temos desenvolvido com as crianças acerca das leituras dos livros. Foi um projeto que se iniciou espontaneamente sem grande estrutura planeada, senti que era um interesse do grupo e ao longo deste percurso foi ganhando forma e uma beleza muito característica.

Através destas dinâmicas são abordadas muitas competências, tanto sociais como linguísticas. As crianças querem ter um papel ativo no desenrolar desta dinâmica, voluntariam-se a trazer livros e a ler perante o grande grupo, não se deixando inibir por alguma vergonha que possam ter, algo que para alguns ainda é uma tarefa difícil. Este projeto desenvolve também muito intrinsecamente a responsabilidade, pois as crianças não se esquecem do seu dever de trazer os livros para a sala. A nível linguístico as crianças começam a ter uma maior consciência fonológica e uma consciência de código linguístico. Algumas crianças já vão reconhecendo sinais de pontuação e entoam a sua “leitura” consoante os códigos, algumas vão, também, acompanhando com o dedo as frases apesar de não conseguirem ler.

Esta dinâmica é algo que quero levar para futuras práticas, pois as crianças estão a ser verdadeiros autores das suas histórias, dando-lhes significado e vida consoante as suas interpretações. São momentos individuais onde conseguimos valorizar o papel e a voz da criança.

APÊNDICE 3 – REFLEXÃO INDIVIDUAL (8 A 10 DE ABRIL DE 2024)

No presente trabalho irei refletir sobre a terceira semana de intervenção, referente aos dias 08, 09 e 10 de abril, no Colégio Infantil, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica - Jardim de Infância I.

Durante esta semana, assumi a responsabilidade intervir directamente no grupo, o que me suscitou algum receio, dado que se iniciaria a implementação da metodologia de abordagem por projeto. Sendo esta a primeira vez que trabalhava com esta metodologia, surgiram algumas incertezas quanto à sua concretização e à minha actuação. O trabalho por projecto consiste num estudo aprofundado de um tema, que é definido pelas crianças, o mesmo é visto como uma pesquisa que é do interesse delas (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos, 1998).

Nesse sentido, tentei perceber em conjunto com o grupo quais eram os seus temas de interesse, após esta discussão com as crianças, a educadora, disse que tinha de conduzir a discussão para o tema de Portugal e as suas regiões. Esta tarefa revelou-se particularmente desafiante, pois, a meu ver as crianças não demonstraram um interesse significativo pelo tema a abordar. Face a esta situação, procurei em colaboração com o meu par pedagógico, tornar este processo mais lúdico e tentar captar a atenção e a curiosidade por parte das crianças.

Segundo, Vasconcelos (2012), o papel do educador, passa por promover competências de questionamento, estimular a curiosidade e manter o interesse, incentivando o pensamento das crianças para a descoberta. Por isso, durante estes três dias, questionei bastante as crianças acerca dos seus interesses e das estratégias que queriam utilizar para dar respostas aos seus interesses e questões.

A abordagem deste tema através desta metodologia de projecto revelou-se uma tarefa exigente. Apesar do esforço em e tentar relacionar as questões teóricas com a prática educativa, nem sempre foi fácil garantir a coerência entre ambos. É necessário conseguir identificar um tema que desperte interesse genuíno nas crianças, só assim será possível um envolvimento pleno nas diferentes propostas e momentos de aprendizagem.

Para além das dificuldades decorrentes da minha ainda limitada experiência, senti igualmente a ausência de uma comunicação eficaz no contexto institucional. Por exemplo, na terça-feira a professora de música faltou sem qualquer aviso prévio e, nesse mesmo dia foi necessário tirar fotografias às crianças do ano letivo e, o que implicou ajustes nos planos inicialmente previstos para o decorrer das actividades.

Relativamente ao seminário que se realizou na ESECS, sobre o trabalho por projeto na educação pré-escolar, este momento tornou-se muito enriquecedor, pois percebi as potencialidades desta metodologia.

Neste momento contamos com a presença das colegas de mestrado do 2º ano e uma equipa educativa do Agrupamento de Escola liderado pelo educador de infância Manuel. Estes dois momentos deixaram-me com uma grande vontade de fazer mais e melhor, inspirando-me assim para iniciar o projeto no contexto onde estou inserida. Perceber que o “nada” podemos transformar em uma grande aprendizagem foi fundamental. Recolher a voz das crianças em todos os momentos é fulcral para dar início a este projeto, ter a criança como agente do seu próprio

conhecimento tem como consequência o seu envolvimento em todas as propostas que se reflete em aprendizagens significativas por parte de toda a comunidade educativa.

Outro aspecto sobre o qual refleti bastante foi o envolvimento de toda a comunidade educativa. É importante que isso aconteça, pois, se as famílias, as crianças e os educadores/professores estiverem seguros e em sintonia com as suas intenções o processo torna-se muito mais fácil. Este seminário fez-me reconhecer que trabalhar em equipa é uma mais-valia e indispensável para a nossa profissão.

Posto isso, esta semana foi muito desafiadora, pois tive que refletir bastante sobre o meu papel e as estratégias que devo ter em consideração por todo o contexto em si (grupo de crianças, metodologia de trabalhos por projetos e instituição). Nesse sentido, espero ouvir mais os interesses das crianças e dar-lhes importância e significado, perceber que em momentos de diálogo nas rotinas pode existir um grande interesse das crianças foi um abrir de olhos para a necessidade de ativar a minha escuta ativa.

APÊNDICE 4 – REFLEXÃO INDIVIDUAL (11 A 13 DE NOVEMBRO DE 2024)

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica – Jardim de Infância II, irei refletir sobre o ponto da construção da cozinha de lama, que aconteceu no dia 16 de novembro de 2024 no Jardim de Infância. A construção da cozinha no Jardim de Infância aconteceu no sábado, de forma a contar com a ajuda de um maior número de participantes, sendo que os participantes foram os pais das crianças do grupo.

Esta construção surgiu, inicialmente como uma proposta da Educadora, mas rapidamente passou a fazer parte do meu percurso formativo. A organização do espaço tem-se revelado uma dimensão particularmente significativa para mim ao longo desta formação, na medida em que reconheço o seu impacto direto na dinâmica pedagógica e nas oportunidades de aprendizagem proporcionadas às crianças.

A construção da cozinha de lama, em parceria com os pais, é um exemplo do potencial transformador que a colaboração, entre a família e a comunidade educativa, pode ser algo bastante positivo. Este projeto não é apenas uma oportunidade de criar um espaço físico, mas também um momento de ligação e partilha, evidenciando a importância da participação ativa das famílias no contexto educativo.

A presença e o envolvimento dos pais em projetos como este fortalecem os laços entre a escola-família e famílias-famílias, promovendo assim um sentido de pertença e cooperação. Esta colaboração cria um ambiente mais rico e significativo para as crianças, que percebem o valor do trabalho em equipa e do esforço em conjunto. Os pais, ao participarem, também compreendem

melhor a dinâmica educativa, valorizando ainda mais a importância do brincar e do aprender no desenvolvimento infantil.

A qualidade das relações, as oportunidades que os profissionais proporcionam às famílias e a qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias são elementos-chave para uma verdadeira parceria. Uma concepção de participação das famílias numa lógica de parceria é holística e foca-se não exclusivamente em atividades a desenvolver, como era característico das concepções tradicionais de envolvimento dos pais, mas nas relações estabelecidas entre os parceiros, já que estas determinam o sucesso na construção de uma parceria. (Mata, L., & Pedro, I., 2021, p. 24)

Para mim, enquanto futura educadora, estas experiências são preciosas. Revelam o impacto formativo bastante relevante no nosso percurso académico, desafiando-nos a pensar em práticas que envolvam toda a comunidade e que deem voz a diferentes perspetivas.

A cozinha de lama é um exemplo perfeito de um espaço que estimula a imaginação, a socialização, a exploração sensorial e a criatividade das crianças. Ao construir ambientes como este, estamos a criar oportunidades para que as crianças aprendam e se desenvolvam de forma natural e significativa. Estes espaços não só promovem o desenvolvimento cognitivo, motor e social, como também cultivam a curiosidade e o amor pela aprendizagem, competências essas que são essenciais para a vida.

Este projeto foi também fundamental para o desenvolvimento do meu projeto de investigação inserido no relatório de mestrado. Esta experiência irá permitir-me recolher dados relevantes sobre a dinâmica de colaboração entre pais, educadores e crianças, bem como sobre o impacto que espaços pedagógicos bem estruturados, neste caso a cozinha de lama, podem ter na promoção do desenvolvimento e aprendizagens significativas. Este processo reforçou a pertinência da investigação para compreender melhor como práticas colaborativas e ambientes adequados potenciam os processos educativos das crianças.

Em suma, a construção da cozinha de lama foi muito mais do que um projeto físico. Foi uma experiência que ilustra a importância da colaboração entre educadores e famílias, reforça o nosso papel enquanto agentes promotores de desenvolvimento e aprendizagem, e desafia-nos a idealizar espaços educativos significativos.

APÊNDICE 5 – EXCERTO DA ATA DA REUNIÃO DE PAIS

Quanto ao ponto dois, as mestrandas apresentaram as suas intencionalidades educativas para com o grupo de crianças aos Pais/Encarregados de Educação. Durante este momento foi apresentado o objetivo de realizar uma visita de estudo ao Exploratório – Ciência Viva Coimbra com data prevista para o dia dois de dezembro de dois mil e vinte e quatro. Nesse sentido, na presente reunião as mestrandas juntamente com a Educadora de Infância, a Assistente Operacional e os Pais/Encarregados de Educação, planearam a realização de rifas e de um mercadinho de outono marcado para o dia vinte e sete de novembro de dois mil e vinte e quatro, para minimizar as despesas da deslocação e assim a viagem ficar menos dispendiosa. Esta decisão adveio da partilha de ideias e sugestões dadas pelos presentes na reunião, discutindo as potencialidades e as fragilidades das diferentes propostas. -----

Ainda referente a este ponto, foi proposto aos Pais/Encarregados de Educação a construção de uma Cozinha de Lama para o Jardim de Infância de Barreira, os benefícios para as crianças foram inumerados e apresentados. Especificámos que “Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais naturais tem um papel fundacional na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem” (White,2014, p. 6) e ainda que ao dar oportunidades de brincar na cozinha de lama, promovemos o desenvolvimento integral, estimulamos a criatividade das crianças e que, ainda, promovemos uma conexão profunda com a Natureza (White, 2014). Os pais aceitaram o desafio e irão começar a construção a partir do mês de novembro. Debateram-se vários tópicos relativos à sua construção, ao local, os materiais, os participantes, a data da construção, a entrega dos materiais e a distribuição de tarefas. Em conjunto, após a análise de todos os espaços livres do exterior do jardim, decidiu-se que o local de construção da cozinha seria nas traseiras do espaço, na zona de relva, ao lado do campo de futebol, isto porque era um espaço que não estava a ser valorizado e tem todas as condições que uma cozinha de lama precisa (terra, água e muro de apoio). A escolha dos materiais prendeu-se com valores também sustentáveis e económicos, por isso, optou-se pela utilização de paletes e de materiais reciclados, como pias, tachos, panelas, frigideiras velhas. A entrega dos materiais ficou estipulada que irá acontecer nos próximos dias consoante a disponibilidades de todos. A data da construção e a distribuição de tarefas será planeada futuramente, consoante a disponibilidade dos materiais e de participantes na construção. Durante este diálogo existiram

Pais/Encarregados de Educação que se prontificaram a colaborar com materiais e com ajuda no projeto, no entanto, houve ainda quem não se demonstrasse disponível para colaborar, por indisponibilidade de tempo. Os pais/encarregados de educação que se disponibilizaram no imediato desta reunião para a construção foram: pai M; pai MG; pai A; pai TS; pai B e Pai FC e SC. Os que se disponibilizaram com materiais foram: mãe D; mãe S e pai MG. Os pais do TF disponibilizaram-se monetariamente para esta construção.

APÊNDICE 6 – GUIÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS DO JI

Tema: Envolvimento das famílias no Jardim de Infância

Problemática: Qual o olhar das crianças e das famílias sobre a sua participação no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama?

Objetivos Gerais: Perceber o envolvimento e participação das famílias no quotidiano do jardim de infância e na construção de uma cozinha de lama; Conhecer a opinião das crianças relativamente à participação e envolvimento das famílias no jardim de infância; Conhecer a opinião das famílias em relação à sua participação e envolvimento na construção de uma cozinha de lama e Refletir sobre o modo como a relação Escola-Família pode assumir um papel relevante no quotidiano do jardim de infância.

Designação dos blocos	Objetivos Específicos	Formulários de Perguntas	Observações Específicas	Observações Gerais
<p>Legitimação da Entrevista</p>	<p>- Legitimar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.</p>	<p>- Explicar as razões da entrevista.</p>	<p>- Pretende-se criar um ambiente favorável à entrevista, pelo que não deve ser rigidamente conduzida.</p>	<p>- Sempre que necessário serão colocadas outras questões de forma a ir ao encontro dos objetivos formulados.</p>
<p>Participação dos Pais no Quotidiano no Jardim de Infância</p>	<p>- Conhecer a opinião das crianças acerca do envolvimento dos pais no processo educativo.</p>	<p>Perceber se:</p> <p>- Se os pais vêm ao jardim de infância. Se não, porquê?</p> <p>- Se os pais entram na sala para ver as atividades das crianças. Se sim, porquê? Se não, porquê?</p> <p>- Se os pais sabem o que as crianças fazem no jardim de infância. Se sim, como é que eles sabem? Contas-lhes, falam com a educadora (entre outros)?</p>	<p>- Pretende-se saber qual o papel dos pais no acompanhamento dos seus educandos no processo educativo;</p> <p>- Perceber se os pais se interessam pelo trabalho desenvolvido pelos filhos;</p>	<p>- Não haverá intenção de conduzir o entrevistado, para não condicionar a genuinidade das suas representações.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Se os pais aceitam os convites de participação no jardim de infância. Se sim, porquê? Se não, porquê? - Se as crianças acham importante os pais virem ao jardim de infância? Porquê? - Se as crianças gostavam que os pais viessem regularmente ao jardim de infância, porquê? - Se os pais brincam ou fazem atividades com as crianças no jardim de infância? - Se não, porquê? Se não fazem gostariam que fizessem, porquê? 	<p>-Perceber qual a opinião das crianças sobre o envolvimento da família no jardim de infância.</p>
<p>Participação dos Pais na Construção da Cozinha de Lama</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o envolvimento dos pais no processo da construção da cozinha de lama. 	<p>Perceber se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se os pais participaram na construção da cozinha de lama. - Se as crianças acham importante os pais ajudarem na construção. - Se os pais contaram o que iriam fazer ao jardim de infância. - O que é que contaram? Gostaram? Ficaram entusiasmados? 	

		<p>- Se existe algo que as crianças gostavam que os pais fizessem na escola.</p> <p>- Se a construção vai ter continuação. Se sim, como é que achas que vai continuar?</p>	

APÊNDICE 7 - TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Inquérito 1: António + Manuel

Mestranda: Vou vos fazer algumas perguntas para me ajudarem no trabalho da minha escola pode ser?

António + Manuel: (acenam que sim)

Mestranda: Então vamos lá, digam-me uma coisa, vocês gostam quando os pais vêm cá à escola?

Manuel: Gosto, porque são meus amigos e meus pais

António: Quando for a festa de finalistas eles podem vir cá à escola, acho que vai haver bolos e coisas assim.

Mestranda: Então, mas eles só podem vir na festa de finalistas?

Manuel: Não, podem vir fazer outras coisas, ler livros. A minha mãe disse que vai a próxima semana. Acho que vem ler um livro da Bluey no natal.

Mestranda: Boa, mais cinco para a mãe. Vocês acham importante os pais virem cá à escola?

António: Sim, mas não é assim tão tão importante. Pode ser importante para eles, para mim não é (encolhe os ombros)

Manuel: Oh, mas se os pais vierem cá eles podem fazer coisas giras connosco, eu acho que é muito importante.

Mestranda: E vocês contam aos vossos pais o que é que fazem aqui na escola ou eles sabem o que é que vocês fazem?

Manuel: Não, mas o meu pai diz-me, porque ele pergunta o que é que eu faço e eu às vezes digo e digo à minha mãe no carro. Costumo dizer o que fizemos no dia inteiro.

Mestranda: E tu António?

António: Eu não, nunca me lembro.

Manuel: Eu até digo o que foi o almoço.

Mestranda: Então, mas os vossos pais aceitam os convites que a Maria e Susana fazem?

Manuel: Sim, mas quando não podem não podem, não há nada a fazer.

António: Quando estão a trabalhar não podem, mas quando estão de folga ou de férias até podem vir, não sei bem às vezes a mãe sai mais cedo de propósito.

Manuel: Pois, o pai e a mãe às vezes perguntam ao chefe do trabalho se podem vir.

Mestranda: Porque é que acham que eles vêm à escola?

Manuel: Então porque eles querem saber como estão a correr as coisas e depois porque às vezes têm de trazer coisas que a Maria pede.

António: Os pais têm vindo fazer as experiências dos cientistas, mostrar o laboratório e contar as histórias, fazer a massa maluca. Coisas assim, mas podem fazer outras coisas, esta tudo bem.

Mestranda: Olhem agora mudando um bocadinho de assunto, sabem a cozinha de lama? Algum dos vossos pais participou?

António: Acho que não.

Manuel: Os meus não. Mas eu vi os outros pais a fazerem, porque eu estava em casa e o meu pai mostrou-me fotografias dos outros pais a construírem.

Mestranda: E vocês acham importante eles virem cá à escola construir coisas para nós?

António: Pro Manuel sim, agora eu...

Mestranda: Porquê? Tu não achas importante?

Manuel: Eu acho muito importante porque eu gosto e assim podemos dizer que os nossos pais constroem coisas na nossa escola e assim também temos mais uma coisa para brincar. Só temos uma casinha, uma cozinha não tínhamos então é muito bom.

Antônio: Pois isso é verdade, até temos um fogão de verdade e uma pia, são coisas divertidas para brincar.

Mestranda: Se vocês pudessem pedir alguma coisa aos pais para construir, pediam o que?

Antônio: Ah, nem sei, pedia uma área das ciências, mas na rua.

Mestranda: Ah também gostava muito.

Mestranda: Então digam-me lá uma coisa, se vocês acham mesmo importante os pais virem à escola.

Antônio: Eles vêm sempre buscar-nos à escola

Mestranda: Quando tem festas também vêm cá, quando é o dia do Pai vem o pai e quando é o dia da Mãe vem a Mãe.

Mestranda: Ok, acho que percebi a vossa opinião, obrigada.

Inquérito 2: Rafaela

Mestranda: Olha, eu vou fazer-te algumas perguntinhas para o meu trabalho lá da escola pode ser?

Mestranda: Olha tu gostas que os teus pais venham cá à escola?

Rafaela: (Abana a cabeça a fazer sinal de concordância)

Mestranda: Olha tens de falar está bem? Se não eu não te percebo.

Rafaela: Sim, porque podem fazer muitas experiências.

Mestranda: E tu achas isso importante? Que eles venham cá?

Rafaela: Sim, porque vêm cá fazer muitas experiências, a mãe e o pai ainda não vieram, mas eu gostava muito que eles viessem.

Mestranda: Porquê? Porque é que gostavas?

Rafaela: Porque gostava de os ter cá com os meus amigos e são os nossos pais e são muito especiais.

Mestranda: Quando os teus pais vêm cá à escola é para quê? O que é que eles vêm cá fazer?

Rafaela: Vêm no Dia das Mães e dos Pais e depois vêm na festinha de verão. Ah uma vez também veio porque a A (educadora) marcou uma reunião.

Mestranda: E olha, na cozinha de lama? Os teus pais vieram ajudar?

Rafaela: Não, mas eu vi, tinha madeira, uma pia para lavar a loiça e era verdadeira.

Mestranda: E tu gostaste?

Rafaela: Sim, ficou muito gira e muito grande.

Mestranda: O que é que tu achaste dos pais terem construído a cozinha?

Rafaela: Importante, porque assim temos mais coisas para brincar lá fora e aquilo está muito bonito.

Mestranda: Então gostavas que eles construíssem mais coisas?

Rafaela: Hmm, acho que não.

Mestranda: Esta bem, olha tens mais alguma coisa para dizer?

Rafaela: Não.

Mestranda: Está bem, muito obrigada R.

Inquérito 3: Diogo

Mestranda: Olha vou te fazer umas perguntas para um trabalho meu da escola, pode ser? Não te importas?

Diogo: Não

Mestranda: Boa, olha tu gostas que os teus pais venham cá à escola?
Diogo: Sim, porque também é divertido.
Mestranda: É divertido? Quando eles vêm cá é divertido?
Diogo: É, eu gosto.
Mestranda: E porque é que os teus pais costumam vir cá à escola?
Diogo: Tipo, a Maria manda email por whatsapp as mães ou os pais eles já sabem que é para ir para a escola.
Mestranda: Ok, então eles são avisados para vir à escola?
Diogo: Pois, a Maria avisa, por email lá no whatsapp e assim eles vêm às reuniões, mas também vêm para tipo, agente faz o mercadinho como fizemos e eles vêm.
Mestranda: E eles sabem normalmente o que é que tu costumavas fazer aqui na escola?
Diogo: Não, mas eu às vezes conto.
Mestranda: Tu achas que é importante eles vierem cá à escola?
Diogo: É, porque às vezes é importante, as reuniões de pais é muito importante. Porque a Maria fala com os pais, tem de falar como a gente se porta, tem que dar alguns recados, por isso é que é importante.
Mestranda: Ok, estou a perceber e tu gostavas que os teus pais viessem mais vezes à escola?
Diogo: Sim, podiam vir provar as nossas comidinhas que agente fez, provar os bolos que agente também faz e também podiam visitar a escola. Depois também temos de fazer mais mercadinhos para eles virem cá mais vezes, veio muitos pais, então até a avó do FS também veio cá ao mercadinho. Eu gosto que os meus pais venham cá à escola ne.
Mestranda: Olha, outra coisa, em relação à cozinha de lama sabes se os teus pais participaram na construção da cozinha de lama?
Diogo: Não, eles não conseguiram vir. Era só para a Maria. Para Susana para ti e para a Carlota.
Mestranda: Não, amor, foram os pais dos meninos aqui da sala que ajudaram a construir. Os teus pais não vieram, mas não tem problema, provavelmente estavam a trabalhar ou já tinham coisas combinadas.
Diogo: Pois, o meu pai teve de ir buscar a minha mãe que ela trabalha lá no sítio todos os dias e não tem muito tempo.
Mestranda: Pois, não tem problema, mas tu achas importante os pais virem cá à escola? Ajudar e a construir e assim?
Diogo: Acho porque eles constroem coisas giras e assim nos temos mais coisas para brincar, uma cozinha aqui dentro e outra cozinha lá fora. Eles podiam construir tipo um aviãozinho para brincar, para voar assim no ar.
Mestranda: Tas a ver, tens de dar essa ideia aos pais, fala com a prima pode ser que ela te ajude a convencê-los.
Diogo: Calma, estou a pensar. Sabes eu gostos que eles venham cá porque eles também são uma família minha e eu gostava muito que eles viessem mais vezes, mas às vezes eles não podem vir, têm de trabalhar para ganhar dinheirinho e depois meter comidinha na mesa.
Mestranda: Claro, é normal, tens de dizer que gostavas que eles viessem mais vezes e tenho a certeza de que eles vão tentar vir mais vezes. Olha Diogo, obrigada.

Inquérito 4: Bernardo

Mestranda: Olha os teus pais costumam cá vir à escola?
Bernardo: Não, porque não.

Mestranda: Mas tu achas que é importante os pais virem cá à escola?
Bernardo: Sim, porque eu gosto dos pais aqui na escola. Eu também quero que eles venham mais vezes aqui à escola.
Mestranda: A sério? Porquê?
Bernardo: Olha porque eu gosto, mas o meu pai não gosta muito, mas ele deixa rebuçados aqui na escola para nós.
Mestranda: Pois eu vi, ele trouxe um saco cheio de doces para nós.
Mestranda: Olha e ali a cozinha de lama.
Bernardo: Sim, a minha mãe mostrou-me a fotografia das pessoas aqui a construir. Mas eles não me contaram o que foi que aconteceu.
Mestranda: Gostavas que eles tivessem ajudado a construir?
Bernardo: Olha o meu pai pode construir um telhado, ele já fez muitos lá para casa e para os amigos, pode fazer para lá também.
Mestranda: Pois a A, disse que o teu pai fazia essas coisas. Temos de falar com ele. Ah olha outra coisa, os teus pais sabem o que é que costumam fazer aqui na escola?
Bernardo: Não, eu também não conto então eles não sabem.
Mestranda: Não contas porquê?
Bernardo: Porque não me apetece.
Mestranda: Oh esta bem. Olha queres dizer mais alguma coisa?
Bernardo: Não acho que não.

Inquérito 5: Eduardo

Mestranda: Vou te fazer algumas perguntas, para um trabalho meu da escola, não te importas?
Eduardo: Não, ok.
Mestranda: Os teus pais costumam cá vir à escola?
Eduardo: Claro, no Dia do Pai e no Dia da Mãe.
Mestranda: Ai é? E não vêm noutros dias?
Eduardo: Um dia os meus pais vêm cá contar uma história.
Mestranda: Então eles costumam fazer o que aqui na escola?
Eduardo: Olha, eles vêm fazer várias coisas, só que não sei, não me lembro.
Mestranda: (risos) Não te lembras? Então mas quando há assim convites cá da escola eles aceitam?
Eduardo: Sim, mas, porque eles gostam do S e do FC e gostam de mim. Mas a minha avó disse que ela trabalhava e por isso não pode vir
Mestranda: E tu gostas que eles venham cá à escola?
Eduardo: Sim, porque eles podem vir fazer coisas boas.
Mestranda: Porque é que achas importante que eles venham?
Eduardo: Porque nós aqui somos todos amigos e gostamos uns dos outros.
Mestranda: Sabes a cozinha de lama? Os teus pais ajudaram a construir? Eles vieram cá construir ou trouxeram materiais?
Eduardo: (abana a cabeça a dizer que não)
Mestranda: Mas tu gostavas?
Eduardo: Eu não, mas o meu pai gosta de construir coisas e o meu irmão de estar na horta.
Mestranda: Ah ok, e havia mais alguma coisa aqui na escola que gostavas que os teus pais fizessem?
Eduardo: Simmm, gostava que eles fossem os professores. Sim, mas o meu pai já foi o meu chefe na minha antiga escola.
Mestranda: Ah pois, porque tu estavas na escola do pai não era?

Eduardo: Sim e eu estive sempre com o pai, a minha mãe é que agora mudou-se para uma escola, está na escola onde fomos à visita de estudo, lá em Coimbra.

Mestranda: Uau, mas assim a escola da mãe ainda é um bocadinho longe.

Eduardo: Pois, ela é aluna e por isso chega tarde a casa, ou então tem muita coisa para fazer quando chega a casa.

Mestranda: E tens mais alguma coisa a dizer dos pais virem cá à escola? Eu quero saber a tua opinião.

Eduardo: É fixe e diferente por isso é bom. Eu gosto muito de os ter cá, porque eu gosto muito deles.

Mestranda: Oh que bom, obrigada Eduardo.

Inquérito 6: Laura

Mestranda: Vou te fazer algumas perguntas, para um trabalho meu da escola pode ser Laura?

Laura: Sim, diz.

Mestranda: Os teus pais costumam vir cá à escola?

Laura: Sim, vêm levar me à escola e dão sempre um beijinho.

Mestranda: E eles vêm à escola fazer mais alguma coisa?

Laura: Sim, às vezes vêm dizer algumas coisas à B (auxiliar de ação educativa).

Mestranda: Ah então os teus pais às vezes vêm falar de coisas com a B.

Laura: (acena com a cabeça que sim)

Mestranda: E tu achas importante eles virem cá?

Laura: Sim, porque eu gosto dos meus pais, mas o pai está doente então não pode vir tantas vezes, mas sabes uma coisa? A mãe já tirou a carta já pode vir mais vezes cá à escola.

Mestranda: A sério? Ela conseguiu? Uau que fixe, fico muito feliz.

Mestranda: E olha sabes a cozinha de lama? Os teus pais ajudaram a construir?

Laura: Os meus pais não, mas os outros fizeram um fogão um lava-loiça e trouxeram uns potes para meter coisas la dentro.

Mestranda: Então e gostavas que os pais construíssem mais coisas?

Laura: Uma casinha cor-de-rosa. Devia ter uma cozinha la dentro, devia ter um quarto, uma grande, assim era bom, tinha dois quartos duas casas de banho, devia ter muitas coisas mesmo.

Mestranda: Bem os pais iam ter muito trabalho para construir essa casinha. Tens de guardar essa ideia no bolso, para quando chegares ao pé deles contar-lhes.

Laura: Oh mas eles não vão ouvir, eles têm muito trabalho e não conseguem cá vir, a mãe trabalha até o céu já estar escuro e as estrelas brilharem.

Mestranda: Então eles não vêm mais vezes cá porque estão a trabalhar?

Laura: Pois, têm de ganhar dinheirinho para poder conseguir comprar comidinha para mim e para a mana.

Mestranda: Claro, fazem muito bem. Então e tens mais alguma coisa a dizer?

Laura: Não, mas eu gosto muito deles.

Inquérito 7: Tomás

Mestranda: Olha FC, posso te fazer umas perguntinhas?

Tomás: O que? Podes?

Mestranda: É para um trabalho meu da escola.
Mestranda: Os teus pais costumam vir cá ao jardim?
Tomás: Hmm, não sei.
Mestranda: Não sabes se eles costumam cá vir? Eles não entram cá na escola?
Tomás: Hmm, acho, ah, entram, porque eles são pouco baixinhos e a porta também é pouco baixinha.
Mestranda: E tu gostas que eles venham cá à escola?
Tomás: Sim, gosto, porque, porque eu gosto de dar abraços para o pai e para a mãe.
Mestranda: É muito bom dar maminhos aos pais, não é?
Tomás: Sim, eu gosto muito e eles também.
Mestranda: E tu gostas que eles façam coisas aqui na escola?
Tomás: Sim, para eu dar beijinhos a eles. Ahhh, eles já fizeram coisas, ahhh mas não me lembro.
Mestranda: Mas tu achas importante que eles venham à escola ou façam aqui coisas?
Tomás: Sim, para eu dizer, mas é um segredinho que queria fazer com os pais aqui na escola.
Mestranda: Então gostavas que eles viessem aqui mais vezes?
Tomás: Sim, porque eles são meus amiguinhos e também dos amiguinhos aqui da escola.
Mestranda: Então e olha, ali na nova cozinha de lama, os pais ajudaram a construir?
Tomás: Não e não trouxeram nada.
Mestranda: Mas tu gostavas que eles tivessem ajudado?
Tomás: Sim, porque era uma cozinha de lama mais enorme.
Mestranda: Querias uma cozinha ainda maior?
Tomás: Sim, mas eu também queria que eles construíssem um carro de lama.
Mestranda: Não tinha pensado nessa ideia, parece-me fantástica.
Tomás: Eu gosto que eles me abracem.
Mestranda: Os teus pais sabem o que fazes aqui na escola?
Tomás: Não, eu não digo.
Mestranda: Porquê?
Tomás: Porque eu gosto é de dar abracinhos, beijinhos e massagens.

Inquérito 8: João

Mestranda: Tu gostas que os teus pais venham cá à escola?
João: Sim.
Mestranda: Porquê?
João: Não sei, eu gosto porque a minha mãe disse-me a mim que gosta, mas ela amanhã tem que vir para aqui, fazer os bichinhos onde a mãe trabalha. (A mãe da criança foi no dia a seguir ao JI mostrar o seu local de trabalho e realizou com as crianças uma atividade prática sobre a contaminação dos micróbios)
Mestranda: Tu achas importante os pais virem cá?
João: Sim, porque eu acho
Mestranda: Quando eles vêm à escola é para fazer o que normalmente?
João: Ver o laboratório onde eles moram e a mãe trabalha e mais nada. A mãe da Camila também já veio.
Mestranda: Olha e os pais sabem o que fazes aqui no jardim?
João: Sim, aqui no jardim de infância, eu digo, mas também contei do pai da MS. Amanhã não vou contar porque tenho piscina, só contei logo por isso.
Mestranda: Sabes porque é que os teus pais vêm cá ao jardim?

João: Não, mas também pode ser os avós, o avô e a avó e as minhas tias e a minha mãe.

Mestranda: Então e porque é que eles vêm cá ao jardim?

João: Não sei.

Mestranda: Sabes se o pai e a mãe ajudaram a construir a cozinha de lama?

João: Sim, a minha mãe trouxe um garfo trouxe umas panelas, trouxe outra panela e outra panela e duas colheres. Mas não trouxe a massa maluca, porque isso é para fazer a experiência. Eu gostava que eles tivessem participado.

Mestranda: Então tu gostas que os pais venham cá?

João: Mas o meu pai não mostrou fotos dos laboratórios, nem a mãe, os cientistas é que trabalham na escola e no laboratório. A mãe já fez a massa maluca, mas eles não foram mostrar a todos os amigos, ainda não explicou aos amigos e eu vou ficar sentado na cadeira a ver. Quero que o meu pai e a minha mãe voltem para mostrar o laboratório dela, onde trabalha, a minha mãe e o meu pai, eles sabem fazer a massa maluca, só falta mostrar onde a minha mãe trabalha no laboratório.

Inquérito 9: Madalena

Mestranda: Tu gostas que os teus pais venham cá à escola?

Madalena: Gosto muito!

Mestranda: Porquê?

Madalena: Porque gosto de estar ao pé deles e de os ter aqui.

Mestranda: Os teus pais costumam vir muitas vezes cá?

Madalena: Não, porque têm de ir trabalhar.

Mestranda: Mas, gostavas que eles viessem mais vezes?

Madalena: Sim, gosto de os ter cá na escola.

Mestranda: O que é que eles fazem cá? Porque é que eles veem cá?

Madalena: Não sei, às vezes é para umas coisas outras vezes é para outras coisas. Tipo contar uma história, ahhh trazer coisas...

Mestranda: Achas importante os pais virem cá ao jardim?

Madalena: Não, porque não é preciso vir cá e também eles podem ficar noutra lado.

Mestranda: Oh, a sério, mas disseste que os gostavas de ter cá.

Madalena: Sim, eu sei.

Mestranda: Olha e outra coisa, os teus pais vieram ajudar a construir a cozinha de lama?

Madalena: Sim, o meu pai e depois e a minha mãe e o meu mano.

Mestranda: Tu gostaste de eles terem ajudado a construir?

Madalena: Sim, porque depois o pai tirou umas fotos dele a construir e eu gostei (coloca-se na posição que o pai estava na foto).

Mestranda: A sério? O pai partilhou contigo?

Madalena: Sim, foi muito engraçado.

Mestranda: Porque é que tu achas que o pai veio cá construir a cozinha de lama?

Madalena: Para ajudar, eu gosto muito que eles ajudem!

Mestranda: Gostavas que eles construíssem mais coisas na escola?

Madalena: Sim, podiam construir uns moinhos, eu já sei fazer, podia ensinar-lhes e depois eles vinham cá fazer.

Mestranda: Uau, isso parece-me divertido! Gostavas que eles fizessem mais alguma coisa cá no jardim?

Madalena: Sim, muitas coisas, jogos, atividades... Os pais às vezes vêm mais às reuniões da escola do que vir às vezes fazer coisas.

Mestranda: Porque é que achas que isso acontece?

Madalena: Porque eles têm de trabalhar muito mais e por isso vão às reuniões mais.

Mestranda: Ah pois, estou a entender, mas gostavas que eles viessem mais vezes sem ser às reuniões?

Madalena: Gostava que eles viessem fazer experiências, ahhhh e fazer bolos e bolachas e coisas com ingredientes.

Mestranda: Parece-me que gostas muito de cozinhar. Olha, diz-me outras coisas, os teus pais sabem o que é que fazes aqui na escola?

Madalena: Algumas coisas, porque eu só entrei para esta escola este ano e eles ainda não sabem muito, eu conto, mas às vezes esqueço-me.

Inquérito 10: Rodrigo

Mestranda: Olha Rodrigo. Os teus pais costumam vir cá à escolinha?

Rodrigo: Eles vêm, mas poucas vezes...

Mestranda: E quando eles vêm à escola, vêm fazer o que?

Rodrigo: Quer dizer não vieram nenhuma vez.

Mestranda: Porque é que achas que eles não vieram?

Rodrigo: Porque não podem, têm de trabalhar.

Mestranda: Gostavas que eles viessem mais vezes?

Rodrigo: Sim.

Mestranda: Para fazer o que?

Rodrigo: Uma experiência com a mamã, que eu com a mamã faço muitas experiências giras. Eu também consigo construir um dinossauro robô.

Mestranda: A sério? Isso parece muito divertido! Então gostavas que a mãe viesse mais vezes não era?

Rodrigo: Sim, queria construir um robô para mostrar aos amigos.

Mestranda: Olha diz-me uma coisa, os teus pais costumam saber o que fazes cá no jardim?

Rodrigo: Não, só conto uma parte e às vezes.

Mestranda: Porquê?

Rodrigo: Não sei...

Mestranda: Então e os teus pais ajudaram a construir a cozinha de lama?

Rafaela: Não!

Mestranda: Achas que seria bom se eles tivessem participado?

Rodrigo: Não, não é preciso, só é preciso os outros, não é preciso mais, não é preciso os papás todos.

Mestranda: Mas tu gostavas?

Rodrigo: Não sei...

Mestranda: Tu gostas que os pais façam coisas aqui no jardim?

Rodrigo: Sim, porque eu gosto muito deles! Porque conseguimos construir coisas com paus e aquelas fita-cola. Amanhã vou fazer uma coisa com o meu pai e trazes para aqui para ficar cá!

Mestranda: Ah olha boa, estou curiosa para ver. Olha, obrigada!

Inquérito 11: Sara

Mestranda: Olha sabes para que são estas perguntas?

Sara: Sim, é para um trabalho lá da tua escola e sobre os pais.

Mestranda: Isso mesmo e tu achas importante os pais virem cá à escola? Achas que é importante?

Sara: Sim, porque, depois os seus filhos ficam contentes e eu gosto muito de estar ao pé do meu pai, na cadeira como estive quando ele veio contar uma história.

Mestranda: É muito giro, não é? Os nossos pais são maravilhosos. E os teus pais costumam cá vir?

Sara: Sim, só o meu pai, o meu papá veio contar uma história, a mama ainda não conseguiu.

Mestranda: Sim, não tem problema ela deve vir breve, têm de conseguir encontrar um dia em que ela consiga vir. Então, mas quando eles vêm cá normalmente é para quê?

Sara: Para contar histórias, para fazer experiências e vir às festas que a A convida.

Mestranda: Gostavas que eles viessem fazer outras coisas?

Sara: Sim, gostava de eles viessem por exemplo, contar uma história, mas sem livro e depois fazer um teatro.

Mestranda: Uau isso é muito criativo. Olha e em relação à cozinha de lama, os teus pais ajudaram a construir?

Sara: Sim, a mamã trouxe as pallets, e o meu avô do pai trouxe a pia para lavar a loiça.

Mestranda: E tu achas importante os pais ajudarem?

Sara: Claro, os pais gostam todos de nos por isso é que eles nos ajudam, a Maria e a Susana e agora vocês (mestrandas) precisam de ajuda. Ajudar é bom e assim a escola também fica com mais coisas para brincar na rua. Eu prefiro brincar na rua do que brincar lá na sala dentro.

Mestranda: Tens mais alguma coisa a dizer sobre os pais virem cá à escola contar histórias, construir coisas...

Sara: Sim, eu acho que eles podiam vir cá contar mais histórias, construir mais coisas para nos brincarmos, assim eles ajudam-nos muito.

APÊNDICE 8 – QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Questionários aos Encarregados de Educação

Caros Pais/Encarregados de Educação,

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica - Jardim Infância II, integrada no segundo ano do Mestrado em Educação Escolar, estou a realizar um inquérito com o recibo de dados do meu projeto de investigação sobre o Envolvimento das Famílias Jardim de Infância e em específico na construção da cozinha de terra como pergunta de partida. Qual o olhar das crianças e das famílias sobre a sua participação no quotidiano do jardim infância e na construção de uma cozinha de terra?

Este questionário tem como objetivo recolher a vossa opinião a do tema em investigação. Costo de vos assegurar que todos os dados fornecidos serão tratados com a máxima confidencialidade e estarão protegidos de acordo com as normas éticas. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação.

O preenchimento é muito simples, as questões são claras e tem duração média de 8 minutos. Para que este projeto de investigação seja levado a cabo com sucesso a vossa colaboração é absolutamente imprescindível.

Com os melhores cumprimentos,
Beatriz Graça

Parentesco do encarregado de educação.*

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Tio/a
- Outra Opção

Idade do encarregado de educação.*

- 25 - 30 anos
- 30 - 35 anos
- 35 - 40 anos
- 40 - 45 anos
- Mais do que 45 anos

Envolvimento no Quotidiano

Habilitações académicas do encarregado de educação

- Sem habilitações
- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

Esta secção servirá para analisar a 'Relação entre escola e família' relativamente ao envolvimento durante o quotidiano no Jardim de Infância de Barreira.

No sua opinião, qual a importância do seu envolvimento no quotidiano do Jardim de Infância?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

Qual é a sua situação laboral?*

- Desempregado(a)
- Doméstico(a)
- Empregado a tempo inteiro
- Empregado em regime part-time
- Outro

Com que frequência frequenta o Jardim de Infância?*

- Nunca
- 2 vezes por ano
- Entre 2 a 4 vezes por ano
- Mais do que 4 vezes por ano

Quais os motivos que o levam a frequentar o J. Infância?

A sua resposta

Por fim, esta última secção servirá para analisar a 'Relação entre escola e família' relativamente ao envolvimento na construção da cozinha de terra no Jardim de Infância de Barreira.

Quais os motivos que o levam a não estar presente no quotidiano do Jardim de Infância?

A sua resposta

Já conhecia a cozinha de terra.*

- Sim
- Não

Como se sente durante o tempo que está no J. Infância?

A sua resposta

O que entende por cozinha de terra?*

A sua resposta

Porquê?*

A sua resposta

Considera importante ter uma cozinha de terra no Jardim de Infância?

- Sim
- Não

Justifique a sua resposta anterior.*

A sua resposta

Qual foi o seu tipo de ajuda na construção?*

- Com trabalho manual
- Com materiais
- Ajudar na organização
- Não colaborei

Que benefícios acredita que este projeto trará às crianças?

A sua resposta

Justifique a sua resposta anterior.*

A sua resposta

Participou na construção da cozinha de terra?*

- Sim
- Não

O que levou a aceitar o desafio?*

A sua resposta

APÊNDICE 9 - RESPOSTAS RELATIVAS AO INQUÉRITO AOS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO

	Parentesco do EE.	Idade do EE.	Habilitações académicas do EE	Qual é a sua situação laboral?	Na sua opinião, qual a importância do seu envolvimento no quotidiano do Jardim de Infância?	Com que frequência frequenta o Jardim de Infância?	Quais os motivos que o levam a frequentar o Jardim de Infância?	Quais os motivos que o levam a não estar presente no quotidiano do Jardim de Infância?	Como se sente durante o tempo que está no Jardim de Infância?	Porquê?
1	Mãe	25 - 30 anos	Ensino Secundário	Desempregado(a)	Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Buscar a minha filha ou eventos escolares	A saúde	Bem	É um sítio bom, gosto muito
2	Mãe	40 - 45 anos	Ensino Superior	Desempregado(a)	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Envolver-me no dia-a-dia da minha filha	O horário	Sinto-me acolhida e ouvida	Porque sou recebida com empatia, pedem sugestões aos pais e as sugestões são acolhidas.
3	Mãe	25 - 30 anos	Ensino Secundário	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Entre 2 a 4 vezes por ano	Atividades, Reuniões	Disponibilidade de horário (Trabalho)	Feliz	É uma forma de vermos se os nossos filhos ficam bem, gostam do sítio onde estão, as relações que criam com as outras crianças e pela socialização entre os pais/auxiliares/educadores.
4	Mãe	35 - 40 anos	Ensino Básico	Empregado a tempo inteiro	Importante	Entre 2 a 4 vezes por ano	Reuniões e as festas	Horários de trabalho não permite estar presente	Bem	São todos super atenciosos
5	Mãe	Mais do que 45 anos	Ensino Secundário	Empregado a tempo inteiro	Importante	Entre 2 a 4 vezes por ano	Reuniões / festinhas	Pouco tempo disponível	Bem	Mostra interesse e interação entre a escola e pais
6	Mãe	30 - 35 anos	Ensino Superior	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Levar e buscar o filho, participar em eventos, reuniões com a professora, participar em atividades	Trabalho	Bem	Porque me sinto envolvida
7	Mãe	30 - 35 anos	Ensino Secundário	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Minha princesa ta la	Se estiver a trabalhar vai o pai ou avos	Cinto que estou em boas companhias	Gosto de todos la

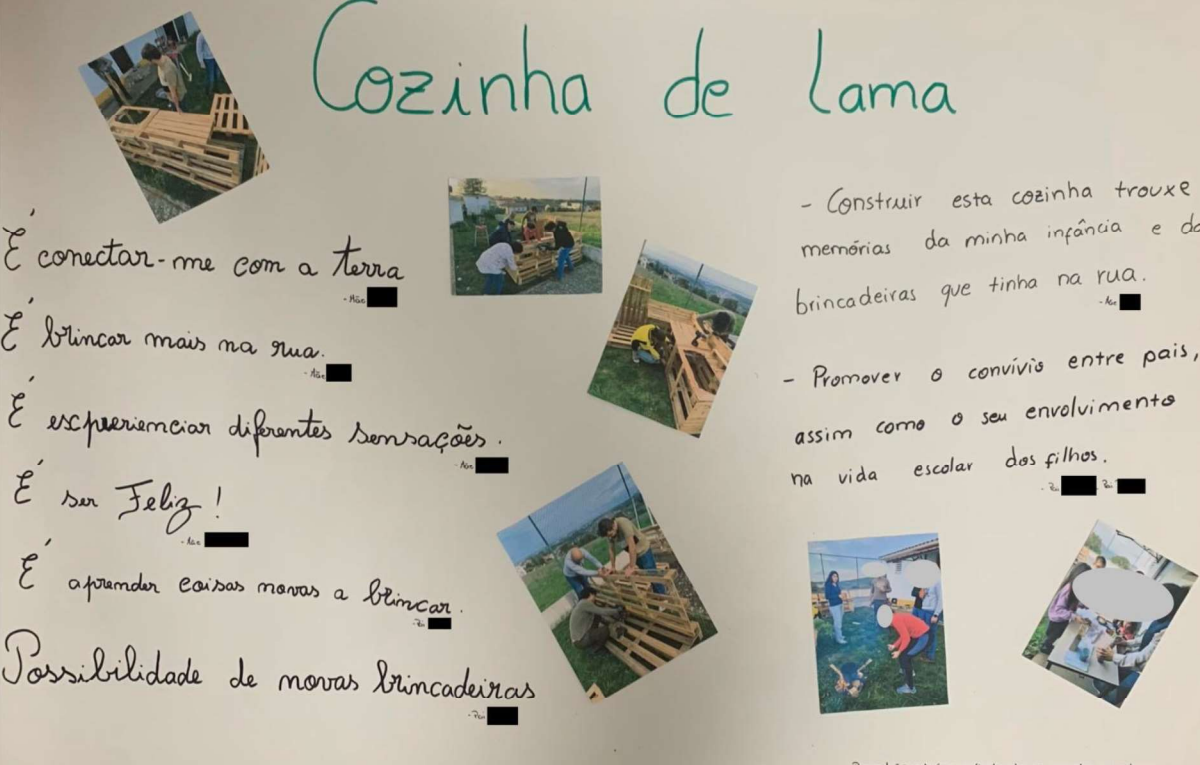
8	Mãe	40 - 45 anos	Ensino Superior	Outro	Importante	2 vezes por ano	Interesse pela atividades escolares	Trabalho	Feliz	O quotidiano
9	Mãe	35 - 40 anos	Ensino Superior	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Levar e buscar o meu filho. Reuniões com a professora. Necessidade de acompanhar o meu filho em atividades	Nada a reportar	Bem	É um local que o meu filho gosta de frequentar.
10	Mãe	40 - 45 anos	Ensino Superior	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Levar e ir buscar a minha filha, particular em atividades com as crianças ou pais, reuniões, falar com a educadora.	Ocupação laboral	Envolvida, entusiasmada, emocionada	Porque é um espaço acolhedor, o ambiente no grupo das crianças é interessante e gosto de partilhar com a minha filha um pouco do seu quotidiano na escola, sei que também é importante para ela
11	Mãe	Mais do que 45 anos	Ensino Secundário	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Estar integrada e familiarizada no ambiente onde meu educando passa a maior parte do dia	Estou presente	Muito bem	Os funcionários e educadores recebem me bem
12	Mãe	40 - 45 anos	Ensino Secundário	Domestico(a)	Importante	Entre 2 a 4 vezes por ano	Participação em atividades	Falta de tempo	Bem	Por estar presente num sítio importante para o meu filho
13	Pai	35 - 40 anos	Ensino Superior	Empregado a tempo inteiro	Muito Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Participação em actividades propostas pelas educadoras	Falta de disponibilidade	Útil, feliz	Pela possibilidade de contribuir para a melhoria do JI e de poder partilhar com as crianças actividades diferentes
14	Mãe	40 - 45 anos	Ensino Secundário	Desempregado(a)	Importante	Mais do que 4 vezes por ano	Festas e reuniões	Indisponibilidade	Feliz	Por ser a escola da minha filha
	Já conhecia a cozinha de lama.	O que entende por cozinha de lama?	Considera importante ter uma cozinha de lama no Jardim de Infância?	Justifique a sua resposta anterior.	Participou na construção da cozinha de lama?	O que levou a aceitar o desafio?	Qual foi o seu tipo de ajuda na construção?	Justifique a sua resposta anterior.		

1	Não	Uma cozinha onde as crianças podem adquirir aptidões nas pequenas tarefas	Sim	Adquirem aptidões de pequenas funções	Autonomia e responsabilidade	Não	Não participei	Não colaborei	Não colaborei
2	Sim	Uma cozinha para brincar no exterior.	Sim	Uma cozinha de lama abre outros horizontes, permitindo as crianças concretizarem outro tipo de aprendizagens de uma forma mais livre e respeitosa.	Interações sociais de maior qualidade, aprendizagens matemáticas, representações de diferentes papéis sociais, contacto com a natureza, contacto com diferentes sensações...	Sim	Pelos benefícios que traria este projeto a todas as crianças, pela interação que estes projetos promovem entre famílias e crianças fora do contexto formal da escola, pela felicidade que sei que traz para a minha filha e restantes crianças, entre muitos outros...	Com trabalho manual	Ajudei na sua construção, contribui com materiais para construir a estrutura e utensílios de cozinha para enriquecer este equipamento.
3	Não	Um sítio exterior para as crianças explorarem	Sim	Para o desenvolvimento das crianças	Desenvolvimento social,	Sim	As crianças	Com materiais	Levei alguns tachos
4	Não	Um local para estimular a imaginação. E onde brincar de faz de conta	Sim	Acho que é bom para os nossos meninos para brincarem ao faz de conta	Sim	Não	Não tive horário para ir	Não colaborei	Por motivos de trabalho não pude ir
5	Sim	Bancada de cozinha ao ar livre onde as crianças podem realizar experiências com elementos da natureza e utensílios de cozinha.	Sim	Aprender a brincar em contacto com elementos da natureza	Desenvolvimento da criatividade e imaginação enquanto preparam refeições imaginárias e inventam histórias ao manipularem elementos da natureza, como a terra. Tempo ao ar livre e contacto com a natureza.	Não	Excelente ideia	Não colaborei	Falta de tempo livre
6	Sim	Brincadeiras com lama numa cozinha de brincar	Sim	Traz muitos benefícios	Contacto com natureza e ar livre, jogo simbólico, muita brincadeira e aprendizagem	Não	O meu marido aceitou o desafio pelos dois pois nos pareceu muito interessante para as crianças e porque gostamos de dar o nosso contributo para melhorar o sítio para onde o nosso filho vai todos os dias	Não colaborei	Colaborou o meu marido enquanto eu fiquei a tomar conta do nosso filho
7	Sim	E muito importante	Sim	Para as crianças ter conhecimento	Boas aprendizagens	Não	Para melhor das crianças	Não colaborei	Tive no trabalho

8	Sim	Integração de um ambiente diferente	Sim	Experiência nova	Diferentes materiais	Não	Não consegui estar presente	Não colaborei	Não tive oportunidade
9	Sim	Local de brincadeira no exterior que permite entre outros a interação com elementos do cotidiano	Sim	Como afirmado anteriormente é: "Local de brincadeira no exterior que permite entre outros a interação com elementos do cotidiano" deste modo permite que a criança não só use a imaginação como também manuseie utensílios do dia a dia	Como local de brincadeira permitira às crianças usarem a imaginação desenvolvendo também capacidades como a comunicação	Não	Nada a reportar	Não colaborei	Não ouve oportunidade/necessidade do tipo de ajuda que estavam dispostos a fornecer
10	Sim	Um espaço que convida à criatividade, ao prazer e às oportunidades de aprender que o faz de conta proporciona às crianças. Uma fonte muito rica de diferentes estímulos para elas.	Sim	Pelo que escrevi anteriormente.	Espaço exterior da escola mais rico e diversificado. Outras oportunidades de interação e de momentos criativos.	Não	Não pude participar diretamente, mas apoiei e conversamos em casa sobre o assunto...	Não colaborei	Não tive disponibilidade, o pai da minha filha participou
11	Não	Criança poder interagir com natureza	Sim	Melhorar capacidades da criança	Melhorar aptidões, ligação natureza, trabalho equipa	Sim	Por ser bom para as crianças que frequentam e futuramente frequentarão a escola	Com materiais	Paletes e lava loiça
12	Não	Brincadeira, criatividade e imitação de situações do cotidiano	Sim	Promove o que foi dito em cima	Diversão e aprendizagem	Não	Não consegui estar presente por falta de disponibilidade	Não colaborei	Não consegui
13	Não	Espaço para as crianças poderem brincar e sujar	Sim	Acho de extrema importância que as crianças tenham possibilidade de brincar no exterior sem medo de se sujarem; poderem interagir com a natureza, num ambiente não esterilizado.	Consciência do mundo natural, criatividade, faz-de-conta	Sim	Gosto por esse tipo de trabalhos. Sentido de comunidade.	Com trabalho manual	Para além do trabalho, gostaria de destacar o momento de convívio que se criou no final do dia de construção. Pareceu-me que seria algo a promover neste tipo de actividades, estar garantido que no final há um momento de convívio ou se faz um almoço partilhado, ou algo semelhante.
14	Sim	Um espaço para brincar ao ar livre	Não	Porque os meus filhos nunca tiveram nada disso	Não vejo nenhum benefício	Não	Eu não aceitei nada	Não colaborei	Indisponibilidade

APÊNDICE 10 - DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA REALIZADA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Cozinha de Lama



É conectar-me com a terra.

É brincar mais na rua.

É experimentar diferentes sensações.

É ser Feliz!

É aprender coisas novas a brincar.

Possibilidade de novas brincadeiras.

- Construir esta cozinha trouxe memórias da minha infância e das brincadeiras que tinha na rua.

- Promover o convívio entre pais, assim como o seu envolvimento na vida escolar dos filhos.

Documentação pedagógica realizada pelos pais presentes na construção da Cozinha de Lama. 16/11/2024