REFLETIR E EXPERIENCIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RECONSTRUINDO PONTES NA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NO PÓS-PANDEMIA

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Catarina Martins da Silva

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Joana de Freitas Luís

Professora Doutora Isabel Rebelo

Leiria, setembro de 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

A realização desta tese não teria sido possível sem o contributo e apoio de diversas pessoas e instituições, às quais expresso a minha mais profunda gratidão.

Em primeiro lugar, aos meus pais, pelo esforço incansável, pela dedicação e pelo apoio incondicional que sempre me transmitiram ao longo deste percurso académico. Ao meu irmão, pelo constante incentivo e por todo o suporte prestado.

À Professora Doutora Joana Freitas Luís e à Professora Doutora Isabel Rebelo, manifesto o meu sincero agradecimento pela orientação, pela disponibilidade e pelo acompanhamento ao longo de todo este processo.

Aos professores cooperantes, agradeço pela forma como me receberam, pelo apoio contínuo e pela partilha de experiências fundamentais para a minha formação pessoal e profissional.

À minha colega e parceira de Prática Pedagógica, Maria José, agradeço a amizade, a entreajuda e a partilha de desafios e conquistas que tornaram este percurso mais enriquecedor.

Aos meus amigos, pela compreensão, pelo encorajamento e pelos momentos de convívio que contribuíram para equilibrar e valorizar esta caminhada.

Por fim, uma palavra de especial reconhecimento a todas as crianças com quem tive oportunidade de contactar durante este percurso, cuja espontaneidade, alegria e aprendizagens foram uma fonte de motivação e inspiração constante.

Resumo

O presente relatório de mestrado resulta de um percurso de investigação e reflexão desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação centra-se na relação escola-família, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de contextos educativos de qualidade.

A investigação foi realizada num Jardim de Infância da rede pública e contou com a participação de um educador de infância e de famílias das crianças do grupo. Para a recolha de dados, recorreu-se à aplicação de questionários às famílias e à realização de uma entrevista ao educador, tendo sido posteriormente feita a análise descritiva dos dados, em articulação com a revisão da literatura.

Os resultados evidenciam que, embora todas as famílias reconheçam a importância da relação escola-família, nem todas compreendem de forma clara o seu papel ou as formas de participação no contexto educativo. O educador, por sua vez, adota práticas que visam envolver ativamente as famílias, como projetos colaborativos, atividades partilhadas e espaços de escuta e diálogo. A investigação revela ainda que o contexto pandémico trouxe desafios significativos a esta relação, exigindo, no período pós-pandemia, um esforço renovado para restabelecer a confiança e a proximidade entre a escola e a família.

Além da componente investigativa, o relatório apresenta uma dimensão reflexiva sobre a prática pedagógica desenvolvida nos dois níveis de ensino, destacando experiências significativas, como o projeto da "cozinha de lama", que ilustra o potencial do envolvimento das famílias na construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Palavras chave

Escola, Família, Pós-pandemia, Prática Pedagógica, Relação.

Abstract

This master's report results from a process of research and reflection developed within the scope of Supervised Pedagogical Practice in Early Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education. The investigation focuses on the school-family relationship, recognizing its relevance for the holistic development of children and for building quality educational contexts.

The study was conducted in a public kindergarten and involved the participation of an early childhood educator as well as the families of the children in the group. Data collection involved administering questionnaires to the families and conducting an interview with the educator, followed by a descriptive analysis of the data in combined with a literature review.

The results indicate that, although all families acknowledge the importance of the school-family relationship, not all clearly understand their role or the possible forms of participation within the educational context. The educator, in turn, adopts practices aimed at actively involving families, such as collaborative projects, shared activities, and spaces for listening and dialogue. Additionally, the investigation also reveals that the pandemic context posed significant challenges to this relationship, requiring, in the post-pandemic period, a renewed effort to restore trust and strengthen the bond closeness between the school and families.

In addition to the research component, the report presents a reflective dimension on the pedagogical practice developed at both educational levels, highlighting significant experiences such as the "mud kitchen" project, which illustrates the potential of family involvement in creating more meaningful and contextualized learning experiences.

Keywords

Family, Pedagogical Practice, Post-Pandemic, Relationship, School.

Índice

Agradecimentos ii

Resumo iii

Abstract iv

Índice v

Índice de Figuras ix

Índice de Tabelas e Gráficos x

Abreviaturas xi

Introdução 1

Parte I – Descobertas na Educação de Infância 3

Capítulo 1 – Reflexões sobre as aprendizagens da mestranda na primeira infância: um olhar sobre a Creche 3

1.1. Apresentação do contexto educativo 3

1.2. Caminhos e descobertas em creche: percurso de aprendizagem 3

1.3. Ciclo pedagógico 4

1.3.1. Observação 4

1.3.2. Planificação 6

1.3.3. Ação 7

1.3.4. Avaliação 10

1.4. A importância da revisão de literatura para a evolução do conhecimento . 12

Capítulo 2 – Reflexões sobre as aprendizagens da mestranda na primeira infância: um olhar sobre o jardim de infância 14

2.1. Apresentação do contexto educativo 14

2.2. O Potencial do trabalho por projeto na educação de infância: desafios e aprendizagens 15

2.3. Documentação Pedagógica e Portfólio: Ferramentas Eficientes para a Avaliação e Desenvolvimento das crianças 18

2.4. Relação escola-família: impactos na educação e no desenvolvimento infantil21

PARTE II – Descobertas no 1.º ciclo do Ensino Básico 23

Capítulo 1 – O 1.º Ciclo do Ensino Básico: dois percursos de aprendizagem 23

1.1 Apresentação do contexto educativo 23

1.2 Explorando Horizontes Educacionais: Implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico 24

1.3 Ampliando o Leque Educacional: Estratégias Diversificadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico 30

1.4 Avaliação e Feedback: Ferramentas Essenciais para a Melhoria da aprendizagem dos alunos 37

Parte III - Investigação sobre a Relação Escola-Família na Educação de Infância..... 40

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 40

1.1. O papel da escola 40

1.1.1. A Educação de Infância em Portugal 40

1.2. O Papel da Família 43

1.2.1. Definir e Reinterpretar o Conceito de Família 43

1.2.2. Tipos de Família 43

1.3. A Relação Escola-Família 44

1.3.1. A Relação Escola-Família na Legislação Portuguesa 45

1.3.2. A Participação das Famílias nos Contextos Educativos 46

1.3.3. Modalidades e Estratégias de Envolvimento das Famílias..... 49

1.4. Pandemia COVID 19: Impacto na Participação e Relação Escola-Família 52

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO..... 55

2.1. Problemática 55

2.1.1. Questões e objetivos da investigação 56

2.2. Natureza do estudo 56

2.3. Participantes 57
2.4. Procedimentos 57
2.4.1. Técnica e instrumentos de recolha de dados 57
2.4.2. Técnicas de análise de dados 59
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 60
3.1. Relação escola-família 60
3.2. Antes da pandemia Covid-19 61
3.3. Pós-pandemia Covid-19 63
3.4. Considerações finais e limitações do estudo 68
Conclusão 70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 72
ANEXOS 75
Anexo I – Reflexão creche – 29 de setembro 75
Anexo II – Reflexão creche – 3 de novembro 77
Anexo III – Reflexão creche – 24 de novembro 79
Anexo IV – Reflexão individual - 2 a 4 maio 82
Anexo V – Reflexão individual – 9 a 11 maio 84
Anexo VI – Reflexão individual – 7 a 9 novembro 86
Anexo VII – Reflexão de grupo – 26 de setembro a 4 outubro 90
Anexo VIII– Reflexão individual – 12 a 14 de dezembro 93
Anexo VIII – Reflexão individual – 28 a 30 de novembro 96
Anexo IX – Reflexão individual – 20 a 22 março 101
Anexo X – Entrevista realizada ao educador de infância 105
Anexo XI – Inquéritos por questionário realizado às famílias 106
Anexo XII – Entrevista e inquéritos organizados por blocos temáticos e objetivos 107
Anexo XIII - Análises da respostas dos familiares inquiridos 109

Anexo XIV - Análise das respostas do Educador de Infância
Anexo XIII - Análises da respostas dos familiares inquiridos 109
Anexo XIV - Análise das respostas do Educador de Infância..... 121
Anexo XIV - Análise das respostas do Educador de Infância..... 121

Índice de Figuras

Figura 1 - Quadro de ideias 16
Figura 2 - Maquete da cozinha de lama 17
Figura 3 - Exemplo de uma documentação pedagógica de parede 18
Figura 4 - Exemplo de uma página do portefólio 20
Figura 5 - Folha guia para o trabalho de projeto 25
Figura 6 - Partilha de uma mãe recorrendo a um modelo anatómico 26
Figura 7 - Apresentação de um projeto 27
Figura 8 - Estratégias para gerir os diferentes ritmos 30
Figura 9 - proposta no exterior 32
Figura 10 - Proposta no exterior 33
Figura 11 - Proposta na sala polivalente 33
Figura 12 - Utilização do ábaco 35
Figura 13 - Utilização do multibásico 35

Índice de Tabelas e Gráficos

Tabela 1 ……...38

Tabela 2 ……...……47

Gráfico 1 ……..60

Gráfico 2……..61

Gráfico 3 ……..63

Abreviaturas

Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Instituição particular de solidariedade social (IPSS).

Centro de atividades de tempos livres (CATL)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Ministério da Educação (ME)

Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)

Projeto Curricular de Grupo (PCG)

Metodologia do Trabalho por Projeto (MTP)

Conselho Nacional da Educação (CNE)

Jardim de Infância (JI)

Introdução

O presente relatório de mestrado resulta de um percurso de investigação e prática pedagógica, articulando duas dimensões: uma vertente investigativa e uma componente reflexiva sobre as práticas educativas. A parte investigativa centra-se na análise da relação escola-família, procurando uma exploração aprofundada dos desafios e oportunidades identificados no contexto educativo. Paralelamente, a dimensão reflexiva incide sobre as experiências vivenciadas ao longo da PES, promovendo uma análise crítica das metodologias, estratégias e dinâmicas implementadas. Este exercício de reflexão visa não só compreender o impacto das práticas no processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuir para a melhoria contínua da minha futura prática enquanto educadora/professora.

A relação entre a escola e a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, influenciando não apenas o seu percurso na educação, mas também o seu bem-estar emocional e social. A colaboração entre estes dois contextos é essencial para a construção de experiências educativas significativas e para a promoção do sucesso escolar.

Na presente investigação, procurei compreender a dinâmica da relação escola-família no contexto do jardim de infância, explorando os desafios, as potencialidades e as práticas que facilitam um envolvimento efetivo dos pais e familiares no processo educativo. A investigação analisa as estratégias pedagógicas que favorecem a participação das famílias e o impacto que essa colaboração tem no desenvolvimento das crianças.

A estrutura deste trabalho está organizada em três partes principais. Na primeira parte, abordo as descobertas na educação de infância, destacando as reflexões acerca das experiências na creche e no jardim de infância. A segunda parte centra-se na investigação sobre a relação escola-família, através de um enquadramento teórico e de um estudo empírico que analisa o impacto da pandemia de COVID-19 na relação escola-família. Por fim, a terceira parte explora as descobertas no 1.º ciclo do ensino básico, refletindo sobre os desafios e estratégias pedagógicas adotadas no decorrer da prática pedagógica.

Desta forma, este estudo pretende contribuir para uma maior compreensão sobre a importância da colaboração entre a escola e a família, evidenciando as aprendizagens e os desafios encontrados neste percurso educativo.

Parte I – Descobertas na Educação de Infância

Capítulo 1 – Reflexões sobre as aprendizagens da mestranda na primeira infância: um olhar sobre a Creche

O presente capítulo irá espelhar o percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em contexto de creche, numa instituição particular de solidariedade social (IPSS). Ao longo desta reflexão irei debruçar-me sobre a observação, planificação, ação e avaliação. Este é um ciclo que é referido por Lopes da Silva et al. (2016) como uma ação fulcral, dado que "permite perceber e compreender se contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma criança" (p.18). Irei guiar a minha reflexão por este ciclo, uma vez que, ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância foram estes os pilares que me ajudaram a desenvolver a minha PES e a dar resposta às necessidades de cada criança. Por fim, farei uma reflexão acerca da revisão de literatura realizada no decorrer do semestre, evidenciando as principais aprendizagens desenvolvidas.

1.1. Apresentação do contexto educativo

A primeira PES realizada no âmbito de mestrado decorreu numa IPSS que integrava valências de creche, jardim de infância e centro de atividades de tempos livres (CATL). A instituição localiza-se no centro histórico de Leiria e usufrui de uma vasta oferta cultural nas imediações, tais como: Biblioteca Municipal; Castelo; Museu da Imagem em Movimento; o Teatro José Lúcio da Silva; entre outros. A valência de creche foi onde realizei a minha primeira PES, com um grupo constituído por 18 crianças, com idades compreendidas entre os 21 e os 34 meses.

1.2. Caminhos e descobertas em creche: percurso de aprendizagem

No início desta jornada deparei-me com receios, tais como: não conseguir estar à altura dos desafios; não conseguir dar as ferramentas necessárias para as crianças aprenderem e

evoluírem. À parte destes receios também tinha muitas expetativas, tais como: poder evoluir enquanto educadora; ter contacto com uma realidade distinta, neste caso a da creche; conhecer um grupo diferente para conseguir percorrer um caminho e, assim haver uma evolução conjunta, tanto das aprendizagens das crianças como das minhas.

Estas primeiras reflexões permitem enquadrar o meu percurso e as expetativas iniciais. No entanto, para compreender de forma mais clara o desenvolvimento da minha prática, torna-se essencial recorrer ao ciclo pedagógico, que servirá de base à análise que se segue.

A minha reflexão irá, assim, centrar-se neste ciclo, estruturado em quatro etapas fundamentais: observação, planificação, ação e avaliação.

1.3. Ciclo pedagógico

1.3.1. Observação

A prática pedagógica foi iniciada com uma semana de observação no contexto de forma a conseguir retirar o maior número de informações possível, do modo a desenvolver a minha prática, tendo por base o grupo, a instituição e os conhecimentos pré adquiridos, ao longo da Licenciatura. A semana de observação foi muito importante, pois o facto de me darem oportunidade de conhecer o grupo e o contexto é uma mais-valia para conseguir adequar as propostas pedagógicas e conhecer de forma mais pormenorizada a rotina do grupo. Como referi na primeira reflexão individual de Prática Pedagógica em contexto de creche:

> Na segunda semana foi possível ir à instituição, desta forma foi possível conhecer a educadora cooperante, o grupo de crianças e a própria instituição. Quando chegámos fomos muito bem recebidas e mostraram-se disponíveis para nos ajudar em tudo o que precisássemos. O grupo de crianças também foi muito recetivo e mostraram facilidade em interagir. A educadora cooperante apresentou-nos a sala explicou-nos alguns pontos que tínhamos de ter conhecimento, antes de chegarem a maioria das crianças [tais como: algumas necessidades específicas de cada criança; a forma como a sala estava organizada; e a rotina do grupo]. Logo no

> primeiro dia ajudámos na rotina das crianças. Este também foi um passo muito importante para nos sentirmos acolhidas e, assim, estar mais perto das crianças e começar a conhecê-las de uma forma mais particular (reflexão individual escrita na 1.ª semana de intervenção em contexto de creche – anexo I).

A rotina tem um papel fulcral. Conhecer parte destes momentos permite que entremos mais na vida de cada criança e, assim conhecê-las de uma melhor forma, conhecendo os seus interesses e dificuldades.

> Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

Como refere Inácio (2021), é importante ter em consideração que a rotina é elaborada a partir das necessidades que vão surgindo, estando sujeita a mudanças. Assim, esta é vivenciada de acordo com o grupo e não de acordo com o adulto, uma vez que "tornar a rotina um tempo que valorize a criança, é possibilitar momentos de envolvimento claro que transformam o tempo numa verdadeira testemunha de planeamento, concretização e construção de aprendizagem, aliadas ao desenvolvimento individual e de grupo" (p.55). Ao longo desta PES foi possível compreender como em todos os momentos da rotina as crianças desenvolvem aprendizagens, uma vez que na educação pré-escolar é previsto que cada criança vá adquirindo maior independência, levando a uma progressiva autonomia (Lopes da Silva et al., 2016, p.36). Assim, ao longo do dia nos momentos da rotina as crianças vão adquirindo estes conhecimentos e aptidões. Ao longo da licenciatura foram abordados estes temas, no entanto quando estamos na prática conseguimos visualizar melhorar esses conhecimentos e compreender a verdadeira importância da rotina. Como refere Portugal (2021) os educadores "adotam uma abordagem holística, assumem que cuidados e educação estão intimamente ligados e consideram o desenvolvimento da criança no seu todo" (p.73).

1.3.2. Planificação

Esta prática pedagógica foi a primeira do mestrado em que estou inserida, assim surgiram várias dificuldades e descobertas ao longo deste percurso. A principal dificuldade que eu senti, no momento inicial, foi conseguir compreender qual a informação que devo recolher e como poderei desenvolver as planificações e intervenções, tendo por base a mesma. Com a ajuda da professora supervisora consegui compreender que questões devemos colocar, sendo as mesmas relativas aos documentos que orientam a prática da educadora cooperante, ou seja, como é feita a gestão dos diferentes momentos, as rotinas, as particularidades de cada criança, entre outras, para desta forma conhecer melhor o grupo e desenvolver a nossa planificação, tendo por base a minha intencionalidade educativa e a da educadora cooperante.

As planificações foram um ponto muito debatido e trabalhado ao longo deste percurso. Sinto que aprendi muito em relação a este aspeto e que o mais importante é a planificação facilitar a minha intervenção no contexto. A principal dificuldade que surgiu foi compreender o que é uma intencionalidade educativa e como ajustá-la ao nosso grupo de crianças. Como referi na reflexão referente à sétima semana de intervenção:

> Como forma de iniciar a semana de intervenção foi elaborada uma planificação com o apoio da Educadora Cooperante. Foi possível compreender quais os erros que estávamos a cometer e desta forma corrigi-los. Os mais frequentes, e que se têm sentido mais nestas últimas semanas, é as intencionalidades educativas patentes em cada domínio. Por vezes, confundimos os domínios ou não identificamos as intencionalidades específicas presentes em cada uma das provocações que são planificadas. De formam a ultrapassar esta barreira a educadora procurou dizer-nos quais os que não estavam corretos e nós procurámos ler mais acerca do tema de forma a fundamentar as nossas opções e compreendermos melhor cada domínio e as respetivas intencionalidades (reflexão individual escrita na 7.ª semana de intervenção em contexto de creche – anexo II).

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016) a intencionalidade do educador "caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores

subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem" (p.13). Deste modo, as intencionalidades educativas permitem dar um sentido à ação do educador, sabendo o que faz e a razão pelo qual o faz no seu contexto. Apesar de ter evoluído ao longo da prática na definição da minha intencionalidade educativa, para cada momento, sinto que ainda é um tema muito complexo e que tenho sempre de procurar saber mais e refletir acerca da mesma, dado que existem diferentes ideias e perspetivas tanto por parte dos educadores cooperantes, professores supervisores, como autores de referência. Sei, contudo, que com a reflexão do educador é possível gerir o currículo, de modo a ajustá-lo ao contexto social, às características das crianças e das famílias, bem como ao progresso das aprendizagens de cada criança, em particular, e do grupo (Lopes da Silva et al., 2016).

1.3.3. Ação

No que concerne às atividades pedagógicas planificadas sinto que houve uma grande evolução, pois no início, eu e o meu par pedagógico, pensávamos em atividades mais estruturadas e verificámos a certa altura que com um grupo desta faixa etária a intervenção educativa não corria como esperado. Desta forma, em diálogo com a educadora cooperante e com a professora supervisora fomos melhorando e tornando mais ricas as atividades pedagógicas propondo provocações e explorações para as crianças se desenvolverem.

A criação de várias áreas na sala e o facto de as crianças poderem tomar a decisão de qual área escolher, quando trocar e a forma como exploravam permitiu que as crianças desenvolvessem diversas aprendizagens e competências, como a autorregulação, o sentido de partilha entre pares, a aprendizagem cooperativa, entre outros. Como reiteram Machado e Sousa (2018), ao existirem diferentes áreas as crianças têm "oportunidade de expressar a sua iniciativa e as suas escolhas, de desenvolver experiências diversas de exploração e descoberta, de experimentar a sua autonomia e a colaboração na organização e no desenvolvimento das suas atividades" (pp. 57-58).

Na minha perspetiva, sinto que a forma como geri o grupo nestas atividades foi melhorando porque a nossa imagem de criança também se foi alterando, uma vez que à medida que o tempo passava também conhecíamos melhor o grupo e os seus interesses.

Compreender que nesta faixa etária é fulcral criar pequenos grupos para as explorações e não fazer com o grupo no seu todo também foi uma aprendizagem, dado que cada criança necessita da sua individualidade e como somos apenas um educador para um grande grupo de crianças é imprescindível criar estes pequenos grupos. Manter o foco na criança ao longo do dia foi um aspeto que sempre tentei fazer, por mais que às vezes parecesse complicado. Ter sempre em atenção as três questões que Costa (2021) refere: o que é que a criança sente?; a criança está a aprender?; o que é que a criança está a aprender?, permitiu que a minha prática fosse sempre de acordo com os interesses de cada criança em particular. Como refere Portugal (2021) "Bons educadores respeitam e atendem à individualidade de cada criança, procuram conhecer e compreender o melhor possível cada criança e agem de forma a ir ao encontro das necessidades de cada uma" (p.73). Ao longo da prática em creche procurei ir observando cada criança e, no fim de cada dia, refletir acerca de cada uma, pensando se passei tempo de qualidade e suficiente com cada criança para conhecer os seus interesses e necessidades. Em diálogo com a professora supervisora também aprendi que uma das estratégias que podia utilizar era o círculo das interações onde no centro ficavam as crianças com quem passámos mais tempo e mais distante do centro ficavam as crianças que tivemos menos tempo ao longo do dia. Sinto que a criação desse círculo, no decorrer da prática, ajudou-me a refletir sobre as diferentes relações que tenho com as crianças, melhorando e ajustando a minha prática ao longo dos dias de forma a estar com todas as crianças de igual forma.

No que se refere às intervenções sinto que evoluí ao longo deste percurso, tanto na gestão do grande grupo, como nas atividades pedagógicas a planificar, uma vez que ia conhecendo melhor o grupo, o que me levava a ficar mais segura de mim enquanto educadora. No início sentia que tinha de cumprir a planificação à risca, mas rapidamente compreendi que o importante não é isso. Escutar cada criança e ajustar a planificação ao decorrer do dia é que é um processo complexo, mas fundamental para as crianças estarem interessadas e motivadas em aprender. Inicialmente, pensei que os diferentes momentos da rotina iam surgindo de forma espontânea, mas rapidamente, compreendi que estes momentos de transição são fulcrais para conseguirmos captar a atenção de cada criança. Este foi um dos aspetos que sempre senti mais dificuldade, mas com a ajuda da professora supervisora consegui compreender que, por vezes, um pequeno pormenor como um fantoche pode fazer toda a diferença e, desta forma, o grupo pode ganhar foco na transição de momentos. Na reflexão relativa à 10.ª semana refleti acerca desse aspeto.

> Como forma de fazer a transição entre a canção do bom dia e a atividade pedagógica a mestranda mostrou os frutos ao grupo, explorando o nome dos mesmos e a sua cor. De seguida, explicou que podiam provar ao seu gosto e ao seu ritmo e realizar uma exploração livre. O facto de fazer esta contextualização permitiu que as crianças ficassem mais seguras na exploração, uma vez que já sabiam o que ia acontecer e a forma como se ia desenvolver. Nestas idades as crianças precisam de se sentir seguras e compreender o que vem a seguir, daí a rotina ser um momento muito importante nesta faixa etária. Como afirma Lopes da Silva et al. (2016), a rotina é pedagógica, dado que é planeada pelo educador e do conhecimento das crianças e, assim têm conhecimento do que podem fazer em cada momento e prever o que vai acontecer a seguir (reflexão individual escrita na 10.ª semana de intervenção em contexto de creche – anexo III).

Ao longo destas semanas de intervenção também consegui compreender que nesta faixa etária as crianças aprendem e desenvolvem-se quando se sentem seguras e confortáveis, quando sentem que cuidam delas e as respeitam (Carvalho e Portugal, 2017). Este foi um ponto que eu tentei ter sempre presente nas minhas práticas, mesmo nos momentos de brincadeira livre sentar-me no chão, junto das crianças, envolver-me nas suas brincadeiras e ir provocando mais momentos de aprendizagem - foi magnifico ver como as crianças ficavam mais próximas e se sentiam seguras em explorar e procurar saber mais. Durante os momentos da higiene e refeição também respeitar o tempo de cada criança permitiu que esta desenvolvesse mais competências e se tornasse mais autónoma. Como fomos referindo ao longo das aulas, por vezes surge uma espécie de "linha de montagem" educativa, em que não se respeita nem a individualidade nem o espaço de cada criança; assim, as crianças não se sentem seguras para aprender e evoluir na sua autonomia. Esta realidade contraria as *Orientações Pedagógicas para a Creche*, que defendem que cada criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos, com ritmos, interesses e necessidades próprios, e que a ação educativa deve promover ambientes seguros, afetivos e responsivos às singularidades de cada uma (Direção-Geral da Educação, 2021). Este é um aspeto pelo qual vou sempre batalhar, pois respeitar o tempo de cada criança vai

permitir que ela se torne mais autónoma e, assim, mais segura e confiante em si própria e naqueles que a rodeiam.

1.3.4. Avaliação

A avaliação é um dos itens do ciclo referido por Lopes da Silva et al. (2016) a mesma é definida como "formativa centrada no desenvolvimento do processo e nos progressos da aprendizagem de cada criança não se enquadra em abordagens de avaliação normativa" (p.18).

A avaliação que fui desenvolvendo ao longo da prática, tanto da intervenção enquanto mestranda como para as aprendizagens das crianças, foi fundamental para a minha evolução e para a evolução das crianças. Avaliar a forma como desenvolvi a prática pedagógica, como geri o grupo, como respeitei cada criança, porque tomei decisões, como refleti o que correu bem e menos bem, como poderei melhorar, como me relacionei com os colegas, entre outras, são tudo pontos que entendo que devo refletir e analisar, diariamente, de forma a evoluir enquanto profissional e também a nível pessoal. Outra aprendizagem que destaco desta prática pedagógica é que a partilha e a entreajuda são uma mais-valia para nós conseguirmos evoluir a nível profissional, dado que vamos refletindo sobre a nossa prática e os olhares dos que nos rodeiam permitem aprofundar essas reflexões e evoluir na prática, de forma a tornarmo-nos cada vez melhores profissionais de educação. Como refere Portugal (2021), para o trabalho em creche apresentar elevada qualidade são necessários profissionais reflexivos, qualificados e preparados para aprender com os que estão à sua volta, de modo a conseguir gerir diferentes ideias e perspetivas na sua ação. É importante que, um educador compreenda a pertinência da avaliação na sua ação educativa, não avaliando a crianças, mas sim os progressos comparando cada criança consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo, como refere Lopes da Silva et al. (2016). Desta forma, o educador deve fazer uma escuta ativa, uma observação minuciosa e consciente, que lhe o permita proporcionar novos momentos para que as crianças concretizem novas aprendizagens como sujeitos principais neste processo. Segundo a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação é vista como um constituinte regulador da ação educativa, deste modo, deverá ser "formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo" (como citado em Carvalho & Portugal, 2019, p.21). Cardona et al. (2021) acrescentam ainda que "a avaliação não serve, portanto, para

triar as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança" (p.15). Desta forma, não cabe ao educador atribuir uma nota à avaliação de cada criança, mas sim observar as suas evoluções e interesses, de modo a contribuir para as novas aprendizagens das mesmas. É importante compreender que, não se deve dar única e exclusivamente atenção ao produto, ao que a criança mostra no final de cada momento ou àquilo que foi capaz ou não de fazer. Interessa em muito, isso sim, o processo pelo qual a criança passa para atingir determinado fim.

As reflexões que fui desenvolvendo ao longo do semestre, tanto de forma oral como por escrito, foram uma mais-valia para a minha evolução tanto a nível pessoal como a nível profissional. Ter duas pessoas com bastante experiência a observar a nossa prática, ao início era um pouco intimidante, mas após verificar que o intuito era sempre melhorar e evoluir esse sentimento atenuou-se. A visão da educadora cooperante, por vezes, era distinta da professora supervisora. Isto tornou-se desafiador e, por vezes, difícil de gerir, mas, rapidamente, compreendi que conseguir ouvir e gerir ambos os feedbacks é muito importante, pois a educadora como conhece melhor o grupo e a instituição consegue ajudar mais nesses aspetos e a professora supervisora consegue auxiliar-nos mais a nível teórico, nunca descurando a parte prática.

As reflexões semanais escritas também permitiram que eu pensasse mais acerca da minha prática, do que fiz bem e o que devo melhorar, o que quero saber mais e como vou conseguir evoluir. Os principais pontos que emergiram dessas reflexões passaram pela compreensão de qual era a intencionalidade educativa presente em cada momento delineado, bem como pela observação dos interesses das crianças para conseguir delinear as provocações. Em alguns momentos senti que queria saber muita coisa, ao nível das características das crianças desta faixa etária, como era o seu processo de desenvolvimento e como poderia enriquecer as propostas pedagógicas. No entanto, quando tentava saber mais ficava um pouco perdida, pois não sabia ainda bem como conciliar todas as informações. Com o passar do tempo fui conseguindo delinear melhor o que queria saber e como pesquisar e, assim, fui evoluindo de forma coesa e segura.

Através desta prática pedagógica foi possível compreender que as ações do processo educativo: observar, planificar, agir e avaliar estiveram sempre presentes e ajudaram a desenvolver uma prática mais coerente e evolutiva. Como refere Costa (2021), um

educador que observa cada criança, o grupo e o contexto; que planifica com base nas características individuais de cada criança; que atua com intencionalidade educativa, dando sempre um sentido à sua ação; que avalia a evolução das aprendizagens e o processo educativo; que comunica o projeto e a avaliação; e por fim, que articula com a comunidade escolar e as famílias demonstra ser um educador que compreende os processos de desenvolvimento de cada criança mostrando "evidências de um alto grau de fazer pedagógico" (p.102).

1.4. A importância da revisão de literatura para a evolução do conhecimento

No decorrer deste percurso foram desenvolvidos trabalhos teóricos acerca das características do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças desta faixa etária, observação e avaliação e análise do projeto pedagógico. A forma como estes trabalhos surgiram no decorrer do plano de estudos foi muito vantajosa para a nossa prática, dado que são tudo temáticas que um educador tem de dominar de modo a conseguir desenvolver a sua prática de forma enriquecedora.

No decorrer do semestre foram solicitados trabalhos de revisão da literatura que me permitiram melhorar a prática. Um deles visou que compreendêssemos os três níveis de desenvolvimento (cognitivo, motor e socio afetivo) tendo em conta a faixa etária e o que é expectável as crianças desenvolverem. Este trabalho foi muito importante para conseguir desenvolver as planificações e, assim, adequar as intencionalidades educativas de modo a estimular o desenvolvimento de cada criança. Compreender como a aprendizagem dos zero aos três anos ocorre, ou seja, compreender que as crianças aprendem fazendo e numa interação social, permitiu nortear a minha prática.

Desenvolver uma pesquisa sobre a observação e a avaliação também permitiu que a minha prática fosse mais rica e evoluísse. Quando vou para um contexto tenho de estar em permanente observação, pois quero compreender o que o grupo já sabe, quais as necessidades que sente, bem como os seus interesses. Como enuncia Parente (2012), observar e escutar pressupõe analisar as ações das crianças, ouvir o que elas têm para nos dizer, registando cada pormenor de forma a ser compreensível para os outros sujeitos que possam vir a ler. Carvalho e Portugal (2019) vão mais longe, afirmando que as observações concretizadas de forma contínua possibilitam ao educador consciencializar-

se sobre que decisões tomar, bem como refletir sobre a melhor forma de o fazer, de modo a responder às necessidades de cada criança, tendo sempre em conta as evoluções de cada uma e a intencionalidade educativa para cada momento do dia. Este é um processo imprescindível à prática, mas muito complexo! E estou sempre a aprender como devo observar e qual deve ser o nosso olhar perante um determinado momento. Este aspeto da observação foi sempre uma dimensão onde eu senti muita dificuldade, pois, por vezes, não estamos seguras do que devemos anotar, qual é o momento adequado para o fazer e a forma como este deve ser feito para nos ajudar no futuro. Através das aulas e do diálogo com as professoras compreendi que nós, educadoras, devemos planificar momentos ao longo do dia para fazer registos, uma vez que esses são fulcrais para conseguirmos compreender a evolução de cada criança e, assim, delinear provocações futuras ricas e proporcionadoras de novas aprendizagens.

Desenvolver uma análise ao projeto pedagógico também foi fulcral para a prática, pois assim consegui compreender melhor o que a instituição e a educadora tinham como objetivos e quais os referenciais teóricos que eram utilizados. Contactar com estes documentos é uma mais-valia, dado que quando for educadora irei ter de os elaborar e, assim, consegui compreender como devem ser elaborados e quais as informações que devem conter. Desenvolver uma revisão da literatura e análise sobre estes documentos também me deu uma grande bagagem, pois compreendi quais os pontos que devo referir, qual o público a que se dirige e como deve estar estruturado.

Fazendo um balanço geral de toda a prática desenvolvida em contexto de creche sinto que evoluí enquanto futura educadora. Trabalhar com um grupo heterogéneo permitiu que pesquisasse mais acerca da forma como dialogava com crianças tão pequenas, como lhes proporcionava momentos de prazer, alegria e segurança, de modo a fomentar a sua curiosidade para aprofundarem e desenvolverem novas aprendizagens. Surgiram diversas dificuldades ao longo do percurso, tais como, definir quais as atividades a desenvolver, identificar quais os interesses das crianças e compreender como desenvolver propostas de acordo com os interesses das mesmas. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas, algumas com mais dificuldades outras de forma mais simples. Ao longo deste percurso aprendi que enquanto educadora tenho de ler muito e procurar saber sempre mais para conseguir corresponder a todas as necessidades do grupo e esse foi um aspeto que senti que evoluí muito. Conheci novos autores e referenciais teóricos que auxiliaram a minha prática e a minha reflexão sobre a prática. Outra aprendizagem que levo desta PES é que

devemos sempre refletir sobre o que fizemos e sobre como podemos melhorar. Tentar saber sempre mais e dialogar mais com os que nos rodeiam, sobre o que fizemos e como podemos evoluir, é o que nos vai permitir ser cada vez melhores educadores de infância. Esta prática foi o início de um longo percurso que tenho pela frente enquanto educadora, sei que ainda tenho muito para aprender e evoluir, mas os conhecimentos e a bagagem que levo desta prática vão ser uma mais-valia para o meu futuro, pois aprendi como devo pesquisar quando surge uma dúvida, descobri que devo sempre refletir sobre a minha prática para evoluir e, assim, dar resposta a cada necessidade da criança, de forma individual. Esta prática pedagógica também me permitiu aprender, de forma prática, como devo respeitar cada criança e escutá-la, pois a intervenção educativa deve ser norteada de acordo com as necessidades de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DA MESTRANDA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O JARDIM DE INFÂNCIA

O seguinte capítulo irá espelhar o percurso na PES em contexto de Jardim de Infância, numa escola pública. O capítulo será divido em três subcapítulos onde irei refletir acerca da metodologia do trabalho por projeto (MTP), a importância da documentação pedagógica e a construção do portefólio e sobre a relação escola-família.

2.1. Apresentação do contexto educativo

A instituição é composta pelas valências de Jardim de Infância e 1.º Ciclo. Localiza-se na periferia da cidade de Leiria. O grupo de crianças do contexto onde foi realizada a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância era constituído por vinte seis crianças, tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que treze delas eram do sexo feminino e treze do sexo masculino.

Tendo por base o Projeto Curricular de Grupo (PCG), não existe uma metodologia específica que o educador cooperante siga. Como é referido no PCG "…cruzo algumas possibilidades. Pretendo continuar a potenciar um ambiente organizado com recursos a instrumentos de regulação e de monitorização, em que as crianças terão um papel ativo na organização e tomada de decisão" (Silva, 2022, p. 9). No entanto, é referido no PCG que o mesmo pretende utilizar a Pedagogia-em Participação, dado que pretende

"promover a articulação com as famílias" (Silva, 2022, p. 10), como corrobora Oliveira-Formosinho (2018) "aprender a compreender os pais é uma primeira forma de solidariedade com a criança. Compreender a criança em descoberta conjunta com a família" (p.35). Desta forma, é pretendido que as crianças tenham um papel ativo na organização e tomada de decisões, sobre a forma como pretendem realizar as suas tarefas. Para além disso existe a preocupação do incentivo à autoavaliação da criança tanto ao nível do comportamento quanto das suas aprendizagens.

2.2. O Potencial do trabalho por projeto na educação de infância: desafios e aprendizagens

O trabalho por projeto é utilizado no jardim de infância e nos restantes ciclos de ensino e "poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento" (Vasconcelos et al., 2012, p.8). É possível afirmar, que o mesmo diz respeito a uma metodologia que é assumida em grupo e que implica um grande envolvimento por parte de todos os intervenientes. Este trabalho, que é desenvolvido no terreno, exige uma planificação e intervenção que visa responder aos problemas encontrados, tais como: antecipar algumas dúvidas das crianças e fomentar e alimentar a curiosidade das crianças (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado em Vasconcelos, 2012, p.10). É importante compreender que, este trabalho, como acima mencionado, é concretizado em conjunto com toda a comunidade escolar, sem nunca esquecer que os principais intervenientes são as crianças.

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância estava previsto a realização de um projeto com base nos interesses e necessidades do grupo. Após diálogo com o educador cooperante e as crianças foi possível verificar que havia um grande interesse pela lama e uma grande vontade de construir um espaço para explorar esse material, desta forma surgiu o projeto da criação de uma cozinha de lama. Assim, eu e o meu par pedagógico começámos por dialogar, em grande grupo e de forma individual, com cada criança de forma a questionar cada uma e compreender as suas ideias. Como refere Vasconcelos et al. (2012), para que se encontre a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças é necessário que o educador de infância coloque interrogações, obstáculos, possibilidades para várias escolhas, oportunidades que estimulem o debate e a discussão de ideias. Assim, as crianças registaram as suas ideias

no papel, através de desenhos e diálogo com as mestrandas. Estes registos permitiram que as crianças visualizassem as suas ideias e a partir das mesmas surgissem outras ideias distintas. Todo o grupo mostrou interesse em desenvolver esta atividade, uns num momento do dia outros noutros. O facto de ser possível cada criança decidir em que momento o fazer e a forma como o ia desenvolver permitiu dar agência às crianças e contribuiu para que estas se sentissem respeitadas. Este momento pôde ser decidido pelas crianças, de quando desenvolver, porque as mesmas poderiam estar em brincadeira livre na sala e quando se sentissem dispostas e preparadas para fazer o seu registo desenvolviam-no. Respeitar o momento e a opinião de cada criança é fundamental, pois estas sentem-se capazes de participar no seu processo de aprendizagem e assim sentem-se mais confiantes, motivadas e capazes. Após todas as crianças desenvolverem os seus registos, em grande grupo, registámos as ideias das crianças num quadro (figura 1) para ser mais fácil planificar os próximos passos e verificar o que iriamos necessitar de material para desenvolver o projeto. Esta partilha foi muito rica, pois as crianças puderam observar os seus registos e os dos colegas, falar acerca dos mesmos e sugerir novas ideias, se o entendessem. Durante esta partilha em grande grupo sentimos que as crianças estiveram motivadas e interessadas. No entanto, após refletir sobre a prática, compreendi que em vez de sermos nós, mestrandas, a mostrar os desenhos teria sido mais rico cada criança mostrar o seu ao grupo e falar sobre ele, desta forma conseguiam-se desenvolver outras aprendizagens e a atividade seria mais rica pedagogicamente. Na minha perspetiva, esta escrita com a ilustração permitiu que as crianças começassem a ter contacto com o código escrito levando a "um reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases que permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66). Permitiu também que as crianças compreendessem as funções da leitura e da escrita. Outra vantagem que verifiquei com esta planificação prende-se com o facto de as crianças poderem sempre ir consultando as ideias e verificando o que iam concluindo e o que ainda tinham de fazer, o que facilitou a segunda e terceira fase do trabalho por projeto – a planificação e execução.

Figura 1 - Quadro de ideias

Após a planificação, em diálogo com o grande grupo, verificou-se que seria interessante construir o protótipo da cozinha. Como era visível um grande interesse das crianças pelos

legos chegaram logo à conclusão que poderia ser através desse mesmo material (figura 2). Desta forma, um pequeno grupo construiu e fizeram uma apresentação, posterior, ao grande grupo e os restantes colegas acrescentaram ideias e melhoraram a construção inicial. Foi muito enriquecedor porque através desta construção surgiram novas ideias como foi o caso de ter um ponto de água na nossa cozinha e ter um telhado para nos proteger.

Figura 2 - Maquete da cozinha de lama

Nestas primeiras fases foi logo notório como a metodologia de trabalho por projeto pode ser muito enriquecedora para as crianças, uma vez que as mesmas conseguem ter um fio condutor, acrescentando e aprimorando as suas ideias, promovendo e aprofundando as suas aprendizagens. Como eu refleti na reflexão individual escrita na 1.ª semana de intervenção em contexto de JI - anexo IV:

> Um dos aspetos que eu destaco desta semana da construção do chão é a capacidade criativa das crianças, dado que quando finalizámos as 3 paletes que faltam e as mesmas estavam expostas de forma seguida algumas crianças imaginaram que estavam a fazer um desfile, ou num palco a falar para o público. Durante este momento do brincar a criança "está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano" (Sarmento at al., 2017, p.42).

Com esta prática foi possível verificar que esta metodologia é muito rica para as aprendizagens das crianças, uma vez que as envolve ativamente no trabalho e nas propostas, dando-lhe agência. Como o sociólogo Giddens refere este conceito multidimensional envolve o sentido do poder que um indivíduo tem para atuar em diversos contextos. Isto têm como consequência que a criança se sinta mais ativa, que se dê um sentido ao seu próprio poder e que seja apto para dar um contributo para a vida social (Dunlop, 2003, citado em Vasconcelos et al., 2012). Ainda relativamente a este conceito, o trabalho de projeto, através da agência relacional, isto é, um novo patamar do

conceito de agência, que nos remete para "a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto" (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.13). Desta forma, a metodologia de trabalho por projeto ajuda a desenvolver a questão da agência relacional, uma vez que todos os envolvidos no contexto são recursos uns dos outros para a evolução dos seus projetos.

2.3. Documentação Pedagógica e Portfólio: Ferramentas Eficientes para a Avaliação e Desenvolvimento das crianças

No decorrer desta PES procurei ir documentando as aprendizagens e evoluções do grupo de crianças e selecionar uma criança para construir o seu portefólio, onde seriam espelhadas as suas evoluções e aprendizagens. Na minha perspetiva, foram duas ferramentas que permitiram avaliar tanto a nossa prática, enquanto mestrandas, como as aprendizagens e evoluções das crianças.

No que se refere à documentação pedagógica nas paredes esta foi construída semanalmente, documentando as aprendizagens que foram desenvolvidas e as propostas elaboradas. A documentação que nós procurámos elaborar incluía imagens, diálogos das crianças e pequenas descrições como podemos comprovar na figura 3. Na minha opinião, esta ferramenta foi imprescindível na nossa prática porque as crianças conseguiam ir observando as suas ações com outro olhar e ir acompanhando o seu processo educativo. Como eu refleti na reflexão individual escrita na 2.ª semana de intervenção em contexto de JI - anexo V:

Figura 3 - Exemplo de uma documentação pedagógica de parede

> Relativamente, à documentação pedagógica que temos vindo a disponibilizar na sala para as crianças observarem e comentarem, esta tem se tornado um foco cada vez maior por parte das crianças. Cada vez mais as crianças procuram observar e

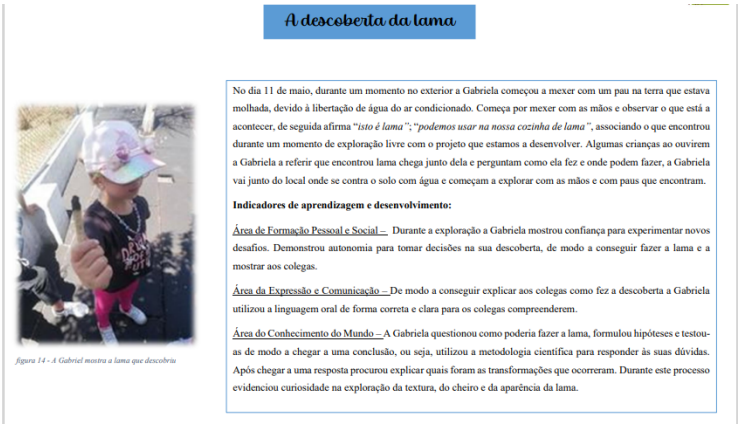
> falar acerca da mesma, observando as fotografias e identificando-se a si e aos colegas “eu estou aqui” “estás aqui com o João” “Manuel, estás aqui”. Observar o sorriso das crianças ao verem que estão ali presentes e que fazem parte do grupo é maravilhoso e contagiante. Através da documentação nas paredes as crianças conseguem ver o que vai sendo realizado e os processos pelos quais passam, tornando visível as aprendizagens das mesmas (Cardona, 2021).

No que se refere ao portefólio esta é outra ferramenta de avaliação que permite acompanhar ao pormenor cada criança, uma vez que esta forma de avaliação tem o objetivo de evidenciar as evoluções e aprendizagens de cada criança, em particular, ou seja, cada criança terá o seu portefólio. Segundo Helm et al. (2007, citados por, Silva & Craveiro, 2014), o portefólio permite demonstrar as evoluções das crianças nos “diferentes domínios de desenvolvimento e revelam a qualidade do trabalho das crianças” (p. 37). Este pode ser visto como um arquivo de registos que evidencia "as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo (Shores et al. 2001a, 2004b, citados por Silva & Craveira, 2014, p. 37). Assim, o portefólio é uma forma de espelhar a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento da criança durante um determinado período.

São inúmeras as potencialidades pedagógicas assentes num portefólio desde o desenvolvimento do "autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo esforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos permitindo, deste modo, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao trabalho e à aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p. 38). Deste modo, com portefólio contruído foi pretendido retratar e desenvolver todas estas potencialidades, de modo a fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança selecionada. Tal como afirma Lopes da Silva et al. (2016), esta avaliação deve focalizar-se no que a criança é capaz de fazer e sabe fazer. Assim, não são colocadas em evidência as dificuldades das crianças, mas sim as “estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades” (Silva & Craveiro, 2014, p. 44), ou seja, são partilhadas as evoluções das crianças de forma a motivá-las e a mostrar-lhes a sua evolução.

Na minha perspetiva, esta foi uma ferramenta crucial de ser desenvolvida ao longo da prática pedagógica, pois permitiu-me evoluir enquanto futura educadora e ter um olhar diferente sobre esta forma de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. Existem diversas perspetivas acerca da forma como devemos construir o portefólio. Após a minha experiência, consegui refletir e verificar que é fulcral a criança estar envolvida e fazer parte da construção do seu portefólio, pois apresenta um olhar distinto acerca da sua evolução e está muito mais motivada e envolvida nas atividades pedagógicas. No que se refere ao envolvimento da família, no decorrer da concretização do portefólio da criança eu não tive a família muito presente na realização do mesmo, no entanto, e após diálogo com outras colegas mestrandas, compreendi que este envolvimento é fulcral, pois conseguimos acompanhar de uma forma mais pormenorizada e potenciadora de aprendizagens o dia a dia de cada criança, e assim conhecer cada detalhe da criança e juntos criar um clima de aprendizagem mais rico.

Figura 4 - Exemplo de uma página do portefólio



A descoberta da lama

figura 14 - A Gabriel mostra a lama que descobriu

No dia 11 de maio, durante um momento no exterior a Gabriela começou a mexer com um pau na terra que estava molhada, devido à libertação de água do ar condicionado. Começa por mexer com as mãos e observar o que está a acontecer, de seguida afirma "*isto é lama*"; "*podemos usar na nossa cozinha de lama*", associando o que encontrou durante um momento de exploração livre com o projeto que estamos a desenvolver. Algumas crianças ao ouvirem a Gabriela a referir que encontrou lama chega junto dela e perguntam como ela fez e onde podem fazer, a Gabriela vai junto do local onde se contra o solo com água e começam a explorar com as mãos e com paus que encontram.

Indicadores de aprendizagem e desenvolvimento:

Área de Formação Pessoal e Social – Durante a exploração a Gabriela mostrou confiança para experimentar novos desafios. Demonstrou autonomia para tomar decisões na sua descoberta, de modo a conseguir fazer a lama e a mostrar aos colegas.

Área da Expressão e Comunicação – De modo a conseguir explicar aos colegas como fez a descoberta a Gabriela utilizou a linguagem oral de forma correta e clara para os colegas compreenderem.

Área do Conhecimento do Mundo – A Gabriela questionou como poderia fazer a lama, formulou hipóteses e testou-as de modo a chegar a uma conclusão, ou seja, utilizou a metodologia científica para responder às suas dúvidas. Após chegar a uma resposta procurou explicar quais foram as transformações que ocorreram. Durante este processo evidenciou curiosidade na exploração da textura, do cheiro e da aparência da lama.

Na construção do portefólio procuramos, eu e a criança, selecionar momentos significativos, selecionando fotografias e dialogando acerca das mesmas. Posteriormente, procurei fazer uma breve contextualização das propostas e das aprendizagens desenvolvidas, como é possível observar na figura 4.

No término da construção do portefólio realizei uma análise global do desenvolvimento e da aprendizagem da criança em questão. Considero que foi muito enriquecedor realizar esta análise uma vez que permitiu-me refletir acerca das aprendizagens desenvolvidas e descobrir pistas para próximas propostas que façam sentido ser realizadas. No meu futuro, enquanto educadora, considero que esta ferramenta será imprescindível na minha prática. Apesar de ser muito exigente a sua construção, considero que é fulcral para conseguirmos acompanhar de forma detalhada a evolução de cada criança e nortear a nossa prática, para estarmos a altura de responder às necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral. Na minha perspetiva, a análise global deve ser realizada algumas vezes ao longo do ano letivo e não só no final do mesmo, de forma que o educador tenha um

conhecimento mais adequando sobre a evolução de cada criança de modo a potenciar novas aprendizagens.

Em suma, considero que todas as ferramentas de avaliação, utilizadas ao longo do semestre, documentação e portefólio, são ferramentas imprescindíveis na minha futura prática. Como reiteram Cardona et al. (2021) "Será impossível agir, sem examinar onde estamos (no presente) e como nos situamos face ao ponto (desejado e almejado) onde pretendemos chegar (no futuro), que remete para os resultados/objetivos que pretendemos alcançar, que consubstanciam as nossas intenções" (p. 19).

2.4. Relação escola-família: impactos na educação e no desenvolvimento infantil

Deste o início das minhas PES sempre compreendi que a relação escola-família é fulcral para o bem-estar e desenvolvimento de cada criança. No entanto, nesta prática pedagógica, realizada em contexto de Jardim de Infância, aprendi como esta comunicação deve ser realizada e como a mesma é importante para as crianças, para a família e para o educador. O educador cooperante estava em permanente comunicação com a família e a forma como os pais confiavam no seu trabalho e as crianças entravam, diariamente, no espaço educativo comprovava isso mesmo.

A comunicação era realizada através do grupo do *WhatsApp.* O educador sempre frisou que ele respondia, sempre que possível, quando os pais enviavam mensagem, pois se eles tinham alguma dúvida ou receio ele devia sempre ser sincero e dar tranquilidade aos pais para que se formasse uma relação sólida e de confiança. Outro momento em que o educador mantinha contacto com os pais era no momento da manhã, quando as crianças chegavam à escola e tinham uma pequena conversa informal, sempre que os pais ou o educador sentiam necessidade desse momento.

Nesta Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância destaco como uma aprendizagem para o futuro a reunião de pais e como esta poderá vir a ser realizada. Apesar de não ser um momento que consta no plano de estudos da prática foi-me dado o privilégio de assistir e participar na mesma. O que destaco deste acontecimento foi o momento inicial da reunião em que o educador realizou um pequeno jogo, em grande grupo, onde permitiu que os pais interagissem uns com os outros. Na minha perspetiva, e

o educador frisou isso mesmo, permite que os pais relaxem um pouco, se conheçam melhor o que melhora todo o ambiente da reunião seguinte, onde são dialogados os assuntos mais formais. O educador na planificação da sua reunião também deixou uma grande parte do tempo para os pais partilharem os seus receios e as suas opiniões. Como foi referido pelo educador cooperante "os pais precisam de ser escutados e sentirem-se valorizados no espaço educativo" (2022), pois só assim eles confiam no nosso trabalho e nós também conseguimos ser cada vez melhores educadores, pois conhecemos ao detalhe as necessidades de cada criança e de cada família.

Outra estratégia utilizada para promover a relação escola-família ocorreu foi na recolha de materiais para o projeto da cozinha de lama, uma vez que as crianças e as famílias procuraram juntas objetos que podiam trazer para enriquecer a cozinha. No decorrer da prática pedagógica, as crianças iam mostrando aos colegas o que iam trazendo. Surgia assim uma partilha muito saudável entre as crianças. Era notório que as crianças ficavam muito felizes em os pais e avós deixarem trazer esses materiais para a escola para poderem brincar e explorar, desenvolvendo o seu conhecimento ao nível da linguagem oral e do conhecimento de novas palavras e objetos. Na minha perspetiva, estas partilhas eram muito enriquecedoras para as crianças e estas não se sentiam tímidas em partilhar as mesmas com o grande grupo porque era algo que traziam de casa e que tinha significado para as mesmas. Estas pequenas apresentações para o grande grupo são, na minha opinião, fulcrais de serem realizadas desde cedo. Desta forma, as crianças começam a aprender como se devem realizadas as apresentações de forma a "dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores" (Lopes da Silva et al., 2016).

Em síntese, considero que a relação escola-família esteve muito presente na minha prática pedagógica e que este foi o principal fator que despoletou a minha investigação, procurando compreender como esta decorreu no período pós-pandemia. Dado que, considero que a relação escola-família é fulcral para a evolução e bem-estar de qualquer criança, pretendo que este seja um assunto presente em todas as minhas práticas. Para ficar a conhecer diferentes perspetivas e estratégias dentro desta temática procurarei ler e investigar mais acerca deste assunto.

PARTE II – Descobertas no 1.º ciclo do Ensino Básico

Capítulo 1 – O 1.º Ciclo do Ensino Básico: dois percursos de aprendizagem

O presente capítulo irá espelhar o meu percurso desenvolvido no primeiro ciclo do ensino básico. Este irá iniciar-se com a apresentação do contexto educativo, que foi o mesmo nos dois semestres, e, posteriormente, uma breve caracterização de cada turma. Posteriormente, abordarei alguns pontos dos quais retive mais aprendizagens no decorrer deste segundo ano de mestrado.

1.1 Apresentação do contexto educativo

No segundo ano de mestrado as práticas pedagógicas foram desenvolvidas na mesma instituição, localizada na periferia da cidade de Leiria. Este é um centro escolar composto pela valência, apenas, de 1.º CEB. A minha prática no primeiro semestre foi desenvolvida numa turma de segundo ano constituída por 24 alunos. A professora cooperante tinha por base na sua prática o Movimento da Escola Moderna. Este é um projeto de intervenção social que tem por objetivo o progresso e desenvolvimento do ser humano, da sociedade, bem como das instituições, dando foco aos contextos educativos, desde a creche até à universidade. Deste modo, assentam numa estrutura comum "que serve de espinha dorsal às devidas concretizações diferenciadas para cada contexto ou nível de educação". (Oliveira-Formosinho et al., 2018, p.114).

No segundo semestre a prática supervisionada foi desenvolvida numa turma de 4.º ano de escolaridade, composta por 25 alunos. No que se refere ao modelo pedagógico seguido a professora cooperante referiu que não usa nenhum específico, evidenciando uma seleção diversificada de estratégias tendo por base distintos modelos pedagógicos.

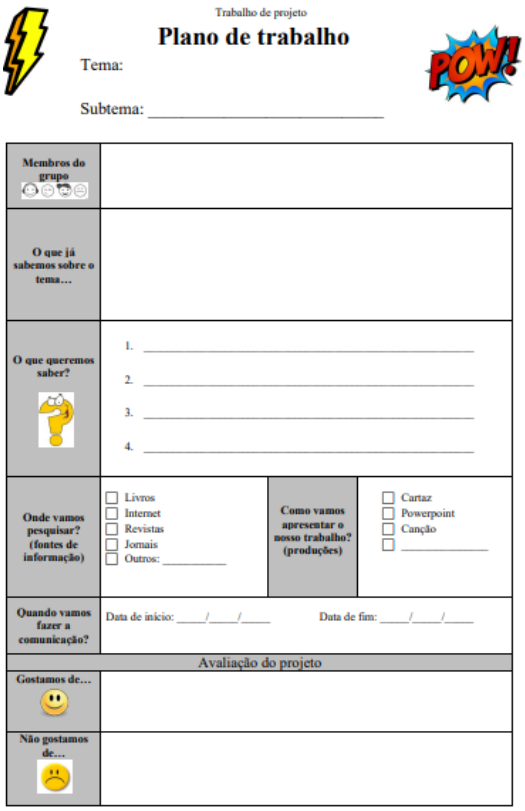
1.2 Explorando Horizontes Educacionais: Implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A metodologia de trabalho por projeto foi utilizada no decorrer de todo o mestrado, sendo que no 1.º CEB não foi exceção. Esta metodologia "constitui-se como oportunidade de suscitar aprendizagens num trabalho assente na cooperação" (Cosme et al., 2021, p. 138). Desta forma, importa compreender que a abordagem de projeto assenta em pressupostos socio-construtivistas, tendo como indutores do percurso de aprendizagem os interesses dos alunos, isto é, deve-se partir dos conhecimentos que as crianças possuem, do que pretendem saber e da exploração das perspetivas relativas a como o farão. Em todo o processo o aluno tem um papel ativo, sendo assim encarado como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. O aluno demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autor de si própria com a ajuda dos outros. (Vasconcelos et al., 2011, p. 18) Por sua vez, importa que tenhamos presente que o professor, que deverá ser orientador, mediador, organizador, planificador e flexível, devendo escutar os interesses e as curiosidades dos alunos. Além disso, Vasconcelos et al., (2011) destaca que na abordagem por projeto "ao valorizar a importância das trocas verbais entre as crianças, é importante clarificar que o papel do educador é simplificar a tarefa ajudando a: encontrar atributos relevantes; centrar a tarefa no objetivo; sublinhar a relevância de determinados atributos" (p. 57).

Em contexto de 1.º CEB, esta metodologia foi utilizada no âmbito do Estudo do Meio, tanto no 2.º ano como no 4.º ano de escolaridade. Antes de propor estes projetos aos alunos, nós, mestrandas, e a professora cooperante, verificávamos o que estava previsto ser abordado, tendo por base as aprendizagens essenciais e definimos os temas que teriam de ser abordados. Com esta primeira fase verificamos que este trabalho por projeto assentou numa metodologia de trabalho cooperativo, uma vez que os temas não foram selecionados pelos alunos. No entanto, o que os mesmos querem saber de cada tema é

decido pelos alunos. Assim é possível verificar as perspetivas dos autores supramencionados podem ser distintas em relação à metodologia de trabalho por projeto, no entanto as mesmas complementam-se. Após esta primeira fase os temas eram sorteados e iniciava-se o trabalho por parte dos alunos. Assim para iniciar o trabalho, cada grupo, preenchia a folha dada pelas mestrandas (figura 5) onde teriam de escrever o que já sabiam acerca do tema, o que queriam saber e a forma como iriam recolher a informação. Na minha perspetiva, este recurso é fulcral para ajudar os alunos a guiarem as suas pesquisas e conseguirem recolher a informação necessária sem perder o foco do que estão a fazer. Desta forma, esta será uma aprendizagem e um recuso que levarei para a minha vida profissional. Após os alunos preencherem esta folha passávamos à fase da pesquisa. Este foi dos momentos que mais me marcou, pois, a forma como os alunos estavam motivados e envolvidos era fascinante, uma vez que ao realizarem as pesquisas para dar resposta ao que os alunos pretendiam saber iam surgindo novas curiosidades, o que os levava a fazerem mais pesquisas e a conseguirem saber mais. Como eu refleti

Figura 5 - Folha guia para o trabalho de projeto


Trabalho de projeto

Plano de trabalho

Tema:

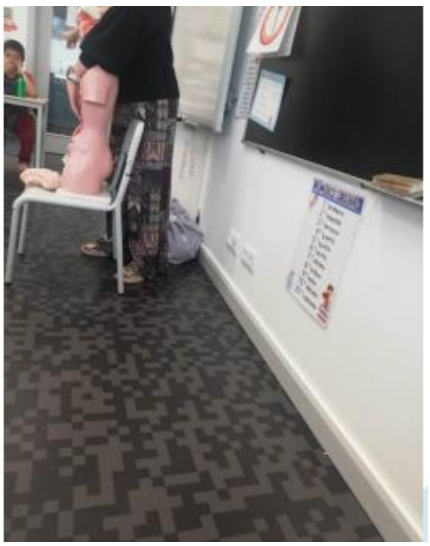
Subtema: _____

Membros do grupo	
O que já sabemos sobre o tema…	
O que queremos saber?	1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
Onde vamos pesquisar? (fontes de informação)	☐ Livros ☐ Internet ☐ Revistas ☐ Jornais ☐ Outros: _____
Como vamos apresentar o nosso trabalho? (produções)	☐ Cartaz ☐ Powerpoint ☐ Canção ☐ _____
Quando vamos fazer a comunicação?	Data de início: ____/____/____ Data de fim: ____/____/____
Avaliação do projeto	
Gostamos de…	
Não gostamos de…	

> Foi notório o envolvimento dos alunos nestas tarefas, os mesmos iam partilhando: *"O maior órgão do corpo é a pele"; "Este livro é tão bom que tem todas as respostas às nossas perguntas"; "Nós já descobrimos as respostas"*. Considero que este momento correu bem e que nós vamos ajudando no que os alunos forem sentindo necessidade, mas devemos dar-lhes espaço para serem autónomos e procurarem saber mais e estarem envolvidos e curiosos para saber mais (Reflexão individual escrita na 6.ª semana de intervenção em contexto de 1.º CEB I – anexo VI).

Em momentos específicos, as famílias também estiveram envolvidas na realização dos projetos, uma vez que alguns pais foram à escola partilhar conhecimentos relativos à sua área profissional. Desta forma, esteve presente uma mão, médica de profissão, que dialogou com os alunos acerca dos principais órgãos do corpo humano, das suas funções e dos órgãos dos sentidos. Considero que esta partilha foi muito rica e dinâmica, já que os alunos foram lançando questões no decorrer da sessão. Esta partilha foi iniciada através do diálogo entre os alunos e a mãe, médica, e os alunos foram partilhando as suas descobertas nas pesquisas realizadas durante a realização dos projetos. Durante o diálogo a mãe recorreu a um modelo anatómico do corpo humano (figura 6), que representa como as pessoas são no seu interior do seu corpo, e ia mostrando a localização dos órgãos. Considero que este momento foi muito rico e que os alunos estiveram muito envolvidos e motivados para conhecerem. O recurso ao modelo anatómico também os motivou e considero que foi um recurso fulcral para os alunos compreenderem. Assim, para práticas futuras pretendo utilizar estes modelos anatómicos de forma a permitir a visualização de algo que não veem e auxiliar a compreensão dos alunos.

Figura 6 - Partilha de uma mãe recorrendo a um modelo anatómico



Posteriormente aos alunos terem realizado as suas pesquisas estes começaram a organizar a informação tendo por base as perguntas que tinham definido no plano de trabalho. Assim, formulavam as respostas e passavam essa informação para o computador, com este trabalho os alunos reviam as suas pesquisas e preparavam as suas apresentações. Considero que esta metodologia é fulcral e permite que os alunos estejam mais motivados e sejam os agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Nós, enquanto professoras, temos de estar muito bem preparadas e ter os objetivos de cada tema bem definidos e presentes para conseguirmos ajudar os alunos a orientarem as suas pesquisas. Os alunos realizaram as suas apresentações com recurso a cartazes, colando as informações que tinham sido escritas no computador. Na minha perspetiva, esta é uma ferramenta repleta de potencial pedagógico, uma vez que os alunos têm de organizar e compilar a informação num espaço limitado e, assim, trabalham também o poder de síntese o que irá lhes ser útil nas apresentações. Sendo alunos do 2.º ano, nas apresentações tinham tendência a transmitir toda a informação que tinham encontrado, evidenciando dificuldades em

transmiti-la por palavras suas, algo que foi sendo trabalhado ao longo do tempo com a realização de diversas apresentações.

Com a conclusão da criação dos cartazes passou-se à fase da apresentação dos projetos (figura 7). Este foi um momento que me surpreendeu pela positiva, pois nunca tinha assistido a estas apresentações por parte dos alunos. No geral os grupos conseguiram explicar as suas ideias à turma e os colegas mostram-se sempre bastante atentos ao que os colegas referiam. Houve momentos ricos de partilha e respeito e os alunos como tiveram o "papel do professor", compreendem de uma melhor forma como deve haver este respeito pelas partilhas dos outros, imperando sempre a regra do "dedo no ar" para facilitar a comunicação em sala de aula. O momento que eu mais destaco destas apresentações é a parte das avaliações pelos pares, pois os alunos reforçavam aspetos positivos e depois referiam os aspetos negativos, desta forma tentavam fazer um balanço entre aspetos positivos e aspetos a melhorar, valorizando o trabalho realizado pelos colegas e encontrando forma que colegas, que estavam a apresentar, se sentissem mais seguros e não ficassem tristes por ouvir aquelas palavras. Algumas das críticas eram com a postura dos colegas *"não te devias mexer tanto*" ou "*não devias estar de costas*"; também referiam a forma como comunicavam "*não deviam ler tanto*", "*não deviam de falar os dois ao mesmo tempo"* ou "*deviam ter combinado melhor a apresentação*". Considero que todos esses cometários foram adequados ao momento a que se referiam e que foram bem aceites. Deste modo, em tarefas futuras os alunos poderão refletir acerca dos comentários dos colegas e reformular os seus trabalhos e apresentações de forma a evoluir. Desta forma, com a fase da divulgação terminava o percurso de realização dos projetos que eu acho que foi fundamental e que trouxe muitas aprendizagens para o grupo de alunos, desde a convivência em grupo, o respeito pelo outro, a capacidade de seleção de informação relevante, a capacidade de gerar consensos e significados partilhados e a capacidade de comunicar recorrendo a auxiliares como a construção dos cartazes, entre outras. A implementação da metodologia de trabalho por projeto é algo que eu pretendo levar para a minha prática quando for professora, pois considero que dela advém imensas vantagens para os alunos. O reconhecimento das

Figura 7 - Apresentação de um projeto

aprendizagens que advém da preparação e apresentação dos projetos também me acrescentou muito enquanto futura professora, uma vez que, me fez ver como a metodologia de trabalho por projeto traz diversas aprendizagens transversais (trabalho em grupo, pesquisa e seleção de informação, entre outras) e como o envolvimento da família no processo de aprendizagem é fulcral para o crescimento e aprendizagem dos alunos, visto que a escola e a família são os pilares fundamentais de qualquer criança.

Após as pesquisas, as partilhas por parte das famílias e as apresentações considerámos que era fulcral rever todos os conteúdos que foram abordados através da metodologia de trabalho por projeto, uma vez que cada grupo fez o seu trabalho e sabe mais acerca do tema do seu trabalho do que os restantes colegas, apesar de terem todos assistido às apresentações e à vinda dos pais falar acerca das diversas temáticas. De modo a garantir as aprendizagens, considerámos fulcral realizar esta consolidação antes da tarefa de avaliação. Através do diálogo e da partilha foi possível verificar que os alunos sabiam mais acerca do seu tema e tentavam falar acerca do mesmo, mas a mestranda foi gerindo estas partilhas da melhor forma, conseguindo que todos participassem e estivessem envolvidos na discussão dos vários temas. Nesta fase, conseguimos, mais uma vez, comprovar como esta metodologia de trabalho por projeto é muito enriquecedora e os alunos conseguem desenvolver diversas aprendizagens. Como refere Cosme et al. (2021), esta metodologia contribui para aprendizagens culturalmente significativas, porque "possibilita uma compreensão global do problema em estudo, mas também implica os alunos, o que contribui para o desenvolvimento de competências em diversos domínios (…) nesta metodologia do projeto é possível articular outras opções ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação" (p.141). Ao rever os conteúdos foram utilizadas diversas estratégias, desde a realização de exercícios do manual á realização de jogos no computador. Considero que a diversidade de questões e modos de as colocar aos alunos facilitou o envolvimento e a concentração dos alunos, que assim se conseguiu, facilitou o envolvimento uma vez que os mesmos estiveram mais motivados e empenhados, comparando com os momentos em que só fazem exercícios do manual.

Em suma, importa compreender que a abordagem de projeto é uma metodologia socio-construtivista, que parte dos interesses dos alunos, isto é, deve partir dos conhecimentos que as crianças possuem, do que pretendem saber e de que forma o farão. Neste caso concreto apesar de os temas terem por base as aprendizagens essenciais de cada ano de escolaridade o que cada grupo queria saber, acerca do tema, partia dos interesses e

curiosidades dos alunos e das pesquisas que iam desenvolvendo. Por sua vez, importa que tenhamos presente o papel do professor, que deverá ser de orientador, mediador, organizador, planificador e deverá ser flexível devendo escutar os interesses, as propostas e as curiosidades dos alunos, orientando-as a alcançar os objetivos pretendidos. Como Vasconcelos et al., (2011) destacam, para o contexto de Educação de Infância, também no 1.º CEB, na abordagem por projeto "ao valorizar a importância das trocas verbais entre as crianças, é importante clarificar que o papel do educador é simplificar a tarefa ajudando a: encontrar atributos relevantes; centrar a tarefa no objetivo; sublinhar a relevância de determinados atributos" (p. 57). Enquanto futura professora considero que esta será uma metodologia que eu procurarei adotar ao longo da minha prática, uma vez que considero que permite desenvolver diversas competências nas crianças, sendo o trabalho de pesquisa, o trabalho em grupo, a seleção de informação, o debate de diferentes perspetivas, entre outras que levam a criança a desenvolver-se e a ser cada vez mais autónoma na construção do seu conhecimento.

1.3 Ampliando o Leque Educacional: Estratégias Diversificadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da prática pedagógica ficámos a conhecer diferentes estratégias que poderemos utilizar na nossa prática de forma a conseguir, de uma melhor forma, gerir o grupo, motivá-lo e promover novas aprendizagens nos alunos. É fundamental conhecer diferentes estratégias, uma vez que cada criança é um ser individual e único e ao conhecer um leque de ferramentas, que poderemos utilizar, conseguimos adequá-las a cada momento e a cada aluno, em particular, para que esta consiga ser o mais vantajosa possível.

Figura 8 - Estratégias para gerir os diferentes ritmos

No decorrer da primeira prática pedagógica a professora cooperante tinha diferentes estratégias para gerir o ritmo de trabalho dos alunos, dado que havia alunos que terminavam as tarefas mais rápido e outros necessitavam de mais tempo. Sendo apenas uma professora para vinte cinco alunos esta é uma tarefa difícil e que é necessário encontrar estratégias para gerir a turma nestes momentos. Desta forma, à medida que os alunos terminavam as tarefas, estes eram autónomos a retirar um cartão do quadro que estava colado na parede (figura 8) e que os dirigia para a realização de alguma outra tarefa. Esta era uma estratégia que era utilizada desde o primeiro ano com estes alunos e era notório que estava já incluída na sua rotina e era algo natural para as crianças. O que os alunos mais gostavam de realizar era ajudar um colega, ou escrever histórias. Um dos momentos que mais me marcou foi uma aluna que sempre que terminava, a tarefa proposta, queria continuar a escrever a sua história, esta já tinha algumas páginas escritas e com ilustrações, houve um dia que mostrou interesse em ler a história para o grupo. Os olhos desta criança quando a leu e o olhar dos colegas, de orgulho e fascínio pelo que a colega tinha conseguido fazer, foi algo inexplicável. São estes pequenos momentos que ajudam muito uma criança a ficar motiva e empolgada por estas tarefas. Nós, professores, temos um papel fulcral dado que "é necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil" (Niza, 2015, citado por Cosme et al., 2021, p. 83). Na turma do 4.º ano, a professora cooperante utilizava a estratégia da leitura

recreativa para gerir a turma face aos diferentes ritmos de trabalho e diferentes momentos de término das tarefas realizadas pelos alunos. Nesta turma considero que esta estratégia fazia todo o sentido porque a maioria dos alunos evidenciava alguma dificuldade na leitura e ao lerem um livro selecionado por si, e do seu interesse, ficavam motivados para a leitura e, em simultâneo, treinavam e melhoravam a competência leitora. No entanto, considero que como era sempre usada a mesma estratégia os alunos que tinham mais dificuldade não estavam motivados para desenvolver as tarefas propostas para conseguirem fazer a tarefa extra, uma vez que esta era sempre igual. Na minha perspetiva, a estratégia de promoção da leitura, usada com esta turma, é fundamental, no entanto, deve ser utilizada de uma forma alternada, com outras, como era o caso da professora cooperante do primeiro semestre. Desse modo consegue-se que, os alunos não desmotivam por estar sempre a fazer o mesmo porque têm diversas possibilidades e estas podem ser negociadas com cada aluno em particular, em cada momento, uma vez que "os alunos devem ser entendidos como coprotagonistas; o professor ocupará sempre um lugar privilegiado no ato educativo, porque é ele o responsável pela intencionalidade pedagógica de cada uma das suas ações" (Cosme et al., 2021, p.22).

Outra estratégia implementada pela professora cooperante, da turma do 2.º ano, é os alunos lancharem todos juntos, no recreio, sentados em roda, e só depois irem brincar. Inicialmente, a turma procedeu desta forma porque foi uma sugestão da professora cooperante para conseguir que a turma contactasse toda entre si e que os novos alunos, que chegaram no início deste ano letivo, se sentissem mais integrados e acolhidos, no entanto com o passar do tempo foi algo que começou a acontecer de uma forma natural e autónoma. Esta terá sido uma estratégia a contribuir para criar um espírito de grupo e de entreajuda entre os alunos da turma bem como de promoção do estabelecimento de relações interpessoais. Como referem Lopes e Silva (2022), "esta interação constante resulta numa maior coesão da turma, reforçada pelo desenvolvimento de atitudes abertas, amizade e confiança, as quais levam à aproximação e integração entre todos os alunos" (p. 62). Deste modo, verificamos que há um desenvolvimento socio-afetivo promovendo respostas sociais positivas, estimulando um ambiente de auxílio à resolução de conflitos, que permite encorajar a responsabilidade social de cada aluno e que fomenta o espírito de constituição de equipa e a "abordagem da equipa para a resolução de problemas, ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual" (p.63). Como foi evidenciado

por nós mestrandas na reflexão de grupo referente à semana de 26 de setembro a 4 de outubro (anexo VII):

> Esse tipo de atitudes reflete-se não só fora da aula, mas também durante a mesma. É notório, também, a forma como a professora cooperante preza pela autonomia do grupo, tal como afirmou em diálogo connosco, inspira-se no Movimento da Escola Moderna. Este aspeto, acaba por ser positivo também para nós, dado que nunca estivemos num contexto que se inspirasse no MEM. Desta forma, consideramos fundamental apropriamo-nos desta metodologia e compreender mais acerca da mesma. Este movimento, é produto do trabalho de educadores e professores, que por um período de 50 anos, se foram reunindo num projeto, que visava a autoformação em cooperação, seguindo a construção de uma democracia tanto ao nível da escola como da sociedade, protegendo os direitos do ser humano e das crianças. (Niza, 2009, citado em Oliveira-Formosinho et al. 2018).

Figura 9 - proposta no exterior

As formas de gestão de um grupo em sala de aula são fulcrais para que exista um ambiente propiciador da aprendizagem. No entanto, também é importante que os métodos, ou seja, os caminhos que utilizamos para atingir um determinado objetivo (Cosme et al., 2021) sejam diversificados, uma vez que "um ensino adequado exige a diferenciação de estratégias que se ajustem à diversidade e heterogeneidade dos alunos" (Cosme et al., 2021, p. 37). Desta forma, no decorrer da prática pedagógica em 1.º CEB procurámos sempre conhecer os interesses e as dificuldades de cada criança, em particular, de forma a conseguir ajudá-las a alcançar os objetivos que tínhamos definido.

Assim, para conseguir criar um bom ambiente educativo devemos procurar diversificar os ambientes de aprendizagem, ou seja, procurar conhecer e

"repensar a natureza dos diferentes espaços da escola" (Cosme et al., 2021, p.77) de forma a verificar o potencial de cada um para os conseguirmos utilizar de forma a melhorar o ambiente educativo e a tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos. Assim, utilizámos o espaço exterior (figuras 9 e 10) para resolver desafios matemáticos, caças aos desafios, entre outros. Foi notória a motivação dos alunos nas tarefas, pois poderíamos ter dado a mesma tarefa para os alunos resolverem em sala de aula, no entanto o facto de as realizarem num espaço diferente, em condições diferentes, fá-los sair da rotina e ficarem mais motivados e empolgados na realização da tarefa. A escola onde estagiámos também tinha uma sala polivalente, que era um espaço amplo, e um laboratório. Algumas das propostas pedagógicas que nós planeamos também foram desenvolvidas nestes espaços e considero que, por exemplo, as atividades laboratoriais serem desenvolvidas no laboratório facilita o acesso aos materiais por parte dos alunos e dos professores, mas também motiva mais os alunos, uma vez que estão num ambiente diferente, mas que faz todo o sentido para este tipo de atividades. No que se refere à sala polivalente considero que a utilização da mesma em alguns jogos que necessitam de mais espaço facilitava, uma vez que não era necessário estar a alterar a organização da sala e os alunos também ficavam mais expectantes e motivados porque era um espaço distinto. Uma das atividades realizada na sala polivalente está representada na figura 11, onde os alunos em pares tinham de colocar os números que eram pares num arco e os ímpares no outro arco e ao haver mais espaço os alunos conseguiam trabalhar melhor em grupo e como era algo que os alunos tinham de dialogar e o espaço era maior também facilitava nesse aspeto. Desta forma, considero que a diversificação dos ambientes de aprendizagem irá ser utilizada na minha vida profissional, pois compreendi como os diferentes espaços da escola poderão potenciar ainda mais uma atividade para que esta seja mais enriquecedora para as crianças. Como referem Cosme et al. (2021), "cada disciplina deverá apropriar-se dos diferentes espaços da escola e identificar aqueles que melhor poderão contribuir para a construção de determinadas aprendizagens" (p.78).

Figura 10 -Proposta no exterior

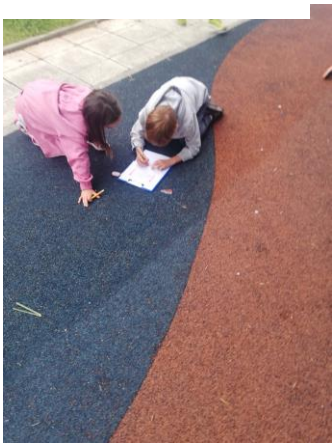


Figura 11 - Proposta na sala polivalente

Para além dos espaços da escola serem fundamentais para potenciar aprendizagens, os recursos utilizados em sala de aula também são fulcrais para os alunos estarem motivados

e envolvidos nas propostas pedagógicas. No que concerne ao interesse e à curiosidade, é notório que as crianças, com a utilização de novos recursos, adequados a explorações específicas, estruturam o seu pensamento e a sua aprendizagem de forma diferente. Com o avanço das tecnologias, existiu uma mudança nos antigos paradigmas e, atualmente, utilizar novos recursos é uma urgência pedagógica (Bordinhão & Silva, 2015). É preciso fazer algo face ao avanço das tecnologias, tornando as aulas igualmente estimulantes com recursos inovadores e que sejam estimulantes para as crianças. Os recursos didáticos como *o google forms, Khoot*, *wordwaal*, entre outros, trazem alguma inovação à luz do ensino, sendo esses recursos materiais passíveis de uma utilização por parte do docente, de modo que o mesmo permita interação e participação dos alunos e do aluno com o conhecimento (Justino, 2011, como citado em Bordinhão & Silva, 2015). De acordo com os mesmos autores, o ensino e a aprendizagem devem ser ainda mais práticos e menos técnicos, possibilitando aos alunos participarem em aulas mais dinâmicas e motivadoras. Os recursos didáticos têm várias funções explicitadas por Nérici (1971, como citado em Bordinhão & Silva, 2015), sendo estas: tentar aproximar o aluno da realidade daquilo que se pretende ensinar, tornar a aula mais motivadora, tornar a perceção dos factos e compreensão dos mesmos mais facilitadora, ilustrar aquilo que poderá estar escrito, conceder oportunidade de os alunos manifestarem aptidões através do manuseamento e construção de novos materiais.

No decorrer de toda a Prática Pedagógica no 1.º CEB procurámos sempre utilizar recursos distintos e que tornassem os momentos mais enriquecedores para os alunos. Assim procurámos utilizar as novas tecnologias com o uso de computadores, uma vez que os alunos tinham acesso aos mesmos e realizámos atividades de pesquisa, jogos de consolidação no *Wordwal ou Menti.* Após a utilização destas ferramentas consegui verificar que os alunos ficam muito motivados por realizar as tarefas no computador, uma vez que era uma ferramenta distinta e como são crianças que estão rodeadas de novas tecnologias também se sentem valorizadas por conseguir realizar as tarefas nestes recursos. Como eu referi na reflexão referente à semana de 12 a 14 de dezembro:

> Ao rever os conteúdos foram utilizadas diversas formas, desde exercícios do manual a jogos no computador. Considero que esta diversidade de questões e modos de as colocar os alunos facilitou o empenho e concentração dos alunos, uma vez que os mesmos estiveram mais motivados e envolvidos, comparando com os momentos em

que só fazem exercícios do manual (reflexão individual escrita na 11.ª semana de intervenção em contexto de 1.ºCEB I – anexo VII)

Os materiais manipuláveis como cubos de encaixe, bolcos padrão, ábaco e material multibásico também foram recursos que procurámos utilizar ao longo da Prática Pedagógica no 1.º CEB Após refletir sobre a minha prática, considero que estes recursos facilitam muito os momentos de aprendizagem uma vez que os alunos ficam mais motivados, concentrados no trabalho que estão a desenvolver e como são conceitos abstratos, inicialmente para os alunos, também os ajuda a visualizar. Como foi refletido:

Na terça-feira, no período da manhã, foi realizada a introdução aos números até 299 com recurso ao ábaco. Como é um instrumento de cálculo que os alunos já estão familiarizados mostram-se muito autónomos na resolução das tarefas propostas. Os alunos a pares, um dos elementos representava o número no ábaco ou material mulitbásico e o outro teria de o escrever na mesa e fazer a decomposição do mesmo (figura 12 e 13).

Figura 12 - Utilização do ábaco

Figura 13 - Utilização do multibásico

Nesta tarefa os alunos mostraram-se envolvidos e motivados, pois era uma tarefa dinâmica e como era a pares conseguiam ajudar-se uns aos outros. Esta proposta foi desenvolvida com sucesso por parte das crianças e todas conseguiram ler o número representado no ábaco e fazer a decomposição do mesmo, evidenciando assim aprendizagens significativas neste momento. Durante este mesmo dia a mestranda Maria

utilizou o ábaco de uma forma diferente e enriquecedora, uma vez que os alunos para saírem da sala teriam de dizer qual era o número que estava representado no mesmo. Como esta estratégia a mestranda conseguiu, mais uma vez, fazer uma avaliação formativa das aprendizagens dos alunos de forma lúdica. Considero que esta estratégia correu bem e foi mais uma aprendizagem para a prática, uma vez consegui adquirir mais uma estratégia que poderei utilizar nas próximas intervenções (reflexão individual escrita na 7.ª semana de intervenção em contexto de 1.º CEB I – anexo VIII).

1.4 Avaliação e Feedback: Ferramentas Essenciais para a Melhoria da aprendizagem dos alunos

A avaliação é um tema que me acompanhou sempre ao longo da minha formação profissional e sinto que, mesmo assim, é uma vertente do trabalho enquanto professora relativamente à qual ainda tenho um longo caminho para percorrer, pois é um tema muito profundo e fulcral no processo de ensino aprendizagem. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta que permite guiar o nosso trabalho, de modo a conseguir dar resposta a cada aluno, em particular, pois o "objetivo da avaliação é a melhoria das aprendizagens" (Cosme at al., 2020, p.8). De modo a conseguir atingir este objetivo foram diversas as ferramentas e estratégias que fui conhecendo ao longo do mestrado e foi uma aprendizagem poder colocá-las em prática no decorrer da Prática Pedagógica.

No primeiro semestre, a avaliação que era realizada das crianças passava por um feedback escrito ou oral, a cada criança, tanto no decorrer do dia como nas tarefas que as mesmas iam desenvolvendo. Como eu refleti no decorrer da prática pedagógica:

> A forma como o temos realizado é, de forma gráfica, colocando um sinal nos documentos relativos aos que está correto e ao que tem de ser reformulado ou, de forma oral, referindo o que os alunos têm de corrigir. Nas futuras práticas pretendemos pesquisar mais acerca da forma como devemos dar esse feedback de modo que o mesmo seja diversificado e adequado a todos os alunos, visto que, cada aluno tem uma forma individual de aprender e que deve ser respeitada, apesar de, por vezes, ser difícil fazer essa mesma gestão (reflexão individual escrita na 9.ª semana de intervenção em contexto de 1.º CEB I – anexo IX).

Na minha perspetiva, este tipo de avaliação (formativa) é fundamental para os alunos conseguirem evoluir. No entanto para nós, professores, torna-se difícil dar resposta a todos os alunos e não conseguimos ficar com um registo de cada criança, para podermos consultar e ter em conta nas nossas futuras planificações. Assim, devemos complementar este feedback com outras estratégias de avaliação como as tarefas escritas, os *google forms, Kahoot,* entre outros.

Desta forma, no decorrer da Prática Pedagógica fui pesquisando, dialogando com as professoras cooperantes e aprendendo nas UC que existem diversas ferramentas de avaliação que podem ser complementadas, de forma a diversificar as estratégias de avaliação. Como comprovam Cosme at al. (2020) a avaliação "deve ser utilizada para contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a garantia de que todos possam ser acompanhados nesse processo" (p.13), para isso é necessário haver uma avaliação contínua e diversificada de forma a dar resposta às necessidades de cada aluno, de forma individual. Assim, no decorrer da Prática Pedagógica no 4.º ano de escolaridade fomos criando rúbricas (figura 13) para avaliar diversas propostas educativas que íamos realizando ao longo dos dias, de forma a poder acompanhar e destacar as aprendizagens e dificuldades que os alunos iam sentindo para dar resposta e ultrapassar essas dificuldades.

Tabela 1- Rubricas de avaliação

Avaliação do texto descritivo acerca da *Monalisa* – 8 de novembro de 2022

Rubrica de avaliação do Texto Descritivo					
	Níveis de desempenho				
Critérios	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Rigor	Não domina o assunto a tratar sob a forma de texto escrito.		Domina o assunto a tratar sob a forma de texto escrito, nem sempre valorizando a informação essencial.		Domina perfeitamente o assunto a tratar sob a forma de texto escrito, apresentando uma análise de síntese do tema proposto com elevada qualidade.
Organização	Não apresenta um texto organizado.		Apresenta algumas falhas na estruturação do texto, ao nível da introdução, desenvolvimento e conclusão.		Apresenta um texto muito bem estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão.
Expressão Escrita	Apresenta bastantes falhas e erros, que dificultam ou impedem a compreensão da mensagem.		Apresenta algumas falhas e alguns erros na construção do texto.		Apresenta coesão textual, sem erros ortográficos ou gramaticais e com pontuação correta.
Criatividade	Apresenta um texto pouco elaborado		Apresenta um texto cingindo-se ao assunto a tratar.		Apresenta o assunto a tratar de forma criativa, apresentando ideias próprias.

No segundo semestre, criámos um documento para cada aluno onde compilávamos as rubricas e realizávamos uma pequena reflexão acerca das aprendizagens de cada aluno de forma a conseguirmos de uma melhor forma avaliar e identificar as dificuldades para conseguirmos adaptar as nossas propostas pedagógicas. Na minha perspetiva, a criação deste documento ajudou-nos a compreender as dificuldades que cada aluno tinha, se as propostas estavam adequadas ao grupo e o que podíamos melhorar na nossa prática, para conseguirmos dar resposta a todos os alunos. A forma como realizamos as avaliações também eram diversificadas, dado que utilizámos o *Google forms, Kahoot*, listas de verificação e rubricas de avaliação. Testar todas estas ferramentas também foi muito importante para nós, enquanto futuras professoras, para vermos como cada uma funcionava e quando deveria ser usada. Como eu referi na reflexão referente à semana de 20 a 22 março:

> Considero que utilizar formas distintas de avaliação é uma mais-valia porque conseguimos verificar quais funcionam e a que objetivos se adequam e, assim, melhorar as nossas intervenções. No entanto, diversificar as propostas de avaliação, para além dos testes, permite "orientar e introduzir alterações" pois, o professor através das diferentes formas de avaliação consegue "sustentar processos de tomada de decisões, de transformação e de ações concretas" (Cosme et al., 2020, p. 26) que norteiam a sua prática e a tornam mais proporcionadora de aprendizagens (reflexão individual escrita na 2.ª semana de intervenção em contexto de 1.º CEB II – anexo IX).

Em suma, considero que explorar diferentes estratégias e ferramentas de avaliação foi muito enriquecedor para o meu futuro profissional, uma vez que a avaliação é algo que está presente no dia-a-dia de qualquer educador/professor. As formas de avaliar devem ser distintas e adequadas a cada momento e a cada aluno, de forma a poderem cumprir as suas funções quer formativa quer sumativa, de avaliação das e para as aprendizagens. Apesar de ter explorado todas estas ferramentas considero que só com a prática é que conseguirei ir aprimorando e alcançado cada vez mais aprendizagens relativas à avaliação, pois é um tema muito complexo e que está em constante transformação e evolução.

Parte III - Investigação sobre a Relação Escola-Família na Educação de Infância

Para iniciar a investigação relativamente à relação escola-família procurei proceder a uma revisão da literatura. A mesma é iniciada com uma breve contextualização acerca da educação de infância em Portugal, de forma a compreender-se como era vista a relação escola-família na educação de infância. Posteriormente, irei definir o conceito família e aprofundar tipologias de famílias. Numa fase seguinte, apresentarei uma revisão da literatura acerca da relação escola-família, referindo como é descrita a mesma na legislação portuguesa e quais as estratégias e modalidades para promover o envolvimento das famílias na escola. Por fim, analisarei o impacto da pandemia covid-19 na relação escola-família de forma a poder dar resposta à minha pergunta de partida – "De *que forma é que o educador de infância e as famílias das crianças do grupo de Jardim de Infância do contexto estudado percepcionam o regresso à instituição num período de pós pandemia?"*. O presente estudo foi desenvolvido no contexto de Prática de Ensino Supervisionada de Jardim de Infância II.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O papel da escola

A escola é o ponto de encontro entre crianças, famílias e profissionais da educação, sendo designada como uma comunidade. Desta forma, pode afirmar-se a escola como um contexto de socialização e interesse pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Resende, 2021). O mesmo autor reitera ainda que a escola é um organismo "detentor de uma identidade, com valores e práticas conscientes" (Resende, 2022, p. 271), sendo um lugar de partilha e socialização, para que a mesma seja positiva é fulcral haver uma comunicação promovida pela escola de forma a acolher as famílias.

1.1.1. A Educação de Infância em Portugal

Para chegar à educação de infância que temos atualmente foi necessário percorrer um longo percurso, trilhado por avanços e recuos. Desta forma, Cardona et al. (2021) referem que as primeiras instituições criadas tinham como objetivo "responder a necessidades

sociais" (p.37), sendo que a sua função educativa surge, mais tarde, tendo por base os avanços da psicologia. Os saberes pedagógicos fundamentados eram quase inexistentes. O que estava na base da organização do sistema educativo era a "adequação desenvolvimental" (p.37), tendo o foco na idade das crianças. Os autores supramencionados acrescentam ainda que durante este percurso os documentos orientadores eram as teorias da psicologia descurando-se a planificação e a avaliação. Posteriormente, surge a ideia do desenvolvimento com base na aprendizagem, no entanto, eram descuidadas as características socioculturais das crianças.

Com o início da vida democrática, em abril de 1974, surge um aumento da rede institucional da educação pré-escolar, tendo sido criada uma rede pública do Ministério da Educação, no ano de 1977, com a publicação dos primeiros Estatutos dos Jardins de Infância; datando de 1979 (Cardona et al., 2021). Este estatuto tinha como principais ideias:

a) O papel relevante atribuído à família como agente interventor fundamental no processo educativo; b) A articulação entre as redes do sistema público, particular e cooperativo; c) A criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede; d) A institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário (Decreto-Lei n.º 542/79 do Ministério da Educação, 1979).

Desta forma, no decreto-lei acima referido, começou-se a valorizar uma perspetiva sociocultural, definindo uma maior proximidade na relação das famílias com a escola. Apesar de começar a surgir esta proximidade ainda persistia a "perspetiva maturacionista tradicional, inspirada apenas nas características do desenvolvimento das crianças, consoante o seu grupo etário" (Cardona et al., 2021, p. 39), sendo que a relação com as famílias era pautada por essa mesma perspetiva. Data da mesma época o surgimento dos cursos de formação inicial dos educadores de infância nas Escolas Superiores de Educação, o que contribuiu também para a evolução do sistema educativo (Cró & Pinho, 2012).

Após alguns anos, em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento veio definir, regular e organizar a educação de infância em Portugal (Cró & Pinho, 2012). Assim, ficou definido que a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, no entanto, as crianças até aos três não são referidas no presente referencial, reitera Cardona et al. (2021). Lopes da Silva et al. (2016) acrescentam que apesar desta Lei de Bases não incluir a creche é recomendado pelo Conselho Nacional de Educação que esta educação é um direito e, assim é fulcral que "haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com as crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Os mesmos autores reiteram ainda que a educação é o principal fator de desenvolvimento humano e social, assim é necessário, desde o início de vida, uma "educação rigorosa e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender" (p. 4). Segundo Carvalho e Portugal (2017), na creche é importante garantir segurança e autoestima positiva; competência social e comunicacional; e curiosidade e ímpeto exploratório. Para desenvolver estes três princípios é fulcral que a escola esteja em sintonia com a família, existindo uma "interligação profunda entre cuidados e educação em todos os momentos vividos" (p.16).

Após alguns anos surgiu o Parecer do Conselho Nacional da Educação (1995) no qual era salientado a necessidade de "se proceder a uma mudança do enquadramento normativo e organizacional" (Cardona et al., 2021, p. 40) levando a que a educação pré-escolar sofresse grandes alterações. Deste modo, surge a Lei-Base da Educação Pré-Escolar (1997), sendo criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A partir desta altura reconheceu-se a Educação Pré-Escolar como a "primeira etapa da educação básica" (Cardona et al., 2021, p. 40), levando a refletir e a conciliar as funções socias e educativas da educação básica. Assim, a partir deste marco começou-se a falar de conteúdos de aprendizagem, surgindo um referencial claro e fundamentado, permitindo nortear a prática, mas não tendo um carácter obrigatório. As OCEPE, datada de 2016, destacam que estes fundamentos e princípios da pedagogia para a infância estão intimamente ligados, sendo fulcral criar um clima de qualidade relacional em que cuidar e educar estão intimamente ligados. Desta forma Lopes da Silva et al. (2016) refere que as famílias e o estabelecimento educativo devem ter uma relação de forma a conhecer "as

necessidades e expetativas educativas" (p. 28) de modo a promover este clima de cuidar e educar.

1.2. O Papel da Família

1.2.1. Definir e Reinterpretar o Conceito de Família

A família é a primeira instituição e a única permanente na vida do ser humano, assim é onde este nasce, processa o crescimento e o constrói o seu processo de vida autonomamente, reitera Nunes (2004). Santos (2021) acrescenta que a família "é um pilar de extrema importância para a formação e perpetuação do corpo social, caracterizando-se como o local onde o indivíduo se insere mais intimamente, estando nela implantado pelo nascimento ou por laços afetivos" (p. s.n.).

Assim, é possível afirmar que é na família que se aprende a "viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade" (Nunes, 2004, p. 3). Oliveira & Marinho-Araújo (2010) detêm a mesma perspetiva referindo que a família é a "primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir da sua localização na estrutura social" (p. 100).

1.2.2. Tipos de Família

Sousa e Sarmento (2010) referem que a família diz respeito a um conjunto de pessoas que vivem na mesma casa ou que estão ligadas pelo casamento, filiação ou adoção. Desta forma existem algumas tipologias, "dependendo quer dos elementos que a constituem quer da natureza dos laços entre eles existentes" (Sousa & Sarmento, 2010, p. 145). Algumas das referidas pelos autores supramencionados são a família natural, família nuclear, família substituta, família monoparental, família de adoção, família recomposta, uniões de facto ou família homossexual. Petzold (1996), Stratton (2003) and Turner e West (1998) (citados por Oliveira & Martinho-Araújo, 2010) acrescentam outros tipos de família como a família extensa, família multigeracionais, família de mãe ou pai solteiro, família de casais que coabitam/vivem juntos.

Apesar de toda esta diversidade é fulcral compreender que a família tem um papel na promoção de uma educação moral, isto é, na transmissão de valores e costumes. Assim a

família apresenta um papel de educação a nível social e a escola tem como função "a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita" (Oliveira & Martinho-Araújo, 2010, p. 101). Estas duas ao estarem unidas e comunicarem conseguem que as crianças se desenvolvam de uma melhor forma a nível social e do saber sistematizado, evoluindo com um todo para conseguirem viver em sociedade.

1.3. A Relação Escola-Família

> *A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender (Mata & Pedro, 2021, p. 6).*

A família e a escola têm uma estreita relação, uma vez que têm objetivos distintos, mas que se interrelacionam, dado que "compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva da sociedade" (Reali & Tancredi, 2005, citados por, Oliveira & Marinho-Araújo, 2007, p. 101). Tendo em conta o autor supramencionado, a família apresenta uma função social, exibindo o dever de transmitir com valores e atitudes compatíveis com os da cultura em que vivem, de forma a integrarem-se na sociedade. Por outro lado, a escola tem como objetivo "a socialização do saber sistematizado" (Oliveira & Martinho-Araújo, 2007). Ao existir a relação escola família estes dois saberes estão intimamente relacionados e permitem que a criança cresça e evolua.

A escola tem como foco "proporcionar o desenvolvimento e o acesso de todas as crianças aos recursos educativos" (Pedro & Mata, 2021, p. 10), de forma a promover aprendizagens, e a integração social. Para se conseguir atingir estes objetivos é necessária uma junção de esforços entre a escola e a família, pois só a trabalhar para o mesmo objetivo se consegue proporcionar qualidade na educação das crianças. Como referem os autores supramencionados os familiares são o seu contexto relacional mais próximo tornando-se nas pessoas mais significativas. Assim, são um importante suporte aos obstáculos que vão surgindo no contexto educativo.

1.3.1. A Relação Escola-Família na Legislação Portuguesa

A relação escola-família está prevista na lei desde 1976, após o 25 de abril, uma vez que a Constituição da República previu a necessidade de colaboração entre a família e o estado, com vista a satisfazer as necessidades das crianças no âmbito da educação. Desta forma, no ano seguinte, em 1977, surge o primeiro documento prevendo a colaboração entre "o Ministério da Educação e Investigação Científica e as associações de pais" (Lei 7/77, de 1 de fevereiro). Este diploma tinha como objetivo que as escolas colaborassem com os pais e encarregados de educação na educação dos seus educandos no "ensino preparatório e secundário", sendo previsto também na Constituição da República de 1976 este dever.

Mais tarde, em 1984, é emitido um novo decreto que visava esta cooperação entre escola e a família, no entanto era prevista para todas as modalidades de ensino (Decreto-lei 315/84, de 28 de setembro), o que vinha alterar a lei 7/77, de 1 fevereiro, que previa apenas esta modalidade para o ensino então designado por preparatório e secundário, descurando a educação pré-escolar.

Em 1986, foi promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo, sendo que a mesma visava estabelecer o "quadro geral do sistema educativo" (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). No que se refere à relação escola-família, na Educação Pré-Escolar, estava visava:

> Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Após um longo período, em 2008, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Este visa que as escolas tenham a missão de "dotar todos e cada um dos cidadãos das

competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país" (p.4). Neste mesmo decreto é referido que as famílias e a comunidade devem participar na "direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino" através da abertura de portas ao exterior levando à "efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola" (p. 4). Em suma, é possível verificar que a relação escola-família já está espelhada nas condições legislativas há um longo período e é um fator essencial para promover as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

1.3.2. A Participação das Famílias nos Contextos Educativos

Para que todas as crianças consigam desenvolver-se e ter acesso aos recursos educativos disponíveis na atual sociedade, promovendo aprendizagens, bem-estar e integração social é fulcral existir uma concentração de esforços, todos com o mesmo objetivo, por parte dos profissionais de educação, as famílias e os serviços da comunidade, reiteram Mata e Pedro (2021). Os mesmos autores acrescentam ainda que a relação de confiança entre a escola e a família é um fator decisivo para que ambos conheçam melhor cada criança, "dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construindo estratégias educativas comuns, ultrapassar problemas de uma forma eficaz e gratificante" (Mata & Pedro, 2021, p. 11).

A família e os estabelecimentos de ensino são dois contextos sociais que estão envolvidos na educação de cada criança, desta forma é importante que a relação entre estes dois sistemas seja positiva e proporcionadora de aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016). Os mesmos autores referem que a relação que cada educador estabelece com a família é singular, pois deve centrar-se na criança. Esta relação pode ser realizada através de conversas informais (escritas ou orais), ou em momentos formais (reuniões de pais). Todos estes diálogos e partilhas têm como objetivo conhecer "as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as opiniões e sugestões, incentivar a sua participação e, ainda, combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades" (p. 28). Portugal (2021) corrobora esta ideia acrescentando que para uma criança crescer feliz, confiante em si própria, nos outros e despertar para novas aprendizagens é fulcral que seja envolvida num contexto de elevada qualidade. Mata e Pedro (2021) apresentam a mesma perspetiva, afirmando que a relação escola-família

permite conhecer as aprendizagens e as dificuldades de cada criança, de forma a criar estratégias educativas para ultrapassar os problemas de uma forma eficiente e compensadora e "criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança" (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11). Desta forma, para assegurar esta qualidade na relação escola-família é necessário haver uma boa relação interpessoal, sendo que esta relação ocorre "ao nível dos contextos microssistémicos" (p.67), ou seja, família e escola. Portugal (2021) vai ainda mais longe afirmando que os profissionais de educação devem reconhecer o valor da família, "aceitando-as na sua singularidade, valores, forças e necessidades, expetativas e cultura" (p. 73), promovendo um contexto de elevada qualidade. Dado que, só com uma comunicação "contínua, aberta, personalizada e empática com as famílias" (p.73) conseguimos chegar a este contexto sublime e proporcionador de aprendizagens.

O Ministério da Educação (ME) também reconhece a importância da cooperação entre a escola e a família de cada criança, uma vez que ambos os sistemas têm um objetivo em comum, a educação de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Fernández et al. (2011) referem diversos benefícios no envolvimento parental nas escolas, tanto para a família, como para o aluno e para a própria escola. No quadro seguinte apresentam-se alguns desses benefícios.

Tabela 2 - Benefícios do Envolvimento Parental

Família	***Aluno***	***Escola***
Melhor comunicação com os profissionais de educação; Melhor compreensão sobre as áreas de conteúdo; Visão positiva sobre a instituição; Aumento da confiança e a autoestima; Aumento do compromisso social e comunitário.	Aumento da probabilidade de continuar a escolaridade; Aquisição de mais habilidades sociais; Mais sucesso escolar; Melhoria dos hábitos de estudo; Diminuição dos conflitos.	Ensino centrado no aluno; Maior e melhor relação com a comunidade e a família; Escola mais competente e eficaz; Maior confiança no trabalho articulado; Mais confiança na equipa educativa.

Mata e Pedro (2021) acrescentam ainda que os pais são o contexto relacional mais próximo, sendo das pessoas mais significativas para as crianças. Desta forma, apresentam um papel fulcral "de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos" (p. 10). Toda esta cooperação tem um grande impacto na motivação e nos resultados de aprendizagem das crianças, uma vez que os familiares fornecem uma estrutura e apoio que leva à construção de "valores educativos e recursos motivacionais" (Pedro & Mata, 2021, p. 10). A Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CIDC) refere no artigo 18.º que "Ambos os pais são conjuntamente responsáveis pela educação e desenvolvimento da criança, mas essa responsabilidade é partilhada com os serviços para a infância, que o Estado deverá promover" (p. s.n.), assim os pais têm o direito de colaborar e participar no processo educativo desenvolvido na escola, dado que tanto a escola como a família têm um papel fulcral no desenvolvimento das crianças.

Os comportamentos e atitudes que os pais mobilizam e disponibilizam para os seus filhos no âmbito educativo são designados de envolvimento parental (Mata & Pedro, 2021). Os mesmos autores identificam que este envolvimento é multidimensional, envolvendo: dimensão comportamental – os pais vão ao jardim de infância e envolvem-se nas propostas, mostrando às crianças como o contexto educativo é um espaço importante; dimensão de disponibilidade pessoal – os pais dialogam com as crianças sobre o que vivem nos contextos educativos, levando as crianças a nutrir sentimentos positivos face ao seu contexto educativo; dimensão de envolvimento cultural - os pais participam em experiências culturais, como museus, exposições ou notícias da atualidade, permitindo estimular as crianças intelectualmente; e a dimensão comunicação casa/escola – esta visa a comunicação entre a família e a escola "levando ao encorajamento da aprendizagem, manutenção de rotinas e espaços seguros para brincar" (Mata & Pedro, 2021, p. 13).

A criação de uma relação de confiança entre os profissionais e as famílias é fulcral para levar à aproximação destes dois contextos, promovendo a educação das crianças. Assim "quanto mais se aproximarem, mais interações e influências recíprocas conseguem, a complementaridade da sua atuação intensifica-se e as respostas educativas são mais consistentes e tornam-se mais eficazes" (Mata & Pedro, 2021, p. 26). Para que esta

parceira seja concretizada é necessário promover de forma intencional o sentido de pertença àquele contexto; uma abordagem inclusiva e diversificada; e um respeito mútuo. Este é um processo longo e que necessita de esforços ativos para que se concretize. Assim é necessário criar estratégias, por parte dos educadores e familiares, que permitam levar a esta parceria de sucesso e que visem a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, reiteram os autores supramencionados.

1.3.3. Modalidades e Estratégias de Envolvimento das Famílias

Lopes da Silva et al. (2016) afirmam que a relação escola-família pode "revestir várias formas e níveis, em que se pode distinguir a relação que se estabelece com cada família, da relação organizacional que implica coletivamente os pais /família" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Mata e Pedro (2021) referem que a relação que se estabelece entre a escola e a família é uma parceria, consistindo a mesma num trabalho "entre dois ou mais grupos ou pessoas, tendo em conta objetivos comuns" (p.33). Neste caso, como é uma parceria que visa o sucesso educativo das crianças é designada de parceria educacional. Post e Hohmann (2011) acrescentam que os educadores estabelecem parceiras com os pais porque dão valor e respeitam as famílias, definindo que as mesmas são as "principais contribuintes para a saúde e o bem-estar da criança" (p. 338).

A relação entre a escola e a família é singular, uma vez que a mesma é centrada na criança e tem em conta quem são os coeducadores da mesma (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23). Mata e Pedro (2021) partilham da mesma ideia referindo que cada família tem as suas particularidades "decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc." (p. 23). Tendo em conta toda esta diversidade, Albright e Weissberg (2010) afirmam que é necessário um trabalho colaborativo e estabelecer parcerias entre a família e a escola de forma a promover o desenvolvimento social, emocional e educativo da criança (citados por Mata & Pedro, 2021). Estas parcerias "são maleáveis e incorporam as necessidades e características da escola-família-comunidade" (Mata & Pedro, 2021, p. 24). Para isto, é necessário haver diálogo entre o contexto educativo e as famílias, de forma a haver partilha de informação acerca dos progressos, das aprendizagens, das estratégias implementadas ou que se virão a implementar. Não se pode esquecer, porém, que estes canais devem ser bidirecionais, dado que tanto a escola como a família devem fazer as

suas partilhas para que esta parceria seja valorizada e positiva para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Como foi mencionado anteriormente, para envolver as famílias é necessário conhecer e valorizar as diferentes culturas. Assim, é necessário criar eventos e projetos que deem voz às famílias de forma a expressarem os seus pontos de vista, permitindo-lhes envolverem-se no processo educativo do seu educando, corroboram Mata e Pedro (2021, p. 16). Lopes da Silva et al. (2016) apresentam a mesma perspetiva referindo que a relação escola-família assenta numa comunicação em que todos partilham as suas necessidades e expetativas, de forma a permitir que todas as famílias possam participar no processo educativo, levando à promoção da relação escola-família.

Mata e Pedro (2021) referem que é fulcral os pais estarem motivados e envolvidos para que esta relação se concretize e seja proporcionadora de aprendizagens. Assim, são identificadas três dimensões que determinam este envolvimento: "as crenças dos pais sobre o seu envolvimento e participação; as solicitações e convites para o seu envolvimento; e a perceção do contexto pessoal de vida (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005, citados por Mata & Pedro, 2021, p. 17). Deste modo, os familiares sentem-se motivados a participar na vida escolar dos seus educandos quando compreendem a importância do seu papel enquanto pais, sendo que é visível quando os pais observam os resultados advindos da sua ação educativa. As solicitações e os convites para participar nas tarefas de aprendizagem dos seus educandos também são fatores de motivação e implicação dos pais, uma vez que comentar um trabalho ou colaborar num pedido leva a que os familiares compreendam e observem o que está a ser desenvolvido pela escola. Post e Hohmann (2011) detêm a mesma perspetiva referindo que para os educadores envolverem os pais como parceiros e participantes ativos no processo educativo dos seus educandos devem: "criar um ambiente acolhedor para as famílias; estabelecer um processo de inscrição centrado na família; e a partilhar as observações sobre as crianças, mas deixar as "primeiras" para os pais" (p. 338).

Para que esta motivação se sinta é fulcral haver uma relação de confiança entre a família e a escola (Mata & Pedro, 2021). Para que esta relação se estabeleça é necessário que as decisões tomadas sejam em colaboração, tendo em vista os objetivos comuns, e não apenas uma parte a dizer o que deve ser realizado. Como referido anteriormente, cada família tem as suas particularidades o que leva a uma diversidade cultural imensa. Para

que o educador seja capaz de dar resposta a cada criança é fundamental um trabalho colaborativo entre a família e a escola, de modo que consigam conhecer o melhor possível cada criança e promover "o desenvolvimento social, emocional e educativo nas crianças" (Mata & Pedro, 2021, p. 23). No entanto, para que estas parcerias sejam realizadas e vantajosas para todos é necessário que as escolas sejam amigas das famílias, uma vez que quando as famílias se sentem bem-vindas e sabem qual é o seu papel conseguem participar e envolver-se de uma melhor forma na vida escolar dos seus educandos. Um dos fator-chave que leva a este ambiente de "escolas amigas das famílias" é a comunicação, pois esta é um requisito para promover a colaboração, dado que se a comunicação for "adequada e fluida responde às necessidades dos profissionais e das famílias" (p. 31). Assim, é fulcral apostar em meios de comunicação diversos de forma a estabelecer uma resposta "empática e afável, mas também que veicule as informações necessárias a cada momento e às diferentes famílias" (Mata & Pedro, 2021, p. 31). Cardona et al. (2021) reiteram a mesma ideia acrescentando que a comunicação entre a escola e a família pode ser informal - presencial ou não presencial; ou formal – reuniões com o grupo de pais, reuniões individuais ou informação escrita. No entanto, os mesmos autores salientam que é importante que o educador tenha por base a ideia de que as crianças também poderão participar nas decisões sobre a educação,

> permitindo-lhes serem mediadoras das relações entre o jardim de infância e as famílias. Para tal, as crianças podem escolher o que consideram mais importante partilhar com os pais na reunião, ou indicar como gostariam que os pais participassem nos projetos que estão a desenvolver (Cardona et al., 2021, p. 135).

A informação pode ser trocada de diversas formas e os tópicos que a mesma poderá abordar também são diversos. Mata & Pedro (2021) apresentam alguns exemplos como: o currículo e o modelo pedagógico; o projeto educativo e o projeto curricular de grupo; canais de comunicação a usar; projetos ou atividade em desenvolvimento, abordagem a um tema específico (rotina), necessidades das famílias; progressos e conquistas das crianças em casa e na escola; características e potencialidades das crianças; interesses e gostos das crianças; como é a relação com as crianças e as famílias em casa; formas de participação dos pais no jardim de infância; eventos e atividades; recursos e eventos da comunidade que podem ser explorados e frequentados por pais e filhos.

No que se refere aos meios de comunicação a utilizar as possibilidades também são diversas e devem estar ajustados às famílias, consoante a sua função e objetivo. Mata & Pedro (2021) apresentam alguns exemplos: cadernos de comunicação; cartazes/ placards; email; informações nas paredes da sala/instituição; portefólios digitais; questionários; reuniões de pais; SMS; telefone; website; entre outros.

As atividades que podem ser propostas por parte dos educadores aos familiares também são diversas e deverão ser selecionadas tendo em conta as necessidades de cada criança e os objetivos a alcançar. Assim, Mata & Pedro (2021) referem as atividades integradas na rotina, como por exemplo nos momentos de higiene ou alimentação; atividades de apoio na recolha de informação ou de materiais em casa; atividades partilhadas com as crianças das diferentes salas da instituição; e atividades na comunidade envolvente. Lopes da Silva (2016) acrescenta que o educador consegue recolher informação acerca do contexto de vida das crianças e da sua ação através das reuniões com os pais e com a restante comunidade educativa, em atividades de sala de aula, no registo de presenças e na participação da família na vida escolar do seu educando. A mesma autora salienta ainda que "a organização, análise e interpretação" (p. 14) das diferentes formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica que irá auxiliar o educador a refletir, avaliar e planear as suas ações. Adicionalmente, Cardona et al. (2021) referem que a documentação permite comunicar e partilhar as práticas entre profissionais e pais, levando as famílias a compreenderem "melhor o que se passa no jardim de infância e poderem participar mais conscientemente no processo" (p. 88).

Em suma, é possível verificar que são diversas a estratégias de comunicação que se podem utilizar para promover a relação escola família. No entanto, nunca pode ser esquecido que cada família tem as suas particularidades e o educador deve ter sempre por base esses aspetos diversificando assim as estratégias a utilizar na sua prática, nunca esquecendo a voz das crianças e das famílias.

1.4. Pandemia COVID 19: Impacto na Participação e Relação Escola-Família

Em 2020, devido à pandemia COVID-19 houve diversas mudanças a emergir nos modelos de ensinar e aprender, assim foram acionados mecanismos para potenciar aprendizagens à distância (Calado, Ribeiro & Félix, 2021). Rodrigues et al. (2021)

reiteram que a suspensão das atividades letivas presenciais levaram, de forma invasiva, à alteração do modo de organização e das estratégias pedagógicas a utilizar. Os mesmos autores referem que os principais entraves que surgiram no início do confinamento passaram pela: insuficiência de dispositivos digitais e a falta de formação adequada dos educadores e dos familiares para a utilização de equipamentos digitais. Para tentar combater estes obstáculos o governo e as escolas procuraram criar medidas para continuar a assegurar o apoio às crianças e a famílias; fornecer equipamentos e ligação à internet de forma a manter a parceria entre a escola e a família. Apesar destes obstáculos também são referidas mudanças e aspetos positivos deste período de confinamento. Assim, Rodrigues et al. (2021) refere que o encerramento das escolas deu mais visibilidade às desigualdades sociais, permitindo fazer uma intervenção de forma a mitigá-las; permitiu que "a relação entre a escola, família e a comunidade saísse valorizada da experiência de E@D" (p.22), dado que as famílias se envolveram mais com a escola, apoiando as crianças nas suas rotinas e permitindo que as famílias verificassem que a escola é um parceiro imprescindível na educação das crianças.

Com todas estas alterações, causadas pela pandemia Covid-19, a educação foi repensada. Calado et al. (2021) referem que foram necessárias mudanças de paradigmas, sendo que no que se refere à relação escola-família estas passaram por garantir que todas as famílias e escolas tivessem acesso a equipamentos tecnológicos digitais de modo a mobilizar as famílias, minimizando a ausência da escola na vida dos educandos, sendo um elemento importante para o sucesso das crianças (p. 15). Elias (2021) refere que ao nível da área pedagógica foi necessário investir nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), tendo sido criadas condições para a formação parental, reforçando a partilha entre a escola-família, levando as famílias a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as mesmas também necessitam de algum apoio para conseguir ajudar os seus educandos.

Após todo este período de pandemia também emergiram diversas aprendizagens, de entre as quais:

> As famílias começaram a valorizar mais o papel dos professores e da escola; estreitaram-se os laços entre as famílias e as escolas; a tecnologia pode facilitar a ligação entre as escolas e as famílias; e a proximidade das famílias

> à escola foi determinante para que os alunos conseguissem manter a ligação às escolas (Guiote, 2021).

Flores (2021) afirma que a pandemia levou a escola para casa e neste pós-pandemia deve-se fazer o processo inverso, ou seja, levar a casa para a escola. Assim, com esta aproximação é possível criar um ambiente de maior confiança entre pares, levando a uma opinião diferente relativa ao "sistema de ensino e à qualidade do trabalho que acontece nas escolas" (p. 49). Para promover estas relações Vieira et al. (2021) elaboraram uma brochura com diversas recomendações para a escola no pós-pandemia, sendo que na relação escola-família é recomendado que se: intensifique o contacto regular com as famílias; envolva as famílias nos planos de atividades e no projeto educativo; fomente nos familiares a importância de aprender ao longo da vida levando-os a investir na sua formação e qualificação de forma a estarem mais preparados para acompanhar o percurso escolar.

Em síntese, é possível verificar que em alguns casos o contexto de pandemia, onde predominou o ensino remoto foi "bom para a convivência familiar, para o mergulho da família no universo escolar, para a compreensão da intencionalidade do professor, enfim, para a aprendizagem significativa das crianças" (Souza & Cunha, 2021, p. 33). No entanto, também foram vários os obstáculos que foram surgindo como a dificuldade de acesso aos dispositivos eletrónicos e as desigualdades sociais que se faziam sentir, reiteram os autores supramencionados.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Problemática

A família desempenha um papel muito importante junto das crianças, uma vez que são as pessoas mais significativas para as mesmas e "são o seu contexto relacional mais próximo" (Mata & Pedro, 2021, p. 10). Desta forma, são o suporte para os desafios que o contexto educativo lhe propõe. Com a pandemia a família deixou de poder entrar na escola e de ter um papel ativo no estabelecimento de ensino do seu educando. A suspensão das atividades letivas presenciais levaram, de forma invasiva, à alteração do modo de organização e das estratégias pedagógicas a utilizar (Rodrigues et al., 2021). Num estudo realizado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) em 2021 é referido por 57,4 % dos inquiridos que a educação à distância veio reforçar os contactos com as famílias e com a comunidade. Este fator deveu-se ao facto de o espaço educativo deslocar-se para a casa dos educadores e das crianças alterando a relação entre crianças, educadores e família, refere o autor supramencionado. Quando houve o regresso à educação presencial os familiares deixaram de poder entrar na instituição, deixando os seus educandos à entrada da escola, o que também veio modificar a relação escola-família.

Assim sendo, após dois anos e dois meses do início da pandemia em Portugal, em que os familiares estiveram afastados da instituição, não podendo entrar na mesma e acompanhar o crescimento das suas crianças, surgiu o regresso dos mesmos ao JI. Algumas famílias nunca conheceram outra realidade de relacionamento com o Jardim de Infância que não fosse a do contexto de pandemia, outras já tinham entrado na instituição ou conhecido essa realidade através de outros filhos mais velhos. Assim, é importante e determinante pensar e compreender o regresso à instituição por parte dos familiares. Desta forma, pretendo compreender de que modo foi visto este regresso, pelos olhos dos pais/famílias e do educador do grupo do Jardim de Infância do contexto em estudo.

2.1.1. Questões e objetivos da investigação

Surgiu assim a seguinte questão de partida:

- *De que forma é que o educador de infância e as famílias das crianças do grupo de Jardim de Infância do contexto estudado percecionam o regresso à instituição num período de pós pandemia?*

Este estudo tem como objetivos:

1. Compreender qual a importância que as famílias atribuem à relação escola-família;
2. Compreender as estratégias utilizadas pelo educador de infância para promover a relação escola-família;
3. Perceber como foi a entrada das famílias na instituição antes da pandemia;
4. Compreender as expectativas das famílias em relação ao seu regresso à instituição no pós-pandemia e como se processou este regresso;
5. Compreender como as crianças reagiram a este regresso dos familiares à instituição;

2.2. Natureza do estudo

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, tal como refere Fortin (1999) "o investigador não se coloca como perito, dado que é de uma nova relação sujeito-objecto que se trata" (p.148). Afirmar-se que a relação existente entre o sujeito e o objeto é uma relação de intersubjetividade (Fortin, 1999). Neste sentido, o paradigma qualitativo "é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem" (Vilelas, 2009, p. 105). O estudo integra-se, mais concretamente, num paradigma descritivo - interpretativo, uma vez que foi desenvolvida uma caracterização do fenómeno em estudo, o que implica "estudar, compreender e explicar a situação actual do objeto de investigação" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 22).

Trata-se de uma investigação com características que se aproximam do estudo de caso. Faz-se referência a uma investigação que se centra na visão das famílias das crianças e do educador de infância pertencentes ao grupo de JI onde se realizou a PP. Como afirma Vilelas (2009) o estudo de caso enquadra-se numa abordagem qualitativa e tem por objetivo a obtenção de dados na área dos estudos organizacionais. Reis (2022) acrescenta ainda que no estudo de caso o investigador pode "observar e registar os factos tal como

sucederam" (p.116), contribuindo assim para o conhecimento acerca dos fenómenos organizacionais, individuais e outros relacionados.

2.3. Participantes

O presente estudo decorreu numa sala de JI de uma instituição pública com as valências de JI e 1.º CEB. A mesma está localizada numa aldeia na periferia da cidade de Leiria. O presente estudo desenvolveu-se no Jardim de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. Os sujeitos participantes no estudo são as 12 famílias das crianças da sala em estudo e o educador de infância. Coutinho (2011) refere que num estudo de natureza qualitativa a escolha dos participantes é intencional.

No decorrer deste estudo, é utilizado o termo "família", uma vez que os questionários foram respondidos de forma anónima, podendo ter sido preenchidos tanto por pais como por outros Encarregados de Educação. Importa salientar que, ao desenvolver uma investigação que envolve seres humanos, é fundamental respeitar diversos direitos, de modo a não comprometer as suas liberdades e garantias individuais. Nesse sentido, Fortin (1999, citado por Vilelas, 2009) refere que, durante uma investigação, devem ser salvaguardados: o direito à autodeterminação; o direito à intimidade; o direito ao anonimato e à confidencialidade; o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo; e, por fim, o direito a um tratamento justo e equitativo. O presente estudo teve por base estes princípios, garantindo, assim, o cumprimento de normas éticas fundamentais.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Técnica e instrumentos de recolha de dados

Para recolher informação acerca da relação escola-família no pós-pandemia é necessário fazer uma escolha adequada dos instrumentos a utilizar durante a investigação de forma a aceder à informação necessária e "transformar essa informação em conceitos mensuráveis" (Reis, 2022, p. 88).

Nesta investigação recorreu-se ao inquérito, como técnica de recolha de dados, tendo sido construídos inquéritos por questionários e uma entrevista como instrumentos de recolha de dados. Optou-se por este modo de recolha de dados porque, tal como refere Sousa (2009), pretendia-se estudar os pareceres, as ações e os pensamentos da população em estudo. Segundo Vilela (2009), as vantagens da aplicação dos questionários passam por

permitir que estes sejam administrados de forma simples, rápida e a um grande número de participantes em simultâneo.

Os questionários elaborados para o presente estudo (ver anexo XI) foram partilhados com as famílias, em formato online, tendo sido o educador de infância do grupo de JI o elemento intermediário para essa entrega dos questionários. O período de resposta aos questionários decorreu de setembro de 2022 até fevereiro de 2023. No início do corpo do questionário foram apresentados os objetivos do mesmo e qual seria o uso dado aos dados recolhidos.

Recorreu-se à entrevista (ver anexo X), como instrumento de recolha de dados com referência ao educador de infância. A entrevista permite "que o investigador estabeleça uma relação com o entrevistado de forma a ter acesso a informações relevantes para a investigação o que permite a descrição de fenómenos" (Reis, 2022, p. 91). Vilelas (2009) acrescenta que a entrevista permite que os próprios atores sociais demonstrem as suas opiniões, desejos, atitudes e expectativas, uma vez recorrendo só à observação, por parte do investigador, não é possível obter os dados que conseguimos obter com a entrevista. Optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada, uma vez que esse formato permite que as questões possam surgir de uma ordem flexível de acordo com as respostas do entrevistado, contudo, predefinidas face aos objetivos estipulados previamente e "provenientes de um quadro teórico" (Reis, 2022, p. 94) delimitado para efeitos do estudo. A entrevista foi gravada e transcrita na íntegra (ver anexo IX), salvaguardando sempre o anonimato do entrevistado. Esta foi realizada no início do mês de setembro de 2023, ou seja, após os familiares terem dado resposta aos inquéritos por questionário, uma vez que este foi realizado tendo por base as respostas que obtivemos das famílias, de forma que a entrevista completasse e esclarecesse algumas dúvidas que poderiam surgir com as respostas dadas pelas famílias.

A investigação também foi complementada com a observação direta, onde a mesma assumiu o formato de observação não participante, uma vez que o investigador "presencia o facto, mas não participa" (reis, 2022, p. 89). Esta observação debruçou-se sobre as interações entre as famílias e as crianças e as famílias e a comunidade educativa, de modo a complementar a informação recolhida na entrevista e nos questionários.

2.4.2. Técnicas de análise de dados

Segundo Reis (2022), a análise de dados visa organizar, analisar e interpretar a informação recolhida, com base nos instrumentos definidos, para responder às questões de partida e aos objetivos da investigação.

No presente estudo, recorreu-se à análise de conteúdo, aplicada às respostas obtidas nos questionários e na entrevista. Para orientar esta análise, foram definidos previamente blocos temáticos (anexo XII), associados aos objetivos específicos do estudo. Cada bloco corresponde a uma área temática relevante para a investigação, permitindo agrupar e interpretar as respostas de forma estruturada.

Posteriormente, foi realizada uma sistematização das respostas dos questionários e da entrevista, organizadas por bloco temático, respeitando o anonimato das famílias participantes e do Educador de Infância. Esta compilação está disponível no anexo XIII e XIV, onde se apresenta uma tabela que sintetiza as respostas por questão, facilitando a leitura e a análise cruzada dos dados.

A análise seguiu uma abordagem indutiva, através de um registo analítico e inferencial dos dados, articulando-os com os referenciais teóricos identificados na revisão da literatura. Este processo permitiu uma compreensão aprofundada dos dados recolhidos, destacando padrões, convergências e divergências relevantes para a investigação.

A triangulação dos dados entre os instrumentos utilizados reforçou a validade e fiabilidade dos resultados obtidos, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Esta articulação entre dados empíricos e fundamentação teórica consolidou as principais conclusões e abriu caminho a futuras linhas de investigação.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base os objetivos, previamente, construídos aquando da elaboração dos inquéritos por questionário e a entrevista, os dados foram analisados de forma descritiva e cruzados com a revisão de literatura realizada, de modo a dar resposta à pergunta de partida - *De que forma é que o educador de infância e as famílias das crianças do grupo de Jardim de Infância do contexto estudado percecionam o regresso à instituição num período de pós-pandemia?*

Desta forma, descreveu-se e interpretou-se a perspetiva das famílias no que diz respeito à relação escola-família, posteriormente, descreveu-se e interpretou-se a perspetiva do educador e, por fim, realizou-se uma ligação ao quadro teórico. Foi desenvolvido o mesmo processo no que se refere ao processo antes da pandemia e no pós-pandemia para conseguir comparar as diferentes perspetivas, de modo a dar resposta aos objetivos de investigação. Por fim, foram descritas as vantagens e desvantagens, apresentadas pelas famílias e pelo educador da relação escola-família.

3.1. Relação escola-família

Gráfico 1 - A importância que as famílias dão a relação escola família

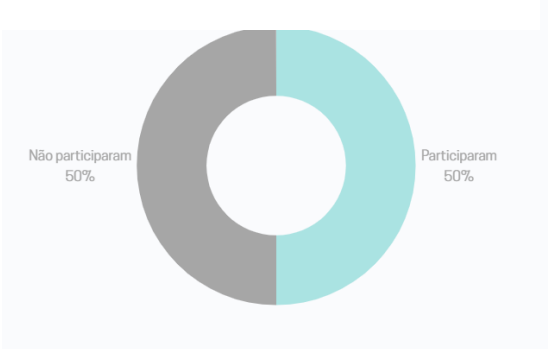
No que se refere à importância que as famílias atribuem à relação escola-família salienta-se, neste estudo, que as famílias inquiridas consideram a relação muito importante, sendo esta resposta afirmada por 100% dos inquiridos, como é possível verificar no gráfico 1. As famílias relatam a importância da relação escola-família fazendo menção aos seguintes aspetos: "para conhecer os amigos do meu filho e eles a mim" (FB, 2023); "para apoiar e dar segurança também aos pequenotes" (FC, 2023); "para conhecer o espaço e ambiente envolvido na escola" (FF, 2023); "para nos dar mais segurança e confiança do sítio e das pessoas com quem deixamos os nossos filhos durante o dia todo" (FH, 2023); "para acompanhar o desenvolvimento da criança" (FI, 2023); "para a minha educanda mostrar e perceber que existe ligação entre casa e escola" (FJ, 2023).

Na entrevista realizada ao educador de infância o mesmo também refere "só vejo vantagens na relação escola-família" (Educador de Infância, 2023), dado que "eu não vejo a minha sala como um espaço fechado em que não está isolado só a mim, a auxiliar ou aos meninos, portanto é um espaço em que os pais têm de estar presentes" (Educador de Infância, 2023).Assim, o educador justifica a sua resposta referindo que esta relação permite conhecer o trabalho que o educador faz, levando os pais a confiarem no mesmo e, assim, transmitirem a confiança que sentem no trabalho do educador para os seus educandos, o que faz melhorar muito o ambiente dentro da sala.

Ao realizar uma análise acerca das respostas dadas pelas famílias e pelo educador de infância é possível verificar que ambos apresentam a mesma perspetiva, referindo que a relação escola-família é muito vantajosa, pois permite que a família e a criança sintam mais segurança na escola e, assim, conseguem ambos trabalhar para um objetivo em comum que é o desenvolvimento da criança. Essas ideias estão em sintonia com os autores indicados na revisão da literatura, uma vez que a escola tem como objetivo "proporcionar o desenvolvimento e o acesso de todas as crianças aos recursos educativos" (Mata & Pedro, 2021, p. 10) promovendo, assim, aprendizagens significativas e a integração social. Para alcançar estes objetivos, é essencial uma colaboração estreita entre a escola e a família, pois apenas através de um esforço conjunto é possível garantir uma educação de qualidade e equitativa para todas as crianças (Mata & Pedro, 2021). A articulação entre estes dois contextos educativos permite uma maior continuidade nas aprendizagens, reforçando o envolvimento das famílias no percurso escolar e potenciando o desenvolvimento integral das crianças.

3.2. Antes da pandemia Covid-19

Gráfico 2 - Participação da família nas atividades dinamizadas pelo jardim de infância



No que se refere à relação escola-família, antes da pandemia apenas 50% dos inquiridos participou nas atividades dinamizadas, os restantes não participaram, apresentando justificações como: "A minha filha foi para o JI em plena pandemia" (FH, 2023) ou "Tenho mais filhos e não consegui ainda participar" (FJ, 2023). Quanto à dinamização de propostas por parte dos familiares, antes da pandemia, apenas dois dos inquiridos, num universo de 12, dinamizou propostas na instituição sendo que a forma

como o fez foi: “disponibilizando tempo para apoiar no que é necessário” (FC, 2023) e “contar histórias, levar animais de estimação e fazer bolos (FD, 2023).

Os restantes inquiridos não dinamizaram propostas apresentando justificação, como por exemplo: as crianças terem entrado para o JI durante a pandemia; não terem disponibilidade ou não sentirem necessidade de o fazer. Como refere um dos inquiridos: “o educador da minha filha é espetacular e os meninos têm muitas atividades divertidas” (FK, 2023).

No caso do educador este refere na entrevista que o que se vivia antes da pandemia é o que quer que volte a acontecer, dado que a famílias entravam e vinham até à sala, muitas vezes apenas para estar com as crianças e dizer um “bom dia” (Educador de Infância, 2023). Assim, o mesmo ressalta que a relação escola-família é positiva e pretende que a mesma volte a acontecer com brevidade nos mesmos moldes. Compreende-se, assim, que a família tinha liberdade para participar no contexto educativo “sempre com os papéis bem definidos” (Educador de Infância, 2023). Outro ponto, muitas vezes salientado pelo Educador de Infância na Prática Pedagógica, é o facto de ser fundamental os papéis do educador de infância e da família estarem bem definidos, uma vez que os pais têm de compreender qual é o seu papel e qual é o papel do educador dentro do JIe só havendo um respeito por ambos é que é possível existir uma relação escola-família positiva.

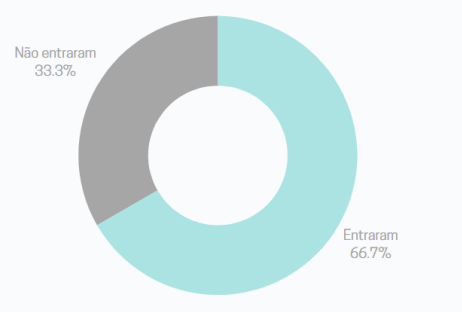
Refletindo acerca das respostas dadas é possível verificar que as famílias que entravam na instituição antes da pandemia dinamizaram propostas ou apoiavam o educador no que este necessitasse, disponibilizando tempo, contando histórias, fazendo bolos e levando animais de estimação. Mata e Pedro (2021) referem que a relação que se estabelece entre a escola e a família é uma parceria, consistindo a mesma num trabalho “entre dois ou mais grupos ou pessoas, tendo em conta objetivos comuns” (p.33). Neste caso, como é uma parceria que visa o sucesso educativo das crianças é designada de parceria educacional. No que se refere à perspetiva do educador, este ressalta que a família deve estar presente no quotidiano, participando na vida do JI. Na mesma linha de pensamento Portugal (2021) afirma que os profissionais de educação devem reconhecer o valor da família, “aceitando-as na sua singularidade, valores, forças e necessidades, expetativas e cultura” (Portugal, 2021, p. 73), promovendo um contexto de elevada qualidade. Dado que, só com uma comunicação “contínua, aberta, personalizada e empática com as

famílias" (Portugal, 2021, p.73) conseguimos chegar a este contexto sublime e proporcionador de aprendizagens.

3.3. Pós-pandemia Covid-19

Após a diminuição das restrições da entrada das famílias na escola, no pós-pandemia, apenas 33% não entrou na instituição. São apresentadas justificações tais como: "Não houve necessidade nem se proporcionou" (FA, 2023); "Porque a norma passa por deixar e ir buscar as crianças à porta. Gostaria de ter entrado", "Não houve ocasião. Mas o irmão mais velho passou lá uma tarde na sala." (FD, 2023) ou "Acho que continua vedada a entrada aos pais" (FH). Após refletir e analisar as respostas dadas é possível verificar que a informação de que as famílias podiam voltar à escola não chegou a todos. E outra conclusão que é possível retirar, após a análise dos dados, é que nem todas as famílias compreendem como se pode promover a relação-escola família, uma vez que um dos inquiridos afirmou que a família não entrou na escola, mas contradiz-se ao afirmar que o irmão passou a tarde com a criança na sala. Como referem Sousa e Sarmento (2010), a família corresponde a um conjunto de pessoas que vivem na mesma casa ou que estão ligadas pelo casamento, filiação ou adoção. Haverá, contudo, autores mais recentes, uma vez que o olhar sobre a família atualmente mudou e é mais abrangente. Por exemplo, Mendes Fernandes e Relva (2024)), investigam como os estilos educativos parentais estão ligados ao funcionamento familiar, refletindo que 'família' não é apenas quem mora junto ou por laços legais: importa como se interage, o papel dos pais e a comunicação no quotidiano." Neste sentido, a entrada de um irmão na escola pode ser considerada uma forma de relação entre a escola e a família. No entanto, os dados obtidos através deste inquérito revelam que algumas famílias não compreendem o conceito de relação escola-família, pois não percecionam a entrada de um irmão na escola como um fator de envolvimento entre ambos os contextos. Esta perceção sugere a necessidade de promover uma maior sensibilização para a importância da colaboração ativa entre a escola e a família no processo educativo.

Gráfico 3 - Entrada das famílias na escola no pós-pandemia



Os restantes 66% familiares entraram e afirmam que o que recordam desses dias são: "As dinâmicas adotadas" (FJ, 2023); "*A festa de final de ano. Poder conviver com a*

comunidade escolar e os outros pais." (FE, 2023)*; "Foi a festa final de ano. Achei maravilhoso poder estar num espaço onde são os nossos filhos que "nos ensinam" a sentir à vontade e apresentar o espaço "deles"* (FF, 2023*) e "Festa de fim de ano. Surpreendeu-me pela positiva. Foi espetacular"* (FI, 2023). Através destes testemunhos é possível verificar que para promover a relação escola-família é necessário criar eventos e projetos que deem voz às famílias de forma a expressarem os seus pontos de vista, permitindo-lhes envolverem-se no processo educativo do seu educando, como defendem Mata e Pedro (2021). Post e Hohmann (2011) detêm a mesma perspetiva referindo que para os educadores envolverem os pais como parceiros e participantes ativos na vida escolar dos seus educandos devem: "criar um ambiente acolhedor para as famílias; estabelecer um processo de inscrição centrado na família" (p. 338). Deste modo é possível aprender que para promover a relação escola-família é necessário existir convites por parte das escolas e o educador tem um papel fulcral na motivação dessa relação.

Ao cruzar os dados obtidos nos questionários com as observações e notas de campo recolhidas durante a prática pedagógica, percebe-se que muitos familiares ainda não têm uma compreensão clara do que significa a relação entre escola e família. Como referem Mata e Pedro (2021) as atividades para promover a relação escola-família são diversas, sendo alguns exemplos: os momentos de higiene e atividades de apoio na recolha de informação ou de materiais de casa. No decorrer da Prática Pedagógica em JI desenvolvemos o projeto da cozinha de lama, como referi na dimensão reflexiva (parte I, capítulo 2), e todos os pais forneceram materiais para as crianças trazerem para a instituição, para colocar na cozinha de lama, no entanto, quando questionados o tipo de atividades e propostas em que os mesmos estavam envolvidos, nenhum frisou esses momentos, o que permite constatar a necessidade de uma maior partilha e diálogo sobre a forma como a escola e a família podem articular-se, unindo-se no mesmo objetivo de apoiar cada criança no seu crescimento e desenvolvimento. Desta forma, concluo que, na minha prática educativa futura, será fundamental promover uma relação estreita entre a escola e a família, garantindo que sejam claramente percebidas as estratégias e as vantagens desta colaboração. O envolvimento ativo das famílias no processo educativo contribui para um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, fortalecendo o desenvolvimento e o sucesso das crianças.

No que concerne à perspetiva das crianças em relação ao regresso das famílias à instituição é mencionado pelos pais que as crianças reagem com normalidade, adorando

a ideia, mostrando-se entusiasmados e felizes, como é possível comprovar pelo seguinte excerto: "*convidativo, orgulhoso e entusiasmado por ter os pais na escola"* (família L). Todos estes testemunhos vão ao encontro das perspetivas referidas pelos autores supramencionados, uma vez que para uma criança crescer feliz, confiante de si própria e com confiança nos outros é necessário estar envolvida num contexto de elevada qualidade (Portugal, 2021). Neste caso, é necessário a escola e a família estarem unidas, com uma boa relação interpessoal de forma a "criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhes segurança" (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p.11) conseguimos atingir este contexto.

Na entrevista realizada ao educador, quando questionado acerca das vantagens e desvantagens desta relação no pós-pandemia, o mesmo refere que só encontra vantagens, uma vez que não vê a "*sala como um espaço fechado isolado só a mim a auxiliar e aos meninos, portanto é um espaço dos pais também".* As principais vantagens enumeradas pelo Educador de Infância são: conhecer o trabalho que o educador faz com as crianças; os pais confiarem no trabalho desenvolvido e, consequentemente, a transmissão dessa confiança para as crianças, pois melhora muito o ambiente que se vive dentro da sala e a relação que temos com cada criança.

O educador na sua entrevista também refere que as famílias "*ainda estão com um trauma do covid, chegam à porta e nós dizemos estejam à vontade, entrem"* (Educador de Infância), o que evidencia que a relação escola-família ficou fragilizada após a pandemia. Além disso, para alguns pais, esta é a primeira oportunidade de entrar na escola, uma vez que os seus filhos iniciaram o Jardim de Infância durante o período pandêmico. Esta situação pode ter dificultado o envolvimento e a proximidade entre a escola e as famílias, exigindo num pós-pandemia um esforço adicional para reconstruir a confiança e fortalecer a relação.

Com toda esta situação, foi necessário criar estratégias para que a relação pós-pandemia voltasse a acontecer de forma espontânea. Assim, as estratégias enumeradas pelo educador foram: a criação do projeto 'Quadro dos Tesouros' – um painel onde cada criança selecionava, em família, um objeto que fosse importante para si e o colocava num espaço conjunto, juntamente com o nome dos familiares e das crianças. A segunda estratégia foi a realização de uma corrida de carrinhos de rolamentos (realizados no jardim pelas crianças) e de um churrasco-convívio para as famílias. Por fim, também foi evidente uma

vontade, por parte do educador, de os pais participarem na elaboração do projeto curricular de grupo (PCG), no entanto, este ainda não encontrou a melhor forma de o fazer. Todas estas estratégias foram pensadas pelo educador para aplicar na sua sala. Durante a entrevista o educador também referiu estratégias que estavam já a ser implementadas na escola, como a implementação de um projeto designado por "Uma casa com todos nos pinheiros", que consistia em:

- Trazer músicos à escola e estarem pais e crianças a assistirem ao concerto;
- Todas as quartas-feiras existirem ateliers onde crianças do JI e do 1.º CEB possam estar juntas e os pais possam ser chamados a participar. Um exemplo: no dia do bolinho vêm as avós fazer os bolinhos; e no São Martinho a associação de pais vem fazer uma dramatização da lenda de São Martinho.

Após apresentar estas estratégias, o educador sublinhou que todas as atividades eram previamente discutidas e refletidas com as crianças antes de regressarem a casa, com o objetivo de compreender as suas perspetivas, estimular o pensamento crítico e aprofundar ideias que pudessem emergir dessas interações. Esta abordagem demonstra uma clara valorização da escuta ativa e da participação das crianças no processo educativo, indo ao encontro do que é defendido por Cardona et al. (2021), ao afirmarem que é fundamental reconhecer o papel das crianças como participantes ativos e reflexivos nas dinâmicas da educação de infância. Segundo os autores, quando se permite às crianças serem mediadoras das relações entre o jardim de infância e as famílias, promove-se não só a sua autonomia e sentimento de pertença, mas também uma ponte mais significativa entre os contextos familiar e educativo (p. 135).

Esta perspetiva sustenta-se também no quadro teórico da pedagogia participativa e da abordagem socioconstrutivista, que vê a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Ao envolver as crianças na análise e reflexão das atividades realizadas, reconhece-se o seu papel ativo na construção das relações escola-família, contribuindo para a criação de uma comunidade educativa mais integrada, dialógica e corresponsável.

Neste sentido, estas práticas dialogam diretamente com a questão de investigação — *"De que forma é que o educador de infância e as famílias das crianças do grupo de Jardim de Infância do contexto estudado percecionam o regresso à instituição num período de*

pós pandemia?" — pois evidenciam como o envolvimento das crianças pode fortalecer essa relação. Ao incluí-las como elementos centrais no processo de comunicação entre os dois contextos, não apenas se reforça o elo entre escola e família, como também se fomenta uma cultura de participação democrática desde a infância. A escuta das crianças, neste contexto, transforma-se num instrumento privilegiado para aproximar os adultos (educadores e famílias), pois as suas experiências, opiniões e interpretações tornam-se catalisadoras de diálogo e colaboração entre os dois mundos que mais influenciam o seu desenvolvimento.

Em resumo, os dados analisados mostram que tanto o educador como as famílias reconhecem a importância da relação escola-família, principalmente no período pós-pandemia. Apesar de algumas dificuldades e dúvidas por parte das famílias, ficou evidente a vontade de retomar esta relação de forma próxima e participada. As estratégias desenvolvidas pelo educador, bem como os momentos partilhados entre crianças, famílias e escola, revelam um caminho positivo para reconstruir essa ligação. Este capítulo permitiu dar resposta à questão de investigação e alcançar os objetivos propostos, mostrando que a colaboração entre escola e família é essencial para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, e que deve continuar a ser promovida no presente e no futuro.

3.4. Considerações finais e limitações do estudo

A presente investigação surgiu do interesse em compreender a importância da relação escola-família para o desenvolvimento da criança. No contexto da prática pedagógica onde o estudo foi realizado, o educador demonstrou uma visão particularmente interessante sobre esta relação, o que despertou em mim a curiosidade de perceber como esta se estabelecia antes e após a pandemia. Assim, procurei explorar esta dinâmica, não apenas para compreender as mudanças ocorridas, mas também para obter pistas que pudessem orientar a minha prática futura enquanto educadora/professora. Com este propósito, a investigação desenvolveu-se em torno da seguinte questão: "*De que forma é que o educador de infância e as famílias das crianças do Jardim de Infância em estudo percecionam o regresso à instituição num período de pós-pandemia?"*.

A resposta a esta questão foi sustentada por objetivos que orientaram a análise dos dados recolhidos. Os resultados revelam que todas as famílias confirmam a importância da relação escola-família; contudo, a maioria não compreende totalmente como esta pode ser efetivada nem qual o seu papel dentro da escola. Esta constatação leva-me a concluir que, no futuro, será essencial promover momentos de partilha entre educadores e famílias, possibilitando a troca de ideias e o conhecimento de diferentes estratégias para fortalecer esta relação escola-família.

Relativamente às estratégias sugeridas pelas famílias para promover esta relação, estas incluem a disponibilização de tempo para estar na escola, a realização de atividades como confeção de receitas e a introdução de elementos do quotidiano familiar, como animais de estimação. Por outro lado, o educador destacou estratégias como lanches convívio, o "quadro dos tesouros", sessões de música ao vivo com a participação das famílias e crianças e a criação de ateliers dinamizados pelos familiares dentro do contexto educativo. Além disso, o educador manifestou a intenção de incluir os familiares no desenvolvimento do projeto pedagógico, permitindo que um melhor conhecimento dos interesses de cada criança, compartilhado pelas famílias, pudesse contribuir para aprendizagens mais significativas e ajustadas às suas necessidades.

No decorrer deste estudo, surgiram algumas limitações. A construção das perguntas do questionário revelou-se um desafio, uma vez que deveriam permitir respostas fechadas ("sim" ou "não") com justificação, mas alguns participantes não apresentaram justificações para as suas escolhas. O envio do questionário por via eletrónica facilitou a

sua disseminação, contudo, a taxa de resposta foi reduzida, limitando a profundidade da análise. Além disso, a minha inexperiência enquanto investigadora constituiu um desafio, influenciando tanto a recolha como a interpretação dos dados.

Conclusão

O percurso desenvolvido ao longo deste mestrado representou para mim uma verdadeira jornada de aprendizagem e evolução pessoal e profissional. A investigação sobre a relação escola-família permitiu-me aprofundar a compreensão sobre a importância da colaboração entre estes dois contextos na Educação de Infância. Foi um processo enriquecedor, no qual pude explorar desafios, identificar boas práticas e refletir sobre estratégias que promovem um envolvimento mais ativo das famílias no percurso educativo das crianças. Compreendi que uma relação positiva e estruturada entre a escola e a família contribui significativamente para o bem-estar e o sucesso educativo das crianças, promovendo um ambiente mais acolhedor e estimulante para o seu desenvolvimento. Acrescento ainda que a prática pedagógica reforçou esta visão, pois demonstrou que o envolvimento das famílias é essencial para fortalecer a confiança, tanto das famílias como das próprias crianças. Esta realidade foi especialmente evidente no projeto da cozinha de lama, onde a colaboração familiar — através da partilha de materiais e do interesse demonstrado — contribuiu para uma maior ligação entre os contextos familiar e escolar, valorizando as vivências das crianças e potenciando aprendizagens significativas.

Para além da investigação, a experiência prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve um papel fulcral no meu crescimento enquanto futura profissional de educação. A interação com alunos, professores e famílias permitiu-me consolidar conhecimentos, desenvolver competências pedagógicas e perceber a complexidade da relação entre escola e família em diferentes níveis de ensino. O contacto direto com os desafios diários da prática educativa proporcionou-me uma visão mais realista e aprofundada sobre a importância do trabalho colaborativo entre docentes e encarregados de educação. Além disso, esta experiência ajudou-me a reforçar a importância da flexibilidade pedagógica e da adaptação das estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos.

Ao longo deste percurso, aprendi que a educação é um processo dinâmico e colaborativo, no qual cada agente educativo desempenha um papel essencial. A necessidade de fortalecer a comunicação, promover a participação parental e adotar estratégias inclusivas tornaram-se aspetos centrais na minha visão pedagógica. Compreendi também que a

construção de uma relação de confiança entre escola e família exige tempo, dedicação e estratégias eficazes que permitam superar barreiras e desafios. A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou a necessidade de inovar na comunicação entre estes dois contextos, impulsionando novas práticas que podem ser mantidas e aperfeiçoadas no futuro.

Sinto que esta experiência foi transformadora, pois não só ampliou os meus conhecimentos teóricos e práticos, como também reforçou a minha vocação e compromisso para com a Educação. O confronto com diferentes realidades educativas e a reflexão sobre o meu próprio percurso permitiram-me desenvolver uma maior sensibilidade para as necessidades das crianças e das suas famílias. Aprendi que ser educadora/professora exige, além de conhecimento técnico e pedagógico, empatia, resiliência e uma forte capacidade de adaptação.

Este caminho, repleto de desafios e aprendizagens, preparou-me para enfrentar o futuro com mais confiança, consciência e vontade de continuar a evoluir enquanto profissional da educação. Levo comigo não só um conjunto de conhecimentos essenciais para a prática pedagógica, mas também a certeza de que a educação de qualidade passa, inevitavelmente, pelo envolvimento das famílias e pelo estabelecimento de relações de proximidade entre todos os intervenientes no processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, S. B. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 140–160). Porto Editora.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guião para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: Crechendo com qualidade*. Porto Editora.

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). *Nações Unidas*. https://www.unicef.org/child-rights-convention

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente*. Círculo de Leitores.

Decreto-Lei n.º 315/84, de 28 de setembro. (1984). *Diário da República*. https://dre.tretas.org/dre/19509/decreto-lei-315-84-de-28-de-setembro

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. (1979). *Diário da República*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl542_79.pdf

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). *Diário da República*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866

Decreto-Lei n.º 769-D/76, de 23 de outubro. (1976). *Diário da República*. https://dre.tretas.org/dre/29461/decreto-lei-769-D-76-de-23-de-outubro

Direção-Geral da Educação. (2021). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/orientacoes-pedagogicas-para-creche

Ferreira, D., Cosme, A., Louise, L., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Fortim, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Lusociência.

Garreta, J. (2018). *El éxito escolar: Cómo pueden contribuir las familias del alumnado*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/324775243

Inácio, I. (2021). Há tanto a aprender com a educação de infância. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 48–62). Ediliber.

Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro. (1977). *Diário da República*. https://dre.tretas.org/dre/33249/lei-7-77-de-1-de-fevereiro

Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In D. L. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 93–111). Porto Editora.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. PACTOR.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. PACTOR.

Martins, C., & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: Um estudo de caso. *Revista Liberato, 21*(36), 101–204. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2979?mode=full

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Mendes, M., Fernandes, O., & Relva, I. (2024). Os estilos educativos parentais e o funcionamento familiar numa amostra de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação, 37*(1), 1–18.

Moreira, M. A. (2010). O que é afinal a aprendizagem significativa? *Qurriculum*, 1–27. https://www.ufrgs.br/faced/qurriculum/articles/article_1.pdf

Oliveira, V. C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: Intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia (Natal), 27*(1), 99–108. https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?lang=pt

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. O., Araújo, S. B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M. L., Fochi, P. S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. CNIS.

Patacho, P. (2021). *Pensar a educação: Escola, justiça social e participação*. Porto Editora.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações pedagógicas para o trabalho com crianças entre 0 e 3 anos de idade*. Ministério da Educação & Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Portugal, G. (2021). Pedagogia e currículo na creche: Arquitetura de um contexto sublime. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 63–79). Ediliber.

Sarmento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto Editora.

Santos, L. (2018). *O feedback: Algumas notas*. Climepsi Editores.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2021). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação de infância. In Associação de Profissionais de Educação de Infância & Escola Superior e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (Eds.), *Diálogos sobre educação de infância* (pp. 19–47). Ediliber.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.

Sousa, S. V. F. (2016). *Criatividade em creche: Um olhar supervisionado apoiado por um instrumento de avaliação* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2405

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, A. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Vinha, T. P. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspetiva construtivista. *Revista do Cogeime, 14*, 15–38. https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/4

ANEXOS

Anexo I – Reflexão creche – 29 de setembro

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi proposto a realização de uma reflexão sobre as duas primeiras semanas de trabalho desenvolvidas. Esta incidirá sobre a elaboração do plano de observação, sobre a caracterização do contexto e como foi a primeira semana na instituição, salientando as principais dificuldades e superações.

Esta Unidade Curricular foi iniciada com uma reunião com os professores supervisores, de forma a apresentarem o programa, quais os objetivos pretendidos, apresentar as instituições, bem como as educadoras cooperantes. Na minha opinião, este primeiro momento é fulcral, uma vez que conseguimos perceber o que é pretendido e quais são as tarefas que temos de desenvolver. Inicialmente, havia algum receio porque houve uma mudança muito grande, dado que tínhamos terminado a licenciatura e iríamos iniciar o mestrado. No entanto, após a reunião foi possível ficar mais confiante do trabalho que irá ser desenvolvido, pois foi tudo explicado e os professores mostraram-se muito disponíveis para qualquer dúvida ou receio que tivéssemos.

Quando é iniciada uma prática pedagógica é muito importante refletir sobre o que queremos saber da instituição e a forma como vamos retirar essa mesma informação. De acordo com Silva et. al. (2016), através da observação é possível "recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas" (11). Como era solicitado a elaboração de uma caracterização, desenvolver à priori um plano de observação, onde é descrito o que pretendemos retirar de informação, em cada dia e a forma como o fazemos, permite que estejamos mais organizadas e, desta forma consigamos recolher toda a informação necessárias para elaborar a caracterização, bem como preparar as planificações que se irão desenvolver no futuro. Segundo Parente (2012), a observação e escuta da criança bem como a documentação são aspetos fundamentais na prática dos educadores. É a partir dos mesmos que conhecemos e aprendemos mais sobre cada criança compreendendo quais os seus interesses, os interesses da instituição, para desta forma as intervenções futuras irem ao encontro do que é esperado pela instituição e pela educadora cooperante. A primeira semana foi desenvolvida sem ir á instituição, assim foi possível pesquisar no site da instituição, saber qual o regulamento interno, compreender as ofertas culturais que estão na comunidade em redor para sustentar todas as intervenções futuras. Para compilar todas as informações recolhidas, ao longo das três primeiras semanas é desenvolvida uma caracterização da instituição. A realização da mesma é fulcral durante todo o processo de Prática Pedagógica, é um documento imprescindível para concretizarmos as nossas futuras práticas. De acordo com Silva et al (2016), a observação e o registo possibilitam interrogar, ponderar sobre as práticas educativas e avaliar as mesmas.

Na segunda semana foi possível ir à instituição, desta forma foi possível conhecer a educadora cooperante, o grupo de crianças e a própria instituição. Quando chegámos fomos muito bem recebidas e mostram-se disponíveis para nos ajudar em tudo o que precisássemos. O grupo de crianças também foi muito recetivo e mostraram facilidade

em interagir. A educadora cooperante apresentou-nos a sala explicou-nos alguns pontos que tínhamos de ter conhecimento, antes de chegarem a maioria das crianças, desta forma sentimo-nos mais acolhidas. Logo no primeiro dia ajudámos na rotina das crianças. Este também foi um passo muito importante para nos sentirmos acolhidas e, assim, estar mais perto das crianças e começar a conhecê-las de uma forma mais particular. Nesta idade a rotina tem um papel fulcral e fazer parte destes momentos permite que entremos mais na vida de cada criança e, assim conhecê-las de uma melhor forma.

> Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas." (Silva et al., 2016, p.27)

No segundo dia na instituição também continuámos a interagir com as crianças. Neste dia, um momento significativo, foi a aula de música, as crianças mostraram-se muito cativadas e atentas à aula. Este foi um ponto que me surpreendeu porque nesta faixa etária é difícil conseguir ter o grupo todo sentado e focado e nesta aula aconteceu isso. Desta forma, conseguimos perceber que este grupo apresenta gosto pela música e que é algo que nós podemos ter em consideração numa futura intervenção. No terceiro dia, de ida à instituição, colocámos algumas questões à educadora cooperante para compreender melhor o grupo e a instituição, e desta forma fazer uma melhor caracterização.

Em suma, estas duas primeiras semanas de observação foram fulcrais para conhecer a instituição, o grupo e os professores supervisores. Como não tínhamos de planificar atividades foi possível compreender quais os recursos que temos disponíveis na instituição, compreender quais são os objetivos da educadora perante o grupo e conhecer o grupo, percebendo quais são os seus interesses, as suas dificuldades e, assim adequar as atividades ao grupo. Todos os diálogos com a professora supervisora também foram muito importantes, pois conseguimos esclarecer todas as dúvidas e assim desenvolver um melhor trabalho.

Referências Bibliográficas:

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a Criança.* Porto: CNIS

Anexo II – Reflexão creche – 3 de novembro

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi proposto a realização de uma reflexão sobre a 7.ª semana de intervenção. Esta abordará quais foram os aspetos positivos e negativos, as mudanças que se realizaram, as interações entre a comunidade escolar e as aprendizagens retiradas deste processo.

Como forma de iniciar a semana de intervenção foi elaborada uma planificação com o apoio da Educadora Cooperante foi possível compreender quais os erros que estávamos a cometer e desta forma corrigi-los. Os mais frequentes, e que se têm sentido mais nestas últimas semanas, é as intencionalidades educativas patentes em cada domínio. Por vezes, confundimos os domínios ou não identificamos as intencionalidades especificas presentes em cada uma das provocações que são planificadas. De forma, a ultrapassar esta barreira a educadora procurou dizermos quais os que não estavam corretos e nós procurámos ler mais acerca do tema de forma a fundamentar as nossas opções e compreendermos melhor cada domínio e as respetivas intencionalidades.

Como toda a situação pandémica que ainda se vive na nossa sociedade, no decorrer desta semana tivemos, apenas, seis crianças do nosso grupo. Desta forma, tivemos de reorganizar a semana e alterar a planificação. Ao início, como não estávamos à espera, ficámos um pouco perdidas, mas conseguimos reorganizar-nos e adaptar as nossas provocações e criar outras. A semana na instituição, de um modo geral, correu bem e foi possível retirar diversas aprendizagens. Ao nível da rotina, com o passar do tempo vamos ficando cada vez mais seguras do que fazemos em cada momento e como gerir o tempo. Como esta semana tivemos o grupo reduzido deu para dar mais atenção a cada criança nos momentos da higiene e da alimentação. De acordo com Portugal et al. (2016), os momentos da rotina devem ser agradáveis e significativos, pois as crianças podem adquirir diversos conhecimentos, tais como relações interpessoais próximas positivas e previsíveis.

Nas provocações, do período da manhã, na terça-feira as crianças exploraram com os pés como era espectável, mas após a exploração com os pés as crianças procuraram também explorar com as mãos. Estas passaram os elementos presentes em algumas caixas para outras e exploraram, novamente, com os pés e com as mãos. As caixas que continham os materiais da exploração forma colocadas de uma forma sequencial e sem intervalo, para que estas pudessem passar de uma para a outra de uma forma mais facilitada. Após diálogo com a educadora conseguimos compreender que a forma de disposição das caixas não tinha sido a mais correto, uma vez que ao estarem todas seguidas estávamos de algum modo a "obrigar" as crianças a passarem por todas e não podiam escolher quais queriam explorar e estar o tempo que quisessem em cada uma. Como afirma Lino (2018), a exploração independente dos materiais e dos espaços possibilita a descoberta dos interesses e motivações de cada criança, deste modo, na quarta-feira procurámos dispor as caixas pela sala de uma forma mais espaçada entre cada uma e observar como as crianças as exploravam. Algumas crianças colocaram as caixas da mesma forma que estavam no dia anterior e só depois exploraram cada uma com os pés, outras crianças dirigiram-se a algumas das caixas, e exploram apenas essas. Com esta provocação foram várias as aprendizagens, tal como: a disposição da provocação pode influenciar a forma como são feitas as explorações, pois no primeiro dia como as caixas estavam todas seguidas quando havia algum material que as crianças não gostavam de explorar como os

pés deixavam a exploração por alguns instantes e não exploravam os materiais que se encontravam a seguir. Com as caixas separadas as crianças exploravam os materiais que tinham interesse e não deixavam a exploração por se deparem com algo que não lhes despertava curiosidade.

Nas atividades direcionadas, do período da tarde, a exploração da gelatina e da plasticina caseira provocaram momentos de grande felicidade às crianças. Estas mostraram grande interesse em explorar as duas texturas distintas, procuraram misturá-las e perceber o que acontecia. Algumas crianças também cheiraram a gelatina, uma delas referiu mesmo: "Cheira a laranja!", mesmo sem ninguém lhe ter dito que era gelatina de sabor a laranja. Quando uma das crianças começou a comer a gelatina, as outras também procuraram fazer o mesmo e muitas chegaram mesmo a comer. Após algum momento de exploração, a maioria das crianças mostravam mais interesse na textura da gelatina, pois era algo que estas ainda não tinham experimentado, contrariamente, à plasticina caseira que já tinham explorado, no período da manhã, do dia anterior.

Em suma, todo o percurso que se tem vindo a desenvolver na Prática Pedagógica tem sido de evolução e grande aprendizagem. É através dos erros e das tentativas que nós vamos evoluindo e adquirindo cada vez mais conhecimentos para no futuro conseguirmos ser cada vez melhores educadoras. Toda a ajuda que a Educadora Cooperante, Sara Reis, e a Professora Supervisora, Joana Luís, têm dado tem sido fulcral para o nosso desenvolvimento, uma vez que os seus questionamentos têm nos feito pensar acerca da nossa prática e como nós podemos melhor e aprender cada vez mais, fazendo pensar-nos e procurar novas respostas a novos desafios que surgem diariamente. Apesar de ainda termos um longo caminho para percorrer todos os obstáculos e superações que ultrapassámos já nos forneceram uma grande bagagem para o futuro.

Referências Bibliográficas:

- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In D. L. Oliveira-Formosinho & Araújo (Eds.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche (pp. 93-111).* Porto Editora

- Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças entre 0 e 3 anos de idade.* Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (não publicado). Disponível em https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pd

Anexo III – Reflexão creche – 24 de novembro

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, foi proposto a realização de uma reflexão individual sobre a 10.ª semana de intervenção. Esta abordará quais foram os aspetos positivos e negativos, as mudanças que se realizaram, as interações entre a comunidade escolar e as aprendizagens retiradas deste processo.

No decorrer desta semana procurámos dar continuidade à exploração dos sentidos, tendo-nos focado mais no paladar, no entanto os outros sentidos estão envolvidos de forma implícita. Disponibilizámos frutos da época: dióspiro, marmelo, abóbora e romã. Como forma de fazer a transição entre a canção do bom dia e a atividade pedagógica a estagiária Maria mostrou os frutos ao grupo, explorando o nome dos mesmos e a sua cor. De seguida, explicou que podiam provar ao seu gosto e ao seu ritmo e realizar uma exploração livre. O facto de fazer esta contextualização permitiu que as crianças ficassem mais seguras na exploração, uma vez que já sabiam o que ia acontecer e a forma como se ia desenvolver. Nestas idades as crianças precisam de se sentir seguras e compreender o que vêm a seguir, daí a rotina ser um momento muito importante nesta faixa etária. Como afirma Silva et al. (2016), a rotina é pedagógica, dado que é planeada pelo educador e do conhecimento das crianças e, assim têm conhecimento do que podem fazer em cada momento e prever o que vai acontecer a seguir.

No decorrer da exploração algumas crianças, inicialmente, tocaram e cheiraram. Só após este momento, em que se familiarizaram com os alimentos, começaram a provar. Durante a exploração algumas crianças afirmaram "é bom!", "é doce!", "cheira bem!", quem não gostou do sabor referiu isso mesmo "não gosto!" e continuavam, mas através do tato e do olfato, não utilizando o paladar. Nesta faixa etária o jogo heurístico está muito presente, como afirma Araújo (2018) este consiste em dar oportunidade de as crianças interagirem "ludicamente com uma grande quantidade e diversidade de objetos e recipientes" (p.154). Deste modo, algumas crianças passavam os alimentos de umas caixas para as outras, de uma mesa para a outra, colocavam alimentos dentro de alimentos, como foi o caso do diospiro dentro da abóbora. Como foi uma exploração em grande grupo as crianças dirigiam-se junto da mesa quando mostravam interesse em explorar, mas as que não tinham esse interesse ficam a fazer uma exploração livre por outros espaços da sala. Apesar de serem convidadas para virem explorar algumas crianças não mostraram interesse. Este é um ponto que me deixa desconfortável e sem saber como gerir a situação, uma vez que não quero que as crianças se sintam obrigadas a explorar quando não têm interesse, mas sem experimentarem, por vezes, não sabem se têm interesse e como podem fazer diferentes explorações, de modo a se sentirem confortáveis. Desta forma, temos procurado soluções, mas, na minha opinião, ainda não as encontrámos. Uma das estratégias que procurámos utilizar é dar tempo a cada criança para explorar no seu ritmo e, assim desenvolvemos a proposta em dois dias distintos, no entanto as crianças que exploraram num dos dias foram as mesmas que exploraram no dia seguinte e desenvolveram uma exploração mais curta, não mostrando tanto interesse. Assim verificamos que esta estratégia, neste caso não funcionou. Após refletirmos sobre estes acontecimentos, e com a ajuda da educadora cooperante e da professora supervisora, pensámos que tinha sido interessante colocar algo novo, no segundo dia, de forma a fomentar o interesse e a curiosidade dos que já tinham explorado e de modo a cativar o interesse dos que não tinham explorado no dia anterior.

Uma nova proposta foi desenvolvida na quarta-feira, para as crianças distinguirem o doce do amargo e, desta forma compreender como através do paladar é possível ter diferentes sensações. A atividade consistiu em disponibilizar diospiros e limões para as crianças manipularem e provarem. De modo a introduzir a atividade a mestranda Maria passou um limão pelas crianças, quando estas estavam sentadas em meia-lua no tapete, em simultâneo, cantava uma música de modo que cada criança explorasse o alimento e, de seguida passa-se ao colega. Foi muito interessante perceber que todas as crianças exploravam e, lodo de seguida, passavam ao colega do lado. Desta forma, foi possível trabalhar a partilha entre pares e mostrar às crianças que é possível explorarem todos de forma organizada sem tirar ao colega, aspeto que gera muitos conflitos quando estes brincam de forma livre. Durante o decorrer da exploração a maioria das crianças procurou provar e explorar os dois alimentos apresentados. Na minha opinião, na atividade de quarta-feira as crianças procuraram provar mais do que na atividade de segunda-feira e terça-feira, isto deveu-se ao facto de no tapete a mestranda ter dado a provar às crianças que mostravam interesse, como os colegas puderam observar que podiam explorar através do paladar levou mais crianças a testarem por meio do paladar.

No período da tarde, na segunda-feira, o grupo pode tirar proveito, de forma livre, dos cones, materiais disponíveis na sala. As crianças já tinham mostrado um grande interesse por este material assim, foi muito interessante compreender como com o mesmo material as diferentes crianças fazem diferentes explorações. Algumas encaixam-nos uns nos outros, outras colocam de forma sequencial, outras imaginam torres e castelos. Com este tipo de atividades livres é possível fomentar a curiosidade e, desta forma, levar as crianças a pensarem e a dialogarem sobre o que estão a fazer e a forma como fazem.

> Contexto de creche verificamos, com bastante frequência, uma panóplia de reações que os bebés e as crianças pequenas apresentam aquando da exploração de um objeto: apertam e largam com alguma insistência, observam as cores, sentem as várias texturas (…) dedicando a esta atividade um período de tempo considerável. Neste sentido, a criança redescobre os objetos que a rodeiam, atribuindo-lhes novas funcionalidades e adquirindo aprendizagens aos mais diversos níveis: conhecimento de si-próprio, expressões, raciocínio lógico, linguagem, conhecimento do mundo, entre outros. (Sousa, 2016, p. 29)

Na terça-feira, no período da tarde, dramatizámos uma história. Esta atividade correu muito bem, foi uma forma diferente de explorar a mesma e as crianças mostraramse muito cativadas. Através da história abordamos o tempo de esperar, algo que nestas idades ainda é muito complicado de as crianças saberem lidar. Nós procurámos integrar as crianças na história de forma a estas também respondessem se queriam esperar pela surpresa e estes afirmaram sempre que sim. No final, a surpresa era um projetor com estrelas que refletia no teto da sala. As crianças ficaram maravilhadas e como tinham várias cores algumas identificaram as mesmas. Ver a reação das crianças à surpresa foi contagiante, algumas afirmavam "que lindo!" "tantas estrelas". Promover esta partilha de ideias e este diálogo entre o grupo e nós, mestrandas, também foi muito importante para desenvolver a oralidade e o respeito pelo outro e pela e partilha de opiniões.

Na quarta-feira, foi realizado o reconto da história do dia anterior, mostrando as ilustrações, visto que não tínhamos mostrado. Apesar de a história ser a mesma, mas contada de uma forma diferente as crianças mostraram-se muito interessadas e procuraram interagir, novamente, afirmando que queriam esperar pela surpresa. Neste dia, as crianças já se mostraram muito mais participativas no diálogo o que mostrou como

a repetição nestas idades é algo muito importante, pois permite compreender cada vez melhor o que lhes é apresentado (Silva et al. 2016).

Ao longo das últimas semanas de intervenção temos vindo a sentir dificuldades em articular os referencias teóricos com a nossa prática, de modo a tornar as intencionalidades educativas mais concretas e específicas. Assim, procurámos seguir o documento orientador da nossa educadora cooperante, as OCEPE. De acordo com este referencial a intencionalidade educativa caracteriza a intenção do educador, desta forma permite dar sentido à sua ação com o objetivo de saber o porquê das suas opções e quais os objetivos que pretende alcançar (Silva et al., 2016) Em suma, esta semana permitiu-nos crescer mais um pouco e conquistar novos conhecimentos. Apesar de ainda termos muito para aprender sinto que estamos a trabalhar no sentido da evolução e temos procurado ouvir a educadora cooperante e a professora supervisora, de modo a evoluir e melhorar as nossas práticas educativas.

Referências Bibliográficas:

Araújo, S. B. (2018). A proposta pedagógica de Elinor Goldschmied para a educação e cuidados a pessoas entre o nascimento e os três anos. In J., OliveiraFormosinho (Ed.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 140- 160). Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).

Sousa, S. V. F. (2016). *Criatividade em creche: Um olhar supervisionado apoiado por um instrumento de avaliação* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2405?locale=pt_P

Anexo IV – Reflexão individual - 2 a 4 maio

Na semana de 2 a 4 de maio desenvolvemos a nossa prática pedagógica, implementando a planificação previamente realizada. Nesta reflexão irei analisar a inter-relação planificação/ação, refletir acerca das ideias e conceções das crianças, da ação educativa e dos aspetos positivos e que podem ser melhorados nas futuras intervenções.

Esta semana foi a minha semana de intervenção e demos continuidade ao projeto da cozinha de lama, finalizando a construção do chão. Apesar de sentirmos que foi uma tarefa longa, demorada e que tínhamos receio de que o grupo perdesse o interesse esse aspeto não se verificou, pelo contrário, as crianças foram ficando mais motivadas e confiantes porque já compreendiam o que podiam fazer e de que forma. A nível da motricidade as crianças já tinham mais facilidade em manipular o martelo para pregar as tábuas, conseguiam associar, de forma mais rápida e sem ajuda, o cardinal ao objeto (pregos) e conseguiam-se ajudar uns aos outros de forma mais simples e sem conflitos, cooperando mais. Um dos aspetos que eu destaco desta semana da construção do chão é a capacidade criativa das crianças, dado que quando finalizámos as 3 paletes que faltam e as mesmas estavam expostas de forma seguida algumas crianças imaginaram que estavam a fazer um desfile, ou num palco a falar para o público. Durante este momento do brincar a criança "está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano" (Sarmento at al., 2017, p.42).

Na terça-feira, não conseguimos concretizar a nossa planificação, no período da tarde, porque foi dinamizada uma atividade por duas professoras. Este momento foi muito rico e cheio de aprendizagens para o futuro, foi contada uma história sobre a migração e que abordava os refugiados, algo que se enquadra muito na nossa prática, por termos dois meninos ucranianos. Observar como o grupo estava envolvido e com a atividade era dinamizada, onde a história era contada com auxílio de um barco, grande feito em papel e uma mala de viagem, esta captava a atenção das crianças para verem o que estava lá dentro e as mesmas mostravam interesse em partilhar as suas ideias e opiniões acerca da mala. Enquanto futura educadora este momento permitiu tornar a minha prática melhor no futuro, ver como uma história pode ser dinamizada de diversas formas, ser o indutor para atividades seguintes e que prende a atenção de todas as crianças com a utilização de adereços foi uma mais-valia.

Após a atividade ter terminado verificámos que ainda tínhamos tempo para explorar os instrumentos musicais e fomos para o espaço exterior, a relva, e distribuímos os instrumentos e as crianças foram explorando e tocando os mesmos. As crianças iam dizendo o nome dos instrumentos, afirmando: "eu quero experimentar o xilofone"; "eu gosto dos triângulos, também mostravam que se queriam entreajudar e partilhar o que já sabiam: "Toca comigo"; "Gabriela, podes tocar comigo". Durante a exploração dos instrumentos as crianças mostravam-se felizes e curiosas em perceber como era o som do instrumento e o que tinham de fazer para o mesmo emitir um som. Tínhamos planificado que as crianças de seguida ouvissem uma música e tentassem reproduzir o ritmo que ouviam, mas sentimos que as crianças tinham muita curiosidade em experimentar todos os instrumentos e assim procurámos dar tempo para isso e na próxima semana dar continuidade à proposta planificada. Durante esta atividade foi possível observar como as crianças se encontravam envolvidas e felizes nesta atividade, como afirma Lopes da

Silva et al. (2016), "a abordagem à música no Jardim de Infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar das crianças" (p. 54).

Após diálogo com a professora supervisora começámos a avaliar os momentos de brincadeira livre no exterior, procurando compreender quais eram os interesses das crianças, como eram os diálogos e o que faziam nestes momentos. Após observar que algumas crianças procuravam espaços para colocar e retirar pedras deixámos uma caixa junto da área com pedras para ver o que as crianças faziam. Assim que começaram a ver a caixa várias crianças se chegaram junto da mesma e começaram a encher a caixa e foram surgindo questões: "de onde veio a caixa?"; "posso encher?"; "o que vamos fazer?". Durante esta exploração as crianças iam negociando quando enchiam e quando esvaziavam, quem enchia de que forma, havia crianças que enchiam com as duas mãos, outras só com uma mão. Observar estes momentos e procurar dar mais materiais de modo a complexificar e a surgir novas explorações torna estes momentos mais ricos em aprendizagem, pois "o brincar torna-se uma forma de fortalecer a cooperação, as relações sociais e um forte mediador do ensino-aprendizagem" (Martins & Neves, 2020, p. 123). No decorrer desta semana deixámos exposta na sala a documentação pedagógica referente à semana anterior, inicialmente, no diálogo da manhã de segunda-feira mostrámos ao grupo e as crianças partilharam as suas ideias. Depois, decidimos em conjunto onde iríamos colocar de modo que todos conseguissem observar e ficou colocada no móvel, ao nível das crianças.

No decorrer da semana as crianças iam para junto das fotografias, observavam diziam o nome dos colegas apontando "está aqui o lucas"; "esta sou eu"; "eu estou aqui, as crianças mostravam muito interesse em dizer quem estava nas fotografias e o que estavam a fazer. Como as crianças mostraram interesse em observar e falar acerca das fotografias na próxima semana levaremos em tamanho A3 para que as fotografias sejam maiores e as crianças consigam observar melhor os pormenores, visto que esta semana levámos em A4.

Em suma, esta foi mais uma semana repleta de aprendizagens para colocar em prática em intervenções futuras. Sinto que temos vindo a ficar cada vez mais confiantes na nossa prática e assim temos conseguido gerir melhor o grupo e observar mais. Na próxima semana, pretendo dar continuidade à observação dos momentos de brincadeira livre e envolver-me mais nesses momentos para ir compreendendo os interesses das crianças, porque sinto que ainda tenho dificuldade em escutar cada criança e compreender qual o seu interesse.

Referências Bibliográficas

Martins, C. & Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: Um estudo de caso. Revista Liberato, 21 (36), 101-204. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2979?mode=full

Sarmento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). Brincar e aprender na infância. Porto Editora.

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Anexo V – Reflexão individual – 9 a 11 maio

Na semana de 9 a 11 de maio desenvolvemos a nossa prática pedagógica, implementando a planificação previamente realizada. Nesta reflexão irei analisar a inter-relação planificação/ação, refletir acerca das ideias e conceções das crianças, da ação educativa e dos aspetos positivos e que podem ser melhorados nas futuras intervenções.

Para iniciar esta semana, durante o período da manhã, fomos explorar a floresta e recolher objetos para a nossa cozinha de lama. A ida à floresta foi uma atividade desafiante, mas muito enriquecedora, dado que para ir para a mesma era necessário fazer um percurso a pé, pela via pública, que acarreta sempre desafios, mas também aprendizagens (figura 1). As crianças desenvolveram a sua capacidade de terem de cuidar de si próprias e dos outros, conheceram as regras para andar numa via pública e ter cuidado com a sua segurança e a dos outros na floresta. Inicialmente, estávamos receosas com esta ida porque nunca tínhamos ido com o grupo e teríamos de ter cuidados redobrados durante a deslocação, mas correu muito bem e as crianças mostram-se muito empenhadas em respeitar as regras e felizes por irem à floresta. Enquanto futuras educadoras esta atividade também nos enriqueceu muito, pois quando fazemos uma saída temos de pensar como o grupo se vai deslocar (dois a dois ou em fila), como vamos gerir o grupo e quais os cuidados todos a ter. Como nunca tínhamos elaborado uma saída ainda não tínhamos refletido sobre estes aspetos e esta atividades permitiu-nos adquirir essas aprendizagens. Quando chegámos à floresta foi maravilhoso observar os sorrisos na cara das crianças, partilhavam o que iam descobrindo e questionavam acerca do que ainda não conheciam. Como refere, Bilton at al. (2017), a "exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender" (p. 49), assim as crianças conseguem descobrir diferentes conceitos e utilizações para os objetos encontrados, dando "asas" à sua criatividade e imaginação. Sinto que a manhã na floresta correu de forma calma e tranquila, as crianças exploraram de forma livre o espaço e os materiais. A partir desta ida à floresta surgiu numa nova ideia por parte das crianças – ir à floresta lanchar – atividade combinada para uma das próximas semanas.

No dia seguinte, durante o período da manhã as crianças fizeram a seriação dos objetos recolhidos na floresta. Esta seriação ocorreu no espaço exterior e sinto que foi o espaço adequado para a mesma ser realizada, pois as crianças tinham mais espaço livre e assim conseguiam comunicar entre si de forma mais simples e sem haver tantos conflitos. Inicialmente, todas as crianças mostraram interesse em participar nesta seriação (figura 2) definindo o que colocar em cada caixa, a forma como realizavam essa seriação "aqui são os bugalhos"; "aqui os paus"; "as pinhas são diferentes dos bugalhos, não podem estar juntas". Observar estas partilhas e estes debates de ideias entre as crianças, permitindo que elas conseguissem comunicar e gerir em grupo foi repleto de aprendizagens para as crianças. Inicialmente, estava com receio que se apenas deixasse os objetos e as caixas as crianças não mostrassem interesse em separar e não conseguissem gerir de forma tão autónoma a sua vivência em grupo, mas elas mostraram-me o contrário e fizeram-me ter uma nova conceção de criança. Uma criança capaz, conhecedora, respeitadora do outro e capaz de comunicar em grupo de forma autónoma. Esta conceção tem sido melhorada e alterada ao longo da prática, tanto pelas leituras como pela observação direta das crianças, pois cabe ao educador/a refletir sobre esta imagem de modo a caracterizar as suas intencionalidades educativas, atribuindo assim "sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar" (Lopes da Silva, 2016, p. 13).

Relativamente, à documentação pedagógica que temos vindo a disponibilizar na sala para as crianças observarem e comentarem, esta tem se tornado um foco cada vez maior por parte das crianças (figura 3). Cada vez mais as crianças procuram observar e falar acerca da mesma, observando as fotografias e identificando-se a si e aos colegas "eu estou aqui" "estas aqui com o Murilo" "Rafa, estás aqui", observar o sorriso das crianças ao verem que estão ali presentes e que fazem parte do grupo é maravilhoso e contagiante. Através da documentação nas paredes as crianças conseguem ver o que vai sendo realizado e os processos pelo qual passam, tornando visível as aprendizagens das crianças (Cardona, 2021).

Em síntese, foi mais uma semana repleta de aprendizagens para o futuro, desde a forma como gerir um grupo para uma saída ao exterior da instituição, à forma como intervir na convivência e partilha em grupo, entre as crianças.

Referências Bibliográficas

Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre.* Porto Editora.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar.* Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Silva, I. L., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar.* Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Figura 1 - Percurso até à floresta

Figura 2- Seriação dos objetos

Figura 3 - Observação da documentação pedagógica

Anexo VI – Reflexão individual – 7 a 9 novembro

Durante a semana que hoje termina, decorrida entre os dias 7 e 9 de novembro decorreu a minha segunda semana de intervenção, no contexto no qual estou a desenvolver a Unidade Curricular Prática Pedagógica do 1.º CEB I, inserida no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na presente reflexão irei debruçar-me acerca dos aspetos que corram bem, dos que não correram também, das alterações que fomos realizando, bem como, das aprendizagens alcanças.

Após refletir acerca da semana, no geral, considero que foi uma semana desafiante, apesar de rica em aprendizagem, houve alguns obstáculos que tivemos de ultrapassar. De entre os conteúdos pretendidos para esta semana serem um pouco complexos e termos de pensar na melhor forma de os alunos os conseguirem compreender, sem nunca perderem a motivação e o interesse. Refiro-me mais concretamente, à matemática aos itinerários e aos pontos equidistantes, uma vez que os alunos ainda não têm a sua lateralidade bem desenvolvida e, desta forma, quando têm de se orientar, tanto no espaço como no papel, têm dificuldade em compreender as indicações. Para tentar ajudar os alunos a conseguirem compreender qual é a sua direita e esquerda procurei explicar que quando os alunos não sabem os mesmos devem pensar com qual mão escrevem e se os alunos escrevem com a mão direita já conseguem saber qual é a sua direita e esquerda. Esta ajuda só funcionou porque todos os alunos já sabiam que a mão que escreviam era direita e a partir daí já conseguiram mais facilmente distinguir a esquerda e a direita.

Debruçando-me agora um pouco mais sobre cada momento da semana, a mesma começou com o momento "ler, contar e mostrar" onde se inscreveram três alunos. Um dos alunos mostrou um desenho seu, o outro mostrou as suas construções em legos e, por fim, um dos alunos mostrou os seus desenhos acerca do seu tema que está a investigar em Estudo do Meio, onde estão a desenvolver a metodologia de trabalho por projeto. Considero que todas as partilhas são ricas e os alunos mostraram-se sempre muito motivados e interessados em ouvir os colegas e os que estão a apresentar também desenvolvem capacidades como a comunicação em grande grupo e é notório como os alunos à medida que o tempo passa ficam mais confiantes em falar e mostrar em frente à turma. O que achei mais surpreendente, neste momento, foi a aluna que construiu uns bonecos com uns balões de fala e os mesmos referiam informação que a mesma já tinha descoberto, acerca do corpo humano com as suas pesquisas que tinha desenvolvido no espaço dedicado ao trabalho por projeto. Durante esta partilha observei que quando os alunos pesquisam algo que tenha a ver com o seu interesse os mesmos conseguem compreender melhor e estar mais envolvidos e motivados para conseguirem fazer diferente, como foi o caso de contruir, em casa, bonecos com balões de fala, relativos às suas descobertas.

Para introduzir as direções e os itinerários utilizámos o robot DOC e os alunos tinham de ordenar as imagens relativas à lenda de São Martinho lendo, primeiramente, tinham de ordenar as imagens da lenda, de seguida, tinham de pensar qual era o percurso que o robot tinha de fazer para percorrer todas as imagens da lenda. Inicialmente, estava com receio desta proposta, uma vez que era desenvolvida em pequenos grupos e como cada grupo tinha um robot, poderia não conseguir gerir o grupo de modo que a proposta resultasse e os alunos conseguissem estar motivados e envolvidos e a retirar aprendizagens deste momento. Apesar deste receio considero que a proposta correu de forma positiva e os alunos conseguiram alcançar o que era esperado. No entanto, refleti que para o momento ser mais rico poderia ter proposto, a cada grupo, que escreve-se, numa folha, os passos

que o robot DOC fez para percorrer a sequência de imagens e assim os alunos teriam tido mais contacto com os conceitos *"um quarto de volta"; "meia volta"; "esquerda", "direita",* entre outros, que é o que os mesmos apresentam mais dificuldade. No dia seguinte, o desafio já envolveu os alunos terem de preencher um desafio que tinha lacunas com esses conceitos. Apesar de conseguirem chegar ao que era pretendido a maioria dos alunos ainda têm a tendência de referir "vira para o lado" ou "vira para a esquerda ou direita" não referindo se é um quarto, ou meia-volta. Na aula de Educação Física também procurámos que os alunos desenvolvessem atividades motoras utilizando estes conteúdos, uma vez que os alunos, em pares, um deles vendado teria de seguir as indicações do aluno que não estava vendado para percorrer um circuito. Refletindo acerca deste momento, depreendo que trabalhar estes conceitos de formas distintas se torna mais rico, porque os alunos conseguem desenvolver competências de entreajuda e ver empregabilidade destes conceitos em outro tipo de propostas. No entanto, durante o decorrer da atividade alguns alunos quando davam a indicação tinham a tendência de dizer, apenas, "vira" ou de tocar no corpo do colega e fazer esta gestão do grande grupo é desafiante. Posto isto, considero que numa futura atividade deste tipo terei de pesquisar mais acerca da forma como devo gerir estes momentos. Apesar de ler acerca do mesmo ainda não consegui chegar a uma resposta. Como ainda notamos dificuldades em os alguns utilizarem de forma fluente e sem dúvidas estes conceitos na próxima semana pretendemos continuar a trabalhar estes conceitos de forma distintas para que os alunos os consigam compreender e utilizar da melhor forma.

Na parte de Expressão Dramática foi proposto que os alunos dramatizassem a lenda de São Martinho. Para este momento procurámos dar a lenda em texto dramático para que alunos tivessem mais facilidade em fazer o jogo dramático da mesma. Começámos por dialogar acerca do que é o texto dramático, bem como quais são as suas características. Após a leitura foi solicitado que os alunos, em grupo, conseguissem definir que personagem cada aluno iria representar e após esta decisão iriam para a sala polivalente ensaiar para depois apresentar. Quando planifiquei esta atividade nunca pensei que os alunos iriam demonstrar tanta dificuldade no primeiro momento, na definição de cada personagem, mas durante o momento houve muito conflitos para a atribuição de cada personagem, após verificar este aspeto durante a minha intervenção procurei ir auxiliando e mostrando que o importante era participar e que por vezes tínhamos de compreender o lado do outro e tentar que todos se sintam confortáveis durante o desenvolvimento da tarefa. Apesar de ser desafiante, para nós docentes, fazer esta gestão entre os seis grupos, torna-se mais enriquecedor para os alunos terem de fazer esta partilha de ideias e compreender estes aspetos quando os mesmos se deparam com os obstáculos e têm de agir perante os mesmos e é neste momento que o docente deve aconselhar e tentar ajudar a mediar as decisões, sem nunca tomar partido de nenhuma. Como refere Vinha (1999), tendo por base os estudos de Piaget os conflitos são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras e dão pistas sobre o que os alunos precisam de aprender, assim os conflitos são desgastantes, mas necessários. Quando chegámos à parte de os alunos treinarem em pequeno grupo, na sala polivalente, sinto que foi difícil fazer a gestão do grupo porque todos os grupos estavam a treinar, em simultâneo, e começaram a falar muito alto e já não se conseguiram concentrar tão bem na atividade. Sinto que num próximo jogo dramático teremos de pensar melhor quando os alunos estão a treinar a sua dramatização, uma vez que se forem, todos ao mesmo tempo, torna-se muito confuso e ninguém se entende porque estão a falar alto e todos ao mesmo tempo. Uma das sugestões que Cosme et al. (2021) fazem para tentar ultrapassar este obstáculo é definir um papel em cada membro do grupo e uma dessas funções é o "controlador do som" estes têm

como função regular o volume da voz dos membros do grupo. Para uma próxima proposta pretendemos utilizar esta estratégia e verificar se a mesma resulta e o momento se torna mais proveitoso e harmonioso para os alunos treinarem.

Na apresentação a maioria dos grupos conseguiu apresentar algo que desse para compreender a lenda, mas como o objetivo era ser sem a folha muitas crianças quando não sabiam decore o que derivam dizer não conseguiam avançar. Apesar de nós referirmos que não tinham de dizer, exatamente, como estava apenas tinham de conseguir contar a lenda de forma que quem estivesse a assistir a compreendesse, os alunos não conseguiam. Após dialogar com a professora cooperante, consideramos que este jogo dramático, que envolve momentos de improvisação, é difícil para os alunos e numa próxima tarefa iremos procurar dar mais tempo para as crianças treinarem e memorizarem de forma a se sentirem mais seguras para apresentar para a turma, uma vez que a memorização também é importante para as crianças terem a possibilidade de aprender e de recordar e deixa algumas marcas no cérebro (Damásio, 2010).

figura 1

Para esta semana também estava contemplado no momento da "escrita" que os alunos escrevessem um texto descritivo acerca de uma obra de Leonardo da Vinci (autor selecionado pelos alunos para trabalhar). Como verificámos que os alunos tiveram dificuldade em compreender a estrutura do mesmo e o momento em que devem fazer parágrafo, numa das semanas anteriores, procurámos dar um plano que ajudasse os alunos a conseguirem desenvolver o texto ultrapassando essas dificuldades. Este plano de texto (figura 1) que os alunos tinham de preencher, antes da escrita do mesmo, tinha ideias de adjetivos que os alunos poderiam utilizar e de seguida tinha um retângulo que dizia respeito a cada parágrafo e desta forma os alunos tiveram mais facilidade na escrita do mesmo. Ao construir este plano de texto com o auxílio da professora cooperante, sinto que aprendi muito e que numa futura intervenção já terei mais facilidade em desenvolver o mesmo. Debruçando-me acerca da atividade considero que a mesma correu de forma positiva e que os alunos já conseguiram escrever o seu texto respeitando a estrutura, a organização da informação e os parágrafos. Ao nível da escrita como tinham o banco de palavras os alunos conseguiram criar textos mais ricos e com menos erros ortográficos. Após fazer uma avaliação e comparação entre o texto descritivo realizado há duas semanas e o da presente semana é notória uma evolução.

No que diz respeito ao Estudo do Meio os alunos iniciaram a sua pesquisa para dar resposta às perguntas definidas pelos mesmos. Considero que este momento foi repleto de aprendizagens, uma vez que à medida que os alunos iam lendo mais acerca do que queriam saber iam descobrindo outras coisas e procuravam ir partilhando as suas descobertas. Foi notório o envolvimento dos alunos nestas tarefas, os mesmos iam partilhando:

"O maior órgão do corpo é a pele"

"Este livro é tão bom que tem todas as respostas às nossas perguntas"

"Nós já descobrimos as respostas"

Considero que este momento correu bem e que nós vamos ajudando no que os alunos forem sentindo necessidade, mas devemos dar-lhes espaço para serem autónomos e procurarem saber mais e estarem envolvidos e curiosos para saber mais. Em suma, esta semana foi repleta de aprendizagens desde a forma como construímos a planificação do texto, à gestão de conflitos, à utilização do robot, bem como à gestão de grupos nos momentos de trabalho em pequenos grupos. Para as próximas intervenções pretendemos ler mais sobre a gestão de grupo no jogo dramático e como o devemos propor.

Referências Bibliográficas:

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência: A construção do cérebro consciente. Círculo de Leitores.*

Vinha, T. P. (1999*). O Educador e a moralidade infantil numa perspetiva construtivista.* Revista do Cogeime, (14), 15 – 38. https://www.metodista.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/view/506/45

Anexo VII – Reflexão de grupo – 26 de setembro a 4 outubro

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a realização de uma reflexão de grupo sobre o período de observação e recolha de dados. Esta reflexão versará sobre as duas semanas de observação no contexto. Irá abordar o espaço exterior e interior que observámos, o que observámos do nosso grupo e as relações que se estabelecem. Procurará abordar a experiência vivida, bem como os receios e expectativas que sentimos ao longo destas semanas.

Decidimos iniciar esta reflexão, com aquela que acreditamos ser uma frase que nos guia, ao longo de todas as práticas pedagógicas anteriormente vividas, "educar é gerar sonhos e otimismo, convictos de que o nosso futuro, e o do planeta, está nas nossas mãos, na solidariedade e na cooperação (...)" (Santomé, 2020, citado em Patacho, 2021, p.13). Esta é a frase guia, pela qual acreditamos que estamos no lugar certo, na profissão certa, sempre que vamos em busca de um lugar novo, desconhecido.

Foi no dia 26 de setembro, que iniciámos uma nova aventura, nervosas por sabermos que iriamos mesmo encontrar o desconhecido, dado que é a primeira vez que nos encontramos a desenvolver a nossa prática num contexto de 1.ºCEB. É a segunda vez que temos oportunidade de conhecer o Centro Escolar da Barreira, podendo afirmar que fomos sempre bem recebidas neste contexto. Conhecemos o Centro Escolar na Licenciatura em Educação Básica, mas fomos todos impedidos de viver a experiência, dado que começámos os estágios quando se dava o início da pandemia. Chegar, conhecer a professora cooperante, a turma, a forma como se organizam e qual a rotina da mesma, os espaços do contexto, a organização da mesma, as potencialidades de todo o contexto é sempre um exercício complicado. Acreditamos que os primeiros dias devem ser de uma observação minuciosa e coerente, que nos elucide do caminho a seguir, que nos faça apropriar do contexto e que nos faça pensar mais além. É de acordo com Parente (2012), que afirma que a observação e escuta da criança bem como a documentação são aspetos fundamentais na prática dos educadores e professores. É a partir dos mesmos que conhecemos e aprendemos mais sobre cada criança compreendendo quais os seus interesses, as suas necessidades, a forma de trabalhar tanto do professor cooperante quanto da instituição. É verdade que, também nos preocupa dialogarmos com a professora, tirarmos as nossas dúvidas, estabelecer relações com as crianças. Quase como se fosse o nosso primeiro dia de aula no 1.ºCEB, estas são para nós semanas muito importantes. No primeiro dia fizemos uma breve apresentação onde dissemos o nosso nome, o nosso curso e o motivo da nossa vinda. Alguns alunos perguntaram o que nós gostaríamos de fazer se não fossemos professoras o que nos deixou a pensar, mas fomos sinceras, sempre pensámos seguir esta profissão. Consideramos interessante e positivo termos espaço para dialogar com as crianças, de modo a nos conhecerem melhor e as crianças poderem também nos conhecer para poderem confiar em nós nesta caminhada. Após esta apresentação os alunos também se apresentaram dizendo o seu nome e algo que quisessem dizer sobre si, a maioria referiu o que ambicionava ser "quando fosse grande". A partir deste momento foi possível ficar a conhecer um pouco mais cada criança, conhecendo os seus gostos e interesses.

No decorrer dos primeiros dias, focamos o nosso olhar nos momentos da turma, na rotina, na forma como se relacionam uns com os outros, como conversam com a professora e qual a dinâmica do grupo. Num período inicial, as interações com as crianças foram surgindo gradualmente, uma vez que estávamos a desempenhar um papel de observação e não tanto em contacto com os alunos. A pouco e pouco, as crianças foram procurando interagir connosco questionando mais acerca de nós e muitas vezes sobre em que momento "as iríamos começar a ajudar". Também nós, a pouco e pouco fomos começando a dialogar com o grupo, tanto em momentos de trabalho autónomo como em intervalos. Tal como afirmado anteriormente, ter a possibilidade de acompanhar os alunos no intervalo, observar o que fazem, como se organizam, como dialogam também é uma mais-valia para compreendermos mais acerca do grupo, no geral, e de cada aluno, em particular.

Daí em diante, continuamos a observar necessidades, estratégias da professora cooperante, modo de agir e reagir com os alunos aquando de momentos tanto bons quanto maus. Concluímos que o grupo trabalha de uma forma bastante agradável, é notório que se entreajudam bastante, o que advém de rotinas que unem as crianças, tal como lancharem todos juntos no recreio. Algo que destacamos, sentarem-se todos juntos em roda, enquanto comem o lanche da manhã. Inicialmente, a turma procedeu desta forma porque foi uma sugestão da professora cooperante para conseguir que a turma contactasse toda entre si e que os novos alunos, que chegaram no início deste ano letivo, se sentissem mais integrados e acolhidos, mas neste momento já o fazem de uma forma natural e autónoma. Assim, verificamos que é um grupo cooperativo, pois procuram entreajudar-se e estabelecer relações interpessoais. Como refere Lopes e Silva (2022), "esta interação constante resulta numa maior coesão da turma, reforçada pelo desenvolvimento de atitudes abertas, amizade e confiança, as quais levam à aproximação e integração entre todos os alunos" (p. 62). Deste modo, verificamos que há um desenvolvimento socio afetivo promovendo respostas sociais positivas, estimulando um ambiente de auxílio à resolução de conflitos, permite encorajar a responsabilidade social de cada aluno e fomenta o espírito de constituição de equipa e a "abordagem da equipa para a resolução de problemas, ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual" (p.63). Esse tipo de atitudes reflete-se não só fora da aula, mas também durante a mesma. É notório, também, a forma como a professora cooperante preza pela autonomia do grupo, tal como afirmou em diálogo connosco, inspira-se no Movimento da Escola Moderna. Este aspeto, acaba por ser positivo também para nós, dado que nunca estivemos num contexto que se inspirasse no MEM. Desta forma, consideramos fundamental apropriamo-nos desta metodologia e compreender mais acerca da mesma. Este movimento, é produto do trabalho de educadores e professores, que por um período de 50 anos, se foram reunindo num projeto, que visava a autoformação em cooperação, seguindo a construção de uma democracia tanto ao nível da escola como da sociedade, protegendo os direitos do ser humano e das crianças. (Niza, 2009, citado em Oliveira-Formosinho et al. 2018).

No que se refere a interações com outros intervenientes, estas decorreram de uma forma positiva e natural. A professora cooperante procurou apresentar-nos e integrar-nos na turma explicou as ideias principais, as regras, a sua metodologia de trabalho e mostrouse disponível para responder às nossas dúvidas e receios. Os restantes elementos da comunidade escolar também nos receberam de forma positiva e mostram-se disponíveis para nos auxiliar no que necessitarmos. Sentirmos este acolhimento e segurança é um aspeto muito importante para nos sentirmos mais seguras e confiantes na nossa intervenção. Uma vez que se o ambiente que se vive dentro de uma escola for de cooperação conseguimos contruir-nos profissionais reflexivos "que enfrentam desafios

humana e culturalmente muito exigentes, o que os obriga tanto a refletir sobre problemas, a partilhar projetos e soluções como a encontrar respostas e a avaliar o seu impacto, eficácia e eficiência" (Cosme, 2018, p. 103), e assim conseguimos evoluir e ser cada vez melhores docentes correspondendo às necessidades de cada discente.

Durante esta última semana apoiámos a concretização das propostas da professora cooperante. Fomos circulando pela sala durante os momentos de trabalho em grupo e trabalho autónomo de modo a auxiliar as crianças nas suas dificuldades procurando questioná-las para conseguirem desenvolver o seu conhecimento. Para nós, mestrandas, estes momentos também foram muito ricos, uma vez que conseguimos compreender quais são as dificuldades dos alunos, as motivações e as tarefas que os motivam, de modo a orientar as nossas futuras planificações. Uma vez que as nossas propostas devem ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo, tendo por base o referencial das Aprendizagens Essências e o Perfil do Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Conhecer o método de trabalho da professora cooperante também é muito proveitoso para nós, mestrandas, pois estamos sempre a observar estratégias diferentes que podem servir de inspiração para futuras práticas.

Em suma, estas duas primeiras semanas de prática pedagógica foram repletas de aprendizagens e desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Conseguimos conhecer um pouco o grupo, pois acreditamos que ao longo de toda a prática vamos conhecer ainda mais e melhor as crianças. Ficando despertas para novas observações e aprofundamentos acerca do grupo e, em particular de cada aluno, de modo a adequar a nossa prática para que consigamos fazer a diferença na vida de cada criança de uma forma distinta. Isto porque, cada vez mais temos de compreender a diferença de cada um, são vinte e quatro crianças, cada uma com as suas necessidades e interesses, cabe-nos a nós marcar essa diferença. Gostaríamos de referir também o quão imprescindível foi e continuará a ser construir a caracterização, uma vez que permite que fiquemos a conhecer melhor a instituição escolar e o meio envolvente, de modo a conseguirmos adequar a nossa prática ao contexto, tendo por base o conhecimento da comunidade escolar e dos recursos. Tal como afirma Patacho (2021), "tudo o que se passa nas escolas deve ser alvo de discussão e de compromisso entre as partes interessadas" (p.16), deste modo cada vez mais tentamos observar, partilhar, refletir, com os intervenientes do contexto educativo as nossas práticas, bem como os resultados que advém das mesmas. Por isso é que, achamos fundamental momentos como estes, de reflexão.

Referencias bibliográficas:

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2022). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula*. PACTOR.

Oliveira-Formosinho, J.,Formosinho, J.O., Araújo, S.B., Lino, D., Folque, M. A., Bettencourt, M., Santos, M.L., Fochi, P.S., Machado, I., & Sousa, J. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a Criança.* CNIS

Patacho, P. (2021). Pensar a educação: Escola, justiça social e participação. Porto Editora.

Anexo VIII– Reflexão individual – 12 a 14 de dezembro

Durante a semana que hoje termina, decorrida entre os dias 12 e 14 de dezembro decorreu a minha semana de observação, no contexto no qual estou a desenvolver a Unidade Curricular Prática Pedagógica do 1.º CEB I, inserida no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na presente reflexão irei abordar os aspetos que destaco desta semana, referindo as principais dificuldades, o que foi alterado e as aprendizagens alcançadas.

Durante estas duas últimas semanas decorreram diversos momentos de avaliação. Nesta semana, houve avaliação de Estudo do Meio; Expressões Artísticas – Música e Dança; e Educação Física. Apesar ao longo de todas as semanas temos vindo a intervir, refletir e avaliar, sendo isto um círculo e que é necessário ser realizado. Uma vez que, só assim conseguimos adequar as propostas ao grupo de alunos de forma a tornar a nossa prática melhor e a propiciar mais aprendizagens, tanto para nós como para os alunos. Esta avaliação que temos vindo a desenvolver é uma avaliação formativa, dado que o nosso objetivo é que "os alunos melhorem o seu rendimento escolar. Para isso, devem ser partes integrantes do processo de ensino-aprendizagem e fontes de feedback interativo, permitindo aos alunos repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender" (Lopes & Silva, 2020, p. 5). Assim, a avaliação formativa assume uma grande importância, como referem os autores supramencionados, para o professor esta avaliação permite que o mesmo conheça os objetivos de aprendizagem alcançados pelos alunos; identifique os aspetos que devem ser melhorados durante o processo de ensino aprendizagem e recolher informação de forma a conhecer a forma como se ensina e como se aprende. Por outro lado, os alunos também têm muitas vantagens neste tipo de avaliação, como por exemplo, realizar "processos metacognitivos, com o objetivo de tomar consciência dos pontos fortes e fracos da sua aprendizagem" (p. 5); solicitar aos professores ajuda para atingir os objetivos de aprendizagem esperados; e "identificar as estratégias de aprendizagem que lhes possibilitam atingir os objetivos de aprendizagem" (p.5). Deste modo, é possível compreender que a avaliação formativa é uma arma poderosa da educação e que deve ser sempre utilizada, pois só assim a educação evolui. No entanto, na escola onde estamos a desenvolver a nossa prática, é necessário realizar momentos de avaliação sumativa e foi o que aconteceu durante a presente semana. De seguida, irei refletir acerca desses mesmos momentos.

Na segunda-feira e na terça-feira planificámos rever todos os conteúdos que foram abordados através da metodologia de trabalho por projeto, uma vez que cada grupo fez o seu trabalho e sabe mais acerca do seu trabalho, apesar de terem todos assistido à apresentação e à vinda dos pais falar acerca das diversas temáticas, considerámos fulcral realizar esta consolidação, antes da tarefa de avaliação. Considero que a mestranda Maria esteve muito bem em começar por dialogar com os alunos e ir questionando de forma a rever os aspetos, estando os alunos já envolvidos e motivamos para esta partilha. Durante estes momentos, foi notório que os alunos sabiam mais acerca do seu tema e tentavam falar acerca do mesmo, mas a mestranda Maria foi gerindo estas partilhas da melhor forma, conseguindo todos participar e estar envolvidos. Nesta fase, conseguimos, mais uma vez, comprovar como esta metodologia de trabalho por projeto é muito enriquecedora e os alunos conseguem desenvolver diversas aprendizagens, tais como: a seleção de informação, pesquisa, trabalho em grupo e apresentação das ideias. Como refere Cosme et al. (2021), esta metodologia

> contribui para aprendizagens culturalmente significativas, porque possibilita uma compreensão global do problema em estudo, mas também implica os alunos, o que contribui para o desenvolvimento de competências em diversos domínios (…) nesta metodologia do projeto é possível articular outras opções ao longo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (p.141).

Ao rever os conteúdos foram utilizadas diversas formas, desde exercícios do manual a jogos no computador (figura1). Considero que esta diversidade de questões e modos de as colocar os alunos facilitou o empenho e concentração dos alunos, uma vez que os mesmos estiveram mais motivados e envolvidos, comparando com os momentos em que só fazem exercícios do manual.

No que se refere às avaliações considero que foram diversas as aprendizagens que retirei destes momentos, uma vez que na formulação do teste podemos colaborar com a professora cooperante e conseguimos compreender como devemos colocar as questões para serem compreensíveis para todos os alunos. No momento de entregar o teste também compreendemos como devemos ler as questões e em que tipo de questões devemos ler e dar tempo para os alunos resolverem (como é nas questões de problemas) ou questões que devemos ler várias seguidas e depois cada aluno resolver ao seu ritmo. Todos estes aspetos são fulcrais serem compreendidos e realizados por nós, para nesta fase que estamos a aprender conseguirmos observar e refletir acerca dos mesmos, para no nosso futuro poder aplicá-los e agirmos da melhor forma para com os nossos alunos. Considero que esta forma da professora cooperante aplicar as avaliações sumativas é importante e funciona muito bem, pois no 2.º ano os alunos ainda têm alguma dificuldade em compreender os enunciados e só trabalhando para treinar a compreensão dos mesmos é que conseguem aprender. No entanto, este apeto não pode influenciar e os alunos não devem deixar de responder às questões por não compreender o enunciado, desta forma ao realizarmos, nós professores, uma primeira leitura e, de seguida, dar tempo e ir ajudando os alunos, esclarecendo as suas dúvidas conseguem resolver de uma melhor forma. Como não estamos a avaliar a interpretação, esta ajuda não vai influenciar em nada os resultados que os alunos irão obter e que e serão refletidos para intervenções futuras.

No decorrer desta semana também planificámos um momento para os alunos escreverem a carta ao Pai Natal verificámos que o primeiro passo é a planificação do próprio texto, que segundo Barbeiro e Pereira (2007), pode ser feita através da atividade que intitulam de "conferência com o professor" (p.22). Nesta fase, a mestranda Maria começou por recapitular a estrutura da carta, alguns alunos ainda se lembravam e foram dizendo e os que não se lembravam foram recapitulando. Considero que esta entreajuda é fulcral, pois os alunos que sabem sentem que são valorizados e conseguem ajudar os colegas e os outros alunos ao ouvirem os colegas e a mestranda a sintetizar as ideias, através do esquema que realizou no quadro, ouvem de diversas formas e conseguem aprender de uma forma mais significativa. Após este primeiro passo, os alunos escreveram um rascunho no caderno e nós, mestrandas, e professora cooperante íamos corrigindo os erros ortográficos e ajudar os alunos a escrever as suas ideais na carta. Por fim, reescreveram a carta na folha final. Considero que esta reescrita foi muito importante, uma vez que, os alunos puderam compreender de uma melhor forma quais foram os erros e ao escrever

tudo, novamente, leva-os a reler o seu texto todo, do princípio ao fim, e a ter uma consciência melhor do que fizeram e o como corrigiram.

Em suma, considero que esta semana alcancei mais bagagem para a minha futura prática, enquanto professora. Consegui compreender como devemos realizar e implementar as tarefas de avaliação. Como a metodologia de trabalho por projeto é rica, mas que ao ser complementada com a atividades diversas de consolidação ainda se trona mais significativa para os alunos. Por fim, ao nível da redação de texto compreendi que os alunos ao realizarem um rascunho e, posteriormente, corrigirem e reescreverem o seu texto também é fundamental e muito rico em aprendizagens. Espero levar estas aprendizagens para futuras práticas e colocá-las em aplicação, de forma que a minha prática seja capa vez melhor e que consiga propiciar o máximo de aprendizagens para os meus alunos.

Referências Bibliográficas

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual.* Ministério da Educação/ Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular.

Cosme, A., Louise, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. PACTOR.

Anexo VIII – Reflexão individual – 28 a 30 de novembro

Durante a semana que hoje termina, decorrida entre os dias 28 e 30 de novembro decorreu a minha semana de observação, no contexto no qual estou a desenvolver a Unidade Curricular Prática Pedagógica do 1.º CEB I, inserida no plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na presente reflexão irei debruçar-me acerca dos aspetos que corram bem, dos que podem ser melhorados, das alterações que fomos realizando, bem como, das aprendizagens alcanças.

Refletindo, de uma forma geral, acerca da semana considero que decorreu de forma positiva e repleta de aprendizagens, tanto para nós, enquanto futuras professoras, como para os alunos. A Maria continua a melhorar a sua prática e tem se mostrado mais segura e confiante na sua intervenção. À medida que as semanas avançam nós vamos conhecendo melhor o grupo e quais são as estratégias que devemos utilizar com cada aluno e quais são os momentos em que estão mais concentrados, como por exemplo, no período da manhã, no bloco de duas horas, este deve ser dividido em um momento mais concreto onde podem ser expostos e partilhados entre a turma alguns conteúdos, de seguida um tempo mais lúdico e, por fim, o momento de trabalho autónomo. Estes momentos de trabalho autónomo, onde nós vamos circulando pela sala e dando feedback, no momento, e ajudando os alunos que têm mais dificuldades é fulcral para os mesmos conseguirem aprender de uma melhor forma e expor as suas dúvidas de forma particular, não se sentindo constrangidos. Santos (2018) refere que o feedback é um elemento-chave na avaliação formativa, uma vez que pode ser dado oralmente ou por escrito, e permite mediar e melhorar o desempenho escolar. O autor supramencionado refere ainda que um feedback para ser eficaz deve:

> - Apontar pistas de ação futura, de forma que a partir dela o aluno saiba como prosseguir; - incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; - não incluir a correção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificá-lo e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura; - identificar o que já está bem feito, no sentido não só de dar autoconfiança, como igualmente permitir que aquele saber seja conscientemente reconhecido. (Santos, 2003, citado em Santos, 2018) - utilizar uma linguagem acessível aos alunos, concreta, contextualizada e diretamente relacionada com a tarefa (Bruno & Santos, 2010, citados em Santos, 2018, p. 508).

Desta forma, pretendemos que o nosso feedback seja dado no momento para que os alunos o compreendem e assim tornar-se mais vantajoso e significativo para os mesmos. A forma como o temos realizado é, de forma gráfica, colocando um sinal nos documentos relativos aos que está correto e ao que tem de ser reformulado ou, de forma oral, referindo o que os alunos têm de corrigir. Nas futuras práticas pretendemos pesquisar mais acerca da forma como devemos dar esse feedback de modo que o mesmo seja diversificado e adequado a todos os alunos, visto que, cada aluno tem uma forma individual de aprender e que deve ser respeitada, apresar de, por vezes, ser difícil fazer essa mesma gestão.

Realizando agora uma perspetiva detalhada de alguns momentos da semana, referindo as aprendizagens e aspetos a melhorar. Na segunda-feira, iniciámos a semana com o momento "ler, contar e mostrar" de entre as apresentações destaco o momento em que visualizámos uma entrevista, realizada pela CMTV, onde aparecia a nossa aluna, Sara a sua irmã e o seu pai, a falarem acerca da ação que tinham realizado de recolha de

alimentos no seu prédio para doar ao Banco Alimentar. A Sara contou os colegas o que tinha feito nesse dia e para que servia o Banco Alimentar: "para ajudar as pessoas que não têm dinheiro para comprar comida". A mãe da aluna referiu que a mesma estava um pouco triste porque nessa entrevista não passou a parte em que a mesma falava, mas sim, a irmã mais velha e nós neste momento procurámos ajudá-la a compreender que o importante era ter participado e ajudado nesta ação. Esta relação entre a escola e a família é fundamental para os alunos se sentirem seguros e evoluírem nas suas aprendizagens, pois ambos os contextos onde se encontram trabalham para o mesmo objetivo, tornar cidadãos cultos, com valores e com conhecimento científico. Como refere Saviani (2005) "a escola existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos seus rudimentos (bases) desse saber" (p. 101). Relativamente, à família "um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural" (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 101). Considero que este momento foi rico e inspirador, tanto para nós como para os alunos, todos ficaram sensibilizados com a ação e com vontade de ajudar. Considero que estes momentos de partilha são ricos para as crianças adquirirem valores e aprenderem a respeitar o outro.

No período da tarde, decorreu a avaliação de Artes Visuais que tinha por objetivo que os alunos através da observação, passo a passo, conseguissem criar os sue Pais Natais. De um modo geral, os alunos conseguiram estar concentrados e envolvidos na atividade, seguindo todos os passos. Ao nível da motricidade fina é notório uma evolução no recorte na dobragem. Estes eram alguns dos aspetos que nós identificámos que os alunos tinham mais dificuldade, quando realizaram as suas invenções no início da prática pedagógica. Para tentar ultrapassar estas dificuldades procurámos que os alunos estivessem envolvidos em diversos momentos de recorte, como por exemplo, quando lhes dávamos as sínteses para colarem no caderno, por vezes tinham de recortar para ter a medida adequada para colocar no espaço do caderno. Nos projetos desenvolvidos, na construção dos cartazes, os alunos tiveram de recortar a informação impressa e as imagens para colocar no caderno. Considero que trabalhar estas capacidades nestes momentos ajudou os alunos a ultrapassarem as suas barreiras e, desta forma, a conseguir desenvolver esta proposta – construção do Pai Natal – de forma mais facilitada e com a técnica do recorte e da dobragem mais desenvolvida.

No decorrer desta semana, tivemos o privilégio de conhecer a mãe da Mariana, enfermeira de profissão, que nos veio falar acerca das vacinas e dos medicamentos em geral, referindo quais os cuidados a ter com os mesmos. E a mãe do João Pedro, higienista oral, que nos veio falar acerca dos cuidados a ter com os dentes e como são os nosso de dentes. Estes momentos tinham por objetivo que as famílias estivessem envolvidas no processo de aprendizagem e conseguissem explicar algumas ideias relativas aos projetos, desenvolvido no âmbito de Estudo do Meio sobre o corpo humano. Nestes momentos é pretendido que os grupos que estão a trabalhar o tema aprofundem mais e coloquem as suas dúvidas e os que não estão a trabalhar o tema tenham o primeiro contacto com estes conceitos para depois, quando os colegas forem explicar, já consigam compreender de uma melhor forma. Durante o momento de partilha com a enfermeira os alunos conheceram alguns tipos de medicamentos como são as vacinas, os comprimidos, os supositórios e por inalação. Quando perguntou para que serviam os medicamentos algumas das respostas foram: "medicamentos servem para tratar dos problemas do nosso corpo" (resposta dadas pelos alunos que estão a desenvolver o projeto com este tema). Outros alunos responderam que o "mel também pode ser um medicamento" compreender estas conceções dos alunos e ter uma pessoa da área para explicar e esclarecer estas dúvidas tornou o momento mais enriquecedor para os alunos e com aprendizagens

significativas, pois houve uma interação entre os "conhecimentos prévios e conhecimentos novos…., assim os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novo significado ou maior estabilidade cognitiva" (Moreira, 2010, p. 12). Outras questões pertinentes que foram surgindo ao longo da partilha e que foram respondidas, foram as seguintes:

"*Como fazem em África se não têm vacinas?"*

"Como sabemos o que tomar quando vamos viajar?" (surge após diálogo acerca da consulta do viajante)

No momento com a higienista oral os alunos foram questionados acerca de quantas vezes deviam lavar os dentes, diariamente, a maioria já sabia a resposta. Após este diálogo inicial visionaram um vídeo acerca dos cuidados a ter e como devemos escovar os dentes. De seguida, os alunos dialogaram acerca do mesmo, considero que a visionamento do vídeo ajudou a clarificar algumas ideias e assim quando dialogaram já conseguiram ser mais participativos e estra mais envolvidos na partilha. Considero que o recurso do vídeo é sempre muito útil nestes momentos, uma vez que, tem a imagem e ajuda a clarificar as ideias que se querem explicar. Após esta partilha alguns alunos puderam experimentar no momento anatómico dos dentes a forma correta de os escovar e os alunos forma observando as indicações que lhes eram dadas. Compreendi que os alunos ao experimentarem conseguem de uma melhor forma compreender como devem ser as suas ações e executá-las de forma correta, como aconteceu com este objeto anatómico.

Na terça-feira, no período da tarde, os alunos realizaram a escrita de um texto narrativo, para preencherem o plano, os alunos, com recurso ao que já tinham aprendido na orientação espacial, davam indicações a um colega e esse tinha de percorrer um percurso para responder a cada questão (onde, quando, quem..) como verificamos na figura 1. Observei que os alunos conseguiram dar as indicações de forma correta, mesma estando de frente para o colega, pois alguns alunos ainda tinham dificuldades nesta orientação espacial, neste momento também verificámos que os alunos já não tinham tantas dúvidas. Relativamente, à escrita do texto os alunos ficaram mais motivados. Assim, aprendi uma estratégia diferente a utilizar em sala de uma, promovendo momentos mais dinâmicos, motivadores e interdisciplinares. Quando lhes foi lançado o desafio de escrever o texto a maioria respondeu "Yhe vou fazer a minha história" e como os alunos tinham escolhidos as ideias de forma dinâmica estavam mais motivados e predispostas para a escrita o que foi notório durante a realização da mesma, uma vez que estavam mais concentrados e não tinham tantos períodos de distração. Ao nível da escrita, do texto narrativo, os alunos ainda têm alguma dificuldade em definir os parágrafos, e em contruir frases curtas. Outra dificuldade que é notório refere-se ao facto de alguns alunos, por vezes, esquecerem o plano de texto e o texto não contém as informações do mesmo. Deste modo, em futuras planificações, como é o caso da próxima semana, daremos oportunidade para os alunos voltarem a fazer um novo texto narrativo, dialogando com os alunos acerca destes aspetos para que os compreendem e consigam melhor as suas capacidades de redação de texto. No decorrer da redação pretendemos continuar a circular pela sala e ir

figura 1 – Desafio para planificar o texto

ajudando os alunos de forma individual, dando-lhes feedback oral, no momento, de forma a compreenderem e a conseguirem colocar logo em prática essa aprendizagem.

Na quarta-feira, no período da tarde, os alunos fizeram a construção dos seus cartazes com as informações recolhidas (figura 2 e 3). Nestes momentos houve negociação em grupo da forma como iriam organizar a informação de modo que a mesma fizesse sentido quando os alunos estavam a apresentar. De um modo geral, os alunos conseguiram comunicar e negociar as suas ideias em grupo, e conseguiram tornar os seus cartazes organizados e com sentido para o leitor. Nós tivemos um papel de mediador de forma a ir alertando para alguns aspetos de organização, no entanto considero que os alunos conseguiram ser bastante autónomos nesta fase do trabalho, resultado de no ano anterior também terem realizado cartazes, pois alguns diziam:

"lembras-te como fizemos o ano passado?"

"o texto tem de estra ao pé da imagem"

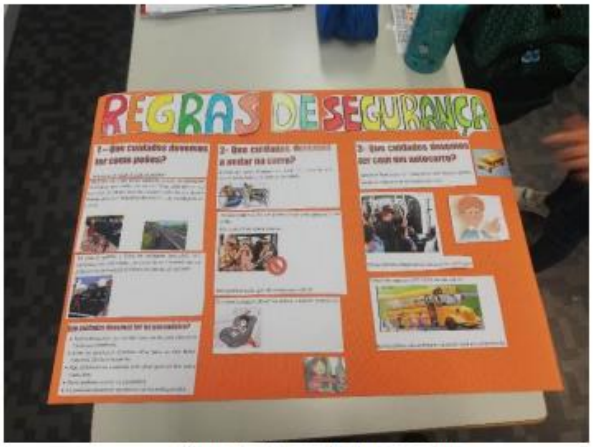


figura 2 – Exemplo de um cartaz

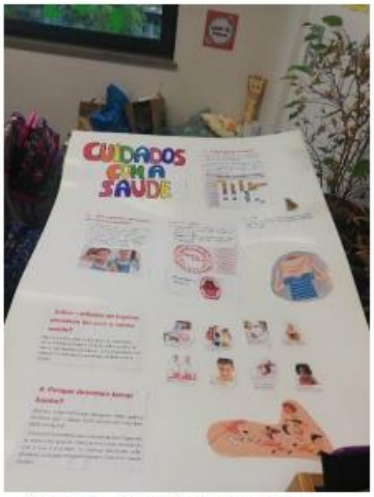


figura 3 – Exemplo de um cartaz

Neste mesmo dia os alunos começaram a treinar as suas apresentações, as dificuldades mais notórias passaram pelos alunos conseguirem explicar as suas pesquisas pelas suas palavras, sem estar a ler. Deste modo, na próxima semana daremos tempo para os alunos conseguirem treinar e pretendemos ajudá-los com estratégias de como poderão sintetizar a informação para conseguir apresentar à turma de forma que todos compreendam.

Em suma, considero que foi uma semana repleta de aprendizagens e novos desafios. Sinto que a cada novo obstáculo que vamos ultrapassando e as novas aprendizagens que vamos adquirindo nos tornam cada vez melhores professora e nos preparam cada vez melhor para o nosso futuro. Assim, em síntese, as aprendizagens passaram pela compreensão de estratégias transdisciplinares e dinâmicas que motivam mais os alunos para o desenvolvimento da tarefa, a importância que a família tem nestes momentos de partilha, tornando-os com mais significado para os alunos, e, por fim, que o feedback que vamos dar no momento permite que os alunos adquiram e consolidem de uma melhor forma as suas aprendizagens. Nas futuras intervenções pretendemos melhor os feedbacks que damos, procurando conhecer outras estratégias para os dar, respeitando cada aluno e a sua forma de aprender.

Referências Bibliográficas:

Moreira, M. A. (2010). *O que é afinal a aprendizagem significativa? Qurriculum*, 1-27. Microsoft Word - O QUE É AFINAL APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.doc (ufrgs.br)

Oliveira, VC. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). *A relação família-escola: intersecções e desafios, Estudos de psicologia, (1*) 27, 99 – 108. https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/abstract/?lang=pt

Santos, L. (2018). *O feedback: Algumas notas*. Climepsi Editores

Anexo IX – Reflexão individual – 20 a 22 março

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Unidade Curricular Prática Pedagógica do 1.º CEB II, foi-nos proposto a realização de uma reflexão individual, semanalmente. A presente reflexão refere-se à minha primeira semana enquanto mestranda observante, que decorreu entre os dias 20 e 22 de março. Nesta irei referir quais as atividades em que os alunos tiveram mais e menos dificuldade, quais as alterações que foram feitas durante a presente semana e quais as aprendizagens mais relevantes que realizei.

Como era a primeira semana a intervir, individualmente, a minha colega, Maria Jesus, estava um pouco receosa e nervosa, no entanto considero que durante a sua atuação a mesma não demonstrou os seus receios e conseguiu envolver-se, envolver os alunos e motivá-los. De uma forma geral, considero que a semana correu de forma tranquila e com muitas aprendizagens desenvolvidas tanto da nossa parte, enquanto mestrandas, como da parte dos alunos. Toda a reflexão que fomos realizando com a professora cooperante foi fundamental para conseguirmos encontrar as melhores estratégias, ao longo da semana, e para conseguirmos evoluir enquanto futuras professoras.

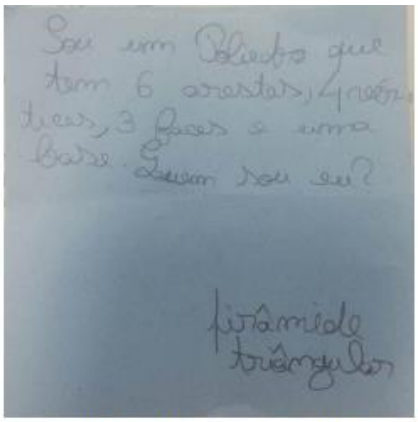


figura 1 - Adivinha criada por alunos

A presente semana iniciou-se com a revisão dos sólidos geométricos, considero que a exploração correu bem e os alunos conseguiram ir participando na discussão das características dos sólidos. À medida que a discussão decorria a mestranda Maria ia construindo uma tabela no quadro e os alunos iam passando para o caderno o que os ajudou a manterem-se focados, dado que tinham uma tarefa para realizar. No decorrer desta prática, temos vindo a verificar que quando estamos, durante algum tempo, apenas a dialogar com os alunos têm tendência a perder o foco e desligar um pouco do diálogo e com a tabela isso já não aconteceu, pois conseguiam sistematizar o que estava a ser partilhado e obrigávamos a estarem focados. A construção da tabela para além de sintetizar também foi fundamental para os alunos conseguirem criar as adivinhas (figura 1 e 2) e, posteriormente, responder às mesmas. Considero que a construção das adivinhas por parte dos alunos foi muito rica, inicialmente, pensámos em ser nós, mestrandas, a dar as adivinhas para os alunos conseguirem descobrir, no entanto, após alguma revisão da bibliografia compreendermos que era rico para os alunos criarem eles as adivinhas, uma vez que, permitia que os alunos analisassem "características e propriedades dos materiais de objetos bi e tridimensionais e desenvolver argumentos matemáticos sobre relações geométricas" (Rocha et al., 2008, p.8). Uma estratégia que surgiu em diálogo com a professora cooperante, foi a mestranda Maria dar um sólido a cada aluno para o mesmo criar a adivinha, uma vez que conseguia diversificar os tipos de sólidos, ajudar os alunos a visualizarem o sólido, a conseguir criar adivinhas mais pormenorizadas e os alunos não "perderam tempo" a pensar que sólido iriam ter por base na criação da sua adivinha.

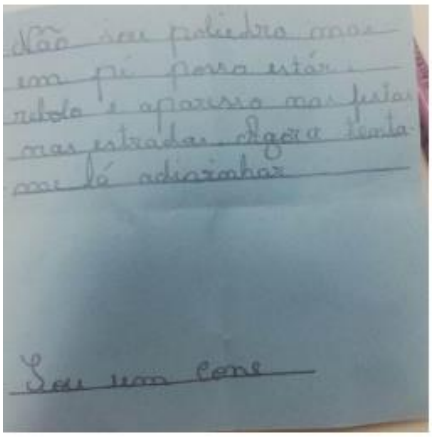


figura 2 - Adivinha criada por aluno

Considero que esta estratégia funcionou muito bem e os alunos estiveram muito motivados durante a realização da proposta.

Após o intervalo, a mestranda Maria deu início ao projeto da União Europeia. O recurso ao PowerPoint considero que foi uma mais-valia e um recurso que poderemos utilizar no futuro, pois os alunos conseguiam ir visualizando as localizações e as ilustrações à medida que a mestranda Maria ia recapitulando a União Europeia. Como a mestranda interveniente foi sempre colocando questões aos alunos os mesmos estavam cativados e iam respondendo e partilhando os seus conhecimentos, sentindo-se valorizados. Durante a apresentação foram partilhadas algumas curiosidades sobre os oceanos e os continentes e considero que esse aspeto enriqueceu a partilha, porque são aspetos que despertam curiosidade nos alunos e os levam a estar mais despertos e atentos ao que está a ser partilhado. Após esta apresentação inicial os alunos partiram para a criação do seu projeto, individual. Como os alunos já tinham questões predefinidas no instrumento de pilotagem fornecidos pela mestranda, ajudou-os a tornar as suas pesquisas mais direcionadas e não perderam o foco no que era pretendido que os alunos pesquisassem, deixando uma pergunta mais aberta acerca das curiosidades desse país. Como confirma o autor, Cosme (2018), os documentos de pilotagem permitem realizar uma "auto e heterorregulação do trabalho" (p. 84), pois permitem fornecer dados acerca dos trabalhos, que permitem tomar decisões, num ambiente de partilha e cooperação. Apesar de a pesquisa inicial ter corrido bem quando os alunos começaram a colocar as informações no suporte de apresentação (PowerPoint) colocavam toda a informação que encontravam e não sistematizavam, assim procurámos ir ajudando os alunos e alertá-los para colocarem apenas os tópicos para nortearem a sua apresentação. Apesar de termos estipulado um tempo para esta tarefa tivemos de alargar o mesmo para que os alunos conseguissem colocar em prática as ajudas e as aprendizagens que iam retiram do diálogo com as docentes. Apesar de não estar contemplado na planificação considero que é fundamental ajustar a planificação à prática para assim conseguirmos tirar mais partido e proporcionar mais aprendizagens aos alunos. Na minha intervenção também procurarei ajustar sempre a intervenção à prática e procurarei ter sensibilidade para perceber quando devo estender mais tempo uma atividade para conseguir que a mesma seja mais proveitosa para os alunos. No entanto, considero que ainda é uma tarefa difícil de gerir e que com a prática vamos ficando mais seguras e conseguimos de uma melhor forma realizar esta gestão. No que se refere à pergunta acerca das curiosidades deixámos que fosse uma questão mais aberta onde os alunos poderiam incluir pratos típicos, monumentos a visitar do país em questão, celebridades, entre outros. Inicialmente, pensámos que os alunos iam tornar o seu trabalho mais rico com esta questão em aberto, no entanto, os alunos tiveram muita dificuldade em gerir esta pergunta e como não estava estruturada não conseguiram retirar proveito para enriquecer o seu trabalho. Deste modo, nós dialogámos com a professora cooperante e verificámos que os alunos necessitam destes aspetos mais estruturados para conseguirem guiar-se nas suas pesquisas. Assim, levo um ensinamento para as minhas futuras intervenções que passa por estruturar estes momentos de pesquisa para que os alunos se sintam mais seguros e, assim, consigam retirar mais aprendizagens destes momentos.

Na terça-feira, foi dada aos alunos uma tarefa de consolidação acerca dos algoritmos (adição, subtração, multiplicação e divisão). A mestranda deu o recurso a cada um dos alunos para os mesmos resolverem, de forma autónoma, e a mestranda iria circular pela sala de forma a ir ajudando os alunos nas suas dúvidas. Esta atividade não decorreu como planeado e os alunos não conseguiram resolver as tarefas porque já não se lembram de como realizavam os algoritmos, assim, em diálogo com a professora cooperante

verificou-se que teria de ser feita uma revisão, em grande grupo, antes de os alunos praticarem os seus conhecimentos na tarefa. Assim, procedeu-se a esta revisão e só depois os alunos resolveram. Foi notória a diferença que houve antes e após a revisão de os alunos a resolverem a ficha, pois como já tinham recapitulado as regras já conseguiam avançar nos exercícios e estar mais motivados e envolvidos, chegando a afirmar: "matemática está a ser mais divertida". Esta foi uma aprendizagem que foi colocada logo em prática, no dia seguinte, uma vez que estava planificado os alunos responderem a um formulário, a mestranda Maria começou por recapitular alguns dos conceitos que iriam surgir no formulário e só, posteriormente, os alunos resolveram. Como foi realizada a revisão os alunos estavam mais motivados e conseguiram resolver de uma forma mais autónoma o formulário e, de um modo geral, conseguiram responder a todas as questões. Esta é outra grande aprendizagem para a minha futura prática, pois antes de proporcionarmos momentos de trabalho autónomo é muito importante compreender quais as dúvidas que os alunos têm e recapitular o que se pretende trabalhar de forma autónoma, pois apesar de já ter sido lecionado nem todos adquirem no mesmo ritmo e por isso é necessário ir sempre reforçando todas as ideias e ir interligando com conceitos anteriormente aprendidos.

A utilização do formulário também foi uma forma de avaliarmos para as aprendizagens, uma vez que procurámos compreender os principais erros e, assim, ajustar a nossa prática futura de forma a rever estes aspetos de uma forma diferente para os alunos irem conseguindo compreender, uma vez que cada aluno é um ser individual e tem a sua forma de aprender e o seu ritmo. Deste modo, as principais dificuldades passaram pelo intervalo de números decimais e a multiplicação por 10, 100 e 1000. Assim sendo, na próxima semana iremos ajustar a nossa prática de forma a combater estas dificuldades e ajudar os alunos a esclarecer as suas dúvidas. Considero que utilizar formas distintas de avaliação é uma mais-valia porque conseguimos verificar quais funcionam e a que objetivos se adequam e assim melhorar as nossas intervenções. No entanto, diversificar as propostas de avaliação, para além dos testes, permite "orientar e introduzir alterações", pois o professor através das diferentes formas de avaliação consegue "sustentar processos de tomada de decisões, de transformação e de ações concretas" (Cosme et al., 2020, p. 26) que norteiam a sua prática e a tornam mais proporcionadora de aprendizagens. Considero que no decorrer da presente semana, a minha colega conseguiu diversificar as forma de avaliar e os recursos utilizados na prática, o que ajudou os alunos a estarem mais motivados e a mestranda a conseguir compreender melhor quais as dúvidas que vão surgindo, de forma a dar respostas às mesmas.

Outro aspeto que destaco da presente semana é a gestão dos diferentes ritmos dos alunos, considero que ainda é um momento difícil de gerir e que ao longo da prática teremos de levar recursos distintos e diversificados para dar respostas a este obstáculo. Este é um dos pontos que procurarei ler mais de forma a tornar a minha prática melhor e ajustada a cada aluno, respeitando o mesmo e o seu ritmo de aprendizagem. Para isto também é muito importante conhecer cada aluno e as suas capacidades para que ao diversificar as propostas não estejamos a cair no erro de as tornar mais fáceis e assim não ter grau de desafio e superação para os alunos.

Em suma, considero que esta semana decorreu de forma positiva e repleta de aprendizagens, tais como: a melhor gestão dos tempos de cada proposta; a adaptação da planificação e o ajuste da mesma na prática; a importância da revisão em grande grupo para passar para o trabalho autónomo e a diversificação das propostas de avaliação formativa. Um dos desafios que procurarei melhorar nas próximas semanas passa pelo

ajuste das propostas aos diferentes ritmos da turma de forma a não prejudicar nenhum aluno.

Referências bibliográficas:

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias*. Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, A. M. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora

Anexo X – Entrevista realizada ao educador de infância

Após, aproximadamente, três anos do início da pandemia em Portugal, em que os familiares estiveram afastados da instituição, não podendo entrar na mesma e acompanhar o crescimento das suas crianças, as medidas restritivas foram alteradas. Deste modo, pretendo compreender de que modo é visto este regresso e como decorre a relação entre a família e o jardim de infância, na perspetiva do educador.

1. Neste pós pandemia a relação entre o Jardim de infância e a família ainda é um desafio maior, que vantagens vê nesta relação? E acha que há alguma desvantagem?

2. Situando agora neste presente ano letivo, sem as restrições, como tem corrido a entrada dos pais na instituição?

3. Que estratégias o educador tem usado para promover essa relação escola família?

4. São estratégias adotadas de uma forma geral por toda a escola, ou apenas pelo educador?

5. Como os pais têm reagido a esse regresso?

6. Que tipo de atividade gostaria que os pais participassem? (atividades, tomadas de decisão)

7. Que dificuldades tem identificado por parte das famílias?

Como forma de terminar:

8. Acha que houve uma diferença na relação escola família, antes, durante e no pós pandemia? Poderá dar exemplos que elucidem essa alteração.

8.1. Se sim, a que níveis?

8.2. Se não, porque

Anexo XI – Inquéritos por questionário realizado às famílias

Inquéritos aos pais		
Blocos	**Objetivos**	**Questões**
Legitimação do inquérito e motivação inquirido	• Legitimar a entrevista, informando o inquirido sobre a natureza e objetivos deste trabalho. • Garantir a confidencialidade dos dados. • Valorizar o contributo do inquirido motivando-o a colaborar. • Agradecer a participação.	• Informar os inquiridos sobre a temática do questionário. • Explicitar a importância da colaboração. • Assegurar a confidencialidade
Relação escola-família	• Compreender qual a importância que as famílias dão à relação escola-família;	• Acha importante a entrada da família no Jardim de infância? Porquê?
Antes da pandemia	• Perceber como era a entrada dos familiares antes da instituição; • Compreender qual o tipo de atividades e propostas em que os mesmos estavam envolvidos;	• Antes da pandemia, na qualidade de pai/ mãe/ cuidador, participava nas atividades que eram dinamizadas no Jardim de Infância? • Antes da pandemia, alguma vez dinamizou uma proposta ou atividade no Jardim de Infância do seu educando? • Se não, porquê? Mas gostava? Que tipo de propostas gostava de dinamizar? • Se sim, de que forma se envolveu? Pode dar alguns exemplos que mostrem esse envolvimento ou experiências vivenciadas?
Pós-pandemia	• Compreender as expectativas dos pais em relação ao seu regresso à instituição no pós-pandemia; • Como se processou efetivamente este regresso; • Compreender qual o tipo de atividades e propostas em que os mesmos estavam envolvidos;	• Após a diminuição das restrições COVID – 19, já alguma vez entrou no Jardim de Infância do seu educando? • Se não, porquê? Gostaria de ter entrado? Que participação acha que poderia ter tido no jardim de Infância do seu educando? • Se sim, que memórias guarda desse dia? Algum episódio que queira partilhar?
Perspetiva das crianças em relação ao regresso das famílias ao olhar dos pais.	• Compreender como as crianças reagem a este regresso dos familiares à instituição;	• Como o seu educando encarou este regresso das famílias ao jardim de infância, no pós pandemia? Justifique a sua resposta.

Anexo XII – Entrevista e inquéritos organizados por blocos temáticos e objetivos

Entrevista	
Blocos	**Objetivos**
Legitimação do inquérito e motivação inquirido	● Legitimar a entrevista, informando o inquirido sobre a natureza e objetivos deste trabalho. ● Garantir a confidencialidade dos dados. ● Valorizar o contributo do inquirido motivando-o a colaborar. ● Agradecer a participação.
Relação escola – família	● Compreender a perspetiva do educador no que diz respeito à relação escola – família; ● Compreender quais são as vantagens e desvantagens;
Regresso dos familiares à instituição no pós pandemia	● Perceber como tem ocorrido este regresso; ● Compreender como os familiares tem reagido às propostas e ao seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos; ● Perceber quais as estratégias que têm sido adotadas pelo educador para promover a relação escola-família;
Principais alterações antes e no pós pandemia em relação ao regresso dos familiares à instituição	● Compreender junto do educador e dos pais as principais diferenças percecionadas relativas à estrada dos familiares e as atividades dinamizadas pelos mesmos antes e no pós-pandemia.

Inquéritos por questionário	
Blocos	**Objetivos**
Relação escola-família	● Compreender qual a importância que as famílias dão à relação escola-família;
Antes da pandemia	● Perceber como era a entrada dos familiares antes da instituição; ● Compreender o tipo de atividades e propostas em que os mesmos estavam envolvidos;
Pós-pandemia	● Compreender as expectativas dos pais em relação ao seu regresso à instituição no pós-pandemia; ● Compreender como se processou efetivamente este regresso à instituição; ● Compreender que tipo de propostas foram dinamizadas para promover a relação escola-família e em que momentos ocorreram;
Perspetiva das crianças em relação ao regresso das famílias à instituição, no olhar dos pais.	● Compreender como as crianças reagem ao regresso dos familiares à instituição;

Anexo XIII - Análises da respostas dos familiares inquiridos

Blocos	**Respostas dos familiares**	**Análise das respostas**
Legitimação do inquérito e motivação inquirido		
Relação escola-família	***1 - Acha importante a entrada da família no Jardim de infância? Porquê?*** **Pessoa A -** *"Promover maior articulação entre escola e família"* **Pessoa B** -*"Principalmente para conhecer os amigos do meu filho e eles a mim!"* **Pessoa C** -*"sim , para apoiar e dar segurança também aos pequenotes"* **Pessoa D**-*"Sim"* **Pessoa E-** *"Sim. Para conhecer o espaço e o ambiente que acolhe os nossos filhos todos os dias."*	Todos os inqueridos, num universo de 12, respondem que é importante a relação escola -família. As justificações são: ● Conhecer os amigos do seu educando; ● Para dar segurança e apoio ao educando; ● Para conhecer o espaço e o ambiente da instituição; ● Para os familiares sentirem mais segurança e confiança no local onde deixam os seus educandos; ● Para acompanhar o desenvolvimento do seu educando; ● Para mostrar que a escola e a casa têm uma ligação.

	Pessoa F-"*Sim. Porque ajuda a conhecer o espaço e ambiente envolvido na escola."* **Pessoa G-** *"Sim. Aproximação, vivência, conhecimento"* **Pessoa H -** *"Para nos dar mais segurança e confiança do sítio e das pessoas com quem deixamos os nossos filhos durante o dia todo."* **Pessoa I -** *"Sim. Para acompanhar o desenvolvimento da criança."* **Pessoa J** -*"Sim, para a minha educanda mostrar e perceber que existe ligação entre casa e escola."* **Pessoa K–** *"Sim, para os pais e famílias interagiram com a escola."* **Pessoa L-** *Sim, sobretudo os pais novos como eu que nem conhece a escola propriamente, para além de um contacto mais direto com a equipa educativa*	
Antes da pandemia	***2 - Antes da pandemia, na qualidade de pai/ mãe/ cuidador, participava nas atividades que eram dinamizadas no Jardim de Infância?***	Dos inquiridos apenas 5 entraram na instituição antes da pandemia. Os restantes não entraram porque os seus educandos entraram para o Jardim de Infância durante a pandemia.

	Pessoa A - *"Sim"* **Pessoa B -** *"Só entrou este ano."* **Pessoa C -"***Sim , sempre"* **Pessoa D** -*"Sim"* **Pessoa E -"***Não. Ele entrou durante a pandemia."* **Pessoa F -** *"A 1' vez do meu filho foi já durante a pandemia. Assim não era possível participar em nenhuma actividade"* **Pessoa G** -*"Sim"* **Pessoa H** - *"A minha filha foi para o JI dos Pinheiros em plena pandemia. Antes estava numa creche privada."* **Pessoa I -"***Não"* **Pessoa J - "***Algumas, por impossibilidade não participei em todas por ter mais filhos!!!!"* **Pessoa K** - *"Sim"* **Pessoal L** - *"É a primeira vez que está no JI."*	Um dos familiares inquiridos respondem que não entraram muitas vezes porque tem mais filhos e tem de fazer uma gestão. No que se refere á dinamização de atividades por parte dos familiares a maioria respondeu que não dinamizou nenhuma atividade, tendo dinamizado apenas dois dos familiares que responderam ao inquérito. A justificação dada pela qual não participaram prende-se com as seguintes ideias: ● Falta de tempo; ● Entrou durante a pandemia; ● Por motivos laborais dos familiares; ● Não sentem necessidade de dinamizar propostas porque consideram o trabalho do educador espetacular; As propostas que os pais gostavam de dinamizar passam por:

	3- Antes da pandemia, alguma vez dinamizou uma proposta ou atividade no Jardim de Infância do seu educando? **Pessoa A** - *"Não"* **Pessoa B** - *"Só entrou este ano"* **Pessoa C** - *"Sim"* **Pessoa D** - *"Sim"* **Pessoa E** -*"Não. Ele entrou durante a pandemia."* **Pessoa F** -*"Não pela razão da resposta anterior.* **Pessoa G -"***Não frequentava"* **Pessoa H** -*"Não."* **Pessoa I** -*"Não"* **Pessoa J** - *"Diretamente não"*	● Levar um borrego à escola; ● Levar uma tartaruga à escola.

	Pessoa K - *"Não"* **Pessoa L** *"Anteriormente à pandemia ainda não era nascido."* ***3.1 - Se não, porquê? Mas gostava? Que tipo de propostas gostava de dinamizar?*** **Pessoa A -"***Pouca disponibilidade"* **Pessoa B -"***Só entrou este ano"* **Pessoa C -** *Não respondeu* **Pessoa D -** *Não respondeu* **Pessoa E -"***Ele entrou durante a pandemia. Sim, gostava de participar nas actividades."* **Pessoa F -** *Não respondeu* **Pessoa G** - *Não respondeu* **Pessoa H -** *"Como referi, estava noutra escola".* **Pessoa I** - *"Devido a estar a trabalhar."*	

	Pessoa J -*"O Manel já sabe, levar uma ovelha bebé e a tartaruga a escola!"* **Pessoa K-** *"O educador da minha filha é espetacular e os meninos têm muitas atividades divertidas"* **Pessoa L -** *"Apesar de não existir até à pandemia, eu era educadora e coordenadora de creche, portanto planificar e dinamizar eram uma constante."* ***3.2 - Se sim, de que forma se envolveu? Pode dar alguns exemplos que mostrem esse envolvimento ou experiências vivenciadas?*** **Pessoa C** - *"Disponibilizando tempo, e apoiar no que necessário"* **Pessoa D** - *"Contar histórias. Levar animais de estimação. Fazer bolos"*	Os familiares que dinamizaram propostas referem que: ● disponibilizaram tempo para apoiar a escola no que era necessário; ● Contar histórias; ● Levar animais de estimação; ● Fazer bolos.
Pós-pandemia	4 ***- Após a diminuição das restrições COVID – 19, já alguma vez entrou no Jardim de Infância do seu educando?***	No pós pandemia a maioria dos inquiridos entrou na instituição.

	Pessoa A - *"Não"* **Pessoa B -** *"Não"* **Pessoa C -"***Sim"* **Pessoa D -"***Não"* **Pessoa E -"***Sim."* **Pessoa F** -*"Sim"* **Pessoa G** -*"Não"* **Pessoa H -** *"Só para 1 reunião e a festa de fim de ano."* **Pessoa I** -*"Sim"* **Pessoa J-** *"Sim"* **Pessoa K** - *"Sim"* **Pessoal L -"***Na festa de final de ano."*	As principais razões que os que não entraram apresentam são: ● Não se ter proporcionado; ● Acha que ainda se encontra vedada aos pais; Quem não entrou refere ainda que: ● Apenas deixa as crianças no portão, mas refere gostava que entrar; ● Gostava de conhecer o espaço todo da escola e em especial a sala do seu educando; Os familiares que entraram referem que as memórias que guardam desse dia são positivas, referindo a festa de final de ano como um dos momentos mais importantes aquando da sua entrada na instituição.

	4.1 - Se não, porquê? Gostaria de ter entrado? Que participação acha que poderia ter tido no jardim de Infância do seu educando? **Pessoa A** -*"Não houve necessidade nem se proporcionou"* **Pessoa B** – *Não respondeu* **Pessoa C –** *Não respondeu* **Pessoa D –** *"Porque a norma passa por deixar e ir buscar as crianças à porta. Gostaria de ter entrado" "Não houve ocasião. Mas o irmão mais velho passou la uma tarde na sala."* **Pessoa E –** *Não respondeu* **Pessoa F** – *Não respondeu* **Pessoa G** -*"Ainda não se proporcionou"* **Pessoa H** -*"Acho que continua vedada a entrada aos pais."* **Pessoa I –** *Não respondeu* **Pessoa J –** *Não respondeu* **Pessoa K** – *Não respondeu*	

	Pessoa L - *"Gostava de ver o espaço em geral e sobretudo a sala"* ***4.2 - Se sim, que memórias guarda desse dia? Algum episódio que queira partilhar?*** **Pessoa A –** *Não respondeu* **Pessoa B –** *Não respondeu* **Pessoa C -** *"Fantástico"* **Pessoa D –** *Não respondeu* **Pessoa E -** *"A festa de final de ano. Poder conviver com a comunidade escolar e os outros pais."* **Pessoa F -"***Foi a festa final de ano. Achei maravilhoso poder estar num espaço onde são os nossos filhos que "nos ensinam" a sentir à vontade e a apresentar o espaço "deles"."* **Pessoa G** *– Não respondeu* **Pessoa H -** *"A festa de fim de ano."* **Pessoa I** - *"Festa de fim de ano. Surpreendeu-me pela positiva. Foi espetacular"*	

	Pessoa J -"*As dinâmicas adoptadas"* **Pessoa K -** *"Festa de final de ano, foi espetacular"* **Pessoa L –** *Não respondeu*	
Perspetiva das crianças em relação ao regresso das famílias ao olhar dos pais.	***5 - Como o seu educando encarou este regresso das famílias ao jardim de infância, no pós pandemia? Justifique a sua resposta.*** **Pessoa A –** *"Com normalidade"* **Pessoa B –** *"Adorou a ideia e esteve muito entusiasmado com a visita do irmão"* **Pessoa C –** *"Felizes"* **Pessoa D –** *"Não respondeu"* **Pessoa E** – *"Encarou bem. Ele gosta de ter a família na escola e tem orgulho em mostrar a escola e os trabalhos que realizou."*	

	Pessoa F – *"Penso que ele gostou de poder mostrar aos pais o que fez durante as aulas."* **Pessoa G –** *Não respondeu* **Pessoa H –** *"Ficou feliz porque era dia de festa"* **Pessoa I –** *"Apenas fui no dia da festa de fim de ano"* **Pessoa J –** *"Mais um objetivo alcançado! É importante a abertura do meio escolar assim como a partilha do meio familiar"* **Pessoa K –** *"Adorou"* **Pessoa L-** *"Foi a primeira vez e em contexto de festa. Mostrou-se convidativo, orgulhoso e entusiasmado por ter os pais na sua escola."* ***6 - Como acha que o seu educando percecionará a entrada da família no Jardim de Infância, no pós pandemia? Justifique a sua resposta.*** **Pessoa A -"***Com alegria. Gosta que a família vá ao jardim de infância"*	

	Pessoa B - *"Não consigo prever"* **Pessoa C -** *"Ficam felizes como é obvio"* **Pessoa D -** *"Vai gostar e sentir mais segurança"* **Pessoa E -** *"Com alegria. Em tem gosto em mostrar a escola e em ter os pais a participar nas atividades."* **Pessoa F –** *Não respondeu* **Pessoa G -***"Acho que bem. Sentir-se-a feliz"* **Pessoa H –** *Não respondeu* **Pessoa I –** *Não respondeu* **Pessoa J -** *"Tudo espetacular"* **Pessoa K -** *"Adoraria, porque gosta de mostar o que está a fazer"* **Pessoal L -***"Naturalmente."*	No que se refere ao feedback que os educandos dão aos seus familiares relativamente ao seu regresso à instituição, quase todos os inquiridos referem que é positivo e que é visto com grande alegria e entusiasmo. Apenas um dos inquiridos refere que não consegue prever.

Anexo XIV - Análise das respostas do Educador de Infância

Entrevista ao educador		
Blocos	**Respostas**	**Análise**
Legitimação do inquérito e motivação inquirido		
Relação escola-família	1 ***- Neste pós pandemia a relação entre o Jardim de infância e a família ainda é um desafio maior, que vantagens vê nesta relação? E acha que há alguma desvantagem?*** "Vantagens vejo todas, e eu não vejo a minha sala como um espaço fechado em que não não em que está isolado só a mim a auxiliar ou aos meninos, portanto é um espaço em que os pais é deles também e é evidente que apesar de ser deles eles também têm de perceber o limite até onde é que podem ir e quais são no fundo aquilo que eu lhes permito irem e serem bem estabelecidos. Quando estes limites são bem estabelecidos só vejo vantagens. Vejo vantagens no conhecimento do trabalho que estás a fazer com os miúdos, na confiança que os pais têm em relação ao teu trabalho e depois essa confiança e esse conhecimento daquilo que fazes é transmitido, conscientemente ou inconscientemente aos filhotes, uma coisa é o pai dizer ah vais para a sala, outra coisa é dizer olha que fixe estás a fazer ou estás a fazer aquilo ou vai ser ótimo é uma forma totalmente diferente. Portanto só vejo vantagens a todos os níveis ahhh,	No que se refere à relação escola família o educador só encontra vantagens nesta relação, sendo as mesmas: ● Conhecer o trabalho que fazes; ● Os pais confiarem no teu trabalho; ● A transmissão dessa confiança para as crianças, melhora muito o ambiente dentro da sala;

	ainda não consegui foi que os pais, ainda não consegui porque ainda não arranjei uma forma ou um processo em que eles pudessem participar na elaboração do projeto curricular, ainda não vi, mas gostava de tentar isso.”	
Regresso dos familiares à instituição no pós pandemia	***2 - Situando agora neste presente ano letivo, sem as restrições, como tem corrido a entrada dos pais na instituição?*** “Neste momento os pais entram, mas ainda estão um bocado, ainda estão com o trauma do covid chegam á porta e nós dizemos estejam à vontade entrem, os que vêm levar de manhã vem até à sala, alguns miúdos pedem para eles entrarem e vêm as manas, e os avós e os pais que vêm buscar também entram. Eu não concebo uma escola, sem abrir à família, principalmente, pais avós.” 3 **- Que estratégias o educador tem usado para promover essa relação escola família?** “Estou neste momento, num projeto que se chama o quadro dos tesouros que é um painel, o painel da entrada verde, cobre Aquilo tudo, com quadrados, figuras geomátricas. Em cada um deles, fizemos com três dimensões, em cartão. Agora cada um deles escolhe um espaço e uma cor e depois eles e os pais vão escolher um objeto que seja muito significativo para os dois e trazem esse objeto e eu vou colocar lá esse objeto. São eles com os pais que vao colocar lá, e vão colocar o nome deles e dos familiares em cada espaço que é destinado a si. Portanto, esta é a primeira estratégia. A outra é uma corrida com os carrinhos de rolamento que	No pós pandemia as famílias entram, mas ainda apresentam algum constrangimento e só quando dizem para entrar as mesmas entram na sala. Ao nível das estratégias: ● Está a decorrer um projeto “*Quadro dos tesouros”* – sendo um painel onde cada criança fará a seleção em família de um objeto que seja importante para si e vão colocá-lo lá em conjunto. E também colocam o nome dos familiares e das crianças;

	fizemos o ano passado isso é a seguir. É fazer um sábado com corridas de rolamento e fazer um churrasco com eles.” ***4- São estratégias adotadas de uma forma geral por toda a escola, ou apenas pelo educador?*** ***5- Como os pais têm reagido a esse regresso?*** ***6- Que tipo de atividade gostaria que os pais participassem? (atividades, tomadas de decisão)*** ***7-Que dificuldades tem identificado por parte das famílias?*** “Não, não, são mesmo minhas para a sala. A nível da escola todo este ano vamos ter um projeto que se chama uma casa com todos nos pinheiros que tem a ver, vamos partir de cada uma das salas, perguntar como gostariam de decorar a nossa escola e depois vamos trazer-lhes músicos ou leva-los a ver concertos com os pais e os miúdos, as obras podem ser esculturas, pinturas de morais e terão ateliês o ano todo à quarta feira em que se misturam todos, os meninos da pré do 1.º CEB e os pais também vão ser chamados a participar. Por exemplo no dia do bolinho vêm cá as avós, são as avós que vêm ca fazer os bolinhos connosco de manhã, por exemplo o magusto vem o grupo da associação de pais e os pais fazer a dramatização da lenda de são martinho, vêm assar castanhas e vamos ter jogos tradicionais. É como eu eu vejo a escola e vejo a minha sala, tem de ser uma escola aberta aos pais. (Já partilhou estas estratégias com os pais?)	● A segunda estratégia é uma corrida de carrinhos de rolamentos (realizados no jardim pelas crianças) e fazer um churrasco convívio para a família; ● Também é evidente uma vontade por parte do educador de os pis participarem na elaboração do projeto curricular, no entanto ainda não encontrou a melhor forma de o fazer. São estratégias adotadas pela sala do Educador; Ao nível da escola o que irá surgir será um projeto designado “Uma casa com todos nos pinheiros”, consiste em:

	Como os pais não, estamos neste momento a motivar a escola, quando digo motivar a escola digo garotos e adultos, porque às vezes é mais trabalhoso os adultos do que os miúdos, portanto esta é a primeira fase. Estou a falar por exemplo aquele quadro que fiz na sala, já falámos com os miúdos e agora vamos formalizar com os pais. Estas atividades que eu estou a falar grandes, por exemplo a do bolinha já enviamos o mail para os avós. (Têm corrido bem?) Têm, têm, às vezes à mais problemas com os professores se vêm muitas avós, isso são as lutas internas que eu tenho de ter, mas isso faz parte.”	● Vamos trazer músicos à escola e vão estar pais e crianças e assistir ao concerto; ● Todas as quartas-feiras vão existir ateliês, onde a pré e o 1.º CEB vão estar juntas e os pais vão ser chamados a participar nestes ateliês. Um exemplo: no dia do bolinho vem as avós fazer os bolinhos; e no São Martinho a associação de pais vem fazer uma dramatização da lenda de São Martinho. As estratégias que estão a surgir ao nível da escola ainda não forma comunicadas aos pais porque primeiro é necessário motivar as pessoas da instituição (tanto crianças como adultos). Todas as atividades antes de irem para casa são dialogadas e discutidas com as crianças para compreender a perspetivas dela e aprofundar algumas ideias que poderão surgir.

		Os principais obstáculos identificados não se prendem com os familiares, mas sim com os professores e educadores da instituição.
Principais alterações antes e no pós pandemia em relação ao regresso dos familiares à instituição.	***8 – Acha que houve uma diferença na relação escola família, antes, durante e no pós pandemia? Poderá dar exemplos que elucidem essa alteração.*** "Vejo grandes alteração, e à mesmo um antes, um durante e um depois, com aspetos diferentes. Antes é no fundo o que eu pretendo que volte a acontecer que esta facilidades. Aliás voltando ao inicio, quando eu vi para esta escola os pais não podiam entrar na escola ficavam ao portão e desde inicio que eu lutei, pois os pais podem e devem entrar com os limites é evidente que um pai que entra as 9h não vai entrar na sala, mais no 1. Cilco, mas pode entrar até ao corredor. É evidente que não é o exagero porque às uns que entram e à o oposto que os deixa lá em baixo e eles que venham sozinhos, portanto isto foi uma luta e antes da pandemia já conseguíamos que eles entrassem e viessem à sala, mais especificamente no pre escolar. Na altura da pandemia, à dois momentos, um em que tivemos todos em casa, e falo por mim não vou falar por mais ninguém, apesar de ser um momento muito complicado, mas foi um momento que me permitiu	O educador nota uma grande diferença no antes, durante e no pós pandemia. Assim: ● **Antes** – é o que pretende que volte a acontecer, que entrem e vão até à sala, tanto no 1.º CEB como no pré-escolar, claro que sabendo os limites; ● **Durante a pandemia** – houve dois momentos: - O primeiro em que tiveram todos em casa e foi um momento que permitiu estabelecer relações porque eram realizadas diversas videochamadas durante o dia e acabavam por "entrar nas casas uns dos outros"; - No segundo momento, em que regressam à instituição, mas os familiares não podem entrar foi "terrível" porque as crianças mais pequenas ficam a chorar; **Pós-pandemia** – Voltaram a acontecer as reuniões dentre da sala, sendo um momento de alegria, tendo perspetiva de voltar ao que era antes e para isso é necessário criar estratégias para

	estabelecer e criar relações com os pais, porque apesar das videochamadas e desafios que fazíamos com os miúdos , havia contaco com os pais n vezes durante o dia, acabei por os conhecer melhor, percebi maiso drama deles, por no fundo acabámos por entrar nas casas uns dos outros, isso por um lado quando estávamos de boa vontade e de boas intenções não à problema, mas quando estamos de má vontade e de más intenções à problema. Isto foi um aspeto. Quando voltamos dentro da pandemia à escola, foi terrível porque os pais não podiam entrar na escola. Os miúdos mais novos ficavam a chorar e os pais não podiam entrar dentro da escola e isto não foi decidimos por mim, mas sim pela DGE e eu tinha de cumprir foi terrível ao nível da estabilidade dos miúdos, da estabilidade dos pais essa fase. Agora o pós no dia em que fizemos a reunião de pais dentro da sala todos juntos foi uma alegria, eles estavam felizes por entrarem dentro da sala, portante isto é o pós que eu quero que volte ao que era antes e que ainda melhore nesses aspetos. Tem que haver uma estratégia, mas também encontramos pais que não sabem gerir, temos de definir muito bem os limites, não vamos misturar coisas. A entrada dos pais tem de ter este papeis muito bem definidos, porque nenhum pai substitui um professor nem um professor substitui um pai. Há limites muito claros que eu deixo nas reuniões com os pais. Até onde é que os pais podem ir eu nunca tive nenhum problema e a partir do momento em que somos transparentes e se tem dúvida venha cá é fulcral, nas reuniões eles podem não concordar, mas eu sei o que estou a fazer e há sempre uma coerência do que estou a fazer. Para mim se um pai me envia	que nenhum dos limites seja ultrapassado e para isso é necessário diálogo e partilha de ideias.

	uma mensagem é incabível não responder logo, se ele envia uma mensagem é porque precisa. Há pessoas que fica incomodadas. Claro que tendo o pai do teu lado somos capazes de tudo é como a nossa cozinha de lama, mesmo o pedro veio cá aparafusar tudo. Os pais ajudam a trazer tudo e esta relação é fulcral. Mas é preciso todo um trabalho de confiança.”	