



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2026

Relação Escola-Família: Um Espaço para Construir Juntos

Relação Escola-Família: Um Espaço para Construir Juntos

Rute Marlene Marques Pegado

Rute Marlene Marques Pegado

13 de março de 2026



Relação Escola-Família: Um Espaço para Construir Juntos

Rute Marlene Marques Pegado

Dissertação de Mestrado

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

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Henrique Ramalho

13 de março de 2026

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Rute Marlene Marques Pegado, n.º 13392 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 13 de março de 2026

A aluna, Rute Marlene Marques Pegado

Agradecimentos

O presente relatório marca o final de uma das etapas mais significativas da minha vida, o meu percurso académico. Foi um caminho repleto de emoções intensas, no qual, apesar dos desafios enfrentados, o sentimento que prevalece é o de dever cumprido. Este resultado só foi possível graças ao apoio de algumas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para a minha aprendizagem ao longo desta jornada.

Como não podia deixar de ser, começo por agradecer aos meus pais, que me permitiram concretizar este sonho. À minha mãe, que sempre foi e será uma fonte de inspiração para mim, agradeço-lhe profundamente todas as palavras carinhosas, o apoio incondicional e o incentivo constante que me ajudaram a ver o mundo com esperança e determinação. Ao meu pai, pelo seu espírito brincalhão que, mesmo nos momentos mais difíceis, me fez sorrir e seguir em frente. Obrigado por me ouvirem, por acreditarem em mim e por me mostrarem, com leveza, que tudo se supera. Eles que são o meu maior apoio, o meu abrigo, a minha força e o meu exemplo de vida. A vocês, que vos devo muito e espero um dia poder retribuir todo o amor e esforço que investiram em mim.

Ao meu irmão, companheiro de vida, agradeço pela presença constante, mesmo quando a distância nos separa.

Ao meu namorado, agradeço por ser o meu porto seguro, mesmo à distância. Pela paciência, pelo carinho e pela forma como me fez sentir acompanhada em cada etapa deste percurso, mesmo quando os quilómetros que nos separam pareciam ser infinitos. Obrigado por acreditares em mim, por me animares com piadas nos momentos de maior cansaço e por celebrares comigo cada pequena conquista como se fosse tua.

Às minhas melhores amigas, Isa e Catarina, elas que me acompanham desde o início desta caminhada, deixo um agradecimento especial. Crescemos juntas, partilhámos dúvidas, sonhos, ansiedades e alegrias. Foram uma presença constante, mesmo quando o tempo apertava e os desafios se acumulavam. Agradeço por cada conversa, cada desabafo, cada gargalhada nos momentos que mais precisei. A vossa amizade é daquelas que resiste a tudo e saber que vos tenho ao meu lado dá-me força. Levo-vos comigo em tudo o que sou e em tudo o que conquistei até aqui.

À minha amiga Filipa, que também me acompanha desde o início deste percurso e com quem tive o privilégio de partilhar muitos momentos marcantes. Vivemos juntas os desafios dos estágios, lado a lado, e formámos uma dupla que funcionou sempre com equilíbrio, respeito e entajuda. Obrigada pela tua dedicação, pela forma como me motivaste nos momentos mais difíceis. A nossa ligação foi, sem dúvida, uma das peças

fundamentais para que tudo corresse tão bem e guardo com muito carinho tudo o que construímos juntas,

À minha amiga Xana, companheira de casa e de muitas vivências. Não partilhámos só um teto, mas também muitas confidências, risos, silêncios e cumplicidade que só quem vive junto compreende. Obrigada por estares presente nos dias bons e, sobretudo, nos menos bons.

Ao educador João Baptista, por ter sido uma peça fundamental durante todo o meu estágio na Pré-escolar, assumindo o papel de cooperante com dedicação e generosidade. Um ser humano incrível, sempre disposto a ajudar, um excelente profissional e um verdadeiro exemplo a seguir, cujo apoio, orientação e partilha de conhecimentos foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Importa ainda demonstrar o meu agradecimento para com o meu orientador, Professor Doutor Henrique Ramalho, nomeadamente pelas palavras sábias que sempre teve para comigo. Agradeço também por toda a disponibilidade e dedicação e pela forma como me orientou em todo o trabalho, pois todas as indicações facultadas tiveram um papel fundamental na sua concretização.

A todos os professores e orientadores que fizeram parte deste processo, o meu sincero reconhecimento. Obrigado por me desafiarem, por me ensinarem com rigor e empatia e, por contribuírem para a minha formação pessoal e profissional.

Por fim e não menos importante, agradeço a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. Foram elas que me mostraram a verdadeira essência da profissão docente, a curiosidade, a criatividade, a simplicidade e a autenticidade. Cada olhar, cada pergunta inesperada, cada descoberta vivida em conjunto confirmou-me que escolhi o caminho certo.

Termino esta etapa com o coração cheio. Levo comigo tudo o que aprendi, todas as pessoas que me marcaram e a certeza de que esta não é uma despedida, mas o início de um novo ciclo.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se estruturado em duas partes complementares. A primeira corresponde a uma reflexão crítica sobre a Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. A segunda parte refere-se ao projeto de investigação realizado em contexto de estágio, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, que deu título ao Relatório: “Relação Escola–Família: Um Espaço para Construir Juntos”. A primeira parte do relatório apresenta uma retrospectiva do percurso formativo desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, acompanhada por uma reflexão sobre os contextos e as aprendizagens adquiridas. Esta análise foi elaborada com base nos elementos reunidos dos dossiês semestrais. A segunda parte do relatório integra um estudo empírico de natureza qualitativa, centrado na importância da participação das famílias na Educação Pré-escolar. A investigação foi conduzida através da técnica de entrevista, permitindo compreender o modo como os Pais/Encarregados de Educação se envolvem na vida escolar dos seus educandos e evidenciar a importância desse envolvimento para o processo educativo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Relação Escola-Família; Envolvimento Familiar; Cooperação.

Abstract

The present Final Internship Report is structured in two complementary parts. The first consists of a critical reflection on the Supervised Teaching Practice, carried out in Primary Education and in Pre-School Education. The second part refers to the research project developed during the internship, within the scope of the Supervised Teaching Practice in Pre-School Education, which gave the report its title: "School–Family Relationship: A Space to Build Together".

The first part of the report presents a retrospective of the training path developed in Primary Education and in Pre-School Education, accompanied by a reflection on the contexts and the learning acquired. This analysis was prepared based on the elements gathered from the semester portfolios.

The second part of the report includes a qualitative empirical study, focused on the importance of family participation in Pre-School Education. The research was carried out using the interview technique, making it possible to understand how parents/guardians are involved in their children's school life and to highlight the importance of this involvement in the educational process.

Keywords: Preschool Education; School-Family Relationship; Family Involvement; Cooperation.

Acrónimos e Siglas

RFE – Relatório Final de Estágio

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB –Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EE – Encarregado de Educação

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NSE - Necessidades de Saúde Especiais

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

PEI – Projeto Educativo Individual

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Índice

Introdução geral	1
PARTE I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota introdutória	3
CAPÍTULO I – Caracterização e contextualização das Práticas de Ensino Supervisionada.....	5
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
2. Na Educação Pré-Escolar.....	6
CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas.....	9
1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
2. Na Educação Pré-Escolar.....	16
Síntese global de reflexão	37
PARTE II – Trabalho de investigação.....	40
Nota introdutória	41
Capítulo I - Enquadramento teórico-conceitual	43
1. O Sistema Educativo	44
1.1. A Educação Pré-Escolar.....	44
2. O Sistema Familiar	46
2.1. A Família: um conceito em evolução	47
2.2. A Família como primeiro espaço educativo	48
2.3. Diversidade étnica, social e cultural dos pais e encarregados de educação.....	49
3. A Relação de cooperação/colaboração Escola-Família.....	51
3.1. O papel do docente na relação escola-família.....	54
3.2. O papel da família na relação escola-família.....	55
3.3. Vantagens do envolvimento da família	57

3.4. Contributos da parceria e colaboração entre a escola e a família	59
4. Efeitos da interferência familiar nos processos educativos.....	60
CAPÍTULO II – Metodologia	63
1. Metodologia de Investigação	63
1.2. Justificação e relevância do estudo.....	63
1.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema	65
1.2. Objetivos do estudo	65
1.3. Tipo de investigação.....	66
1.4. Participantes e a sua caracterização.....	67
1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	68
1.6. Procedimentos.....	71
1.7. Técnica de análise e tratamento de dados	75
CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos dados	77
1. Descrição e análise de dados.....	77
2. Análise e discussão dos dados.....	87
3. Conclusão.....	101
Referências bibliográficas	104
Anexos	112

Índice de quadros

Quadro 1	67
Quadro 2	72
Quadro 3	73
Quadro 4	78
Quadro 5	78
Quadro 6	78
Quadro 7	79
Quadro 8	79
Quadro 9	82

Introdução geral

O presente Relatório Final de Estágio (RFE) desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tem como finalidade apresentar e refletir o trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como sobre a investigação realizada em contexto de EPE, cujo foco principal incide no envolvimento dos pais/encarregados de educação (EE) no percurso educativo das crianças.

Ao longo de todo o percurso de profissionalização que teve em vista a habilitação para a docência, foi possível desenvolver um conjunto de competências essenciais ao exercício profissional, destacando-se o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva de forma contínua. A reflexão crítica constitui um elemento central no processo de crescimento profissional, uma vez que promove a capacidade de analisar, questionar e reorientar as práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade educativa. Deste modo, esta competência revela-se indispensável na formação de educadores e professores capazes de responder, de forma consciente e fundamentada, aos desafios complexos e em constante mudança do contexto educativo atual.

Este relatório pretende, assim, evidenciar o percurso formativo realizado, as aprendizagens construídas e as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial docente, aliando a componente teórica à prática educativa. Para além disso, procura analisar de que forma a relação escola–família influencia o desenvolvimento global da criança e contribui para o fortalecimento de uma parceria educativa e colaborativa, essencial à qualidade da educação em contexto pré-escolar.

Desta forma, o documento organiza-se em duas partes principais: a Parte I, dedicada à Reflexão Crítica sobre as Práticas em contexto de EPE e do 1.º CEB e a Parte II, correspondente à Investigação realizada em contexto de EPE.

Na primeira parte deste relatório é apresentada a caracterização dos contextos de intervenção, 1.º CEB e EPE, centrando-se na caracterização dos alunos e do grupo com os quais se desenvolveu a prática pedagógica. Seguidamente, procede-se a uma reflexão aprofundada da prática educativa, estruturada com base nas quatro dimensões patenteadas nos Padrões de Desempenho Docente (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro), as quais orientam e sustentam o exercício profissional docente. Por fim, esta parte culmina com uma síntese reflexiva global, que integra as aprendizagens, desafios e evoluções observadas ao longo das PES.

A segunda parte do relatório é aquela que lhe dá o título, “Relação Escola–Família: Um Espaço para Construir Juntos”. Esta apresenta o trabalho de investigação

desenvolvido no contexto da EPE num jardim de infância situado na periferia de uma cidade do interior do país. A investigação científica, segundo Coutinho (2005), “(...) é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explorar e compreender os fenómenos educativos” (p. 68). É neste enquadramento que o processo investigativo se inicia com a identificação de um problema, etapa que, de acordo com Tuckman (2000), constitui “(...) a fase mais difícil de um processo de investigação” (p. 22).

Inicialmente, para o desenvolvimento de uma investigação sólida e fundamentada, é realizada uma revisão da literatura, centrada em tópicos essenciais para a prossecução do estudo. Neste âmbito, apresenta-se uma breve contextualização, marcada pelo enquadramento da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português, a caracterização do sistema familiar, a relação de cooperação/colaboração escola-família, bem como os efeitos da interferência familiar nos processos educativos.

No capítulo dedicado à metodologia, após a justificação da relevância do estudo e a definição do problema, são delineados os objetivos do presente estudo. Posteriormente, procede-se à definição do tipo de investigação a desenvolver, enquadrando o presente estudo no paradigma qualitativo. São igualmente caracterizados os participantes, constituídos por dois educadores, uma coordenadora pedagógica e quatro pais/EE. Quanto à seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados, este consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas a todos os participantes referidos. Seguidamente, descreve-se o procedimento adotado, evidenciando a importância das técnicas de análise e tratamento de dados para assegurar o rigor, a fiabilidade e a validade na interpretação das informações recolhidas.

Mais adiante, segue-se o capítulo da apresentação, análise e discussão de dados, no qual são expostas e interpretadas as informações recolhidas através da aplicação das entrevistas semiestruturadas.

Assim, no último capítulo, procede-se à análise comparativa dos dados, com o objetivo de avaliar se os objetivos do estudo foram alcançados e, conseqüentemente, permitir responder de forma fundamentada à questão de partida da investigação.

Além das conclusões específicas do estudo, a conclusão final apresenta uma síntese geral sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo da elaboração deste RFE, refletindo o culminar de dois anos de um mestrado que, apesar de ser bastante desafiante, revelou-se extremamente enriquecedor.

PARTE I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), em particular através das unidades curriculares de PES, realizadas tanto no 1.º CEB como na EPE, proporcionou um contacto próximo e direto com a realidade escolar. Esta vivência permitiu articular de forma efetiva a teoria abordada nas aulas com a prática pedagógica, contribuindo para uma formação profissional sólida e consciente. As experiências acumuladas ao longo deste percurso revelaram-se fundamentais para o meu crescimento enquanto futura docente, preparando-me para os múltiplos desafios, responsabilidades e exigências com que os docentes se deparam diariamente nas escolas.

A primeira parte do RFE, intitulada “Reflexão crítica sobre as práticas em contexto”, corresponde a uma reflexão crítica e fundamentada sobre todas as experiências de prática em contexto vivenciadas ao longo dos dois anos do 2.º ciclo de estudos. Esta secção tem como principal objetivo apresentar uma análise reflexiva do percurso desenvolvido nas Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas tanto no 1.º CEB como na EPE. No âmbito do 1.º CEB, a PES decorreu em dois contextos distintos e em níveis de escolaridade também eles distintos, inicialmente no 3.º ano e, posteriormente, no 1.º ano. Já a PES na EPE foi realizada nos dois últimos semestres do curso, tendo sido integralmente desenvolvida no mesmo contexto educativo.

Assim, esta secção tem como finalidade contextualizar as experiências vivenciadas ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas, analisando criticamente as metodologias adotadas, as estratégias implementadas e os desafios enfrentados nos diferentes contextos educativos. Para além disso, procura-se evidenciar as aprendizagens significativas construídas ao longo do percurso formativo, bem como as competências pedagógicas e profissionais desenvolvidas, fundamentais para o exercício da prática docente.

Foi através das intervenções realizadas ao longo da PES que se proporcionaram oportunidades valiosas de crescimento e aprendizagem, resultantes da colaboração com os orientadores cooperantes, assistentes operacionais, crianças e supervisores institucionais da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

Neste sentido, o presente relatório organiza-se em duas secções principais: a primeira dedicada à caracterização e contextualização dos contextos onde decorreu a PES e a segunda focada na análise crítica e reflexão das práticas desenvolvidas, com base nas dimensões delineadas nos padrões de desempenho docente.

Num primeiro momento, é apresentada uma breve contextualização dos estágios desenvolvidos, onde se descrevem as principais características dos contextos educativos com os quais tivemos a oportunidade de contactar, bem como uma visão geral sobre o grupo de crianças dos dois níveis de ensino. De seguida, procede-se à apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo das práticas, com uma reflexão aprofundada sobre o trabalho realizado e, sobretudo, sobre o desempenho docente evidenciado.

Deste modo, no que diz respeito à presente apreciação crítica sobre as práticas em contexto, a análise será organizada de acordo com a ordem cronológica em que os estágios foram realizados. Assim, apresenta-se em primeiro lugar a reflexão relativa ao 1.º CEB, seguindo-se, posteriormente, a análise referente à EPE.

CAPÍTULO I – Caracterização e contextualização das Práticas de Ensino Supervisionada

O mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico visa formar profissionais qualificados para atuar nas áreas da EPE e 1.ºCEB, preparando-os para as exigências da prática educativa. Ao longo dos dois anos do curso, realizei quatro unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em ambos os níveis, permitindo-me um contacto direto com uma realidade escolar de forma concreta e enriquecedora. Esta experiência prática foi essencial para a minha preparação enquanto futura educadora/professora, aproximando-me das dinâmicas da prática educativa e ajudando-me a desenvolver competências fundamentais para a trajetória profissional.

No decorrer dos quatro semestres, desempenhámos várias tarefas no âmbito da PES, tais como a planificação de aulas, criação de materiais didáticos, elaboração de relatórios críticos após cada intervenção, desenvolvimento de projetos para envolver as famílias, reflexões sobre as dinâmicas de recreio e avaliação e análise das turmas e dos grupos. Algumas das atividades anteriormente mencionadas foram guiadas por planos de turma e outros documentos institucionais e incluíram reflexões críticas no final de cada etapa, constituindo um processo essencial de aprendizagem e crescimento como docente.

Para fundamentar a prática, baseámo-nos em documentos de referência e orientadores pedagógicos, como as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), projetos educativos das escolas, planos anuais de atividades e diversos autores de referência. Estes recursos sustentaram e enriqueceram as nossas práticas ao longo da PES, ajudando a interligar a teoria e a prática.

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Esta secção apresentará a caracterização dos contextos em que ocorreram a PES no 1.º CEB I e a PES no 1.º CEB II, correspondentes ao 1.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB. Estas práticas fundamentaram-se na observação, reflexão, planeamento, preparação e lecionação de diversos momentos de ensino-aprendizagem, tanto em grupo quanto individualmente.

Este estágio iniciou-se no mês de outubro de 2023 e terminou no mês de janeiro de 2024. Ao longo deste período, a intervenção realizou-se em dois dias da semana, especificamente à segunda e à terça-feira. As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação e preparação para as semanas de intervenção, tendo como objetivo a

observação do contexto educativo, da dinâmica da turma e do método de trabalho da professora cooperante. A partir deste momento, iniciámos as intervenções em contexto educativo.

A PES I foi realizada numa Escola Básica do 1.ºCEB. Durante este período, tivemos a oportunidade de acompanhar uma turma do 3.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por vinte e um alunos, sendo dez rapazes e onze raparigas. Entre eles, dois alunos apresentavam Necessidades de Saúde Especiais (NSE), encontrando-se ao abrigo das medidas universais, seletivas ou adicionais do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, especificamente um aluno do sexo masculino invisual e uma aluna do sexo feminino com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O decreto em questão declara que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, têm possibilidade de aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social, aludindo desta forma à inclusão na aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, de 6 de julho).

Relativamente à caracterização da turma, no geral, demonstrou ser bastante carinhosa e respeitadora.

Durante o decorrer da PES II, tivemos a oportunidade de contactar com uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.ºCEB, composta por vinte e quatro alunos, dividida de forma equilibrada entre doze rapazes e doze raparigas.

A turma demonstrou, igualmente, ser bastante carinhosa e respeitadora. Havia alunos que apresentavam várias especificidades, sendo notórios os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

2. Na Educação Pré-Escolar

Nesta secção, é caracterizado o contexto em que ocorreu a PES na EPE I e II, correspondente ao 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

A minha prática pedagógica na EPE I e II decorreu num Jardim de Infância. Este estabelecimento de ensino estava estruturado para responder tanto às necessidades da EPE como às do 1.º CEB. A coexistência de ambos os níveis de ensino no mesmo espaço apresentava várias vantagens, particularmente ao nível de recursos humanos e materiais, bem como na consolidação das relações interpessoais e pedagógicas entre os profissionais de cada valência. Além disso, promovia uma maior continuidade educativa, conforme preconizado pelo Ministério da Educação (2016), proporcionando às crianças uma transição mais harmoniosa entre ciclos.

Perante isto, as organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, num tempo e espaço específico, e em que se estabelecem várias relações e interações entre os intervenientes. Estas devem constituir e organizar-se como um contexto facilitador e impulsionador para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação para os adultos que nele se inserem (Ministério da Educação, 2016).

No que diz respeito à organização do grupo, inicialmente este era constituído por 19 crianças, sendo nove do sexo masculino e dez do sexo feminino. Mais tarde, verificou-se uma alteração na composição do grupo, uma criança do sexo feminino, com três anos, mudou de cidade e o grupo recebeu a integração de duas novas crianças do sexo masculino. O grupo ficou assim constituído por 20 crianças, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino.

É relevante destacar que, neste grupo, existiam quatro crianças do sexo masculino com NSE. Uma das crianças com três anos de idade apresentava Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), uma criança com quatro anos enfrentava dificuldades motoras, uma criança com cinco anos possuía uma incapacidade motora e cognitiva de noventa e cinco por cento, sendo que este se deslocava com o auxílio de uma cadeira de rodas e uma criança com quatro anos evidenciava desafios cognitivos. Estas crianças estavam abrangidas pelas medidas universais, seletivas ou adicionais estabelecidas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico de educação inclusiva.

A sala integrava crianças de diferentes idades e, conseqüentemente, com distintos níveis de desenvolvimento, interesses e experiências, o que proporcionava interações de grupo muito enriquecedoras. Através da partilha de aprendizagens e das interações que emergiam dessas dinâmicas, as crianças eram capazes de aprender de forma significativa. Como referido pelo Ministério da Educação (2016, p.24), “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.”

Tendo em consideração o Projeto Curricular do Grupo, os pais e encarregados de educação situam-se maioritariamente na faixa etária entre os 30 e os 50 anos, existindo também alguns com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos. Estes apresentam perfis familiares, sociais e profissionais diversificados. A maioria das crianças vive com ambos os progenitores, existindo também alguns agregados monoparentais. Trata-se, na sua maioria, de famílias de nacionalidade portuguesa, com

diferentes níveis de escolaridade, desde o ensino básico ao ensino superior e com situações profissionais variadas.

De um modo geral, os encarregados de educação demonstram interesse e envolvimento no percurso educativo das crianças, mantendo uma relação próxima com a instituição. Esta ligação entre a família e a escola funciona como um fio condutor que apoia o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Perante o exposto, importa salientar que a realização da PES I e II com o mesmo grupo de crianças revelou-se bastante benéfica para a nossa formação. O facto de termos podido acompanhar o grupo ao longo de praticamente todo o ano letivo aproximou-nos da realidade profissional que iremos vivenciar no futuro. Esta continuidade permitiu, ainda, o fortalecimento da relação com as crianças e com o próprio contexto educativo, proporcionando-nos oportunidades significativas de ensinar, mas também de aprender com e através do grupo.

Acresce ainda o facto de o Relatório Final de Estágio ter incidido sobre este mesmo grupo, o que tornou a experiência mais coerente e significativa, possibilitando uma abordagem mais aprofundada, consciente e reflexiva do tema, sustentada no conhecimento do contexto, bem como na participação dos encarregados de educação e dos educadores.

CAPÍTULO II – Apreciação crítica das competências desenvolvidas

Ao longo das atividades práticas realizadas, tive a oportunidade de obter uma visão mais clara e realista sobre a profissão docente. Este período permitiu-me compreender a complexidade de ser professora/educadora na atualidade, bem como a grande responsabilidade que esta profissão implica. Durante todo este processo, considero que consegui evoluir em diversas áreas, nomeadamente na elaboração de planificações, na realização de reflexões, na interação com os alunos e crianças, assim como na integração e valorização do *feedback* dos orientadores cooperantes, entre outros aspetos fundamentais.

A prática constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, que se iniciam ainda antes do exercício efetivo da carreira docente. Segundo Tardif (2004, citado por Figueira, 2017), este processo tem início quando os estudantes começam a vivenciar experiências de prática de ensino, prolongando-se ao longo de toda a sua vida profissional. Durante a formação inicial, os futuros professores/educadores adquirem uma base de saberes que será aprofundada e consolidada através das experiências práticas, construídas no contacto diário com o grupo de alunos/crianças e no contexto real da sala de aula.

Através da interação direta com a escola e o jardim de infância, compreendi a relevância e a necessidade de um trabalho colaborativo, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa, desde os docentes e a direção da escola, até aos pais e outros intervenientes. Este trabalho em equipa revela-se fundamental para garantir o sucesso e a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos.

Nesse sentido, a experiência de estágio permitiu-me colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação como professora e educadora, sendo fundamental para compreender as dinâmicas de uma sala do 1.º CEB e de um Jardim de Infância. Esta vivência possibilitou-me desenvolver competências para lidar e trabalhar com grupos heterogêneos de alunos e crianças, com características, necessidades e motivações distintas, planificando de forma adequada e, sobretudo, refletindo diariamente sobre a minha prática para aperfeiçoar o meu desempenho profissional.

A singularidade da carreira do professor/educador revela-se no próprio ato de ensinar, entendido como uma “(...) ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (Ministério da Educação, 2010, s/p).

Nas secções seguintes, irei centrar a minha análise em quatro dimensões definidas e aprofundadas no Despacho n.º 16034/2010, de 15 de outubro, que estabelece os padrões de desempenho docente. A reflexão incidirá especialmente sobre os indicadores que se evidenciaram na minha prática. Assim, as quatro dimensões em análise são: dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa e dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para a conceção desta apreciação crítica, foi fundamental rever, refletir, avaliar e realizar uma autocritica das práticas desenvolvidas no âmbito da PES no 1.º CEB, de forma a aprender com a experiência e, assim, enriquecer a qualidade do ensino proporcionado.

A primeira dimensão dos Padrões de Desempenho Docente, a dimensão profissional, social e ética, está relacionada com a vertente deontológica e a responsabilidade social inerente à prática docente. Esta dimensão reflete o reconhecimento da responsabilidade individual do educador ou professor no cumprimento da missão social da educação, assumindo uma postura ética, colaborativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e alunos.

Esta dimensão baseia-se, entre outros indicadores, na reflexão crítica sobre as práticas profissionais. Ora, como já foi manifestado, “(...) a reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta (...)” (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 16), proporcionando a análise e conseqüente melhoria da prática docente.

Durante as práticas supervisionadas, foram inúmeros os momentos dedicados à reflexão crítica, através de conversas frequentes com as professoras titulares, os professores supervisores e a minha colega de estágio. Estes momentos de introspeção revelaram-se fundamentais para analisar o meu desempenho durante a leção, permitindo-me ouvir e considerar os comentários e sugestões dos diferentes intervenientes. Esta partilha de perspetivas facilitou a identificação de pontos fortes a manter e de aspetos a melhorar, promovendo, assim, um processo contínuo de evolução profissional.

De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), “(...) a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas

e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências (...)" (p. 4).

Portanto, no que diz respeito a esta dimensão, é importante salientar que durante todo o período de PES no 1.º CEB, foi-nos pedido para elaborar relatórios crítico-reflexivos escritos (cf. Anexo 1) abordando tanto os aspetos positivos como os negativos, bem como as opções didáticas escolhidas, entre outros aspetos. Através da reflexão pessoal antes, durante e depois das intervenções, assim como as reflexões juntamente com a minha colega de estágio, com os docentes cooperantes e supervisores, pude melhorar e aperfeiçoar o meu desempenho, corrigindo aspetos menos positivos e identificando estratégias mais eficazes para as diferentes turmas e alunos. Estes diálogos contribuíram para o aprimoramento da minha prática. Deste modo, procurei considerar todas as sugestões para progredir a cada semana, empenhando-me em oferecer o melhor para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ao centrar a atenção nas experiências proporcionadas às crianças, estes momentos de reflexão reforçaram a ideia de que elas devem ser sempre o foco das planificações e intervenções do professor e do educador.

De acordo com Marcelo (2009, citado por Mendes & Baccon, 2015), atualmente, ser professor envolve ter a capacidade de acompanhar a evolução dos alunos e do saber, uma vez que ambos estão em constante mudança, o que requer que o professor se dedique a aprender em parceria com o aluno.

Como mencionado anteriormente, a reflexão é essencial para o progresso e desenvolvimento, principalmente no campo da educação, pois ajuda-nos a desenvolver e a melhorar o nosso conhecimento profissional. De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a reflexão é fundamental para o conhecimento e desenvolvimento profissional, levando à contínua autoavaliação das práticas adotadas, regulando o desempenho e aumentando a segurança no ato de ensinar.

Durante todo o estágio de PES no 1.º CEB, o trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa com a minha colega, para que pudéssemos beneficiar da opinião uma da outra. A importância do trabalho colaborativo com a minha colega de estágio foi também aplicada com os alunos da PES no 1.º CEB. Os alunos tiveram várias oportunidades de experimentar essa técnica de ensino através do trabalho colaborativo, uma vez que considero ser fundamental saber trabalhar em grupo. Durante essas atividades, os alunos foram encorajados a partilhar ideias, discutir diferentes pontos de vista e resolver problemas em conjunto. Esse processo promoveu a aquisição de conhecimento de forma mais dinâmica e interativa, mas também desenvolveu habilidades sociais

essenciais, como a comunicação eficaz, a empatia e a capacidade de negociação. Esta abordagem colaborativa fez com que os alunos participassem mais e estivessem motivados. Ao se sentirem parte integrante de um grupo e responsáveis pelo sucesso coletivo, eles mostraram-se mais dedicados e participativos nas atividades propostas. Os projetos em grupo também permitiram que os alunos se apoiassem mutuamente, trocando conhecimentos e habilidades específicas, o que enriqueceu ainda mais o processo de aprendizagem. Acredito que, ao promover este tipo de ensino, estamos a contribuir para a formação de indivíduos mais competentes e adaptáveis, prontos para enfrentar diversas situações profissionais e pessoais.

Deste modo, segundo Roldão (2007, citada por Milheiro, 2013), o trabalho colaborativo “(...) estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (...)” (p.37).

Destaco ainda a intenção de implementar sempre uma componente motivacional no início de cada aula, como por exemplo contar uma história, visualizar um vídeo, ouvir uma música, entre outras atividades. No entanto, este foi um desafio com o qual me deparei no início e só com a prática consegui desenvolver estratégias eficazes para captar a atenção dos alunos logo no início da aula.

Outra competência que adquiri a respeito desta dimensão foi a preocupação constante em me manter informada e atualizada sobre as dificuldades dos alunos e atender às suas necessidades e dificuldades específicas, através da consulta de documentos essenciais, como o plano curricular de turma e o projeto educativo.

Assim, estes documentos, permitiram-me organizar e estruturar as minhas práticas tendo em consideração a turma em questão, assim como as habilidades, capacidades e limitações dos alunos.

Esta dimensão pessoal, social e ética deve ser compreendida pelos docentes de forma transversal, devido ao seu papel fundamental na responsabilidade social e ética e com o seu compromisso em todas as dimensões.

Como futura professora, reconheço a importância do meu papel no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, sendo fundamental procurar constantemente formas de evoluir e aumentar o conhecimento.

A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem diz respeito à forma como se operacionaliza e organiza o eixo central da profissão docente envolvendo três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e

das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático (Ministério da Educação, 2010).

No que se refere às planificações, a estratégia da ação é orientada tendo em consideração o contexto e a diversidade dos alunos da turma, atendendo às suas características e necessidades, entre outros aspetos.

De acordo com Santos, Cardoso e Lacerda (2016, p.1046), a planificação é fundamental na prática profissional, sendo que a mesma exige muita dedicação, habilidade de articular e refletir, além do estudo, para gerar resultados positivos. É responsabilidade do professor, escolher, organizar, estruturar e apresentar o conteúdo ao aluno, usando a imaginação e a criatividade para manter o interesse do aluno e atender às suas necessidades, interesses e motivações.

Neste sentido, no que diz respeito às planificações, realço a importância da sua realização, pois permitiram-me ter noção dos passos a seguir para fazer uma planificação diária (cf. Anexo 2).

Em contexto de PES no 1.º CEB, foi-me sempre solicitado pelas professoras cooperantes que preparasse as aulas da semana seguinte com base nos conteúdos por elas atribuídos, considerando o contexto, os alunos e os objetivos que pretendia alcançar. Desta forma, baseei-me nos documentos normativos do 1.º CEB, ou seja, nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e, também procurei articular as diferentes áreas para tornar as aprendizagens mais significativas e relevantes para os alunos. Através da elaboração das planificações dos planos de aula pude estruturar e organizar as minhas aulas, tendo em consideração as áreas disciplinares, bem como os objetivos associados às mesmas, as atividades, os recursos que pretendia utilizar, o tempo para cada atividade e a avaliação para atingir dos objetivos propostos.

Um aspeto fundamental que gostaria de destacar, foi o facto de ambas as professoras cooperantes me deram abertura para realizar as atividades e tarefas que tinha em mente. Esta liberdade foi enriquecedora e fundamental para a minha formação, para experimentar diferentes abordagens pedagógicas e para desenvolver a minha autonomia e confiança como professora.

Segundo Alvarenga (2011), “(...) a planificação emerge assim como um processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar um conjunto de metas estabelecidas ou repensar sobre os objetivos não atingidos” (p. 14).

Durante as práticas de ensino, considero que tive dificuldades em gerir o tempo e a organizar as atividades de acordo com o tempo disponível. Inicialmente, planeava atividades a mais, mas com a prática adquiri experiência e aprendi a planear de acordo com o tempo disponível.

Desta forma, é importante acrescentar que é necessário possuir tanto o conhecimento do conteúdo quanto o conhecimento pedagógico para planear e executar uma aula de forma eficaz, garantindo aprendizagens significativas para os alunos.

No que diz respeito à vertente da operacionalização, "(...) esta implica, por um lado, eficácia e rigor na condução e organização das atividades de ensino; por outro lado, a gestão eficaz dos processos de comunicação e das interações em sala de aula" (Ministério da Educação, 2010). Assim, as planificações encontravam-se estritamente relacionadas com a operacionalização, visto que ajudavam a orientar e a organizar todas as atividades planeadas para cada uma das áreas disciplinares, servindo como um grande suporte para a condução de uma aula.

A dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa, considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. A mesma refere que o professor, como profissional, integra a organização da escola e é por isso também responsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade e à sociedade em geral (Ministério da Educação, 2010).

Pude observar e perceber que o trabalho colaborativo é benéfico para o professor, pois facilita a discussão e a troca de ideias, entre outros aspetos, que contribuem para melhorar a sua formação e intervenção. Perante isto, o professor precisa de desempenhar um papel ativo e participativo tanto na comunidade escolar como na comunidade em geral, devendo intervir em projetos, colaborando na elaboração de documentos orientadores e apresentando propostas de melhoria.

No que respeita a esta dimensão, com base no meu desempenho durante o estágio, considero que esta foi a dimensão na qual não me envolvi tanto. Mesmo considerando-a fundamental para o sucesso do aluno, não tive a oportunidade de a explorar.

No decorrer da PES, decorreu a semana da leitura, em que a professora cooperante convidou todos os pais a irem à sala ler um livro à sua escolha. Apesar de não ter participado diretamente neste projeto, tive o privilégio de ouvir alguns alunos a

relatarem-me o entusiasmo que sentiram durante essa atividade. Foi notável perceber o impacto positivo que a presença dos pais/familiares teve na sala de aula, promovendo um ambiente acolhedor e incentivador da leitura. Os alunos ficaram animados em ver os seus pais/familiares envolvidos na vida escolar.

Esta atividade permitiu que os alunos vivenciassem a leitura de uma forma mais envolvente e pessoal, assim como puderam observar a diversidade de histórias lidas e os estilos de leitura e interpretação. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir com os pais/familiares dos colegas, fortalecendo o senso de comunidade e cooperação dentro da turma. A troca de experiências e o diálogo sobre as histórias lidas promoveram um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde todos se sentiram valorizados e incluídos.

A participação dos pais veio reforçar a importância do envolvimento familiar no processo educativo, evidenciando como essa colaboração pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento dos alunos.

A propósito, Gervilla (2008) afirma que a participação dos pais na vida escolar das crianças e a comunicação com a escola fazem com que estejam mais atentos às necessidades e dificuldades das crianças. A autora refere, ainda, que este envolvimento é essencial para um bom desenvolvimento da criança a nível pessoal e familiar.

Como mencionei anteriormente, embora não me tenha envolvido tanto quanto deveria, procurei sempre fazê-lo, consultando e lendo documentos como o Plano Curricular de Turma e o Projeto Educativo do Agrupamento, para compreender melhor o ambiente em que os alunos estavam inseridos.

De acordo com o Ministério da Educação (2010) a dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo.

Quando menciono conhecimento, refiro-me não só ao conhecimento dos alunos, mas também sobre o conhecimento do currículo e da sua constante evolução, bem como o conhecimento das metodologias, dos conteúdos, dos métodos de ensino e da sua adaptação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos, entre outros.

A minha formação, enquanto professora em formação, foi focado na aprendizagem de diversas competências, adquiridas principalmente através da prática e das diversas unidades curriculares, preparando-me para os desafios futuros.

É fundamental salientar a importância do investimento contínuo do professor na sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Também é fundamental que o professor se mantenha atualizado, interessado e dedicado em investir na sua formação, como por exemplo, frequentando ações de formação para adquirir e desenvolver novas competências em diversas áreas disciplinares, de forma a melhorar as suas práticas pedagógicas.

Através das práticas supervisionadas, pude alargar os horizontes da minha experiência, experimentando e vivenciando realidades e desempenhando também um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Durante as minhas práticas letivas, foquei-me em preparar as aulas e a melhorar a minha formação, procurando adquirir conhecimento científico, pedagógico e didático, inerente às diversas áreas disciplinares.

De acordo com Nóvoa (1992), ser professor significa valorizar a profissão, a prática e a formação, procurando mobilizar diferentes conhecimentos. Também é fundamental compreender que a educação está sempre em evolução, exigindo assim a adaptação ao contexto.

Em conclusão, finalizo com a seguinte citação: “Ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.7).

2. Na Educação Pré-Escolar

De acordo com o Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro, o primeiro Padrão de Desempenho Docente diz respeito à dimensão profissional, social e ética, de onde sobressai o compromisso com o desempenho profissional, ou seja, o reconhecimento da responsabilidade individual pelo cumprimento da missão social. Daqui decorre a assunção da responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como pela promoção da qualidade do ensino e da escola (p. 52300).

Importa destacar que, no exercício da profissão docente, é essencial manter uma procura contínua e atualizada de conhecimento, nomeadamente através da investigação. Neste sentido, o educador deve aprofundar os conteúdos que pretende trabalhar, de forma a estar devidamente preparado para responder às questões e curiosidades das crianças. Como é sabido, as crianças possuem uma curiosidade

natural que alimenta a sua motivação e interesse pela descoberta e pela construção do conhecimento. Assim, o profissional de educação assume a responsabilidade de ensinar, sendo indispensável que desenvolva um conjunto de competências e capacidades que lhe permitam transformar conhecimentos, atitudes e habilidades em ações pedagógicas eficazes. Tal como refere Shulman (2005), é fundamental que o educador seja capaz de expressar, representar e comunicar ideias de forma acessível e significativa, facilitando a compreensão e a aprendizagem das crianças.

A ação profissional do educador caracteriza-se pela sua intencionalidade, o que exige uma reflexão contínua sobre os propósitos das suas práticas pedagógicas e sobre as formas como organiza a sua intervenção (Ministério da Educação, 2016). Neste sentido, reconhece-se que o educador desempenha um papel essencial no quotidiano da criança, devendo estar atento às suas necessidades e refletir criticamente sobre as suas próprias ações, com o intuito de as aperfeiçoar continuamente, em benefício do desenvolvimento das crianças e do seu próprio crescimento enquanto profissional. Para compreender melhor cada criança e acompanhar de forma adequada a sua evolução ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento, torna-se fundamental recolher e analisar um conjunto de informações que sustentem os processos de observação, planificação, intervenção e avaliação das práticas educativas (Ministério da Educação, 2016).

Shulman (2005) defende que o professor/educador deve expressar, expor e representar as suas ideias de forma clara e envolvente, facilitando a compreensão dos conteúdos e permitindo que as crianças adquiram novos saberes de forma acessível e motivadora.

Neste contexto, é fundamental destacar a importância das diversas unidades curriculares, tanto da licenciatura como do mestrado, que contribuíram significativamente para o aprofundamento dos conhecimentos e para a construção de novos saberes, os quais sustentaram a intervenção ao longo da prática pedagógica. Este enriquecimento foi possibilitado pelas discussões em grande grupo, pelas reflexões em torno dos conceitos associados às diferentes áreas de conteúdo, pela exploração e análise de abordagens didáticas diversificadas, bem como pela partilha de experiências e vivências entre colegas e docentes. A leitura e interpretação de documentos de referência, entre outros contributos teóricos e práticos, permitiram ainda consolidar uma base sólida para uma prática educativa mais consciente, fundamentada e intencional.

Nesta linha de pensamento, ao longo da minha prática, senti frequentemente a necessidade de aprofundar e sustentar os meus conhecimentos, uma vez que, por

vezes, percebia que o saber que detinha não era suficiente para responder de forma adequada às necessidades do grupo e para proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas. Assim, empenhei-me em fortalecer o meu conhecimento através da investigação e da análise aprofundada de determinados conceitos, sobretudo daqueles com os quais me sentia menos segura.

Ao longo da prática, deparei-me com a importância da reflexão para melhorar e aprender, quando realizada de forma consciente e construtiva. Enquanto estagiária, estive num processo de avaliação, o que me deixou insegura e por consequência, constrangida quando verificava que os professores supervisores entravam na sala para me avaliar. Com o tempo, percebi que era uma mais-valia para o meu trabalho. Ao ouvir as críticas construtivas, fui capaz de identificar os meus erros, refletir sobre a minha prática e, assim, promover a minha uma evolução e uma melhoria contínua.

Por conseguinte, ao longo das minhas intervenções, procurei desenvolver uma prática pedagógica assente na reflexão crítica, inspirada nos três tipos de reflexão propostos por Schön (2000), a reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Refletia nos momentos de planificação, durante a execução das atividades planeadas e, posteriormente, após a implementação, analisando o que tinha corrido melhor e o que poderia ser melhorado. Esta análise era frequentemente sustentada pelo *feedback* espontâneo das crianças, que se manifestava durante a ação e permitia ajustar, em tempo real, as estratégias utilizadas. No final de cada dia, procurava ainda refletir em conjunto com o educador cooperante, ouvindo e valorizando a sua perspetiva experiente, bem como com a minha colega de estágio, promovendo uma partilha construtiva de saberes. Todo este processo contribuiu significativamente para a melhoria contínua da minha prática e para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora.

Deste modo, torna-se evidente que a reflexão assume um papel fundamental na prática diária e ao longo de toda a carreira profissional do educador. Só através de uma atitude reflexiva constante é possível melhorar e potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo de crianças. Neste sentido, o educador deve desenvolver um conjunto de competências que lhe permita compreender cada criança no seu contexto específico. Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2016), esta compreensão exige o recurso a diferentes formas e meios de registo que possibilitem “ver” a criança a partir de múltiplos ângulos e enquadrar essa visão no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, importa ainda destacar a importância dos relatórios semanais (cf. anexo 3), que constituíram um instrumento essencial de reflexão sobre a prática pedagógica. Através da elaboração dos mesmos, foi possível confrontar as intervenções realizadas, o que me permitiu identificar aspectos a melhorar e delinear estratégias mais adequadas para responder às necessidades do grupo. Esta reflexão levou-me, por exemplo, a reconhecer a necessidade de procurar métodos mais eficazes para motivar e envolver o grupo de forma mais ativa e significativa nas propostas pedagógicas. Paralelamente, permitiu-me compreender quais as atividades que funcionavam melhor em grande grupo e quais seriam as mais eficazes em pequenos grupos, o que passou a influenciar de forma mais consciente a planificação das propostas pedagógicas.

Nesta perspetiva, importa destacar que, de acordo com as OCEPE (2016), a criança deve assumir um papel ativo e dinâmico no seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, é essencial reconhecê-la como um sujeito competente e agente do seu próprio processo educativo, capaz de construir o seu conhecimento através da interação com o meio, com os outros e com as experiências que lhe são proporcionadas (Ministério da Educação).

Ao refletir sobre a minha prática, percebo que esta foi uma das aprendizagens mais significativas para a minha evolução enquanto educadora. A compreensão de que a criança não é um mero recetor passivo, mas sim um ser ativo e curioso, levou-me a procurar estratégias que favorecessem a sua participação, estimulassem a sua capacidade de questionamento e promovessem o desenvolvimento da sua autonomia.

Desta forma, e à luz dos domínios anteriormente apresentados, considero que, ao longo das minhas intervenções no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, procurei evidenciar um elevado grau de empenho, responsabilidade e profissionalismo. Fui assídua e pontual, assumindo uma postura ética e comprometida com o trabalho desenvolvido, tanto no planeamento como na intervenção direta com o grupo de crianças. Demonstrei iniciativa e proatividade na participação nas rotinas e atividades do dia-a-dia do Jardim de Infância, procurando adaptar sempre a minha intervenção às necessidades do grupo. Para além disso, utilizei, de forma adequada, conceitos científicos relevantes, articulando-os com a prática pedagógica e recorrendo a uma linguagem clara, acessível e ajustada à faixa etária das crianças, promovendo uma comunicação eficaz e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Reconheço que assumi um compromisso ativo com o meu desenvolvimento profissional ao longo do estágio. Procurei aperfeiçoar continuamente a minha prática

por meio da reflexão constante, do diálogo aberto e construtivo com o educador cooperante e com a minha colega de estágio, bem como através da análise das dinâmicas realizadas com o grupo de crianças. Este processo reflexivo e colaborativo revelou-se fundamental para a minha aprendizagem, permitindo-me identificar pontos fortes e áreas a melhorar na minha intervenção pedagógica. A observação sistemática do grupo, conjugada com a experimentação de diferentes estratégias e metodologias, possibilitou-me compreender melhor quais as abordagens mais eficazes e como adaptá-las para responder de forma mais adequada às necessidades e interesses das crianças. Esta prática de reflexão e ajuste constante foi detalhadamente desenvolvida na Reflexão Final Individual (cf. anexo 4), onde registei as principais conclusões e aprendizagens resultantes desta experiência.

Além disso, considero que os indicadores: “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens” e “Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), foram trabalhados de forma articulada e simultânea ao longo da minha prática. Tive plena consciência de que o papel do educador ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, assumindo como fundamental a criação de um ambiente educativo que estimule a participação ativa, a curiosidade, a autonomia e o desenvolvimento global das crianças.

Para tal, procurei desenvolver estratégias pedagógicas e didáticas inclusivas e diferenciadas, de forma a garantir a participação e o envolvimento de todas as crianças, independentemente das suas características individuais ou necessidades específicas.

Relativamente ao trabalho colaborativo, considero que este constituiu um dos pilares fundamentais da minha prática ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada. Reconheço que, sem a cooperação do educador cooperante, da minha colega de estágio e das professoras supervisoras da Escola Superior de Educação de Viseu, teria sido difícil identificar e compreender muitos dos elementos essenciais para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância. A partilha de experiências, saberes e perspetivas com estes profissionais permitiu-me desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica, bem como encontrar estratégias mais adequadas para responder às necessidades do grupo.

Este processo colaborativo fez-me compreender, de forma mais clara, que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança não devem depender exclusivamente da ação do educador, mas sim resultar de um esforço conjunto que envolva toda a comunidade educativa. A colaboração entre profissionais é indispensável para garantir

coerência e continuidade no processo educativo, contudo, a participação ativa dos pais e encarregados de educação revela-se igualmente crucial.

Desta forma, podemos considerar que o trabalho dos profissionais de educação baseia-se na “(...) colaboração entre professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos (...) autónomos” (Alarcão, 2009, p. 120).

Posto isto, considero que reforcei a importância de um ambiente educativo assente na partilha de responsabilidades, no diálogo construtivo e na cooperação.

De acordo com Hohmann & Post (2011), a prática colaborativa estabelece três estratégias fundamentais: a comunicação aberta, a tomada de decisões em conjunto e a observação das crianças, seguida da análise das observações e da planificação de estratégias de apoio individualizado. Estas estratégias são essenciais para promover um ambiente educativo onde todos os intervenientes trabalham de forma integrada em prol do desenvolvimento da criança.

Relativamente à segunda dimensão relacionada ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, esta refere-se às competências centrais da profissão docente, considerando três vertentes fundamentais: a planificação, operacionalização e regulação do ensino e aprendizagem, assentes num conhecimento científico, ou seja, de conteúdo, e pedagógico-didático profundo e rigoroso (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). É, entre as quatro dimensões, a que assume um lugar central, uma vez que “ (...) operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assentes num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52300).

Considerando esta descrição são apresentados quatro domínios, dos quais: a preparação e organização das atividades letivas; a realização das atividades letivas; a relação pedagógica com as crianças e o processo de avaliação das aprendizagens das crianças. Estes domínios constituíram uma base estruturante da minha intervenção ao longo da PES, tendo sido objeto de reflexão contínua e sistemática.

Assim, os quatro domínios funcionaram como eixos orientadores para a minha ação pedagógica e para o meu desenvolvimento profissional, reforçando a importância de uma prática planeada, intencional, relacional e avaliativa, centrada na criança e na promoção do seu bem-estar e aprendizagem.

No que diz respeito ao domínio da preparação e organização das atividades, considero que procurei adquirir sempre o conhecimento científico, pedagógico e didático necessário para abordar de forma fundamentada as áreas de conteúdo a desenvolver.

Para isso, recorri a autores de referência na área da educação de infância, ao apoio do educador cooperante e às orientações das professoras supervisoras da ESEV, que foram fundamentais para alicerçar as minhas escolhas e para alargar a minha perspetiva sobre as temáticas abordadas.

Após o estudo aprofundado dos conteúdos e uma reflexão cuidada sobre as opções pedagógicas e metodológicas mais adequadas ao grupo de crianças, realizava a planificação das atividades (cf. anexo 5), tendo como referência central as OCEPE. Esta planificação integrava de forma articulada as finalidades educativas, as aprendizagens a promover, os métodos de trabalho, os recursos e materiais a utilizar, bem como a organização do espaço e a gestão do tempo disponível.

Procurei sempre que as planificações fossem intencionais, mas suficientemente flexíveis para responder às necessidades, interesses e imprevistos do dia-a-dia educativo, respeitando o ritmo de cada criança e promovendo contextos de aprendizagem ricos, significativos e inclusivos.

Posto isto, considero que a planificação constitui um elemento central na ação educativa, funcionando como uma ferramenta de organização, mas sobretudo como um momento de reflexão profunda sobre todos os aspetos que integram a prática pedagógica. Como refere Zabalza (2003), a planificação implica interrogar-se criticamente sobre questões como: “O que se pretende planificar?”, “O que se deve ter em conta quando se planifica?”, “O que se faz quando se planifica?” e “O que pode influenciar a planificação?”. Estas questões orientam o educador na construção de uma intervenção consciente, ajustada e intencional.

É nesta fase que se tomam decisões fundamentais, como a definição dos objetivos a alcançar, a seleção e organização das atividades, a distribuição temporal, os modos de avaliação a utilizar para verificar a consecução dos objetivos, os materiais e recursos necessários, as formas de trabalho das crianças (individual, em pares, em grande grupo) e a abordagem das áreas de conteúdo, seja de forma isolada ou integrada numa perspetiva interdisciplinar (Santos et al., 2016).

Deste modo, compreendi que planificar exige conhecimento dos conteúdos e das crianças, mas também capacidade de antecipação, flexibilidade e sentido crítico, sendo uma prática que se constrói a partir da reflexão, da escuta e do conhecimento do contexto. Esta visão da planificação, como parte integrante do ciclo da ação educativa, permitiu-me preparar intervenções mais eficazes, ajustadas e, sobretudo, significativas para as crianças.

Planejar e avaliar são processos intimamente interligados, sendo que o planejamento permite antecipar e estruturar as experiências de aprendizagem, enquanto a avaliação sustenta decisões informadas sobre a prática educativa e os percursos de cada criança (Cardona et al., 2021). Neste sentido, destaca-se a importância da avaliação para a aprendizagem, compreendida como um processo dinâmico que se desenvolve através do ciclo planejamento–ação–avaliação (Ministério da Educação, 2016). Este ciclo sustenta a intencionalidade educativa do educador, como permite uma compreensão profunda da especificidade e complexidade de cada contexto educativo.

É importante mencionar que as planificações permitiram-me orientar e prever as aprendizagens que pretendia promover junto das crianças, garantindo uma abordagem estruturada e coerente com os seus interesses e necessidades. Procurei partir sempre dos conhecimentos prévios das crianças, valorizando as suas experiências e perspetivas sobre os temas abordados. Desta forma, a aprendizagem tornou-se mais significativa, uma vez que estava contextualizada e ligada ao que já conheciam. Para dar continuidade aos temas e aprofundar a exploração dos conteúdos, recorri a diferentes materiais pedagógicos, tais como imagens, vídeos e histórias que serviram como estímulo para o diálogo, a reflexão e a descoberta. Esta abordagem permitiu-me estruturar melhor o percurso educativo das crianças, promovendo um ambiente dinâmico e envolvente, onde o interesse e a curiosidade eram constantemente estimulados, facilitando assim o sucesso das aprendizagens.

Na organização dos dias, procurei ter sempre em consideração os interesses e as motivações das crianças, planeando momentos lúdicos e diversificados. Para isso, recorri a diferentes estratégias e materiais, incluindo jogos, histórias, experiências, atividades de expressão plástica e exploração de elementos naturais, entre outros. Esta variedade de propostas permitiu que as crianças aprendessem de forma ativa e participativa, reforçando a sua autonomia e criatividade.

No que concerne ao desenvolvimento das planificações, inicialmente deparei-me com o desafio na gestão e adaptação dos momentos em relação ao tempo disponível. Por vezes, as atividades aconteciam num período de tempo curto, o que exigia pensar rapidamente em soluções para dar continuidade ao que estava planeado. Em outras situações, o tempo era excessivo, o que levava à necessidade de reduzir atividades para respeitar os tempos estabelecidos e permitir que as crianças participassem de forma tranquila. Com a prática, esses aspetos foram melhorando, tornando-se mais fácil planejar e cumprir os tempos, e agora tenho uma noção mais precisa do tempo necessário para cada atividade. Aprendi também que “menos é mais”,

é preferível ter poucas atividades, mas que sejam realmente benéficas para o grupo, do que muitas atividades que não permitam uma exploração completa por parte das crianças. Em relação aos horários tinha a preocupação em cumpri-los de forma rigorosa, para que as crianças ficassem cientes da sua rotina, respeitando deste modo as horas das refeições e da higienização.

Na planificação não se destacava nenhuma forma de avaliação das crianças, no entanto esta era concretizável através da observação e análise dos resultados das atividades, para isto era tido em consideração: o bem-estar emocional das crianças, o nível de implicação e empenho nas atividades, a atenção e concertação, a predisposição para realizar o que era solicitado, a capacidade de resposta, entre outras questões.

No que diz respeito à avaliação, ao contrário dos outros níveis de ensino, a avaliação na EPE não envolve a classificação da aprendizagem das crianças, esta baseia-se na descrição da sua aprendizagem e desenvolvimento, de forma a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos. Deste modo, é uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação para a aprendizagem e não uma avaliação da aprendizagem (Ministério da Educação, 2016).

Ainda referente à avaliação, tivemos a oportunidade de avaliar crianças através das tabelas do sistema de acompanhamento das crianças, em que foi perceptível a importância de refletir sobre cada criança de forma individual e conhecer as suas aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo e as suas dificuldades. Ao longo das semanas de intervenção avaliávamos o bem-estar emocional e a implicação das crianças, possibilitando-nos o feedback em relação às atividades desenvolvidas e em relação a como as crianças se sentiam a desenvolvê-la.

Outro aspeto fundamental na dinamização das atividades foi a escolha dos espaços, procurando adequá-los ao tipo de experiência pretendida. Assim, as atividades foram desenvolvidas em diferentes contextos, como a sala de atividades, o exterior e a sala polivalente, proporcionando às crianças diferentes estímulos e oportunidades de aprendizagem. Além disso, sempre que necessário, reconfigurei o espaço da sala de atividades, fazendo ajustes na sua disposição para garantir maior funcionalidade e possibilitar um ambiente mais amplo e adaptado à exploração das propostas. Esta gestão flexível do espaço revelou-se essencial para criar um ambiente que favorecesse a interação, o movimento e a experimentação.

Assim, considero que, ao longo da minha prática de estágio, fui capaz de integrar estes dois processos, planear e avaliar de forma intencional, contínua e flexível,

ajustando as propostas pedagógicas às necessidades, interesses e ritmos de cada criança. As sucessivas planificações e avaliações que elaborei tiveram sempre em conta as características do grupo e a evolução individual de cada criança, respeitando as suas necessidades e valorizando os seus progressos.

Ao longo das implementações, recorri a uma diversidade de recursos e materiais didáticos, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais envolvente, rica e significativa para as crianças. Entre os recursos utilizados, destaco os jogos educativos, músicas, livros infantis, teatro de fantoches, atividades de culinária, entre outros materiais lúdico-didáticos.

Esta variedade revelou-se fundamental para responder às diferentes formas de aprender das crianças, favorecendo a exploração sensorial, motora, cognitiva e emocional, ao mesmo tempo que permitiu integrar e articular várias áreas de conteúdo previstas nas OCEPE. A utilização destes recursos promoveu momentos de grande envolvimento e participação ativa, estimulando a imaginação, a curiosidade, o pensamento crítico, a expressão corporal e oral, bem como o desenvolvimento de competências sociais e relacionais.

Além disso, a alternância entre estratégias mais dirigidas e momentos mais livres de exploração contribuiu para o respeito pelos ritmos individuais, permitindo a cada criança apropriar-se do conhecimento ao seu próprio tempo e modo. Assim, a intencionalidade na seleção dos materiais e das dinâmicas revelou-se uma mais-valia para a construção de contextos de aprendizagem mais inclusivos, criativos e centrados na criança.

Para além de todos os aspetos mencionados anteriormente, pretendia-se que as áreas de conteúdo fossem abordadas de forma interdisciplinar, o que, para mim, constituiu um desafio significativo, sobretudo no início da prática. No entanto, considero que fui progressivamente desenvolvendo competências para integrar as diferentes áreas do conhecimento de forma articulada e coerente, promovendo experiências de aprendizagem mais completas, significativas e contextualizadas para as crianças.

A interdisciplinaridade exigiu que tivesse um olhar mais atento e reflexivo sobre os interesses do grupo, bem como uma planificação mais flexível e criativa, que permitisse cruzar saberes e competências de diferentes domínios, como a linguagem oral e escrita, a matemática, a expressão plástica, o conhecimento do mundo, entre outras, em torno de temas ou projetos comuns.

Este processo exigiu uma atitude investigativa e uma postura colaborativa, apoiando-me frequentemente no diálogo com o educador cooperante e nas sugestões

das professoras supervisoras, que foram fundamentais para consolidar a minha capacidade de pensar e agir pedagogicamente de forma integrada. A experiência mostrou-me que a interdisciplinaridade, mais do que uma exigência curricular, representa uma oportunidade para enriquecer a prática e aproximar a aprendizagem das vivências reais das crianças.

Ao longo de toda a PES procurei conceber e planificar estratégias adequadas às diferentes crianças, tendo em conta as suas características individuais, uma vez que no grupo havia crianças com interesses e necessidades distintas, bem como níveis de aprendizagem bastante díspares. Contudo, a concretização desta diferenciação pedagógica revelou-se, em certos momentos, desafiante, especialmente no que diz respeito às crianças com Necessidades de Saúde Especiais.

Um dos principais desafios foi a dificuldade em manter o envolvimento contínuo dessas crianças nas atividades propostas, dado que algumas apresentavam baixa capacidade de atenção e concentração, exigindo adaptações frequentes, bem como uma presença mais próxima e constante por parte do adulto. Para além disso, nem sempre foi fácil adequar a linguagem e os materiais às suas necessidades, mantendo simultaneamente o interesse e o desafio para o restante grupo. Houve também situações em que senti dificuldades na gestão do tempo, uma vez que o apoio mais individualizado a estas crianças, apesar de necessário, por vezes comprometia a atenção dedicada ao grupo como um todo.

Outro desafio prendeu-se com a falta de recursos especializados e apoio técnico regular, o que tornava mais difícil encontrar estratégias eficazes e adequadas para responder às suas especificidades. Por exemplo, houve momentos em que não consegui adaptar plenamente uma atividade a uma criança com limitações motoras e cognitivas severas, o que me levou a refletir sobre a importância da formação contínua e do trabalho colaborativo com profissionais especializados, como terapeutas ou psicólogos.

Estes desafios fizeram-me compreender que a inclusão vai além da presença física das crianças nas atividades. Requer um planeamento rigoroso, uma atitude empática, flexibilidade constante e a capacidade de ajustar estratégias em tempo real, sem comprometer o envolvimento e o desenvolvimento de cada criança. Apesar das dificuldades, estas situações foram essenciais para o meu crescimento enquanto futura educadora, incentivando-me a procurar soluções mais criativas e inclusivas, sempre com o objetivo de garantir que todas as crianças, sem exceção, se sintam valorizadas, envolvidas e apoiadas no seu percurso educativo.

No que concerne à valorização do brincar, durante as minhas práticas procurei ter sempre presente os direitos das crianças, que são destacados pela Convenção dos Direitos da Criança (1989, citado por Ministério da Educação, 2016, p. 9), sendo estes “ (...) o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado”. Como já tinha observado na prática do meu orientador cooperante e acreditava na abordagem que estava a ser desenvolvida, procurei seguir a mesma linha de atuação, incorporando na minha prática os princípios e estratégias que considerei mais eficazes. Desta forma, ao longo das minhas intervenções, dei espaço para que as crianças expressassem as suas opiniões, interesses e curiosidades. Acredito que este envolvimento é essencial para a construção de aprendizagens significativas, pois permite que as experiências pedagógicas sejam mais próximas da realidade e motivações das crianças. Assim, fui ajustando a minha prática em função dos interesses manifestados pelo grupo, procurando criar um ambiente educativo flexível e dinâmico, onde as crianças se sentissem verdadeiramente envolvidas no processo.

O brincar permitiu-me conhecer cada criança de forma mais próxima e autêntica, observando os seus interesses, motivações e formas únicas de interação com os materiais, o espaço e os pares. Através destas observações, consegui adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades individuais e coletivas, promovendo um ambiente inclusivo e enriquecedor. Nos momentos de brincar, adotei uma postura predominantemente de observadora, procurando respeitar a iniciativa e a autonomia das crianças, intervindo apenas quando solicitado por elas ou em situações onde percebia a oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizagem. Esta abordagem permitiu-me acompanhar atentamente as interações e dinâmicas do grupo, compreendendo os interesses, necessidades e formas de expressão de cada criança.

Quando intervinha, fazia-o de forma intencional e cuidadosa, com o objetivo de potenciar aprendizagens através da brincadeira que estavam a desenvolver. Nestes momentos, desafiava as crianças a explorar novas possibilidades, a refletir sobre as suas ações ou a superar dificuldades, encorajando-as e estimulando a sua curiosidade natural. Este equilíbrio entre observar e intervir revelou-se essencial para criar um ambiente educativo enriquecedor, onde as crianças se sentiam apoiadas, mas ao mesmo tempo livres para explorar, criar e aprender de forma autónoma.

Apesar dos aspetos mencionados anteriormente, considero que, ao conceber e planificar as estratégias mais adequadas ao grupo, recorri e valorizei significativamente o brincar, sobretudo no espaço exterior, reconhecendo-o como uma componente

essencial no desenvolvimento global da criança. Procurei, sempre que possível, complementar as brincadeiras espontâneas, acrescentando novos materiais, como recipientes e utensílios de cozinha, que possibilitassem novas formas de exploração e imaginação. Durante esses momentos, mantive uma postura observadora, intervindo apenas quando era solicitada pelas próprias crianças. Quando isso acontecia, o meu contributo tinha como objetivo enriquecer as brincadeiras, sem as condicionar ou orientar diretamente.

Estes momentos reforçaram, a importância de oferecer tempo e espaço para o brincar livre, onde as crianças possam construir vínculos, conhecer melhor os colegas e desenvolver valores como o respeito, a cooperação e a empatia. Neste contexto, o papel do educador passa por estar atento, acolher e valorizar estas interações significativas, criando ambientes que favoreçam o bem-estar e a inclusão de todas as crianças.

Na planificação e implementação das atividades, procurei sempre que estas contribuíssem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, ao mesmo tempo que promovessem a exploração da criatividade e a valorização dos seus saberes prévios. Tive como objetivo criar propostas pedagógicas que estimulassem a participação ativa, permitindo que cada criança pudesse expressar-se livremente, tomar decisões e contribuir com as suas ideias.

Através destas experiências, pude observar como as crianças se envolveram quando as atividades lhes permitem ter voz e espaço para experimentar, errar, recomeçar e inovar. Além disso, estas propostas revelaram ser momentos importantes de autonomia, cooperação e expressão pessoal, contribuindo para o seu desenvolvimento global.

Por conseguinte, relativamente à operacionalização, esta implica por um lado, eficiência e rigor na gestão e organização das atividades educativas e por outro lado, uma orientação eficaz de processos de comunicação e das interações em sala de aula (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro).

O desenvolvimento da ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação da prática.

Um aspeto que destaco na ação do educador de infância é a capacidade de improvisar e a capacidade de alterar ou adaptar aquilo que tinha planeado, visto que o currículo desenvolve-se de forma flexível, onde as crianças participam ativamente.

A capacidade de improvisar, bem como a de reorganizar uma atividade, era uma competência que considerava ainda pouco desenvolvida, porém, através da prática consegui desenvolver, progressivamente, ao longo das intervenções. Quando observava e considerava que uma atividade não estava a resultar como o que tinha idealizado inicialmente, procurava alterar a mesma de modo a ser mais interessante e enriquecedora para as crianças.

Relativamente à operacionalização, procurei promover o indicador de promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre as crianças (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301). Tendo em consideração que se tratava de um grupo com uma faixa etária variada, entre os três e os seis anos de idade, estes momentos de partilha permitiam a interação e a aprendizagem entre as crianças. Foi possível desenvolver vários momentos de interação, sendo que o facto de existirem crianças de diferentes faixas etárias tornou as interações e atividades mais ricas e diversificadas.

Os momentos de comunicação partiam da introdução de uma temática sendo realizada uma discussão coletiva, conhecendo os conhecimentos das crianças acerca da própria. Após a leitura de uma história existia sempre um momento de comunicação, onde as crianças partilhavam o que mais gostaram, o que não compreendera e qual a temática abordada.

Relativamente ao indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301), considero que, ao longo da minha prática, desenvolvi de forma consistente a capacidade de comunicar de forma clara, objetiva e ajustada ao grupo. Procurei projetar a voz de forma audível para todas as crianças.

Tive sempre o cuidado de utilizar uma linguagem simples, acessível e adequada à faixa etária, promovendo a compreensão das mensagens e assegurando que as crianças sabiam o que lhes era solicitado. Para além disso, recorri a recursos não verbais, como expressões faciais, gestos e linguagem corporal, facilitando ainda mais a comunicação, principalmente com as crianças mais novas ou com dificuldades na linguagem verbal.

Este cuidado na comunicação também teve um impacto positivo no envolvimento do grupo, pois permitiu-me estabelecer uma relação de proximidade e confiança com as crianças, criando um ambiente mais seguro e propício à aprendizagem.

Proporcionei momentos de diálogo na grande maioria das atividades que implementei, reconhecendo o seu valor pedagógico no processo de ensino-

aprendizagem. Estes momentos revelaram ser essenciais para perceber os conhecimentos prévios das crianças, compreender quais os conceitos que necessitavam de ser mais explorados e conhecer as suas vivências e interpretações pessoais.

Para além disso, o diálogo permitiu às crianças desenvolverem o seu espírito crítico, aperfeiçoarem a sua comunicação oral e fortalecerem a relação com os outros, aprendendo a ouvir e a respeitar diferentes opiniões. Estes momentos de partilha contribuíram para a construção de um ambiente educativo mais democrático, no qual a voz de cada criança era valorizada e considerada no planeamento das experiências educativas seguintes.

Relativamente à forma como organizei o grupo, considero que procurei variar intencionalmente as formas de trabalho e a sua organização, de modo a responder às necessidades e características específicas do grupo e às exigências de cada atividade. Assim, desenvolvi diferentes dinâmicas de trabalho, alternando entre tarefas individuais, trabalho a pares, em pequenos grupos e em grande grupo. Esta diversidade organizacional teve como objetivo promover o envolvimento ativo de todas as crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, preferências e estilos de participação.

Ao organizar o grupo desta forma, tive em consideração aspetos como a autonomia das crianças, as suas relações interpessoais, a necessidade de cooperação e a complexidade das tarefas propostas. Esta abordagem permitiu fomentar a interajuda entre pares e potenciar momentos de partilha de ideias, resolução de problemas e desenvolvimento da comunicação. Em atividades mais desafiantes ou que exigiam maior concentração, optei por formar grupos mais reduzidos ou pelo trabalho individual, enquanto em momentos de exploração livre ou de reflexão coletiva, recorri ao grande grupo como forma de promover a participação e o sentimento de pertença.

No que diz respeito à dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, este

considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade.

O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo

com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301).

Perante esta dimensão são apresentados três domínios, entre eles, o contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades; a participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e, por último, a dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.

No que concerne a esta dimensão, relativamente ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, destaco a utilização da plataforma digital ClassDojo, que desempenhou um papel fundamental na comunicação e na construção de uma relação próxima entre as famílias e o educador. Por meio desta plataforma, era possível partilhar regularmente registos, fotografias e informações sobre as atividades realizadas pelas crianças ao longo do dia, o que permitiu que os pais acompanhassem de forma mais direta e transparente o percurso educativo dos seus filhos.

Esta partilha contínua fortaleceu a sensação de proximidade entre a escola e a família, como também incentivou os pais a envolverem-se mais ativamente no processo de aprendizagem, promovendo um diálogo constante e colaborativo. Durante o decorrer do 2.º semestre, o educador cooperante proporcionou-nos a oportunidade de assumirmos a responsabilidade de comunicar diretamente com os pais, partilhando o dia a dia das crianças e informações que considerássemos necessárias através da plataforma. Esta experiência revelou-se muito enriquecedora, permitindo desenvolvermos competências de comunicação com as famílias, construir uma relação escola-família e reconhecer a importância do envolvimento parental no sucesso educativo das crianças.

Este contacto, quase diário, com as famílias revelou-se uma ferramenta indispensável para fomentar a colaboração entre a escola e o ambiente familiar. Através da partilha de momentos significativos e do diálogo constante, foi possível criar um sentimento de pertença e reforçar a confiança das famílias no trabalho desenvolvido na escola.

Este tipo de interação contribui para uma maior transparência nas práticas pedagógicas e para o envolvimento ativo das famílias, promovendo uma parceria educativa. A aproximação entre a escola e as famílias é essencial para criar um ambiente educativo enriquecedor, onde todos os intervenientes se sintam valorizados e comprometidos com o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta linha, Cabaço (2018) afirma que o jardim de infância e a família são os dois contextos onde as crianças passam mais tempo durante a sua infância, desta forma, é de grande significado potenciar uma relação positiva e de confiança entre o jardim de infância e a família, no sentido de proporcionar aprendizagens e bem-estar às crianças.

Face ao indicador, “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola”, destaco duas iniciativas nas quais estive diretamente envolvida: o projeto de envolvimento da família e o trabalho por projeto.

Em colaboração com a minha colega de estágio, iniciámos o desenvolvimento do projeto de envolvimento da família. Este projeto visou criar um espaço de partilha onde as famílias pudessem contribuir com receitas tradicionais, valorizando a cultura e os saberes familiares, ao mesmo tempo que promovíamos o fortalecimento da ligação entre a escola e a comunidade familiar.

Paralelamente, iniciámos um trabalho por projeto desenvolvido pelas crianças, que incentivava a curiosidade, criatividade e a participação ativa no processo educativo, envolvendo também as famílias e outras entidades da comunidade.

Ambos os projetos refletiram o compromisso em promover a colaboração e a participação da comunidade educativa no desenvolvimento da escola, reconhecendo a importância do papel dos pais e encarregados de educação como parceiros essenciais na educação das crianças.

Embora a participação das famílias tenha sido limitada em termos de número, os resultados obtidos foram muito positivos. Mesmo com uma adesão reduzida, as famílias que participaram mostraram-se bastante envolvidas, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento dos projetos e para o fortalecimento da relação entre escola e comunidade.

Face à dimensão referida anteriormente, importa referir que ao longo da prática mantive uma constante interação com as famílias das crianças, essencialmente nos momentos em que estas iam levá-las e buscá-las ao JI. Ao longo do 2.º semestre, notei uma maior aproximação e disponibilidade por parte das famílias para dialogar connosco sobre as crianças, bem como para colaborar nas propostas que lhes foram apresentadas. A comunicação diária, estabelecida aquando da chegada e da saída das crianças, revelou-se um momento privilegiado de partilha, durante o qual os pais/encarregados de educação trocavam connosco informações sobre situações vividas em casa e demonstravam interesse pelas aprendizagens realizadas no Jardim

de Infância. Estes momentos informais, mas regulares, permitiram fortalecer a confiança mútua e garantir uma maior continuidade entre o contexto familiar e o contexto educativo.

Além disso, percebi que a participação em atividades diversificadas promoveu a motivação e o interesse das crianças, facilitando aprendizagens mais significativas e contextualizadas. A interação com outros profissionais e entidades da comunidade possibilitou também a criação de pontes entre a escola e o meio envolvente, fortalecendo o sentido de pertença e a responsabilidade social.

Desta forma, reconheço que o envolvimento em projetos e ações coletivas é uma dimensão essencial da prática educativa, que deve ser incentivada e valorizada, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo, dinâmico e enriquecedor para todos os intervenientes.

Por fim, no que diz respeito à dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, esta “ (...) resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respetivo” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301). Este princípio resulta do reconhecimento de que o exercício da profissão docente assenta em saberes específicos e numa autonomia profissional que exige uma reconstrução contínua desses mesmos saberes.

Sendo que se entende por conhecimento profissional “ (...) o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos” (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, p. 52301).

Tendo em conta esta caracterização é apresentado um domínio, que diz respeito à formação contínua e desenvolvimento profissional. Desta forma, a especificidade da profissão docente assenta essencialmente na ação de ensinar, um processo complexo que exige uma combinação de múltiplos saberes. Como refere Roldão (2007, p. 99), esta profissão implica uma “(...) constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas”, científicas, científico-didáticas e pedagógicas, ou seja, envolve “saber o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar e de acordo com que finalidades, condições e recursos”. No entanto, todos estes conhecimentos não existem de forma isolada, articulam-se num saber integrador, situado e contextualizado, permitindo ao educador adaptar-se à realidade concreta da sua prática. Ensinar não se

limita à construção de conhecimentos, implica compreender como ensinar, considerando o contexto específico, as características do grupo de crianças e os desafios que emergem no quotidiano educativo.

Este domínio é fundamental, uma vez que o conhecimento docente apresenta características próprias e encontra-se em constante construção, sendo um processo dinâmico de evolução e aperfeiçoamento. Esta progressão só é possível através de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo ao educador ajustar e inovar as suas metodologias de forma contínua.

No que diz respeito à minha formação enquanto futura educadora, posso afirmar que esta foi, sem dúvida, um processo enriquecedor, proporcionando-me a aquisição de diversas competências e novos conhecimentos. Contudo, foi através da prática pedagógica que pude consolidar e aprofundar esse conhecimento, pois a experiência direta permitiu-me refletir sobre as metodologias aplicadas e compreender o que funcionava melhor com o grupo de crianças com quem trabalhei. Esta aprendizagem reflexiva revelou-se essencial para o meu crescimento profissional, ajudando-me a desenvolver uma abordagem mais ajustada, consciente e intencional no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, considero que fui, continuamente, atualizando o meu conhecimento profissional, recorrendo a uma reflexão constante, crítica e aprofundada sobre o meu dia-a-dia no decorrer do estágio. Refletir tornou-se uma prática essencial para compreender o meu papel enquanto educadora, as minhas interações com a restante comunidade educativa e as decisões pedagógicas e didáticas que ia realizando. Esta autorreflexão permitiu-me questionar práticas, reconhecer fragilidades, valorizar progressos e, sobretudo, ajustar as minhas ações às necessidades e características do grupo de crianças.

Acredito que este processo reflexivo teve um impacto direto e positivo no processo de aprendizagem das crianças, possibilitando a criação de experiências educativas mais intencionais, significativas e adaptadas. Com o tempo, fui sentindo uma maior segurança nas minhas intervenções, mais consciência das minhas responsabilidades profissionais e um compromisso crescente com uma prática sensível e fundamentada. Assim, posso afirmar que esta evolução foi não só pessoal e profissional, mas também benéfica para o desenvolvimento e bem-estar das crianças com quem trabalhei.

No que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” (Despacho n.º

16034/2010, de 22 de outubro, p. 52302), considero que o educador cooperante, a minha colega de estágio e as minhas supervisoras da ESEV, tiveram um papel fundamental no meu percurso de desenvolvimento profissional.

Através do trabalho colaborativo estabelecido com estes intervenientes, tive a oportunidade de refletir sobre as minhas práticas, de partilhar dúvidas e inquietações, e de receber sugestões e orientações construtivas que contribuíram significativamente para o meu crescimento enquanto futura educadora.

As discussões realizadas após as implementações, os momentos de reflexão sobre as atividades desenvolvidas, bem como o apoio na planificação e avaliação, foram essenciais para ampliar a minha visão pedagógica e para consolidar conhecimentos. Esta partilha constante de saberes, perspetivas e experiências permitiu-me aprender com os outros e, simultaneamente, aprender sobre mim mesma, sobre as minhas decisões, as minhas intenções educativas e os meus objetivos enquanto educadora.

Além disso, o ambiente de cooperação que se foi estabelecendo ao longo do estágio favoreceu um sentimento de pertença e responsabilidade partilhada, mostrando-me que o trabalho educativo se constrói em conjunto, e que o diálogo entre profissionais é essencial para promover práticas mais conscientes, reflexivas e eficazes.

O educador cooperante ajudou-me a compreender que o educador é um dos agentes mais importantes do sistema educativo, não só pela sua função de facilitador das aprendizagens, mas também pelo papel que desempenha na criação de um ambiente educativo seguro, estimulante e inclusivo. Ao longo do estágio, fui percebendo, através da sua orientação e do seu exemplo, que o educador tem um impacto profundo no desenvolvimento integral das crianças, ao nível cognitivo, emocional, social e ético.

Para além disso, o educador cooperante mostrou-me que a atuação do educador não se limita apenas à sala de atividades, estendendo-se à colaboração com as famílias, à articulação com outros profissionais da escola e à constante reflexão sobre a prática. Esta visão ampliada da profissão fez-me reconhecer a responsabilidade e a complexidade do papel do educador, incentivando-me a assumir uma postura mais crítica, ética e comprometida com a educação de qualidade.

É igualmente relevante destacar o trabalho desenvolvido em conjunto com a minha colega de estágio, o qual considero ser outro dos pontos positivos desta experiência. Desde o início, a nossa relação pautou-se por uma comunicação clara, colaboração constante e um sentido de apoio mútuo, fatores que considero essenciais para a construção de um ambiente de trabalho produtivo e harmonioso. O nosso

trabalho em grupo refletiu-se na forma como planeávamos e executávamos as atividades, trocando ideias, sugestões e feedbacks que nos ajudaram a melhorar continuamente. Sempre que surgiam dúvidas ou desafios, procurávamos resolvê-los em conjunto. Além disso, valorizo a forma como respeitámos as opiniões e os contributos uma da outra, reconhecendo as competências e pontos fortes de cada uma. Esta dinâmica de partilha e cooperação permitiu-nos dividir tarefas de forma equilibrada, otimizando o tempo e os recursos disponíveis.

Por fim, é imprescindível mencionar o papel das professoras cooperantes, cuja dedicação e acompanhamento foram fundamentais ao longo de todo o estágio.

Para concluir, considero que as várias dimensões analisadas ao longo deste percurso não devem ser vistas de forma isolada, mas sim numa perspetiva integrada e interdependente. Cada uma destas dimensões complementa as restantes, contribuindo para uma avaliação mais completa e rigorosa do desempenho docente. Esta articulação é essencial, pois permite um processo de autorreflexão mais profundo, orientado para a melhoria contínua da prática educativa.

Ao valorizar e refletir sobre estas dimensões de forma integrada, é possível desenvolver um olhar mais crítico e consciente sobre o papel do educador, aperfeiçoando estratégias pedagógicas e reforçando o compromisso com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao promover-se o desenvolvimento profissional do educador, promove-se igualmente a melhoria das experiências educativas das crianças.

Como refere o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, estas dimensões “(...) definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão” (p. 52300), sendo, por isso, indispensáveis para a construção de uma prática educativa consciente, intencional e transformadora

Síntese global de reflexão

A prática pedagógica constitui um espaço fundamental para a construção de saberes experienciais, que, segundo Tardif (2004, citado por Figueira, 2017), se iniciam ainda antes da vida profissional e prolongam-se ao longo de toda a carreira docente. Desde os primeiros momentos da formação inicial, ao contactarmos com a realidade educativa através da prática de ensino, vamos desenvolvendo uma base de saberes que se constrói com base nas vivências do dia-a-dia e na reflexão constante sobre a ação.

Deste modo, o estágio revelou-se uma etapa essencial no meu percurso formativo, permitindo-me aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, e confrontá-los com a realidade das salas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As Práticas de Ensino Supervisionadas foram, assim, fundamentais para compreender as dinâmicas de cada contexto educativo, desempenhando um papel ativo enquanto estagiária, e aprendendo a trabalhar com grupos de crianças e alunos com diferentes necessidades, especificidades e motivações. Ao planificar e intervir com base na realidade concreta de cada grupo, fui também consolidando uma postura reflexiva sobre a prática, com o objetivo de melhorar, dia após dia.

As intervenções realizadas durante as PES proporcionaram um espaço privilegiado de aprendizagem e crescimento, junto das crianças e alunos como também com as orientadoras cooperantes, os supervisores institucionais da Escola Superior de Educação de Viseu e as colegas de estágio. Através desta rede colaborativa, fui consolidando competências pedagógicas, didáticas e relacionais, indispensáveis ao exercício da profissão docente.

O contacto direto com a prática educativa é, sem dúvida, uma mais-valia na formação inicial de professores e educadores. No entanto, esta experiência só se torna verdadeiramente significativa quando é acompanhada de uma apreciação e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido. É através deste processo de autorreflexão e autoaperfeiçoamento que os estagiários se tornam profissionais mais conscientes, capazes de responder de forma competente aos desafios educativos e de contribuir positivamente para a melhoria das práticas pedagógicas.

Neste sentido, é importante sublinhar que a prática reflexiva deve estar sempre presente no percurso profissional do docente. Ela é uma responsabilidade contínua e um motor de aperfeiçoamento, permitindo a análise crítica das estratégias utilizadas, a sua reformulação e adaptação às necessidades das crianças e do próprio contexto

educativo. Ser professor implica, pois, uma atitude de constante questionamento, investigação e inovação.

A legislação portuguesa define claramente o perfil de competências exigido para o exercício da profissão docente, como consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) e no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Este perfil orienta a nossa ação profissional, estando igualmente refletido no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, cujas quatro dimensões de avaliação do desempenho docente serviram de base à análise crítica do percurso formativo. Estes documentos ajudam-nos a ter consciência do que é esperado de nós enquanto educadores e professores, funcionando como referência para a nossa atuação e evolução profissional.

Paralelamente, torna-se imprescindível que os docentes invistam numa formação contínua ao longo da vida. Como refere Costa (2016, p. 22), esta formação deve incluir “(...) todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente”, tais como palestras, seminários, cursos ou oficinas. No entanto, mais do que uma obrigação, este investimento deve ser motivado pelo desejo genuíno de aprender, de acompanhar as mudanças sociais e educativas e de se tornar agente da sua própria formação. Como referem Alarcão e Roldão (2008, p. 15), é essencial que o professor se assuma como “investigador da sua própria prática”.

A sociedade está em constante transformação e, com ela, também a educação. Por isso, é essencial que o profissional de educação acompanhe essa evolução, mantendo-se atualizado e recetivo à mudança. É nessa abertura à inovação pedagógica, aliada a uma postura crítica e reflexiva, que se encontra o caminho para o aperfeiçoamento e a excelência na prática docente.

Após este percurso, posso afirmar que cresci enquanto profissional e pessoa. Apesar de reconhecer que ainda existem desafios a enfrentar e aspetos a melhorar, considero que desenvolvi um trabalho empenhado, dinâmico e consciente ao longo de todas as etapas das PES. Contactar com dois contextos distintos, o da EPE e o do 1.º CEB, permitiu-me compreender as especificidades de cada um, como também refletir sobre as semelhanças nas finalidades educativas de ambos. Foi uma experiência desafiante, exigente e profundamente enriquecedora.

Esta aprendizagem constante é feita ao longo de toda a vida profissional, alimentada pela experiência, pela reflexão, pela investigação e pela vontade de fazer sempre mais e melhor. Ao longo destes cinco anos de formação, procurei tirar o máximo partido das oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo conhecimentos,

habilidades e competências que levarei comigo para a minha futura prática profissional. No entanto, sei que o meu percurso não termina aqui. Continuarei a aprender, a investigar e a refletir, sempre com o objetivo de ser uma educadora/professora mais consciente, competente e transformadora.

PARTE II – Trabalho de investigação

Nota introdutória

A segunda parte do presente Relatório Final de Estágio consiste num trabalho de investigação sobre a prática, que diz respeito ao trabalho empírico desenvolvido, assente na valorização da relação entre a escola e a família no percurso educativo das crianças. Esta é uma temática pertinente e atual, uma vez que, apesar de se reconhecer, em teoria, a importância da colaboração entre a escola e a família, na prática ainda se verificam muitas dificuldades e desafios. Muitas vezes, a participação das famílias é limitada a momentos formais, como reuniões ou festas, não sendo explorado todo o potencial que a sua presença e envolvimento podem trazer para o processo educativo das crianças.

Deste modo, torna-se essencial refletir sobre a forma como esta relação pode ser construída de forma sólida, contínua e significativa, indo além da mera comunicação de informações. É fundamental criar espaços de diálogo, confiança e corresponsabilização, onde a família se sinta parte integrante do percurso educativo, contribuindo com os seus saberes, experiências e valores.

Neste sentido, o presente estudo procura dar voz tanto aos educadores como às famílias, reconhecendo que ambas desempenham papéis complementares e insubstituíveis no desenvolvimento das crianças.

Com o presente estudo pretendemos responder à questão-problema “Como é que a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar?”, sendo que os principais objetivos passam por compreender de que forma a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar e identificar as estratégias e práticas adotadas pela escola para promover a participação ativa das famílias.

Esta parte subdivide-se três capítulos, sendo que, para que se possa estudar o tema e chegar à resposta da questão-problema, começa-se por apresentar o capítulo referente ao enquadramento teórico-conceitual, fazendo alusão a tópicos fundamentais para a prossecução do estudo. Posteriormente, já no capítulo da metodologia, foi necessário definir o problema, os objetivos do estudo e o tipo de investigação a desenvolver, sendo que este se enquadra no paradigma qualitativo, optando por técnicas e instrumentos de recolha de dados adequados, pelo que, neste caso, se fez uso de entrevistas semiestruturadas, tanto a educadores da EPE como também aos respetivos pais/encarregados de educação.

O capítulo da apresentação, análise e discussão de dados dá a conhecer as informações recolhidas através da aplicação das entrevistas supramencionadas, dados

estes que vão sendo analisados à medida que são apresentados. Assim, no último capítulo, estes são analisados comparativamente, a fim de se obterem as conclusões.

Capítulo I - Enquadramento teórico-conceptual

Neste capítulo apresentamos um enquadramento teórico-conceptual, no qual se procede à análise e aprofundamento dos principais conceitos e perspectivas que fundamentam a investigação.

Segundo Santos e Lima (2019), a revisão da literatura é um “(...) processo contínuo que se inicia na primeira fase da investigação, mas que, de facto, só se encerra quando se dá por terminada essa mesma investigação” (p. 60). Trata-se de uma etapa fundamental, uma vez que permite identificar os conceitos e as teorias que servirão de base ao estudo, constituindo um quadro de referência do estudo, orientando a análise e a interpretação dos dados. Além disso, a revisão bibliográfica assegura a fundamentação e a justificação do material recolhido, estabelecendo uma articulação entre as diferentes componentes da investigação, nomeadamente a formulação do problema, a definição da metodologia, a análise dos resultados e a sua discussão. Deste modo, assume-se como elemento estruturante que confere coerência, consistência e rigor científico ao trabalho desenvolvido.

O presente enquadramento teórico-conceptual servirá de base à análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas, facilitando a sua interpretação.

Deste modo, inicia-se com a caracterização do sistema escolar, destacando o seu papel no desenvolvimento global da criança. Segue-se a análise do sistema familiar, enquanto primeiro contexto de socialização e aprendizagem. Posteriormente, aborda-se a relação de cooperação e colaboração entre a escola e a família, evidenciando a sua relevância para a construção de percursos educativos mais consistentes. Por fim, analisam-se os efeitos da intervenção familiar nos processos educativos, procurando compreender de que forma esta influência se reflete no percurso da criança em contexto de Educação Pré-Escolar.

1. O Sistema Educativo

1.1. A Educação Pré-Escolar

De forma semelhante ao que ocorreu na restante Europa, embora com algum atraso, a educação de infância em Portugal atravessou diversos períodos de transformação, tendo sido igualmente influenciada por correntes e movimentos pedagógicos provenientes do estrangeiro.

A Educação Pré-Escolar em Portugal começou a emergir no século XIX, inicialmente associada à afirmação de uma classe média cada vez mais influente e educada, que apresentava uma nova perspetiva sobre a educação da criança e do cidadão, influenciada por valores emergentes. Com o avanço da industrialização e a entrada progressiva das mulheres no mercado de trabalho, as dinâmicas familiares sofreram alterações, levando a uma maior procura por estabelecimentos da educação pré-escolar (Bento, 2011).

De acordo com Vasconcelos (2000), os primeiros jardins de infância em Portugal foram fundados por intelectuais progressistas portugueses que, inspirados pelas ideologias pedagógicas europeias, procuraram introduzir novas conceções educativas e promover uma renovação no modo de compreender a infância e a aprendizagem.

A expressão “Educação Pré-Escolar” é relativamente recente, apesar da sua realidade remontar ao início do séc. XIX (Abrantes & Vasconcelos, 2000). Nesta época, o termo designava literalmente a fase anterior à escolaridade formal, referindo-se ao período que, em muitos países, começa aos 6 anos de idade (Carvalho, 1996).

A Revolução de abril de 1974 marcou um ponto de viragem no desenvolvimento da educação de infância em Portugal, impulsionando um novo dinamismo decorrente das transformações políticas, sociais e económicas. Estas mudanças geraram novas exigências e estimularam iniciativas de carácter popular, que levaram à criação de diversos jardins de infância, muitos deles com uma forte dimensão comunitária.

Perante esta realidade, tornou-se necessário estabelecer um enquadramento legal que regulasse o setor, o que levou à aprovação da Lei n.º 5/77 de 1 de fevereiro, que instituiu o sistema público da educação pré-escolar. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro veio formalizar os Estatutos dos Jardins de Infância, consolidando juridicamente esta nova etapa da educação de infância em Portugal.

O ano de 1997 constitui um marco decisivo na história da educação pré-escolar em Portugal, com a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97,

de 10 de fevereiro). Esta lei veio consagrar o enquadramento jurídico deste nível de ensino, estabelecendo como princípio geral que

a Educação Pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica no percurso de aprendizagem ao longo da vida. Esta assume um carácter complementar à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma relação estreita de cooperação, promovendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, de modo a favorecer a sua plena inserção na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

A Educação Pré-Escolar possui características gerais e específicas que a diferenciam dos restantes níveis de escolaridade, particularmente no que respeita aos seus objetivos. Destina-se a crianças entre os três e os seis anos de idade e tem como principal finalidade promover o desenvolvimento integral, sendo considerada o primeiro passo na educação básica. Neste contexto, as crianças aprendem a conquistar a confiança, a desenvolver a autonomia e a interagir em sociedade.

No artigo 3 da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro, é mencionado que a Educação Pré-Escolar:

1. Destina-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar;
2. A frequência da educação pré-escolar é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, consagrando-se, contudo, a sua universalidade para as crianças que perfazem 5 anos de idade;
3. Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família.

Segundo Carvalho (1996),

O Pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de atividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objetivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no Jardim de-Infância (p.67).

A Educação Pré-Escolar pode ser desenvolvida em diferentes modalidades e instituições, que tanto podem estar sob a responsabilidade do Estado bem como de entidades privadas. Independentemente da sua natureza, pública ou privada, todas estas instituições são orientadas pedagogicamente pelo Ministério da Educação (Bento, 2011).

Outra característica essencial desta etapa inicial da educação básica é a sua gratuidade, conforme estabelecido na legislação que determina que “(...) a componente educativa da educação pré-escolar é gratuita (...)”, enquanto “(...) as restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo Estado de acordo com as condições sócio-económicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regulamentar pelo Governo.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 672).

No mesmo ano em que foi publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, o Ministério da Educação divulgou também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que foram revistas pela última vez em 2016. As Orientações curriculares, “(...) constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...)” e têm como objetivo “(...) promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar (...)” (OCEPE, 1997, p.13).

De acordo com este documento orientador, as áreas de conteúdo a desenvolver no contexto da Educação Pré-Escolar devem ser trabalhadas de forma integrada e globalizante, sendo elas: i) a área de Formação Pessoal e Social; ii) a área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios de Educação Física, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística, subdividido em Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; e, por fim, iii) a área do Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 2016).

2. O Sistema Familiar

O sistema familiar é um conceito fundamental, descrevendo a rede de relacionamentos e interações entre os membros de uma família. Composto por pais, filhos, avós, tios e outros parentes, este sistema forma uma unidade social e emocional em que cada indivíduo desempenha um papel específico. As interações dentro de uma família influenciam o comportamento, as emoções e o desenvolvimento dos seus membros. A dinâmica familiar é complexa e moldada por diversos fatores, como a cultura, a história familiar e as experiências de vida de cada pessoa.

O sistema familiar também é influenciado por fatores externos, como a cultura e a sociedade. As normas culturais desempenham um papel crucial na organização e na comunicação dentro da família, moldando as relações entre os seus membros. Em algumas culturas, a hierarquia familiar é muito valorizada, enquanto noutras, a igualdade entre os membros é mais acentuada. Essas diferenças culturais são impactantes na dinâmica familiar, incluindo a forma como os conflitos são abordados e resolvidos.

2.1. A Família: um conceito em evolução

À primeira vista, o conceito de família pode parecer simples e evidente. Tradicionalmente, a família remete-nos para um conjunto de pessoas que possuem um grau de parentesco e afetividade entre si, que desempenha um papel fundamental no processo educativo da criança e na construção da sua identidade. Esta é considerada uma instituição fundamental, responsável por promover a educação dos filhos e por transmitir valores de natureza moral e social. No entanto, esta noção tem evoluído ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais e culturais. Atualmente, é difícil apresentar uma definição única de família, uma vez que existem múltiplas configurações familiares, todas elas válidas e significativas.

Segundo Santos (2004), a família constitui um contexto relacional e afetivo essencial para o desenvolvimento da criança e para a construção da sua identidade. Para que esse desenvolvimento decorra de forma equilibrada, é importante que a família assuma um papel estruturante e organizador, proporcionando um ambiente seguro, estável e afetivo.

Pereira (2012) refere que “ (...) embora universal, o conceito de família é complexo e ambíguo, uma vez que pode apresentar vários significados e interpretações consoante a perspetiva e dimensões de análise” (p. 5).

Ao consultarmos o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2021), encontramos várias definições para o termo “família”, entre as quais: o conjunto de todos os parentes de uma pessoa, sobretudo os que coabitam com ela; o grupo constituído pelos pais e pelos filhos; o núcleo formado por duas pessoas unidas pelo casamento e pelos seus descendentes; ou ainda o grupo de indivíduos que vivem sob o mesmo teto.

De acordo com Picanço (2012), ao longo do tempo, as famílias têm-se adaptado às transformações do contexto em que se inserem, acompanhando mudanças de ordem religiosa, sociocultural e económica, o que tem resultado numa constante evolução da sua configuração. Para a autora, a família constitui um espaço sociocultural dinâmico,

que deve estar em permanente desenvolvimento, sendo continuamente reconstruído e renovado.

Contudo, importa destacar outro elemento essencial no conceito de família, designado por “(...) lar, ou seja, a relação de coexistência debaixo do mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor descendente (...)” (Flores, 1994, p.51).

A família constitui, por excelência, um espaço de afeto, confidencialidade e solidariedade, configurando-se como um contexto privilegiado de construção social da realidade. É no seio das interações estabelecidas entre os seus membros que se atribui significado às relações e que se fortalece o sentimento de pertença a esse núcleo familiar. A família representa o primeiro grupo de referência no qual o indivíduo inicia as suas experiências de interação (Felizardo, 2013).

Deste modo, a família representa o primeiro suporte emocional e social dos indivíduos nos seus primeiros anos de vida. É no seio familiar que se constrói o equilíbrio essencial para uma integração saudável na sociedade e, acima de tudo, para a própria sobrevivência do ser humano. Reconhecida como um dos principais agentes educativos, a família deve assumir um papel ativo na educação da criança, participando de forma positiva e adequada em todas as etapas do seu desenvolvimento.

Segundo Postic (1995), muitas crianças enfrentam dificuldades de adaptação ao funcionamento social na sala de aula. Nesse contexto, cabe à família apoiar a criança nesse processo, ajudando-a a confiar nos novos amigos e no ambiente escolar em que se encontra inserida (Reis, 2022).

Em síntese, a participação e o acompanhamento da família na vida escolar das crianças são fundamentais para o seu sucesso educativo. Como refere Souza (2009), as crianças que compreendem o envolvimento dos pais no seu percurso escolar tendem a apresentar um melhor rendimento, sentindo-se mais seguras e motivadas, o que se reflete positivamente no seu desempenho nas atividades escolares.

2.2. A Família como primeiro espaço educativo

De acordo com Minuchin (1979), a família desempenha duas funções fundamentais: uma função interna, relacionada com o desenvolvimento e a proteção dos seus membros, e uma função externa, que envolve a socialização, a adaptação ao meio e a transmissão da cultura. Dentro deste prisma, “(...) a família terá que resolver com sucesso duas tarefas, também elas essenciais: a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individuação/autonomização dos seus elementos.” (Relvas, 1996,

p. 17). Importa ainda reconhecer que a estrutura interna da família não é estática, esta transforma-se ao longo do tempo, acompanhando as mudanças do contexto social, cultural e económico em que está inserida.

Neste contexto, importa ter em consideração que as funções da família, enquanto agente educativo primordial, também estão sujeitas a transformações decorrentes das mudanças sociais e culturais.

É no seio familiar que emerge, em primeiro lugar, a função educativa, pois é aí que a criança estabelece os seus primeiros vínculos afetivos, inicia o seu processo de desenvolvimento e começa a interiorizar valores, normas e conhecimentos que a acompanharão ao longo da vida. No entanto, esta função educativa não deve ser exercida de forma isolada, devendo ser partilhada com outros agentes educativos, nomeadamente a escola, numa perspetiva de complementaridade e cooperação.

De acordo com Grácio (s/d, p. 187), é neste contexto familiar que “(...) se vão gerando na criança atitudes, comportamentos, capacidades, normas, valores (...).”

Compreende-se, assim, que a família desempenha um papel decisivo tanto na educação formal como na informal. Para além de refletir as dinâmicas e os desafios da sociedade, é no seio familiar que se absorvem valores éticos e humanitários, fortalecendo-se os laços de solidariedade. A participação ativa da família na vida escolar das crianças revela-se, por isso, indispensável. Quando os pais e/ou responsáveis demonstram interesse pelo percurso escolar, questionando sobre as aulas, as tarefas ou o desempenho, a criança sente-se acompanhada, valorizada e emocionalmente segura, o que se reflete num melhor desempenho nas atividades escolares.

Neste sentido, cabe às famílias assumir essa missão educativa com responsabilidade e empenho, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento integral das crianças.

2.3. Diversidade étnica, social e cultural dos pais e encarregados de educação

A escola caracteriza-se pela presença de um leque diversificado de crianças provenientes de diferentes culturas, etnias e contextos socioeconómicos. Esta heterogeneidade crescente resulta do alargamento da escolaridade obrigatória, conferindo à instituição educativa uma riqueza e uma pluralidade cultural sem precedentes no panorama nacional. Como refere Carvalho (1999), o mundo constitui um “arco-íris de culturas”.

A diversidade étnica, social e cultural dos pais e encarregados de educação representa um aspeto fundamental a considerar no contexto educativo contemporâneo. As famílias provêm de várias origens, carregando consigo valores, crenças, tradições e práticas educativas distintas, que influenciam não só o modo como educam os seus filhos, mas também a sua interação com a escola. Esta pluralidade enriquece o ambiente escolar, proporcionando uma oportunidade única para o desenvolvimento da empatia, do respeito e do diálogo intercultural entre alunos, educadores e famílias (Oliveira, 2014).

Por vezes, as realidades culturais da escola e das famílias diferem significativamente, não só no que se refere a hábitos e costumes, mas também nas expectativas associadas aos papéis pais, professores/as e crianças, nos valores que privilegiam, nas práticas que adotam e nas motivações que orientam a comunicação entre si. Estas diferenças podem originar mal-entendidos nas mensagens e nas informações partilhadas. Quando os canais e modos de comunicação não são suficientemente diversificados e eficazes, as barreiras culturais tendem a persistir e a acentuar-se, dificultando uma comunicação clara, fluida e construtiva entre os profissionais e as famílias (Ministério da Educação, 2016).

De facto, numa sociedade marcada pela diversidade, como a atual, nem sempre é fácil conciliar e integrar os diferentes costumes, crenças, modos de vida e religiões. Contudo, é essencial que cada indivíduo valorize as especificidades das culturas que o rodeiam, demonstre abertura para a adoção de novos hábitos e partilhe também a sua própria cultura com os outros. Só assim se torna mais acessível o processo de aculturação e de integração cultural.

No entanto, a diversidade também pode constituir um desafio, especialmente quando as diferenças culturais ou sociais dificultam a comunicação e o envolvimento efetivo dos encarregados de educação nas atividades escolares. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e socialização, deve, por isso, adotar práticas inclusivas e sensíveis, que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa de todas as famílias, independentemente do seu contexto cultural ou socioeconómico (Tavares & Araújo, 2017).

É igualmente importante reconhecer que fatores económicos e sociais podem condicionar a disponibilidade e as formas de participação dos encarregados de educação. Situações de vulnerabilidade ou exclusão social exigem uma resposta educativa que garanta equidade e apoie as famílias, facilitando o seu envolvimento no percurso escolar das crianças (Martins, 2016).

Paulo Freire (1975, como citado em Silva, 2009, p. 22) salienta que “(...) encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma ação dialógica cultural”. Esta perspectiva enfatiza a importância do diálogo e da cooperação mútua, reconhecendo as diferentes experiências e saberes que cada contexto, escolar e familiar, aporta à educação da criança.

Do mesmo modo, cabe à escola alargar o seu conceito de família, reconhecendo os diversos formatos existentes (nucleares, monoparentais, em união de facto ou reestruturadas), evitando canalizar preferencialmente as suas interações para estruturas familiares padronizadas com as quais se identificam mais facilmente. Este novo leque de configurações familiares traz consigo diferentes contextos sociais, económicos e culturais, que devem ser considerados contextos sociais, económicos e culturais, que devem ser considerados, respeitados, acompanhados e acolhidos no seio escolar, de modo a promover relações integradoras, dinâmicas e de qualidade.

Desta forma, compreender e valorizar a diversidade dos pais e encarregados de educação é essencial para a construção de uma comunidade educativa inclusiva, na qual todos se sintam acolhidos e motivados a colaborar no desenvolvimento integral das crianças.

3. A Relação de cooperação/colaboração Escola-Família

No cerne da relação entre a escola e a família encontra-se a criança, em torno da qual se articulam as ações, as intervenções e as interações entre a instituição escolar e o contexto familiar. Contudo, importa salientar que, por vezes, o papel da criança tende a ser desvalorizado (Silva, 2009), dado que “(...) as crianças ficam muitas vezes subsumidas quando se fala na relação escolas-famílias, ignorando-se o seu papel de ator social ativo neste processo” (Sarmiento, 2005, p. 17).

De acordo com diversas investigações sobre esta temática, “(...) a colaboração e participação entre a escola e os encarregados de educação é essencial para o desenvolvimento do trabalho, por parte da escola e, também, para a melhoria da qualidade do ensino e aproveitamento escolar das crianças, bem como, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Carvalho, 2000, p. 62).

Atualmente, reconhece-se que promover o envolvimento das famílias na vida escolar das crianças exige um compromisso contínuo e partilhado por toda a comunidade educativa. Este processo não se restringe apenas ao papel dos docentes ou dos encarregados de educação, mas deve envolver de forma articulada os órgãos

de gestão, o pessoal técnico, os educadores e até as próprias crianças, contribuindo para a construção de uma verdadeira cultura de colaboração (Simões, 2015).

Além disso, como refere Tavares e Araújo (2017), uma colaboração efetiva entre a escola e a família fortalece os laços de confiança, melhora o rendimento escolar das crianças e contribui para o seu desenvolvimento integral. Para que isso aconteça, é fundamental criar espaços de escuta, diálogo e envolvimento ativo, nos quais todas as famílias se sintam acolhidas e valorizadas, independentemente da sua origem, nível de escolaridade ou condição socioeconômica.

A família e a escola constituem os dois principais contextos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por isso, é fundamental que estabeleçam uma relação de cooperação estreita, de forma a promover e facilitar o processo de aprendizagem (Reis, 2022).

Num enquadramento sistémico, a família, a escola e a criança/aluno devem ser compreendidos como sistemas abertos, dinâmicos e interdependentes, cuja interação influencia diretamente o percurso educativo da mesma. O sucesso desta colaboração depende, em grande medida, da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes, assente na confiança, na comunicação e no respeito mútuo.

Perrenoud (citado por Pereira, 2008, p. 39), defende que a educação necessita de mudanças significativas, as quais devem ser negociadas entre os diversos agentes educativos. Nesse processo, a escola assume um papel central, ao tornar essas transformações mais visíveis e concretas. Para tal, deve promover o envolvimento ativo das famílias, incentivando a sua participação de forma mais próxima, interessada e consciente da importância que têm no percurso educativo das crianças.

Atualmente, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma sintonia entre a escola e a família. Enquanto instituições educativas complementares, ambas devem cooperar na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança e à convivência harmoniosa entre todos os intervenientes do processo educativo.

Nesse sentido, é fundamental que a escola adote estratégias eficazes para envolver os pais no percurso escolar dos seus filhos, informando-os de forma clara e regular sobre os objetivos educativos e os projetos em curso. A realização de reuniões, palestras, entrevistas, bem como o atendimento individualizado, são algumas das práticas que podem fomentar a participação ativa das famílias, incentivando uma maior aproximação à escola e promovendo uma colaboração efetiva e duradoura.

A construção de uma relação sólida entre a escola e a família é essencial para garantir uma educação de qualidade, tanto no contexto escolar como no familiar. Esta colaboração visa o planeamento conjunto, a definição de compromissos e a criação de acordos mínimos que assegurem a coerência das práticas educativas e o bem-estar do educando.

Segundo Pereira (2008, p. 29), “(...) a relação entre a escola e a família tem vindo a ser alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos de políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”, o que revela a crescente importância atribuída a esta parceria.

Neste sentido, é fundamental que escola e família estabeleçam uma verdadeira “aliança educativa”, pautada pela cooperação, pela confiança e pelo diálogo contínuo. Só assim será possível apoiar os educandos no seu desenvolvimento global, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, responsáveis e preparados para participar de forma crítica e construtiva na sociedade contemporânea.

Atualmente, vivemos um período marcado por mudanças. Contudo, estas alterações não podem deixar afetar duas instituições fundamentais da nossa sociedade: a escola e a família. Ambas desempenham papéis centrais na formação das crianças e na construção da cidadania, sendo estes espaços de aprendizagens, socialização e transmissão de valores. Deste modo, as alterações que ocorrem na sociedade exigem uma readaptação das funções e das práticas destas instituições, promovendo um diálogo constante entre elas, de modo a responder eficazmente às novas realidades e necessidades das crianças e das famílias.

De um modo geral, são reconhecidas as vantagens decorrentes de uma relação entre a escola e a família. Ambas constituem espaços fundamentais no processo educativo da criança, funcionando como pontos de encontro e cooperação na sua formação integral. A ação educativa dos pais e da escola pode assumir um carácter coincidente ou complementar, reforçando-se mutuamente na promoção do desenvolvimento da criança (Diez, 1989). Como sublinha Diez (1989), é essencial que exista uma relação de compreensão mútua entre estas duas instituições. O diálogo contínuo e construtivo é a base para o estabelecimento de interações sólidas entre a escola e a família, configurando-se como uma relação vital para o sucesso educativo e o bem-estar da criança.

3.1. O papel do docente na relação escola-família

O educador de infância desempenha várias funções enquanto agente educativo. De acordo com o Ministério da Educação (2016), para garantir e aprofundar a sua intencionalidade educativa, o educador percorre diferentes etapas interligadas, que se “(...) desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (p. 13). Estas etapas manifestam-se em diversos âmbitos, cada um deles essencial para a construção de práticas pedagógicas consistentes e significativas, das quais:

- Observar, registar e documentar:

Observar o que as crianças fazem, dizem e a forma como interagem e aprendem constitui uma estratégia essencial na recolha de informação. Esta observação não se deve limitar às impressões que os educadores vão tendo no contacto diário, devendo assim assentar num registo sistemático que permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo.

Além disso, a observação e o registo tornam-se instrumentos fundamentais para fortalecer a articulação entre o educador e as crianças, permitindo compreender melhor as suas necessidades, interesses e formas de aprender. Esta articulação pode e deve estender-se às famílias, envolvendo-as ativamente no processo educativo e na partilha de informações relevantes “(...) sobre o contexto de vida das crianças e sua ação junto das famílias” (Ministério da Educação, 2016, p. 14).

- Planear, agir e avaliar:

“Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas” (Ministério da Educação, 2016, p.15), ou seja, que pense de forma consciente e fundamentada sobre o que pretende promover nas crianças, tendo em conta as suas necessidades, interesses e potencialidades. Este processo envolve definir objetivos claros, selecionar estratégias adequadas e antecipar os recursos e as condições necessárias para que a ação pedagógica seja intencional, coerente e significativa.

Outra função fundamental do educador é promover e fortalecer a relação entre a escola e a família. De acordo com o Ministério da Educação (2016), a “(...) relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (p. 28). Esta perspetiva reforça a importância de uma parceria baseada na colaboração, na partilha de responsabilidades e na comunicação aberta, reconhecendo o papel essencial de ambos, educador e família, no desenvolvimento da criança.

Um dos aspetos importantes para consolidar a relação entre a escola e a família é a comunicação. Segundo o Ministério da Educação (2016), “(...) a relação de comunicação estabelecida com cada família, através do processo desenvolvido e da transmissão regular da avaliação dos progressos de aprendizagem da criança.” (p.103), constitui um elemento essencial para promover a confiança mútua e o envolvimento das famílias no percurso educativo dos seus filhos. Uma comunicação contínua, transparente e empática permite alinhar expectativas, partilhar responsabilidades e reforçar o papel conjunto de educadores e famílias na promoção do desenvolvimento da criança.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2016), é salientada a importância das reuniões, uma vez que “(...) são um meio de participação em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas (...) e envolve as famílias” (p. 29). Estes momentos favorecem a construção de uma relação de confiança e colaboração entre a escola e a família, permitindo uma maior coerência entre as práticas educativas desenvolvidas em ambos os contextos e reforçando o papel ativo das famílias no processo educativo das crianças.

Tendo em conta estes aspetos, o educador deve procurar manter uma relação ética e profissional com as famílias, pautada pela cautela, pelo respeito e pela assertividade. Esta postura favorece uma comunicação equilibrada e construtiva, contribuindo para que a relação entre a escola e a família seja duradoura, cooperante e, sobretudo, benéfica para as crianças, que são as principais destinatárias e beneficiárias desta parceria educativa.

3.2. O papel da família na relação escola-família

Do ponto de vista formal e legislativo, registam-se evoluções, ainda que graduais, que reconhecem a escola e os pais como duas esferas de influência determinante na vida da criança. Esta colaboração assenta em conceitos de parceria, de responsabilidade partilhada e de envolvimento mútuo, sustentando a ideia de que o sucesso educativo só se alcança através da cooperação de todos os intervenientes (Marques, 1993).

A participação da família na estrutura educativa e social das escolas tem vindo a afirmar-se de forma lenta, mas progressivamente, superando gradualmente os desafios e obstáculos de um percurso iniciado há várias décadas. Este caminho, marcado por momentos de divergência e convergência, tem mantido, contudo, um

propósito comum e essencial, promover o desenvolvimento integral, o bem-estar e a felicidade da criança.

É, antes de mais, no seio familiar, um contexto que se deseja afetivo e seguro, que a criança encontra resposta às suas necessidades básicas, estabelece as primeiras interações, inicia as suas explorações e vivência e dá os primeiros passos nas suas aprendizagens. É neste ambiente primário que começa a construir a consciência de si própria e do mundo que a rodeia.

De acordo com Ferreira (2011), "(...) a família constitui um elemento estruturante do desenvolvimento da criança incontestável independentemente de ser positivo ou negativo" (p. 105).

O envolvimento da família com a escola assume uma relevância significativa. A este propósito, Salvador (2013) salienta que a família,

é o primeiro meio educativo das crianças, é no seu seio que fazem as primeiras descobertas, as primeiras interações sociais, entendem as primeiras atitudes para com os outros e os seus valores. É com a família que a criança tem as suas reações mais espontâneas e é nela que reconhece as suas próprias tradições com o seu meio. (p. 9)

Segundo Castro (2018), a escola deve promover condições que favoreçam o aumento do envolvimento e da participação das famílias na vida escolar das crianças. A família, por sua vez, assume múltiplas funções no percurso da criança, de natureza cultural, social e biológica, as quais contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento (Batista, 2013). Nesse mesmo enquadramento, Castro (2018) reforça a ideia de que,

É na família que cada indivíduo encontra o primeiro espaço de convívio com os outros, sendo neste contexto que a pessoa começa a sociabilizar-se e a ligar-se à comunidade. É na família que se faz a transmissão de valores, costumes e tradições, sendo na família que a criança os absorve e se adapta à existência de regras com as quais terá de conviver quando é inserida na sociedade. (p. 20)

Batista (2013) acrescenta que a participação da família é “(...) vista como um indicador de qualidade educativa, o que significa que os educadores são conscientes da importância da relação do jardim de infância com a família, sugerindo uma melhor qualidade no que respeita à prática pedagógica desenvolvida” (p.32). Partilhamos da perspectiva de que esta relevância atribuída à colaboração da família constitui um contributo essencial para o desenvolvimento integral da criança, potenciando o seu desempenho escolar.

De acordo com Almeida (2004), o envolvimento e a participação da família na escola assumem uma importância fundamental, configurando-se como um direito de cidadania, em que o exercício desse primeiro direito leva os pais à escola. A segunda vertente refere-se ao acompanhamento que a família proporciona aos filhos no contexto doméstico. Castro (2018) acrescenta que “(...) o envolvimento parental, resulta de estratégias que visem a vivência de parcerias, de salientar que as construções destas parcerias levam tempo e dificilmente se estabelecem sem estruturas de mediação” (p. 25).

Deste modo, torna-se fundamental refletir sobre o porquê, de que forma e com que finalidade a participação das famílias é importante na promoção da qualidade de vida do Jardim de Infância.

3.3. Vantagens do envolvimento da família

Diversos estudos sobre a relação entre a escola e a família (Davies, 1989; Diogo, 1998; Martins, 1993; Marques, 1997, 2001a, 2001b) evidenciam que essa parceria é altamente benéfica tanto para o desenvolvimento global do indivíduo quanto para o seu desempenho escolar.

De acordo com Davies (1989), o envolvimento parental gera benefícios em múltiplas dimensões: para a crianças, para os próprios pais, para as escolas e, de forma mais abrangente, contribui para o fortalecimento e melhoria da sociedade democrática.

De acordo com Marques (2001a), o envolvimento da família no percurso escolar da criança contribui para o aumento da sua motivação e o interesse pela escola. Por outro lado, quando a criança percebe que a sua trajetória escolar é valorizada pela família e existe uma comunicação diária sobre o que acontece na escola, estabelecem-se vínculos entre família e a escola que promovem o reconhecimento mútuo dos respetivos papéis e fortalecem a confiança entre ambos. Assim, os pais, as mães e a instituição escolar tornam-se mais “permeáveis”, facilitando a superação de eventuais barreiras que possam existir.

Gervilla (2008) destaca que a participação ativa dos pais na vida escolar das crianças, assim como a comunicação constante com a escola, contribuem para que estejam mais atentos às necessidades e dificuldades dos seus filhos. A autora sublinha, ainda, que esse envolvimento é fundamental para assegurar um desenvolvimento equilibrado da criança, tanto a nível pessoal quanto familiar.

De acordo com Zenhas (2004), o envolvimento dos pais nas atividades escolares possibilita um conhecimento recíproco entre pais e professores, promovendo uma mudança na forma como estes se percebem mutuamente. Tal dinâmica contribui para uma melhor compreensão e até para a validação das ações desenvolvidas por cada uma das partes.

A literatura científica no domínio (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001; Marques, 2001a; Sousa, 1998) aponta diversas vantagens do envolvimento parental na escola, beneficiando diretamente as crianças. Entre essas vantagens destacam-se a melhoria do desempenho escolar, a redução de problemas comportamentais, o aumento da autoestima, a aquisição de hábitos de estudo mais eficazes e o desenvolvimento de atitudes mais positivas face à escola. De facto, quando existe uma relação de colaboração sólida entre as famílias e a escola, a criança consegue compreender melhor a continuidade entre os objetivos escolares e os valores do seu contexto familiar.

As vantagens para as famílias são diversas e incluem, entre outras, o acesso a informações sobre os seus direitos e os direitos da criança, uma compreensão mais aprofundada das necessidades da criança e dos objetivos pedagógicos dos professores. Além disso, as famílias recebem informações específicas e diretas acerca dos trabalhos e projetos desenvolvidos na escola, os quais podem ser concluídos ou continuados em casa, estabelecendo uma continuidade entre ambos os espaços.

A criança, por sua vez, beneficia significativamente dessa relação, ganha uma maior compreensão e apoio por parte dos pais, o que favorece a consistência na realização de tarefas, exercícios e atividades tanto em casa quanto na escola (Turnbull & Turnbull, 1986).

O envolvimento dos pais e das famílias traz benefícios que vão além do rendimento e do sucesso educativo das crianças, também aumenta a motivação dos alunos. Ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores. Melhora a imagem social da escola. Reforça o prestígio profissional dos professores. Ajuda os pais a desempenharem melhor os seus

papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais. Da mesma forma, estimula os professores a serem melhores professores. (Marques, 2001a, p. 20)

De acordo com Marques (2001a), os pais que participam e colaboram de forma mais ativa com a escola tendem a aumentar a sua autoestima e a sentir-se mais motivados a envolverem-se em processos de atualização e reconversão profissional. Por sua vez, com o maior envolvimento dos pais, os professores, geralmente, sentem que o seu trabalho é mais compreendido, apreciado e valorizado, o que os motiva a empenharem-se ainda mais para elevar o grau de satisfação das famílias.

Em suma, a participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo da criança representa uma vantagem significativa para todos os intervenientes no processo ensino e aprendizagem.

3.4. Contributos da parceria e colaboração entre a escola e a família

O conceito de parceria diz respeito a uma "(...) responsabilidade partilhada e sobreposta entre a família, a escola e as comunidades" (Nunes, 2004, p.45). Quando aplicado ao contexto educativo, este termo envolve quatro dimensões fundamentais: a partilha de poder, o grau de reciprocidade, a definição conjunta de finalidades e objetivos e o compromisso numa ação colaborativa. Assim, uma verdadeira parceria entre a escola e a família implica uma relação de cooperação em que ambos, educadores e familiares, se envolvem ativamente, dialogam, tomam decisões em conjunto e se sentem realizados nesse processo partilhado (Nunes, 2004). Neste sentido, "(...) só é possível estabelecer uma relação de confiança com a escola se pais e professores se conhecerem" (Wong, 2013, p. 51), destacando a importância do vínculo humano e do conhecimento mútuo como base para uma colaboração autêntica e eficaz.

O sucesso educativo assenta, em grande medida, nas parcerias que se constroem e que promovem a colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo. Colaborar significa desenvolver algo em comum, estabelecendo uma base sólida de cooperação que permita a "(...) partilha de recursos onde cada interveniente contribui com a sua própria perícia" (Homem, 2002, p. 48), favorecendo, assim, a criação de uma relação de confiança entre os parceiros. De acordo com Marques (2001) colaborar é, metaforicamente, "dar as mãos" para concretizar objetivos partilhados, reforçando a ideia de união e de corresponsabilidade na construção de um percurso educativo de qualidade.

A cooperação e a colaboração entre a escola e a família têm múltiplos efeitos positivos no desenvolvimento integral da criança. Em primeiro lugar, permitem a criação de um ambiente consistente e harmonioso entre os contextos familiar e escolar, reforçando valores, regras e rotinas que promovem segurança e estabilidade. Esta continuidade entre os dois espaços facilita a aquisição de competências sociais, emocionais e cognitivas, uma vez que a criança se sente apoiada e compreendida em ambos os contextos.

Para além disso, o envolvimento ativo da família na vida escolar favorece a motivação e o interesse da criança pelas aprendizagens, ao perceber que o que se aprende na escola também é valorizado em casa.

A colaboração próxima entre professores e pais contribui igualmente para descobrir precocemente as dificuldades ou as necessidades especiais, permitindo intervenções mais adequadas e individualizadas.

Complementarmente, esta parceria fortalece a autonomia e a responsabilidade da criança, na medida em que observa modelos de cooperação, comunicação e resolução de problemas nos adultos que a rodeiam. Assim, a relação escola-família não sustenta só o percurso educativo da criança, como também molda a sua capacidade de se relacionar, de expressar sentimentos e de se integrar na sociedade de forma ativa e construtiva.

De acordo com Silva (2008), quanto mais próxima for a relação entre as escolas e as famílias, maior tende a ser o sucesso das crianças e adolescentes. Neste contexto, “(...) os docentes tendem a reportar uma maior satisfação profissional; as famílias vêem-se valorizadas socialmente; as associações de pais assistem a um reforço do seu papel e respectiva legitimidade social; as comunidades, em particular as de meio populares, podem ver a cooperação com a escola torna-se num dos símbolos da identidade local”. (pp. 116-117)

4. Efeitos da interferência familiar nos processos educativos

A influência da família nos processos educativos é amplamente reconhecida como um dos fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. A presença ativa ou a ausência do envolvimento familiar pode ter efeitos significativos, tanto positivos quanto negativos, no percurso escolar e formativo dos alunos.

Segundo Silva (2010), esta relação nunca foi estática, tendo sofrido profundas transformações ao longo do tempo, passando de uma separação clara de funções para uma aproximação crescente, marcada por tensões, negociações e conflitos de poder.

Historicamente, a escola assumiu uma posição de autoridade face às famílias, possuindo o controlo do saber escolar e das decisões pedagógicas. Contudo, com a massificação do ensino e a democratização do acesso à escola, as famílias passaram a reivindicar um papel mais ativo, envolvendo-se de forma mais direta nos processos educativos. Esta interferência manifesta-se, por exemplo, na contestação de práticas pedagógicas, na pressão exercida sobre os professores e na tentativa de influenciar decisões curriculares e organizacionais (Silva, 2010).

Quando a família participa de forma colaborativa e construtiva, estabelecendo uma relação de parceria com a escola, os resultados tendem a ser bastante positivos. As crianças sentem-se mais seguras, motivadas e valorizadas, o que se traduz num melhor desempenho académico, numa maior autoestima e numa adaptação mais eficaz ao ambiente escolar (Simões, 2015). Esta interferência positiva passa, por exemplo, pelo acompanhamento das tarefas escolares, pelo diálogo frequente com os educadores e pelo incentivo à autonomia e à responsabilidade da criança.

Contudo, a interferência familiar também pode assumir contornos menos benéficos quando ocorre de forma desadequada. Situações como a proteção em demasia, o controlo excessivo, a desvalorização da escola ou a ausência de limites podem dificultar o processo de aprendizagem e comprometer o desenvolvimento saudável da criança (Oliveira, 2014). Da mesma forma, quando há conflito ou desconfiança entre os encarregados de educação e os profissionais de educação, o ambiente educativo pode tornar-se menos propício à cooperação e ao sucesso educativo.

Assim, é fundamental promover um equilíbrio saudável entre a atuação da escola e da família, reconhecendo as especificidades de cada contexto, mas também construindo uma base comum de diálogo, confiança mútua e corresponsabilidade. Só através de uma interferência familiar consciente e alinhada com os objetivos pedagógicos poderá ser assegurado um percurso educativo coerente e favorável ao pleno desenvolvimento da criança.

Um dos efeitos mais significativos desta interferência prende-se com o agravamento das desigualdades sociais. De acordo com Silva (2010), as famílias com maior capital cultural e escolar possuem mais recursos simbólicos para intervir junto da escola, conseguindo transformar a sua participação em vantagens educativas para os

filhos. Em contraste, as famílias de meios socialmente desfavorecidos tendem a ser menos reconhecidas e valorizadas, o que faz com que a interferência familiar contribua para a reprodução das desigualdades, em vez da sua superação.

A interferência familiar não deve ser vista como um fenômeno negativo. Quando assente no diálogo, no respeito mútuo e na clarificação de papéis, a participação das famílias pode fortalecer os processos educativos e contribuir para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, quando assume uma lógica de controlo, consumo ou imposição, a interferência familiar tende a comprometer o equilíbrio da relação escola-família e a qualidade das práticas educativas.

CAPÍTULO II – Metodologia

Se, numa fase inicial deste trabalho, dedicada à fundamentação teórica do objeto de estudo, foi realizado o respetivo enquadramento e aprofundamento, com o objetivo de responder às questões formuladas no início da investigação, torna-se agora necessário definir a metodologia a adotar, tendo em conta a concretização do estudo empírico que se pretende desenvolver.

A metodologia corresponde à explicação minuciosa e detalhada de todo o processo seguido na investigação, englobando os procedimentos, as estratégias e as técnicas utilizadas ao longo do desenvolvimento do estudo, de forma a garantir rigor, coerência e validade científica ao trabalho realizado.

De acordo com Santos e Lima (2019), a utilização do método científico na realização de trabalhos de investigação apresenta diversas vantagens, entre as quais se destacam a sistematização dos dados, a credibilidade dos resultados e a sua maior aceitabilidade por parte da comunidade científica.

Neste capítulo é apresentada a metodologia do estudo, na qual se descrevem detalhadamente os instrumentos e métodos utilizados no processo de investigação. Inicia-se este capítulo com a justificação e a relevância do estudo. Seguidamente, procede-se à delimitação do objeto de estudo e ao enunciado do problema. Apresentam-se, de seguida, os objetivos específicos do estudo e também é abordado o tipo de investigação adotada. Posteriormente, são caracterizados os participantes envolvidos na investigação. Descrevem-se ainda as técnicas e os instrumentos de recolha de dados aplicados.

O capítulo inclui, por fim, a descrição dos procedimentos de investigação e a explicação das técnicas de análise e de tratamento de dados.

1. Metodologia de Investigação

1.2. Justificação e relevância do estudo

O presente estudo enquadra-se no domínio da investigação em educação, resultando do contacto direto com a realidade da EPE, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Conforme referem Silva e Pinto (1989), citados por Casanova (2012), “(...) é o contacto com a realidade que nos permite construir instrumentos que proporcionam informação acerca da mesma” (p. 30).

Assim, o trabalho centra-se na análise da importância da participação e do envolvimento das famílias no contexto da educação de infância. A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagens, não pode ser compreendida de forma isolada,

deve ser vista como uma articulação com a família, a primeira e mais significativa agência educativa na vida da criança. O modo como estas se relacionam repercute-se diretamente no bem-estar, na motivação e no sucesso educativo das crianças.

Decidi aprofundar esta temática pelo interesse que esta me suscitou e pela necessidade de que reconheço, enquanto futura educadora de infância, de consolidar conhecimentos sobre a participação e o envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância. Considero fundamental compreender de que modo a relação entre a instituição educativa e a família é valorizada e respeitada, uma vez que essa mesma articulação revela ser determinante para a construção de um percurso educativo coeso, significativo e centrado nas necessidades das crianças.

Na sociedade atual, a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no processo de ensino-aprendizagem, contrastando com a menor importância que lhe era atribuída há uns anos atrás. Atualmente, reconhece-se que uma relação de proximidade e colaboração entre pais e professores pode influenciar positivamente o percurso educativo das crianças, contribuindo para o seu sucesso educativo e desenvolvimento global (Marques, 2001b).

A Educação Pré-Escolar, enquanto primeira etapa da educação básica, assume-se como um espaço privilegiado para a construção desta relação, uma vez que estabelece a ponte entre o contexto familiar e o contexto escolar. A família é o primeiro agente educativo da criança, transmitindo valores, hábitos e experiências que influenciam o seu modo de estar no mundo. A escola, por sua vez, complementa esse processo, proporcionando oportunidades de socialização, aprendizagem e desenvolvimento integral. Assim, torna-se evidente que a cooperação entre ambos os contextos é fundamental para garantir uma educação mais completa, coerente e significativa.

A relevância deste estudo decorre da necessidade de compreender de que forma a colaboração entre a escola e a família contribui para a construção de práticas educativas mais integradas, capazes de responder às necessidades individuais das crianças e de promover a participação ativa nos processos de aprendizagem.

Para além disso, a relevância deste estudo também se justifica pelo facto de, apesar do consenso existente na literatura quanto à importância da relação escola-família, ainda persistirem desafios na sua concretização prática. Muitos estabelecimentos de ensino limitam a participação das famílias a momentos formais e pontuais, deixando por explorar o potencial transformador de uma colaboração ativa e contínua. Torna-se, por isso, pertinente investigar e compreender de que forma as

escolas podem desenvolver estratégias eficazes que promovam a participação das famílias e consolidem esta parceria educativa.

1.1. Delimitação do objeto de estudo/enunciado do problema

Uma investigação inicia-se pela definição de um problema, que constitui a primeira fase do desenvolvimento de um estudo ou de um projeto. Esta etapa é fundamental, uma vez que orienta todo o processo investigativo, permitindo delimitar o objeto de estudo e formular questões que conduzam à obtenção de respostas relevantes. A identificação do problema deve basear-se numa análise cuidadosa do contexto e numa revisão da leitura existente, garantindo que a investigação se desenvolve de forma estruturada e fundamentada.

Deste modo, o primeiro desafio que se coloca ao investigador é definir como iniciar o seu trabalho de investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), é essencial que o investigador estabeleça, desde o início, um fio condutor tão claro quanto possível, de modo a garantir que o estudo se desenvolva de forma estruturada. Esta escolha inicial permite orientar todo o processo investigativo, facilitando a formulação de questões, a definição de objetivos e a seleção da metodologia mais adequada.

Assim, tendo em consideração que o processo de investigação científica tem sempre início com a escolha de uma questão-problema/problema, o presente estudo assenta na problemática referente à valorização da relação entre a escola e a família no percurso educativo das crianças. A integração das crianças nos processos educativos em contextos da Educação Pré-Escolar é influenciada de maneira significativa pela interferência da família, que pode assumir tanto um carácter positivo quanto negativo. Face a esta problemática, surgiu a seguinte questão-problema: “Como é que a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar?”.

1.2. Objetivos do estudo

Para o presente estudo, partimos do objetivo principal da investigação para definir um conjunto de objetivos específicos, que orientam a pesquisa e permitem uma análise mais aprofundada da temática. Assim, propomo-nos a:

- Compreender de que forma a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar;

- Analisar a percepção dos encarregados de educação sobre o seu envolvimento e a importância da colaboração com a escola;
- Compreender o nível de envolvimento das famílias na educação das crianças em articulação com a escola;
- Identificar estratégias e práticas adotadas pela escola para promover a participação ativa das famílias;
- Explorar os desafios e dificuldades que podem surgir na comunicação e na cooperação entre a escola e a família.

1.3. Tipo de investigação

Com o objetivo de alcançar os objetivos previamente estabelecidos e responder à questão-problema, é fundamental planejar a investigação de forma rigorosa e adotar estratégias metodológicas que permitam uma abordagem adequada ao estudo.

Para tal, é fundamental clarificar que a investigação desempenha uma “(...) atividade vital na formação de professores, na medida em que contribui para estes ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Cardoso & Rego, 2017, p. 21).

Para a obtenção dos dados necessários com vista à realização deste estudo, escolheu-se um paradigma qualitativo, recorrendo a entrevistas semiestruturadas. A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que privilegia a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspectiva dos participantes. Este tipo de abordagem pressupõe o envolvimento direto do investigador na realidade dos sujeitos que integram o estudo (Goetz & LeCompte, 1984, p. 108, citado por Miranda, 2015, p. 70).

A entrevista é um método de recolha de informações que, segundo Ketele (1999) “(...) consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informação” (p.22).

Foi adotada uma abordagem interpretativa, a qual valoriza as pessoas, as suas interpretações, percepções, significados e entendimentos, assumindo-os como fontes principais de dados (Tuckman, 2012).

Este tipo de entrevista possibilita, ainda, alguma flexibilidade, permitindo que o entrevistador explore respostas mais detalhadas e esclareça eventuais dúvidas, enriquecendo assim a qualidade dos dados obtidos.

1.4. Participantes e a sua caracterização

De acordo com Varão, Batista e Martinho (2005), a amostra corresponde a uma representação de indivíduos de uma determinada população, selecionados em função de características relevantes para o estudo. Na presente investigação, a amostra foi definida por conveniência, uma vez que, conforme referem Figueiredo & Figueiredo (s/d), "(...) os elementos são escolhidos porque se encontram no local onde estão a ser recolhidos os dados para o estudo".

Conforme consta no Quadro 1, que sintetiza a caracterização destes participantes, pode dizer-se que entrevistámos 2 educadores cooperantes, 1 coordenadora pedagógica e 4 Encarregados/as de Educação, perfazendo um total de 7 sujeitos, 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Quadro 1

Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Profissão
Educador J	Masculino	43	Licenciatura	Educador
Educadora C	Feminino	47	Licenciatura	Educadora
Coordenadora M	Feminino	50	Pós-Graduação	Coordenadora
Mãe A	Feminino	39	Licenciatura	Assistente Administrativa
Mãe P	Feminino	34	Ensino Secundário	Lojista
Mãe T	Feminino	37	Mestrado	Psicóloga
Pai D	Masculino	41	Ensino Secundário	Técnico de manutenção industrial

Importa salientar que todos os participantes se mostraram recetivos, demonstrando disponibilidade na colaboração com o estudo.

O estudo foi realizado assegurando a confidencialidade e anonimato dos dados relativos aos participantes. Importa ainda salientar que todos os intervenientes

prestaram o seu consentimento, condição indispensável para a concretização ética do estudo.

1.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que diz respeito à recolha de dados, Quivy & Campenhoudt (1992) referem que este processo consiste em compilar as informações junto das pessoas que integram a amostra.

Para a realização deste estudo, recorreu-se à utilização da entrevista semiestruturada, compreendida como o procedimento em que o investigador se coloca perante o participante e formula questões com o objetivo de obter informações relevantes para a investigação.

Segundo Gil (1995),

A entrevista pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação que pretende desenvolver, sendo também uma forma de interação social e de diálogo assimétrico. (p.113)

A entrevista constitui um dos meios mais relevantes para a recolha de informação, sendo que "(...) tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico" (Minayo & Costa, 2018, p. 12).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é "(...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (p. 134). No mesmo sentido, Morgado (2013) salienta que a entrevista serve para "(...) obter e recolher dados cujo principal objetivo é compreender os significados e sentidos que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações" (p.72). Ketele e Roegiers (1999) definem a entrevista como um método de recolha de informações baseado em conversas orais, individuais ou em grupo, realizadas com participantes cuidadosamente selecionados, com o propósito de obter dados sobre factos ou representações. Os autores sublinham ainda que a pertinência, a validade e a fiabilidade dessas informações devem ser analisadas à luz dos objetivos da investigação.

As entrevistas podem assumir diferentes modalidades, nomeadamente estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. No âmbito do presente estudo, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos educadores, aos Encarregados/as de Educação e à coordenadora pedagógica do estabelecimento, com a elaboração de dois guiões de entrevista.

1.5.1. Entrevista semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1984), a entrevista corresponde a uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, conduzida por uma delas com o propósito de obter informações acerca da outra.

Quivy e Campenhoudt (1992) caracterizam a entrevista semi-estruturada como “semidirectiva” ou “semidirigida”, referindo que neste tipo de abordagem

(...) o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou. (...) Tanto quanto possível ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier (p.194).

De acordo com Amado (2014), a entrevista semiestruturada também designada semidirectiva, caracteriza-se por incluir perguntas previamente elaboradas, organizadas num guião que assegura uma sequência lógica e coerente do(s) tema(s) a abordar. Apesar desta estrutura, este tipo de entrevista concede ampla liberdade de resposta ao entrevistado, permitindo explorar em profundidade as suas perspetivas.

O processo de utilização da entrevista inicia-se com a definição dos elementos constitutivos de um guião que orienta a sua condução, sobretudo quando o investigador opta por um formato semiestruturado. Este procedimento compreende diversas etapas sequenciais, nomeadamente: (i) validação externa do guião, (ii) aplicação da entrevista-modelo, destinada à validação interna por parte do próprio investigador, (iii) eventual reformulação do guião em função dos resultados obtidos, (iv) realização efetiva das entrevistas, (v) transcrição integral, (vi) validação do conteúdo transcrito pelo entrevistado e, por fim, (vii) a análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

A entrevista constitui um método de recolha de dados que permite o acesso aos discursos dos participantes, tal como estes se expressam, possibilitando a exploração

de dimensões não observáveis, como opiniões, atitudes, representações, memórias, afetos, intenções, ideais e valores que orientam e fundamentam o comportamento individual.

De acordo com Pardal e Lopes (2011), a entrevista semiestruturada não corresponde nem a uma comunicação totalmente livre e informal entre o entrevistador e o entrevistado, nem a um guião rígido de questões previamente definidas. Este formato confere ao investigador a possibilidade de adaptar a entrevista em função do contexto, não sendo obrigatório seguir de forma rígida todas as questões previamente elaboradas, nem a ordem inicialmente definida. Tal flexibilidade permite ao entrevistador “moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), potenciando uma exploração mais rica e aprofundada das perspetivas dos entrevistados (Hill, 2014; Quivy & Campenhoudt, 2008).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 73), “(...) os dados (qualitativos) referem-se aos materiais “em bruto” (*rough materials*) que os investigadores recolhem da realidade.” Estes dados podem incluir informações registadas diretamente pelo investigador, como transcrições de entrevistas ou notas de observações, mas também pode abranger documentos elaborados por outros indivíduos, que são posteriormente analisados no âmbito do estudo, tais como diários, artigos de jornal, documentos oficiais ou fotografias.

Para apoiar a condução das entrevistas, foram elaborados dois documentos orientadores que reúnem as questões formuladas e os respetivos objetivos (cf. anexo 6 e 7). Estes continham questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar aos inquiridos sobre a realidade a estudar, encontrando-se organizado em sete blocos temáticos e objetivos.

O primeiro bloco corresponde à apresentação, destinado a enquadrar e legitimar a entrevista, explicando ao participante os propósitos e garantindo a confidencialidade e o anonimato das respostas. Segue-se o segundo bloco com a recolha de dados de carácter geral, onde se pretende obter informações sociodemográficas básicas que permitem contextualizar e interpretar de forma mais rigorosa os dados recolhidos. O terceiro bloco foca-se no envolvimento da família na educação da criança, procurando compreender de que modo os encarregados de educação participam nas atividades promovidas pelo jardim de infância, que tipo de envolvimento mantêm com o educador e de que forma percebem o incentivo à sua participação. O quarto bloco aborda a relação entre pais/encarregados de Educação e educandos (no guião dos pais/encarregados de educação), e a relação entre Educador e Pais/Encarregados de

Educação (no guião dos educadores). No quinto bloco é explorada a perceção sobre a relação Escola-Família, de modo que o sexto bloco dedica-se à análise da escola e as suas condições. Por fim, o sétimo bloco contempla as expectativas e os desafios, permitindo identificar preocupações e sugestões dos participantes.

A escolha da entrevista semiestruturada justifica-se pelo facto de esta técnica possibilitar a recolha de dados que, de outra forma, seriam difíceis de obter, bem como pela facilidade com que este formato possibilita a introdução de questões complementares, permitindo obter respostas mais detalhadas e alinhadas com os objetivos da investigação. Contudo, é importante reconhecer algumas limitações, sendo que as entrevistas são processos que consomem bastante tempo (Bell, 2002), limitam a quantidade de informação recolhida e não se revelam adequadas para aplicar a grandes universos (Pardal e Correia, 1995).

Assim sendo, as entrevistas serão analisadas com o intuito de compreender e interpretar as informações fornecidas pelos participantes, de forma a obter uma visão mais aprofundada sobre o tema em estudo.

1.5.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo constitui uma técnica de análise das comunicações que permite examinar de forma detalhada os dados recolhidos durante a pesquisa, incorporando simultaneamente as observações e interpretações do investigador ao longo do processo de obtenção desses resultados. (Bardin, 2016).

A recolha e a análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas aos educadores, à coordenadora e aos pais foram conduzidas nos pressupostos da análise de conteúdo, contribuindo para a robustez e qualidade do estudo desenvolvido (Bardin, 2016; Vala, 1986). Segundo Bardin (2016), este tipo de análise implica a aplicação de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição, enumeração e interpretação do conteúdo das mensagens, com o intuito de extrair indicadores qualitativos e/ou quantitativos que possibilitem a inferência e a atribuição de significados a partir da leitura e interpretação dos dados recolhidos.

1.6. Procedimentos

Após a seleção aleatória dos participantes, realizada através de um sorteio, procedeu-se à realização das entrevistas. Estas foram inicialmente aplicadas aos educadores, seguindo-se a coordenadora pedagógica e, por último, aos pais/ encarregados de educação.

As entrevistas decorreram em diferentes locais, de forma a proporcionar conforto aos participantes e a ajustar-se à sua disponibilidade. Assim, a entrevistadora deslocou-se a diversos espaços, incluindo o jardim de infância, cafés e pastelarias.

É relevante referir que a formulação das questões foi próxima, mas não idêntica, e que a sequência das mesmas não foi rigidamente seguida em todas as entrevistas, privilegiando-se um discurso mais fluído em detrimento da estrutura formal inicialmente prevista. As informações recolhidas foram anotadas e gravadas e, posteriormente, transcritas, permitindo que os dados fossem sujeitos a análise.

Com base nas entrevistas realizadas, procedeu-se à organização e à sistematização das informações recolhidas, de forma a facilitar a análise e a interpretação dos dados. Para tal, foram elaboradas duas matrizes de categorização que sintetizam os principais temas abordados pelos educadores e pela coordenadora pedagógica (quadro 2) e pelos pais/EE (quadro 3) permitindo identificar as dimensões centrais relativas à relação entre a escola e a família, bem como as perceções sobre o envolvimento dos encarregados de educação no contexto educativo.

As tabelas seguintes apresentam as categorias e as subcategorias definidas, que serviram de base à análise qualitativa dos discursos dos participantes.

Quadro 2

Matriz geral de categorização da entrevista aos educadores e coordenadora pedagógica

Categoria	Subcategoria
Envolvimento da família na educação da criança	Frequência de participação dos EE nas atividades promovidas pelo jardim de infância
	Nível de envolvimento das famílias na educação das crianças
	Estratégias para incentivar a participação e o envolvimento dos EE
	Dificuldades na comunicação com os EE
Relação entre Educador e Pais/Encarregados de Educação	Contacto direto com os EE
	Acompanhamento dos EE no percurso escolar das crianças
	Avaliação da colaboração dos EE na realização de atividades
Perceção sobre a relação Escola-Família	Valorização por parte do jardim de infância à participação da família
	Caracterização e avaliação da relação escola-família

	Melhoria da colaboração entre a escola e a família
A escola e as suas condições	Influência das condições físicas, materiais e organização da escola para a motivação das crianças
	Avaliação a comunicação da escola com os EE
	Confiança dos EE na escola e na equipa educativa
Expectativas e desafios	Maiores desafios na relação com os EE
	Estratégias para melhorar a parceria entre a família e a escola

Quadro 3

Matriz geral de categorização da entrevista aos pais/EE

Categoria	Subcategoria
Envolvimento da família na educação da criança	Frequência de participação nas atividades
	Relação com o/a educador/a
	Incentivo à participação dos EE
	Dificuldades na comunicação com o jardim de infância
Relação entre Pais/Encarregados de Educação e educandos	Comunicação entre EE e educando sobre a escola
	Apoio do EE nas atividades escolares
	Estratégias de acompanhamento familiar
	Contributo da escola para o desenvolvimento da criança
Perceção sobre a relação Escola-Família	Valorização por parte do jardim de infância à participação da família
	Perceção sobre os limites e funções de cada contexto
	Participação na adaptação e no sucesso educativo
	Colaboração entre a escola e a família
A escola e as suas condições	Perceção sobre o ambiente e as condições da escola enquanto fator de motivação
	Avaliação da comunicação da escola com os EE
	Confiança dos EE na escola e na equipa educativa
Expectativas e desafios	Preocupações relativamente à educação do educando

	Sugestões para fortalecer a parceria entre a família e a escola
	Expectativas sobre o papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando
	Papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando

1.7. Técnica de análise e tratamento de dados

O instrumento de recolha de dados consistiu na entrevista semiestruturada, realizada de forma individual com os docentes, a coordenadora pedagógica da EPE e os pais/encarregados de educação, estando esta diretamente articulada com a análise de conteúdo.

Desta forma, após a recolha, transcrição e análise do discurso dos entrevistados, procedeu-se à análise de conteúdo. O primeiro passo consiste na construção do corpus documental, que constitui o objeto de estudo (Esteves, 2006). Assim, o corpus deste estudo é formado pela análise dos documentos formais e pelas transcrições das entrevistas realizadas com os docentes, a coordenadora pedagógica da EPE e os pais/encarregados de educação, seguindo-se de uma leitura atenta e detalhada do material.

Os dados recolhidos foram devidamente codificados e organizados em categorias, o que facilitou a sua análise. Esta categorização baseou-se nos blocos/dimensões definidos no guião da entrevista, nomeadamente: Recolha de dados de carácter geral; Envolvimento da família na educação da criança; Relação entre Educador e Pais/Encarregados de Educação; Perceção sobre a relação Escola-Família; A escola e as suas condições e, por fim, Expectativas e desafios.

A análise de conteúdo possibilita a realização de inferências fundamentadas numa lógica explicitada, a partir das mensagens cujas características são inventariadas e sistematizadas (Vala, 2009). Este processo desenvolve-se em três fases principais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos dados, inferência e interpretação de resultados (Bardin, 2009).

A pré-análise corresponde à fase de organização, iniciando-se com o primeiro contacto com os documentos e englobando a preparação do material para uma análise subsequente. A exploração do material constitui uma fase mais prolongada, destinada a gerir de forma sistemática as decisões feitas durante a pré-análise. Esta fase concentra-se sobretudo nos processos de codificação, incluindo o recorte, a enumeração e a classificação (Bardin, 2009).

A análise deve ser realizada de acordo com os princípios de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2009; Flick, 2005). A exaustividade implica considerar toda a informação recolhida, de modo a selecionar o material relevante para o estudo. A homogeneidade visa garantir que os dados analisados se mantenham focados e consistentes com os objetivos da investigação. A pertinência refere-se à

adequação da informação, assegurando que esta contribua para o esclarecimento das questões definidas do estudo (Bardin, 2009).

Desta forma, a partir da análise exaustiva das respostas dadas nas entrevistas, por meio de uma leitura objetiva e repetida, foi feita a análise de conteúdo permitindo-nos obter um conjunto de conclusões e, conseqüentemente, dar resposta aos objetivos do estudo.

CAPÍTULO III – Apresentação, análise e discussão dos dados

A apresentação, a análise e a discussão de dados tem como principal objetivo compreender de que forma a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar. Para esse efeito, revelou-se imprescindível a realização de uma revisão da literatura abrangente e pormenorizada, bem como a recolha das perspetivas de diversos autores relativamente ao tema e à problemática em estudo.

Deste modo, a realização das entrevistas, foi o instrumento de pesquisa que presidiu a este trabalho, procurando-se conhecer a perspetiva e opinião dos educadores e dos pais/EE.

Assim, nesta terceira parte do presente estudo proceder-se-á à análise de todo o material recolhido através das entrevistas realizadas aos educadores, à coordenadora pedagógica e aos pais/EE. Estes discursos serão objeto de comentários e confronto com os contributos teóricos fornecidos pela literatura que nos fornece acerca do tema em estudo. Deste modo, a análise dos dados e das informações recolhidas resultou de um processo de natureza indutiva, característica inerente às investigações de carácter qualitativo.

Num primeiro momento, torna-se essencial realizar uma recolha de dados significativa para posteriormente existir um vasto conjunto de dados recolhidos que permita uma análise mais completa e aprofundada. Após a transcrição, realizou-se uma análise criteriosa das entrevistas, recorrendo à análise de conteúdo, com o objetivo de identificar as informações mais relevantes a partir das questões colocadas. De acordo com Guerra (2006), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo” (p. 62).

1. Descrição e análise de dados

1.1. Dados Sociodemográficos

A primeira parte da entrevista é constituída por um conjunto de quatro questões relativas ao género, idade, habilitações literárias e situação profissional dos participantes. Estas questões têm como finalidade proceder à caracterização da amostra envolvida no estudo.

Como se pode constatar no quadro 4, a maioria dos participantes deste estudo pertence ao género feminino, representando 71% (n=5) da amostra, enquanto 29% (n=2) correspondem ao género masculino.

Quadro 4

Distribuição da amostra, em função do Género

Género	Frequência	%
Masculino	2	0,29
Feminino	5	0,71
Total	7	100

Como se pode observar no quadro 5, no que diz respeito à Idade, verificou-se que 43% (n=3) dos participantes se encontram na faixa etária dos 31 aos 40 anos, enquanto 57% (n=4) têm mais de 40 anos.

Quadro 5

Distribuição da amostra, em função da Idade

Idade	Frequência	%
Até 30	0	0
31 aos 40	3	0,43
Mais de 40	4	0,57
Total	7	100

O quadro 6 apresenta as Habilitações Literárias dos participantes. Verificou-se que 29% (n=2) dos inquiridos concluíram a escolaridade obrigatória, enquanto 71% (n=5) dos participantes possuem Formação Superior. Dentro deste grupo, 57% (n=4) detêm o grau de Licenciatura e 14% (n=1) possuem Mestrado.

Quadro 6

Distribuição da amostra, em função das Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Frequência	%
12.º ano	2	0,29
Licenciatura	4	0,57
Mestrado	1	0,14
Total	7	100

No que se refere à situação profissional (quadro 7), verificou-se que a totalidade dos participantes, isto é, 100% (n=7), indicou estar na categoria Efetivo/Contratado.

Quadro 7

Distribuição da amostra, em função da Situação Profissional

Situação Profissional	Frequência	%
<i>Desempregado</i>	0	0
<i>Efetivo/contratado</i>	7	100
Total	7	100

1.2. Dados da entrevista aos educadores e coordenadora pedagógica

Quadro 8

Dados da entrevista aos educadores e coordenadora pedagógica

Categoria	Subcategoria	Ocorrências	Indicadores
Caracterização dos participantes	Caracterizar o entrevistado do ponto de vista sociodemográfico	3	“43 anos, sexo masculino, licenciatura em Educação de Infância, educador de infância com 17 anos de experiência”; “49 anos, sexo feminino, licenciatura em Educação de Infância, educadora de infância com 23 anos de experiência”; “50 anos, sexo feminino, licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação em Administração e Organização, coordenadora pedagógica com 26 anos de experiência, dos quais, 10 em função de coordenação”.
	Frequência de participação dos EE nas atividades promovidas pelo jardim de infância	3	“(…) normalmente de 15 em 15 dias há um pai que vem dinamizar alguma atividade”; “(…) tentamos ter pelo menos uma atividade por mês onde os pais possam participar”; “(…) a participação é regular, embora variável”.
Envolvimento da família na educação da criança	Nível de envolvimento das famílias na educação das crianças	3	“(…) quanto maior é a literacia dos encarregados de educação, maior é também a participação”; “(…) as famílias estão cada vez mais despertas para o papel que têm na educação dos filhos”; “De um modo geral, o envolvimento tem vindo a crescer”

	Estratégias para incentivar a participação e o envolvimento dos EE	2	“Uso muito a comunicação positiva e o convite pessoal”; “(…) incentivar aos pouquinhos, no sentido de divulgar e eles sentirem-se mais envolvidos e mais comprometidos”
	Dificuldades na comunicação com os EE	1	“A maior dificuldade é, sem dúvida, o tempo”
Relação entre Educador e Pais/Encarregados de Educação	Contacto direto com os EE	2	“Diariamente”; “Quase diariamente o faço”.
	Acompanhamento dos EE no percurso escolar das crianças	3	“De forma geral, sim. Nota-se um interesse crescente e uma vontade genuína de acompanhar o percurso das crianças”; “Lógico, é sempre disfar de encarregado de educação para encarregado de educação”; “A maioria sim, dentro das suas possibilidades”.
	Avaliação da colaboração dos EE na realização de atividades	3	“Vejo uma evolução muito positiva. As famílias estão a perceber que a escola é um espaço de todos, não só das crianças”; “A colaboração tem sido positiva, os pais sentem que é uma necessidade, efetivamente, de participarem e de estarem”; “A colaboração é bastante positiva”.
Perceção sobre a relação Escola-Família	Valorização por parte do jardim de infância à participação da família	3	“Sim, sem dúvida. Hoje em dia, as escolas têm cada vez mais consciência da importância de envolver a família”; “Sim, valorizamos profundamente. Acreditamos que a família é o primeiro contexto de aprendizagem e um pilar no desenvolvimento da criança”; “Sim, no sentido de que, pelo menos com as equipas com quem tenho estado e com quem vou trabalhando, é sempre uma premissa que nós queremos envolver ao máximo as famílias”
	Caracterização e avaliação da relação escola-família	2	“(…) uma relação de parceria e confiança”; “(…) muito positiva e assente na confiança mútua”.
	Melhoria da colaboração entre a escola e a família	3	“(…) criar mais momentos informais de encontro. Às vezes, uma conversa descontraída ou uma oficina de fim de tarde (….)” “(…) poderíamos investir mais em momentos informais de partilha, fora das reuniões tradicionais. Pequenos encontros, tertúlias ou oficinas práticas (….)” “(…) escola aberta sempre à comunidade, sempre às famílias, para que possam vir e para que possam participar.”
A escola e as suas condições	Influência das condições físicas, materiais e organização da escola para a	3	“Sem dúvida. O espaço fala, convida, estimula”; “As escolas e as características físicas e materiais condicionam muitas das vezes esta parte mais física ou motora,

	motivação das crianças		porque uma escola com demasiado cimento não potencia tanto como uma escola com um recreio de areia (...); “Sem dúvida. Ambientes organizados, acolhedores e ricos em estímulos favorecem a autonomia, a curiosidade e a criatividade”.
	Avaliação a comunicação da escola com os EE	2	“Avalio de forma muito positiva. A equipa educativa preocupa-se em comunicar de modo claro, empático e regular”; “Gosto de dizer que a comunicação é uma ponte, se deixamos de cuidar dela, começa a ter fissuras”.
	Confiança dos EE na escola e na equipa educativa	3	“Sinto que os encarregados de educação confiam na escola e na equipa educativa, muito mesmo”; “Sinto que sim. A confiança constrói-se com tempo, coerência e carinho”; “Sim, sinto que existe um elevado nível de confiança. As famílias reconhecem o empenho e o profissionalismo da equipa”.
Expectativas e desafios	Maiores desafios na relação com os EE	2	“O maior desafio é chegar a todos. Há famílias muito presentes e outras menos (...); “Por vezes, temos pais que acabamos quase por não ver ou o cruzamento é muito vácuo”.
	Estratégias para melhorar a parceria entre a família e a escola	3	“(…) adequar as estratégias. Por exemplo, trabalhos de parceria que as famílias alegam que não têm materiais em casa, nós disponibilizarmos, por exemplo, uma mesa na entrada da sala ou na entrada do jardim onde estariam alguns materiais onde as famílias se pudessem sentar com a criança e realizar uma proposta que foi feita para casa e podem realizá-la ali”; “Para mim, a chave é o diálogo constante e a empatia. Devemos criar espaços de partilha genuína, como se diz, “ouvir mais e julgar menos””; “Defendo a importância de ouvir as famílias, perceber as suas expectativas, preocupações e sugestões, para que a escola se mantenha um espaço verdadeiramente partilhado”.

1.3. Dados da entrevista aos pais/EE

Quadro 9

Dados da entrevista aos pais/EE

Categoria	Subcategoria	Ocorrências	Indicadores
Caracterização dos participantes	Caracterizar o entrevistado do ponto de vista sociodemográfico	4	“39 anos, sexo feminino, licenciatura em Gestão, assistente administrativa”; “34 anos, sexo feminino, 12.º ano, lojista”; “37 anos, sexo feminino, mestrado em psicologia, psicóloga”; “41 anos, sexo masculino, 12.º ano, técnico de manutenção industrial”.
Envolvimento da família na educação da criança	Frequência de participação nas atividades	4	“Participo sempre que posso. Normalmente consigo ir a duas ou três atividades por trimestre (...)”; “Tento participar sempre que consigo (...)”; “Sempre que me é solicitado, principalmente nas atividades em que o meu filho também pode participar”; “Infelizmente, participo com pouca frequência (...)”.
	Relação com o/a educador/a	4	“(...) muito positiva, baseada no respeito e na comunicação (...)”; “(...) confiança e respeito”; “(...) bastante proximidade, respeito e de cooperação”; “(...) respeito e de confiança”.
	Incentivo à participação dos EE	4	“Sim, incentiva bastante. Costumamos receber convites para participar em atividades e também há mensagens e fotografias partilhadas do dia-a-dia das crianças”; “Sim. A escola envia convites, partilha fotografias e até propõe desafios para fazermos em família”; “Sim, para além das atividades “normais”, a escola procura incluir todos os pais, mesmo os que têm filhos com necessidades especiais”; “Sim, sem dúvida. A escola utiliza várias estratégias, como convites a participar em projetos, idas ao jardim de infância, partilha das atividades diárias (...)”.
	Dificuldades na comunicação com o jardim de infância	4	“Às vezes é só mesmo a falta de tempo da minha parte (...) nem sempre consigo ir buscar o meu filho”; “(...) por vezes, é conciliar horários. Nem sempre vou às reuniões”; “A comunicação é boa, mas às vezes sinto falta de tempo para falar com calma sobre o progresso do meu filho. Por ser um caso especial, há sempre detalhes que precisam de mais tempo e atenção”;

			“Não sinto grandes dificuldades. Talvez apenas a limitação de tempo, por motivos profissionais”.
Relação entre Pais/Encarregados de Educação e educandos	Comunicação entre EE e educando sobre a escola	4	“Diariamente. Gosto de criar momentos de conversa, normalmente à hora do jantar”; “Falo todos os dias. Pergunto-lhe o que aprendeu, com quem brincou, o que mais gostou”; “Falo frequentemente, quase todos os dias. Gosto de saber o que fez, se se divertiu e como se sentiu”; “Todos os dias falamos sobre como correu o dia na escola, de forma simples e com muita paciência”.
	Apoio do EE nas atividades escolares	4	“Ajudo sempre que há trabalhos para casa, mas tento que seja ele a fazer. Gosto de dar ideias, mas deixo que seja ele a pôr “mãos à obra””; “Ajudo quando é necessário, mas incentivo a autonomia. Acho importante que aprenda a tentar sozinho primeiro”; “Ajudo quase sempre, porque algumas atividades precisam de supervisão. Tento que ele faça o máximo possível sozinho”; “Procuro encontrar um equilíbrio. Ajudo quando é necessário, mas incentivo-o a experimentar sozinho primeiro”.
	Estratégias de acompanhamento familiar	4	“(…) das conversas com o educador e pelas publicações da escola. Também observo em casa, na forma como fala, desenha ou conta histórias”; “Através das observações nas rotinas diárias e das produções que ele traz para casa”; “Acompanho através do diálogo constante com a educadora. Observo também em casa as evoluções que vão havendo”; “Em casa, noto o progresso nas brincadeiras simbólicas, na linguagem e nas interações sociais”.
	Contributo da escola para o desenvolvimento da criança	4	“(…) que o processo educativo se mantenha centrado na criança, respeitando o seu ritmo e promovendo o prazer de aprender”; “(…) que ele se sinta bem e feliz”; “(…) que ele mantenha o gosto por aprender e se sinta confiante nas suas capacidades”; “(…) que a escola continue a promover um ambiente inclusivo e acolhedor, onde ele possa aprender ao seu ritmo”.
Perceção sobre a relação Escola-Família	Valorização por parte do jardim de infância à participação da família	4	“Sim, sem dúvida. Nota-se que a escola vê a família como parte da equipa”; “Nota-se que a escola reconhece a importância das famílias e faz questão de nos integrar nas atividades e nas decisões”; “Sim, sinto que a escola valoriza muito o papel da família. Envolvem-me nas decisões sobre as adaptações e

			respeitam sempre a minha opinião como mãe”; “Sim. A escola reconhece que a família é o primeiro contexto de aprendizagem e faz questão de nos integrar nas decisões pedagógicas e nas atividades”.
	Percepção sobre os limites e funções de cada contexto	4	“Sim. A escola tem uma função estruturante no desenvolvimento cognitivo e social, enquanto a família reforça os valores, a afetividade e a segurança emocional”; “Sim, acho que cada um tem o seu papel. A escola ensina, orienta e estimula. Nós, em casa, damos valores, carinho e continuidade”; “Sim, acredito que há um bom equilíbrio. A escola trabalha na área pedagógica, e em casa reforçamos a rotina, os valores e a autonomia”; “Sim. Nota-se que a escola reconhece a importância das famílias e faz questão de nos integrar nas atividades e nas decisões. Há um verdadeiro espírito de parceria”.
	Participação na adaptação e no sucesso educativo	4	“Penso que tem um impacto muito positivo. A minha presença e interesse fazem com que ele se sinta apoiado e valorizado”; “Acho que tem um grande impacto. Quanto mais presente estou, mais o meu filho se sente seguro e motivado”; “A minha presença tem sido fundamental. Quando participo e colaboro com a escola, noto que o meu filho fica mais tranquila e confiante”; “Penso que, mesmo com uma presença limitada, a minha colaboração tem impacto positivo. A minha filha sabe que valorizo a escola e isso transmite-lhe segurança”.
	Colaboração entre a escola e a família	4	“(…) promover encontros temáticos sobre desenvolvimento infantil, estratégias educativas e gestão emocional, momentos de partilha entre pais e profissionais (…); “(…) mais momentos informais de partilha para trocar ideias (…); “(…) mais encontros informais, como pequenas conversas fora das reuniões”; “(…) mais momentos de partilha com as outras famílias, para promover a compreensão e a inclusão”.
A escola e as suas condições	Percepção sobre o ambiente e as condições da escola enquanto fator de motivação	4	“(…) é acolhedora, tem bons espaços e materiais variados”; “(…) tem boas condições e adapta os espaços quando é necessário”; “(…) é bem organizada e tem espaços muito agradáveis. O ambiente é estimulante, cheio de cor e materiais interessantes”; “(…) tem espaços muito bem cuidados e estimulantes”.

	Avaliação da comunicação da escola com os EE	4	<p>“Sim, a comunicação é muito clara e transparente. A informação é sempre transmitida de forma acessível, sem excesso de formalismos, e existe abertura para esclarecer dúvidas ou fazer sugestões”;</p> <p>“Sim, comunica de forma clara. As mensagens são diretas e as informações importantes chegam sempre a tempo”;</p> <p>“Sim, comunica de forma clara e acessível. As mensagens são diretas e as informações chegam sempre com antecedência”;</p> <p>“Sim, comunica de forma clara e acessível. A educadora explica sempre as decisões e informa com antecedência sobre qualquer alteração”.</p>
	Confiança dos EE na escola e na equipa educativa	4	<p>“Tenho total confiança. Vejo que a equipa é dedicada, profissional e carinhosa”;</p> <p>“Sim. Vejo que tratam bem as crianças, que há regras, mas também muito afeto”;</p> <p>“Tenho, sim. Sinto que o meu filho é bem tratado, respeitado e incentivado”;</p> <p>“Tenho total confiança. O corpo docente é competente e afetuoso, e sinto que a minha filha é vista como um ser único, com características próprias”.</p>
Expectativas e desafios	Preocupações relativamente à educação do educando	4	<p>“Preocupa-me que ela cresça num ambiente que estimule o pensamento crítico e a empatia. Quero que aprenda a respeitar as diferenças e a lidar com desafios de forma positiva”;</p> <p>“Preocupa-me que ele cresça com valores, como respeito, empatia e responsabilidade”;</p> <p>“Preocupa-me o futuro e a continuidade do apoio especializado. Quero garantir que ele terá sempre oportunidades de aprender e desenvolver-se, sem ser limitado pelas suas dificuldades”;</p> <p>“Preocupa-me que cresça com valores sólidos e com capacidade de respeitar os outros”.</p>
	Sugestões para fortalecer a parceria entre a família e a escola	4	<p>“Criar mais momentos de partilha entre pais e educadores, talvez até pequenas atividades em conjunto”;</p> <p>“Seria interessante criar um grupo de apoio entre pais de crianças com necessidades especiais, mediado pela escola”;</p> <p>“Acho que seria interessante promover mais projetos em conjunto, como pequenas feiras, dias abertos ou oficinas em família”;</p> <p>“Sugiro momentos de coeducação, como palestras curtas, grupos de reflexão ou workshops práticos com pais e educadores”;</p>

	Expectativas sobre o papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando	4	<p>“Sim, corresponde plenamente. Vejo uma abordagem lúdica e integrada, centrada na experiência da criança”;</p> <p>“Sim. Vejo evolução, alegria e vontade de aprender”;</p> <p>“Sim, corresponde. A escola tem sido muito cuidadosa em adaptar as atividades às capacidades do meu filho, e isso tem feito toda a diferença”;</p> <p>“Sim, corresponde plenamente. Vejo evolução, alegria e curiosidade”.</p>
	Papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando	4	<p>“Espero que seja um lugar onde ele se sinta feliz, ouvido e respeitado”;</p> <p>“Espero que continue a ser um espaço de amor, respeito e inclusão. Que o ajude a desenvolver o máximo do seu potencial, a sentir-se confiante e valorizado”;</p> <p>“Espero que continue a ser um espaço seguro, acolhedor e inspirador. Que o ajude a crescer confiante, criativo e feliz”;</p> <p>“Espero que seja um espaço de descoberta, de escuta e de crescimento”.</p>

2. Análise e discussão dos dados

A apresentação e a discussão dos resultados tem como principal objetivo compreender e interpretar a importância da participação e do envolvimento das famílias no contexto da educação de infância.

A análise dos dados desenvolve-se em várias fases, organizadas de forma a permitir uma análise cuidada e orientada para os objetivos definidos previamente. Assim, procura-se dar resposta aos objetivos específicos da investigação, previamente identificados, através de uma síntese global das entrevistas realizadas. De acordo com Afonso (2005), nesta etapa existe a “obrigatoriedade de responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico” (p. 122-123).

Deste modo, a realização de entrevistas constitui o principal instrumento de recolha de dados neste estudo, tendo como propósito compreender as perspetivas e as opiniões dos educadores de infância e da coordenadora pedagógica, profissionais com vários anos de experiência, bem como dos pais/encarregados de educação.

Neste seguimento, com base na fundamentação teórico-conceitual apresentada e após a apresentação dos resultados, torna-se necessário proceder à sua análise e interpretação, de modo a extrair algumas conclusões.

Importa salientar que, no que respeita ao sistema de categorias de análise, foram mantidas as dimensões ou blocos definidos no guião de entrevista aos educadores e à coordenadora pedagógica, estabelecidos com base nas questões formuladas e nas respostas fornecidas pelos inquiridos. Neste contexto, torna-se pertinente identificar as categorias de análise, as quais: Caracterização dos participantes; Envolvimento da família na educação da criança; Relação entre Educador e Pais/Encarregados de Educação; Perceção sobre a relação Escola-Família; A escola e as suas condições e Expectativas e desafios.

Num primeiro ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Envolvimento da família na educação da criança”, procurando compreender o nível de participação dos encarregados de educação/família nas atividades escolares e a sua perceção sobre o incentivo à participação.

A partir das respostas recolhidas, verifica-se que a frequência de participação dos pais/EE nas atividades promovidas pelo jardim de infância é, de um modo geral, regular, embora variável. Quando questionados acerca do nível de envolvimento das famílias na educação das crianças, os inquiridos evidenciam uma perceção globalmente

positiva, reconhecendo uma tendência crescente da participação parental no contexto educativo.

Os educadores reconhecem um aumento gradual da participação parental e da valorização do seu papel no desenvolvimento global da criança (Silva & Mota, 2022).

Segundo Post e Hohmann (2007, p. 352 cit in Lopes, 2012)

o envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos: - pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto (...); - pais e educadores podem aprender a compreender os temas e questões do desenvolvimento da criança adotando o ponto de vista do outro e apreciarem o tempo e a energia que leva desempenharem os papéis de cada um; - as crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos (...); - os pais “experientes” podem apoiar os pais “novos”.

Para que se assegure a qualidade da educação das crianças, é fundamental que todos tenham plena consciência da importância e da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e da partilha mútua “(...) fazendo confluir os saberes multifacetados que fazem parte do património pessoal de cada um” (Lemos, 2015, p. 48). Observa-se, assim, uma evolução positiva na relação escola-família, marcada por uma crescente valorização do papel educativo dos pais no desenvolvimento global da criança.

Relativamente às estratégias utilizadas para incentivar a participação e o envolvimento dos EE, os inquiridos referem a adoção de práticas que privilegiam a proximidade, a comunicação positiva e o estímulo gradual à participação nas atividades.

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os educadores e os pais constitui igualmente um fator a ter em conta, uma vez que permite a ambos adquirir um conhecimento mais aprofundado da criança, das suas potencialidades e fragilidades, delinear estratégias educativas partilhadas, ultrapassar dificuldades de forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, promover uma imagem valorizada do papel educativo de ambos aos olhos da criança, conferindo-lhe um sentimento de segurança (Deslandes, 2001). Deste modo, evidencia-se que os educadores procuram criar um ambiente de confiança e de valorização mútua, recorrendo a estratégias de comunicação interpessoal. Estas práticas visam fortalecer

o vínculo entre a escola e a família, promovendo uma participação mais ativa e consciente no processo educativo das crianças.

No que se refere às dificuldades na comunicação com os pais/EE, os inquiridos apontam o fator “tempo” como o principal obstáculo à concretização de uma comunicação mais eficaz e contínua.

De acordo com Mata e Pedro (2021), “São necessários bons canais de comunicação, com uma utilização adequada, que permitam uma troca de informação (positiva, clara, objetiva) frequente, mantendo todos os intervenientes em contacto, acompanhando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças (p.47). Esta constatação evidencia que, apesar da disponibilidade e abertura para o diálogo, as limitações de tempo, tanto por parte dos educadores como das famílias, condicionam a regularidade e a profundidade da comunicação. Tal situação pode repercutir-se no nível de envolvimento parental e na qualidade da cooperação entre a escola e a família, exigindo, por isso, estratégias de comunicação mais flexíveis e adaptadas às realidades de cada contexto educativo.

Num segundo ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Relação entre educador e pais/EE”, procurando explorar a perceção do educador sobre a dinâmica familiar no acompanhamento do percurso da criança.

No que concerne ao contacto direto com os pais/EE, os inquiridos referem que este ocorre de forma frequente e consistente. Estas afirmações evidenciam uma relação de proximidade e comunicação constante entre os educadores e as famílias, permitindo um acompanhamento contínuo e partilhado do desenvolvimento das crianças. Este contacto regular revela-se essencial para o reforço da confiança, para a cooperação educativa e para a promoção de uma parceria efetiva entre a escola e a família, elementos fundamentais no contexto da educação pré-escolar.

Cardona (2013) defende que, para além de criar estratégias que envolvam as famílias, é fundamental dar mais voz aos pais, evitando discursos demasiado formais, uma vez que, “(...) as relações formais não são facilitadoras de comunicação (...)” (p.15). Em famílias com maior vulnerabilidade socioeconómica que, segundo Loureiro (2017) revelam mais dificuldades em colaborar com o contexto educativo, o educador deve privilegiar uma comunicação prática, simples e direta.

Relativamente ao acompanhamento dos pais/EE no percurso escolar das crianças, os educadores destacam uma tendência positiva no que respeita ao interesse e à participação das famílias, ainda que reconheçam diferenças individuais entre os diversos contextos familiares. Deste modo, verifica-se que a maioria das famílias

demonstra envolvimento e preocupação com o processo educativo dos filhos, procurando, dentro das suas limitações, acompanhar e apoiar o seu desenvolvimento. No entanto, os educadores reconhecem que esse envolvimento não é homogêneo, variando consoante fatores como a disponibilidade, o nível de literacia e as condições socioeconómicas das famílias. Ainda assim, a perceção global é de uma maior consciencialização e valorização do papel parental na trajetória educativa das crianças.

De acordo com Zenhas (2004), a participação dos pais na vida escolar cria uma ponte entre a família e os educadores. Esta ponte permite que se conheçam melhor, que se vejam com outros olhos e que passem a compreender melhor as escolhas e atitudes uns dos outros. O envolvimento parental na escola pode assumir várias formas, como a comunicação, o voluntariado, o apoio às atividades, a participação e a tomada de decisões. Marques (1997) define este envolvimento como uma presença ativa, responsável e contínua das famílias, tanto no percurso educativo das crianças como nos projetos da escola.

No que se refere à avaliação da colaboração dos pais/EE na realização de atividades, os educadores manifestam uma perceção positiva, destacando uma evolução significativa no envolvimento das famílias e uma maior consciência da importância da participação parental no contexto escolar. Estas afirmações evidenciam que as famílias reconhecem cada vez mais o valor da sua presença e o contributo nas atividades promovidas pela escola, o que se traduz num fortalecimento da parceria educativa. Esta colaboração, para além de potenciar o sentimento de pertença e de corresponsabilidade, contribui para a criação de uma comunidade educativa mais participativa e coesa, elemento essencial para o sucesso das práticas pedagógicas em contexto da educação pré-escolar.

Num terceiro ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Perceção sobre a relação Escola-Família”, procurando identificar a perceção dos educadores e coordenadora pedagógica sobre a colaboração entre a escola e a família.

No que concerne à valorização, por parte do jardim de infância, da participação das famílias, os inquiridos demonstram uma postura positiva, evidenciando uma consciência crescente da importância do envolvimento parental no processo educativo. Destas declarações destaca-se uma visão partilhada e consolidada sobre o papel essencial da família na educação da criança. Os educadores e a coordenadora pedagógica reconhecem que a parceria escola-família é um eixo central na promoção do desenvolvimento integral da criança, sendo vista como uma componente estruturante da prática pedagógica e uma condição necessária para o sucesso das aprendizagens.

Relativamente à caracterização e avaliação da relação escola-família, os inquiridos descrevem-na como positiva, sublinhando a existência de uma relação de parceria, proximidade e confiança entre ambos os contextos educativos. É evidenciado que a relação estabelecida entre a escola e as famílias é sólida e colaborativa, sustentada por valores de respeito e diálogo. A confiança surge, assim, como elemento central desta parceria, permitindo um trabalho articulado e coerente em prol do desenvolvimento integral da criança. Este tipo de relação reflete uma convergência de esforços e objetivos entre educadores e pais/EE, contribuindo para uma comunidade educativa mais participativa, coesa e centrada no bem-estar das crianças.

No que se refere à melhoria da colaboração entre a escola e a família, os inquiridos sugerem a criação de mais momentos informais de encontro e partilha, destacando a importância de promover espaços de convivência e diálogo espontâneo que reforcem a proximidade entre ambos os contextos. A partir destas observações, conclui-se que os educadores e a coordenadora pedagógica valorizam a informalidade e a abertura como estratégias promotoras de envolvimento familiar, entendendo que a colaboração não se deve limitar apenas a momentos formais (como reuniões ou eventos estruturados), mas estender-se a interações mais naturais e acessíveis. A ideia de uma “escola aberta à comunidade” reflete uma visão inclusiva e participativa, que reconhece a família como parceira ativa no processo educativo, favorecendo a construção de relações mais próximas, colaborativas e significativas.

Num quarto ponto, proceder-se-á à análise da categoria “A escola e as suas condições”, procurando avaliar a influência das condições da escola na motivação das crianças e na confiança dos encarregados de educação.

No que se refere à influência das condições físicas, materiais e da organização escolar na motivação das crianças, os inquiridos reconhecem, de forma unânime, o impacto significativo do ambiente educativo no envolvimento, bem-estar e desenvolvimento das crianças. Deste modo, decorre a perceção de que o ambiente físico e material é um elemento pedagógico por excelência, desempenhando um papel essencial na promoção da motivação, da curiosidade e da autonomia das crianças. Um espaço escolar organizado, esteticamente agradável e estimulante contribui para o desenvolvimento global das crianças e para o reforço da confiança das famílias na instituição educativa, ao transmitir uma imagem de cuidado, segurança e qualidade pedagógica.

No que concerne à avaliação da comunicação entre a escola e os pais/EE, as respostas recolhidas evidenciam uma perceção positiva quanto à qualidade e

consistência das práticas comunicacionais adotadas pela instituição. Estas afirmações sublinham a existência de uma comunicação estruturada, contínua e relacionalmente sensível, sustentada por princípios de clareza, empatia e regularidade. A metáfora da “ponte” utilizada por um dos inquiridos traduz de forma simbólica a importância atribuída à manutenção de um canal de diálogo permanente e bidirecional entre a escola e as famílias. Em termos pedagógicos e organizacionais, tal prática constitui um fator determinante para o fortalecimento da confiança, para a partilha de responsabilidades educativas e, conseqüentemente, para a consolidação da cooperação no contexto escolar.

Relativamente à confiança dos encarregados de educação na escola e na equipa educativa, as respostas dos inquiridos revelam a existência de um nível elevado de confiança e de reconhecimento por parte das famílias. A confiança é um processo construído de forma gradual, sustentado na coerência das práticas pedagógicas, na transparência da comunicação e no vínculo afetivo entre educadores e famílias. A valorização do empenho e profissionalismo da equipa educativa reforça a credibilidade da instituição e contribui para um ambiente de segurança e tranquilidade, tanto para as crianças como para os pais. Neste sentido, a confiança emerge como um pilar fundamental da relação escola-família, promovendo uma colaboração mais efetiva e duradoura no processo educativo.

Num quinto e último ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Expectativas e desafios”, procurando identificar desafios e sugestões dos educadores para fortalecer a relação com as famílias.

No que se refere aos maiores desafios na relação com os encarregados de educação, os inquiridos destacam, de forma consistente, a dificuldade em alcançar uma participação equitativa por parte de todas as famílias, reconhecendo a existência de níveis distintos de envolvimento. Estas observações evidenciam que, embora exista um esforço contínuo para promover o envolvimento parental, a participação das famílias não é homogénea, refletindo desigualdades associadas a fatores como a disponibilidade de tempo, o interesse, o contexto socioeconómico ou a perceção do papel da escola. Assim, o principal desafio identificado consiste em fomentar uma relação mais inclusiva e equilibrada, capaz de envolver todas as famílias, garantindo que cada uma delas se sinta parte integrante e ativa do processo educativo das crianças.

Segundo Mata e Pedro (2021), esta é uma realidade com que muitas famílias se confrontam, a falta de tempo para realizar atividades com os filhos, para além do

cumprimento das rotinas diárias. Deste modo, é essencial que o educador, adote a perspectiva destes, compreenda as suas limitações e consiga, no seu pedido, encontrar um equilíbrio que permita alcançar o objetivo pretendido, possibilitado simultaneamente a participação dos pais. Nem todos os pais necessitam de participar nas mesmas atividades, mas todos devem ter a oportunidade de o fazer de forma significativa e consistente.

No que diz respeito às estratégias para melhorar a parceria entre a família e a escola, os inquiridos salientam a importância de adequar as práticas educativas às realidades das famílias, promovendo um diálogo contínuo, empático e colaborativo. Destas afirmações sobressaem três eixos centrais: flexibilidade, comunicação e corresponsabilidade. Os educadores reconhecem que o fortalecimento da parceria escola-família requer estratégias ajustadas às condições e necessidades concretas de cada agregado familiar, promovendo igualdade de oportunidades de participação.

Paralelamente, a valorização do diálogo e da escuta ativa é apontada como condição essencial para consolidar relações de confiança e de cooperação, transformando a escola num espaço de partilha genuína e de construção conjunta. Assim, reforça-se a ideia de que a empatia e a adaptação às realidades familiares são fatores determinantes para o aprofundamento da parceria educativa e para o envolvimento efetivo das famílias no processo de aprendizagem das crianças.

Seguidamente proceder-se-á à análise das entrevistas realizadas aos pais/EE. No que respeita ao sistema de categorias de análise, foram mantidas as dimensões ou blocos definidos no guião de entrevista aos pais/EE, estabelecidos com base nas questões formuladas e nas respostas fornecidas pelos inquiridos. Neste contexto, torna-se pertinente identificar as categorias de análise, as quais: Caracterização dos participantes; Envolvimento da família na educação da criança; Relação entre Pais/Encarregados de Educação e educandos; Perceção sobre a relação Escola-Família; A escola e as suas condições e Expectativas e desafios.

Num primeiro ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Envolvimento da família na educação da criança”, procurando compreender o nível de participação dos encarregados de educação/família nas atividades escolares e a sua perceção sobre o incentivo à participação.

No que concerne à frequência de participação nas atividades, verifica-se uma disponibilidade variável entre os encarregados de educação, o que revela diferentes níveis de envolvimento no contexto educativo. Da análise destas respostas sobressai que, embora exista um esforço e uma intenção generalizada de participação, a

frequência efetiva é condicionada por fatores externos, nomeadamente horários laborais, disponibilidade pessoal e responsabilidades familiares.

Observa-se, contudo, uma atitude positiva face à colaboração com a escola, evidenciando-se uma vontade genuína de envolvimento sempre que as circunstâncias o permitem. Esta tendência confirma a importância de a escola continuar a promover estratégias de incentivo flexíveis e inclusivas, capazes de receber diferentes realidades familiares e, assim, fortalecer a parceria educativa em torno do desenvolvimento integral das crianças.

No que diz respeito à relação entre os encarregados de educação e o/a educador/a, as respostas recolhidas refletem uma perceção positiva, caracterizada por respeito, confiança, proximidade e cooperação. A partir destes testemunhos, conclui-se que a relação entre os educadores e as famílias assenta em bases sólidas de confiança e diálogo aberto, constituindo um pilar fundamental para o sucesso da ação educativa. Esta proximidade favorece a articulação entre o contexto familiar e o contexto escolar, permitindo um acompanhamento mais coerente e partilhado do desenvolvimento das crianças.

Relativamente ao incentivo à participação dos encarregados de educação, os inquiridos manifestam uma perceção muito positiva quanto ao empenho da escola em envolver as famílias no dia-a-dia das crianças. Destas afirmações sobressai o incentivo à participação parental, sendo uma prática consolidada e reconhecida pelas famílias, expressa através de ações de comunicação frequente, convites, partilha de registos fotográficos e propostas de atividades colaborativas. Verifica-se igualmente uma preocupação com a inclusão, evidenciada pelo esforço em envolver todas as famílias, independentemente das suas circunstâncias pessoais ou das necessidades das crianças.

No que respeita às dificuldades na comunicação com o jardim de infância, os encarregados de educação referem, de forma praticamente unânime, que o principal obstáculo é a falta de tempo, resultante, sobretudo, das responsabilidades profissionais e familiares. Da análise destas respostas, é possível referir que as dificuldades de comunicação não decorrem de falhas institucionais ou relacionais, mas antes de condicionantes externas associadas à gestão do tempo e à disponibilidade dos encarregados de educação. Apesar destas limitações, os participantes reconhecem que a comunicação com o jardim de infância é eficaz e positiva, revelando abertura e disponibilidade por parte da equipa educativa. Ainda assim, evidencia-se a necessidade de criar estratégias mais flexíveis de comunicação, como o uso de meios digitais,

horários ajustados ou momentos informais de contacto, de modo a facilitar a troca de informações e o acompanhamento individualizado das crianças, sobretudo nos casos que exigem maior atenção e acompanhamento pedagógico.

Num segundo ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Relação entre Pais/Encarregados de Educação e educandos”, procurando explorar a dinâmica familiar no acompanhamento do percurso da criança.

No que concerne à comunicação entre os encarregados de educação e os educandos sobre a escola, verifica-se que esta é frequente e valorizada, fazendo parte da rotina diária da maioria das famílias. Da análise destas respostas, conclui-se que os encarregados de educação demonstram interesse e envolvimento no acompanhamento diário da vida escolar dos filhos, promovendo momentos de diálogo, escuta e partilha. Esta comunicação diária e afetiva revela-se essencial para fortalecer o vínculo entre pais e filhos, permitindo às crianças expressar as suas experiências, sentimentos e aprendizagens. Além disso, contribui para que os encarregados de educação mantenham uma perceção realista e atualizada do percurso escolar dos educandos, reforçando a ligação entre o contexto familiar e o contexto educativo.

De acordo com Silva e Garcia (2009) é necessário que os pais comuniquem com os educadores, apoiem os educandos nas atividades escolares, sobre os temas que gostam mais ou que gostam menos e o porquê. Quem são os seus amigos, quais as suas dificuldades, os seus livros preferidos entre outros fatores.

Relativamente ao apoio dos encarregados de educação nas atividades escolares, os participantes evidenciam uma prática equilibrada, centrada na promoção da autonomia das crianças, fornecendo orientação quando necessário, mas permitindo que os educandos assumam a responsabilidade direta pelas tarefas. Destas respostas evidencia-se que os encarregados de educação assumem um papel de apoio e orientação, sem substituir a criança, promovendo competências de autonomia, iniciativa e responsabilidade. Esta abordagem reflete uma interação pedagógica consciente, na qual o adulto atua como facilitador do processo de aprendizagem, respeitando o ritmo e as capacidades individuais da criança.

Relativamente às estratégias de acompanhamento familiar, os encarregados de educação descrevem práticas que combinam a observação direta em casa com o diálogo constante com os educadores, permitindo-lhes observar o desenvolvimento das crianças de forma contínua e contextualizada. Esta combinação de comunicação regular com os educadores e a observação ativa em casa permite às famílias perceber progressos, identificar necessidades e apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, evidencia um envolvimento familiar reflexivo e participativo, que contribui para fortalecer a relação escola-família e promover uma aprendizagem mais significativa.

No que se refere ao contributo da escola para o desenvolvimento da criança, os encarregados de educação realçam a importância de um processo educativo centrado na criança, que respeite o seu ritmo de aprendizagem, promova o prazer de aprender e fomente a confiança e o bem-estar. Evidencia-se que os encarregados de educação valorizam o papel da escola como um espaço de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento integral, onde se promovem as competências cognitivas como as habilidades socioemocionais.

Num terceiro ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Perceção sobre a relação Escola-Família”, procurando identificar a perceção dos encarregados de educação/família sobre a relação e colaboração entre a escola e a família.

No que concerne à valorização da participação da família pelo jardim de infância, os participantes destacam uma relação de inclusão, reconhecimento e parceria, evidenciando que a escola procura integrar as famílias nas decisões pedagógicas e nas atividades escolares. Os encarregados de educação veem a escola como um parceiro ativo e acolhedor, que reconhece a relevância da família no processo educativo.

Relativamente à perceção sobre os limites e funções de cada contexto, os encarregados de educação reconhecem a distinção e a complementaridade entre os papéis da escola e da família no desenvolvimento da criança. As respostas evidenciam uma consciência clara das funções pedagógicas da escola e do papel afetivo e de transmissão de valores da família. Os encarregados de educação valorizam a complementaridade entre a escola e a família, compreendendo que ambos os contextos desempenham funções distintas mas interdependentes, enquanto a escola se foca no desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico, a família promove valores, afetividade, segurança emocional e continuidade educativa.

Relativamente à participação dos encarregados de educação na adaptação e no sucesso educativo das crianças, os participantes reconhecem um impacto positivo significativo da sua presença e do seu envolvimento no bem-estar, segurança e motivação dos filhos. O envolvimento parental atua como um fator facilitador da adaptação escolar e do sucesso educativo, proporcionando às crianças segurança emocional, confiança nas suas capacidades e motivação para aprender. Mesmo quando a participação não é constante, os encarregados de educação reconhecem que a sua

colaboração e demonstração de interesse é vista e valorizada pelas crianças, contribuindo para fortalecer o vínculo afetivo.

No que concerne à colaboração entre a escola e a família, os encarregados de educação sugerem a promoção de encontros e momentos de partilha, tanto formais como informais, como estratégias para fortalecer a parceria educativa e o envolvimento familiar. Destas respostas destaca-se a valorização de espaços de diálogo, a troca de experiências e a aprendizagem conjunta, que permitem aos pais participar ativamente no percurso educativo das crianças e aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento das mesmas. A ênfase na criação de momentos informais e encontros temáticos evidencia a necessidade de proximidade e acessibilidade na comunicação, promovendo a cooperação, a inclusão e a construção de uma comunidade educativa sólida.

Num quarto ponto, proceder-se-á à análise da categoria “A escola e as suas condições”, procurando avaliar a influência das condições da escola na motivação e confiança dos encarregados de educação/famílias.

Relativamente à perceção sobre o ambiente e as condições da escola como fator de motivação, os encarregados de educação destacam a importância de um espaço acolhedor, organizado e estimulante. Os mesmos compreendem que a qualidade física e organizacional do espaço escolar é um fator determinante para a motivação e para o envolvimento das crianças. Ambientes bem estruturados, visualmente apelativos e ricos em recursos pedagógicos são valorizados pelo seu impacto direto na aprendizagem, mas também pela segurança e confiança que transmitem às famílias.

No que respeita à avaliação da comunicação da escola com os encarregados de educação, os participantes destacam uma perceção positiva quanto à clareza, transparência e acessibilidade da informação transmitida. As respostas evidenciam práticas comunicacionais eficazes e adaptadas às necessidades das famílias. É evidente que a escola valoriza a comunicação aberta, acessível e atempada, permitindo que os encarregados de educação estejam informados e envolvidos nas decisões e atividades escolares.

Relativamente à confiança dos encarregados de educação na escola e na equipa educativa, os participantes expressam uma perceção positiva, destacando a dedicação, o profissionalismo, o afeto e o respeito pelo desenvolvimento individual das crianças. Os encarregados de educação veem a escola como uma instituição segura, competente e acolhedora, onde as crianças são respeitadas, valorizadas e estimuladas nas suas

capacidades individuais. Esta confiança resulta de práticas pedagógicas coerentes, transparência na comunicação e cuidado afetivo.

Num quinto e último ponto, proceder-se-á à análise da categoria “Expectativas e desafios”, procurando identificar preocupações, expectativas e sugestões dos encarregados de educação/famílias relativamente à escola e ao desenvolvimento da criança.

Referente às preocupações quanto à educação dos educandos, os participantes destacam o desejo de um desenvolvimento integral, baseado em valores, empatia e respeito pelas diferenças, bem como a necessidade da continuidade no apoio educativo, especialmente nos casos que requerem acompanhamento especializado. Destas respostas evidencia-se que os encarregados de educação valorizam o sucesso académico, mas também o desenvolvimento socioemocional e ético das crianças, reconhecendo a importância de ambientes educativos inclusivos, estimulantes e seguros.

No que concerne às sugestões para fortalecer a parceria entre a família e a escola, os encarregados de educação propõem a criação de mais momentos de partilha e cooperação, envolvendo pais, educadores e, sempre que possível, as próprias crianças. Destas respostas evidencia-se a importância atribuída à criação de espaços formais e informais de interação, que permitam aos encarregados de educação partilhar experiências, trocar ideias e refletir sobre práticas educativas. As propostas apontam para três eixos centrais: cooperação prática, apoio mútuo e formação conjunta. Estas iniciativas contribuem para fortalecer os laços de confiança, promover a inclusão e desenvolver uma comunidade educativa mais coesa, onde as famílias e a escola trabalham de forma articulada para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente às expectativas sobre o papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando, os encarregados de educação manifestam uma perceção positiva, considerando que a instituição responde adequadamente às necessidades das crianças, promovendo tanto o desenvolvimento cognitivo e emocional como o prazer de aprender. Os encarregados de educação valorizam a atenção individualizada, a adaptação das atividades e a abordagem lúdica, reconhecendo o impacto positivo destas práticas no bem-estar, na motivação e na aprendizagem das crianças. O cumprimento destas expectativas reforça a confiança na escola e evidencia que um ambiente educativo inclusivo, estimulante e centrado na criança contribui de forma decisiva para o desenvolvimento integral, emocional e social dos educandos, consolidando o vínculo colaborativo entre a escola e a família.

No que respeita ao papel da escola no desenvolvimento e bem-estar do educando, os encarregados de educação expressam expectativas centradas em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, que promova tanto o crescimento pessoal como a autonomia, confiança e a felicidade das crianças. Os encarregados de educação valorizam a criação de um ambiente educativo que integre a atenção individualizada, a inclusão e o estímulo à criatividade, reconhecendo que tais condições são determinantes para o desenvolvimento integral e equilibrado da criança.

Ao longo da investigação procurámos compreender de que forma o envolvimento e a participação das famílias na Educação Pré-Escolar influenciam o percurso educativo das crianças e, após a conclusão do estudo, torna-se importante confrontar os dados recolhidos com os objetivos estipulados.

No que concerne ao objetivo “Compreender de que forma a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar”, as entrevistas evidenciaram que a relação escola-família tem um impacto significativo no desenvolvimento integral das crianças, influenciando o seu bem-estar, motivação, adaptação e aprendizagem. O vínculo de confiança e cooperação entre educadores e famílias mostrou-se determinante para a construção de experiências educativas mais consistentes e enriquecedoras.

Relativamente ao objetivo “Analisar a perceção dos encarregados de educação sobre o seu envolvimento e a importância da colaboração com a escola”, os encarregados de educação expressaram uma perceção positiva relativamente à sua participação e à valorização do papel educativo. Reconhecem a importância da colaboração e manifestam interesse em manter-se envolvidos, embora identificando limitações, como a falta de tempo, que condiciona a frequência da sua participação.

Referente ao objetivo “Compreender o nível de envolvimento das famílias na educação das crianças em articulação com a escola”, a análise demonstrou que o envolvimento familiar é variável, mas tende a crescer à medida que os pais percebem a importância da sua participação. Estratégias da escola, como convites, partilha de registos e atividades colaborativas, contribuíram para fomentar essa participação, evidenciando uma articulação contínua entre os contextos familiar e escolar.

Relativamente ao objetivo “Identificar estratégias e práticas adotadas pela escola para promover a participação ativa das famílias”, os educadores e a coordenadora pedagógica aplicam diversas estratégias de incentivo à participação familiar, como a comunicação positiva, encontros formais e informais, oficinas, projetos colaborativos e

o acompanhamento individualizado, que fortalecem a relação de parceria e a corresponsabilidade educativa.

No que concerne ao objetivo “Explorar os desafios e dificuldades que podem surgir na comunicação e na cooperação entre a escola e a família”, foram identificados obstáculos, principalmente relacionados com o tempo e a disponibilidade dos encarregados de educação, mas também desafios na promoção de uma participação equitativa. A análise permitiu compreender a necessidade de estratégias flexíveis e adaptadas a diferentes realidades familiares para superar estas dificuldades.

No que concerne à questão orientadora do estudo, “Como é que a relação entre a escola e a família influencia o percurso educativo das crianças na Educação Pré-Escolar?”, e em consonância com os dados recolhidos é possível concluir que uma relação próxima, colaborativa e baseada na confiança entre educadores e encarregados de educação exerce um impacto positivo e significativo no desenvolvimento integral das crianças. A participação ativa das famílias nas atividades escolares, aliada a estratégias de comunicação eficazes e a práticas pedagógicas inclusivas, contribui para o bem-estar, motivação e aprendizagem das crianças, fortalecendo a parceria educativa e promovendo um percurso escolar mais consistente e enriquecedor.

3. Conclusão

Para concluir, posso referir que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico proporcionou-me um conjunto diversificado de aprendizagens, experiências, competências e habilidades, consolidando a minha habilitação para a docência.

O presente Relatório Final de Estágio representa o culminar de um percurso de sete anos de formação, iniciado com a entrada no CTeSP de Apoio à Infância e que se prolongou até ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento assinala o término dos dois últimos anos do 2.º ciclo de estudos, refletindo de forma sistemática o percurso académico, bem como as experiências e aprendizagens adquiridas durante os estágios realizados em contexto da prática educativa supervisionada.

A redação deste RFE constitui um desafio significativo, mas ao mesmo tempo extremamente gratificante e enriquecedor. Representa o culminar de todo o percurso académico desenvolvido, refletindo de forma concreta as aprendizagens concretizadas ao longo da minha formação.

No que diz respeito à minha formação ao longo destes sete anos, é possível afirmar que esta se caracterizou por uma forte componente teórica, complementada de forma essencial pela vertente prática proporcionada pelas Práticas de Ensino Supervisionadas. Estas últimas constituíram, sem dúvida, uma mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O contacto direto com a realidade educativa proporcionou-nos aprendizagens significativas e experiências enriquecedoras, fundamentais para a consolidação de competências profissionais e para a preparação dos desafios futuros enquanto docentes, permitindo-nos experienciar diferentes contextos e níveis de ensino, confrontando-nos com a verdadeira realidade da prática pedagógica, reforçando também a importância da articulação entre a teoria e a prática no processo de formação.

A Parte I, relativa à Reflexão Crítica sobre as Práticas em contexto da EPE e ensino em 1.º CEB, focou-se na análise da nossa prática educativa, nomeadamente nas opções pedagógicas, didáticas e nas atividades desenvolvidas, que contribuíram de forma significativa para a melhoria da nossa formação e para o desenvolvimento de várias competências. Foi durante o Mestrado que se proporcionou a oportunidade de articular a formação teórica com a prática, assumindo o papel de Educadora/Professora, e aprofundando os fundamentos essenciais da profissionalidade docente, construindo conhecimentos no equilíbrio entre o ensinar e o aprender. Neste contexto, tornou-se

possível planificar, gerir o tempo e o espaço, organizar e preparar recursos e materiais, bem como realizar e executar projetos propostos pelas Unidades Curriculares.

A Parte II, de cariz investigativo, possibilitou-nos explorar e analisar o nível de envolvimento dos pais/EE e o seu impacto no percurso educativo das crianças na educação pré-escolar. Para dar resposta aos objetivos de investigação, foram realizadas entrevistas aos educadores, coordenadora pedagógica e encarregados de educação, permitindo identificar perceções, práticas e estratégias que promovem a colaboração entre a escola e a família.

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a relação entre a escola e a família no contexto da educação pré-escolar, destacando a importância do envolvimento parental no desenvolvimento integral das crianças. A análise das entrevistas, evidencia que a participação familiar e a colaboração escola-família são fatores determinantes para a promoção do bem-estar, da motivação e do sucesso educativo das crianças.

Verificou-se que a frequência e a forma de participação dos pais variam consoante as disponibilidades pessoais, contextos socioeconómicos e a perceção do papel da escola, mas que, de forma geral, existe uma tendência crescente para o envolvimento consciente e valorizado. Os educadores adotam estratégias de comunicação positiva, proximidade e incentivo gradual, procurando criar relações de confiança e parceria, enquanto os encarregados de educação demonstram interesse em participar e apoiar o percurso escolar dos filhos, reconhecendo o impacto positivo desta colaboração no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

A análise evidenciou ainda que a escola enquanto espaço físico, organizacional e pedagógico exerce um efeito significativo na motivação e na confiança das famílias. Ambientes acolhedores, bem estruturados e ricos em recursos pedagógicos são vistos como promotores de autonomia, curiosidade e bem-estar, reforçando simultaneamente a confiança no trabalho da equipa educativa.

Quanto às expectativas e desafios, o estudo revela que a principal dificuldade reside em alcançar uma participação equitativa de todas as famílias, sendo essencial adotar estratégias flexíveis e adaptadas às diferentes realidades. A promoção de momentos formais e informais de partilha, a escuta ativa, o diálogo empático e a corresponsabilidade emergem como fatores centrais para fortalecer a parceria escola-família.

Por fim, verifica-se que os encarregados de educação valorizam uma escola centrada na criança, inclusiva, lúdica e estimulante, capaz de promover o

desenvolvimento integral, a autonomia, a criatividade e a felicidade das crianças. Estes resultados evidenciam que a cooperação entre a escola e a família constitui um elemento estruturante do sucesso educativo e do desenvolvimento socioemocional das crianças, consolidando vínculos de confiança e contribuindo para a construção de uma comunidade educativa sólida, participativa e coesa.

A partir desta investigação, concluiu-se que o envolvimento dos pais é um fator determinante para o sucesso educativo e o desenvolvimento integral das crianças, estando intimamente ligado à criação de relações de confiança, comunicação eficaz e parceria educativa. O estudo evidencia que uma colaboração consistente entre a escola e a família contribui para um ambiente educativo mais inclusivo, estimulante e centrado na criança, reforçando o papel das famílias como parceiros ativos no processo educativo

Em síntese, o estudo reforça a ideia de que a parceria efetiva entre a escola e a família é indispensável para a promoção de uma educação de infância de qualidade, na qual crianças, famílias e profissionais se envolvem de forma articulada e complementar, potenciando aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos educandos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. & Vasconcelos, T. (2000). *A educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da educação - Departamento da Educação Básica.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/140/236>.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Almeida, A. (2004). *Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência*. In M. I. Miguéns (coor.). Educação e família (atas de um seminário realizado em 27 de maio de 2004), pp. 67-111. Editorial do Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (5.ª ed.). Edições 70.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Portalegre. Repositório Comum.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2011). *Promoção da Igualdade de Género em Contexto de Educação Pré-escolar*. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2146/1/Alexandra%20Bento.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cabaço, A. (2018). *O Jardim de Infância e a família: Uma relação que se tece ao longo do tempo*. (Relatório Final de Estágio para obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar). ISPA – Instituto Universitário/ESEI Maria Ulrich.
- Canavarro, J. Pereira, A. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Cardona, M. (2013). *TODDLER Projeto Europeu: Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores 2.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). *Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso*. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares Sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). ESEV.
- Carvalho, I. (1996). Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado. In *Revista Educação, a Educação Pré-Escolar*, n.º 12. Porto Editora.
- Carvalho, I. (1999). *Da Violência da Homogeneização à Heterogeneização da Escola*. *Perspectivar a Educação*, 5.
- Carvalho, I. (2000). *Diferentes Concepções da Relação Escola-Família*. *Perspectivar a Educação*, 6. Escola Superior de Educação Santa Maria, 62-70.
- Casanova, C. (2012). *Educação/Requalificação: O impacto da Educação e Formação de Adultos na trajetória de vida dos indivíduos*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto.
- Castro, F. (2018). *Estratégias promotoras do envolvimento parental em contexto de creche e jardim de infância* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Repositório Institucional (RI) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).
- Costa, A. (2016). *Formação continuada de docentes: contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21890>.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica e publicações científicas (1985-2000)*. CIED. Universidade do Minho.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 5/1977, de 1 de fevereiro. Diário da República n.º 30/1977, Série I, 338-342. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1977-138532>.
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Ministério da Educação. (2005). Diário da República: Série I - A, n.º 165. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>.

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Ministério da Educação. (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Ministério da Educação. (2001). Diário da República: Série I - A, n.º 201. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>.
- Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, Série I-A (34). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. (2012). Diário da República, 1.ª série, n.º 37. <https://diariodarepublica.pt>
- Deslandes, R. (2001). *A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks*. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds) *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Dias, M. (2017). *Espaços e materiais em creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/19755>.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola uma Relação Vital*. Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria Escola - Família: A caminho de uma educação participada*. Porto Editora.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22. https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon.
- Esteves, M. (2006). *Análise de conteúdo*. Em J. Á. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Felizardo, S.M.A.S. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Ferreira, J. (2011). *Serviço social e modelos de bem-estar para a infância, modus operandi do assistente social na promoção à criança e à família*. Quid Juris Sociedade Editora.
- Figueiredo, A., & Figueiredo, F. (s/d.). *Apontamentos Teóricos e Exercícios. Teoria da amostragem*. Repositório Aberto.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Flores, V. José (1994). *A Influência da Família na Personalidade da Criança - Coleção Crescer*. Porto Editora.
- Fidalgo, M. S. V. (2016). *O papel da equipa multidisciplinar no acompanhamento de uma criança autista*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20625>
- Figueira, S. C. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositória da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28332>.
- Garnecho, J. R. R. (2020). *Organização do espaço no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/36518>.
- Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar – conceptos clave, situación actual*. Narcea, S.A de Ediciones.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Editora Atlas S. A.
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: Os contributos das rotinas diárias*. Estudo de caso [Relatório final da prática de ensino supervisionada. Instituto Superior de Educação e Ciências] <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Grácio, R. (S/d.). *Obra completa I da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora.guer
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. Em L. Torres & J. Palhares (Eds.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 133-165). Edições Húmus.

- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados- Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Lemos, A. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim de infância*. *Medi@ções*, 3(1), 45-57.
- Lopes, C. M. S. (2012). *Envolvimento parental na educação pré-escolar: Perspetivas de educadores e de pais* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa].
- Lopes, E. S. & Pardal, L. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *INFAD. Revista de Psicologia*.
- 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 (DGE).
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?* Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais como colaborar?* Porto Editora.
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e projecto educativo*. Colecção Perspectivas Actuais. Edições Asa.
- Marques, R. (2001a). *Educar com os pais*. Texto Editora.
- Marques, R. (2001b). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Martins, A. L. (2016). Inclusão e exclusão social na escola: o papel da família. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 45-62.
- Martins, A. M. (1993). Insucesso Escolar e Apoio Socioeducativo. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, 9-24.
- Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (49), 11-20. <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Minuchin, S. (1979). *Família e Terapia Familiar*. Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família: para uma escola culturalmente heterogénea*.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_profesor_como_investigador.
- Oliveira, J. M. (2014). *Educação, desigualdades e multiculturalismo*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga.
- Pereira, M. & Serra, H. (2005). *Autismo. A família e a escola face ao autismo* (2.^a ed.). GAILIVRO.
- Pereira, R. (2012). *O Envolvimento dos pais na escola: Um estudo com pais-professores no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Perissionoto, J. (2003). *Autismo*. Pulso Editorial.
- Picanço, A. L. (2012). *A relação entre a escola e família. As suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus].
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Priberam. (2021). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Edições Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.^a ed.). Gradiva Publicações.
- Reis, C. (2022). *A Relação Escola-Família*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspetiva sistémica*. Edições Afrontamento.

- Roldão, C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf.
- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar). Universidade do Algarve. Sapiencia.
- Santos, J. (2004). *Crises e ruturas – A criança, a família e a escola em sofrimento*. Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia.
- Santos, L., & Lima, J. (2019). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação*. Cadernos do IUM – Centro de Investigação e Desenvolvimento, (8). <https://www.ium.pt/pub/107>.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Silva, A. R. G., & Mota, L. (2022). A família envolve-se no jardim de infância: Perceções dos atores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Silva, I. M. & Garcia, S. H. O. (2009). *Escola mais Família*.
- Silva, P. (2009). *Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias*. In T. Sarmiento (Org.), *Infância, família e comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 17-42). Porto editora.
- Silva, P. (2010). *Análise sociológica da relação escola família: um roteiro sobre o caso português*. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443–464.
- Simões, J. A. (2015). *Família, escola e comunidade: relações de cooperação educativa*. Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e arte na educação; Bases psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto Editora.
- Souza, M. E. (2009). *Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar*. Universidade Estadual do Norte do Paraná.
- Tavares, P., & Araújo, H. (2017). Educação intercultural: práticas e desafios no contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 9-28.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turnbull, A. P.; Turnbull III, H. R. (1986). *Families, Professionals, and Exceptionality: A Special Partnership*. Merrill Publishing Company.
- Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2009). *A análise de conteúdo*. Em A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Varão, C., Batista, C. & Martinho, V. (2005). *Métodos de Amostragem. Metodologia de Investigação*. Departamento de Educação FCUL.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 22.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wong, B. (2013). *O meu filho fez o quê???*. Porto Editora.
- Zenhas, A. M. (2004). *A direção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Instituto de Educação e psicologia: Universidade do Minho.

Anexo 2 – Planificação diária: PES no 1.ºCEB

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática Supervisionada no 1.º CEB II
 2023/2024

Agrupamento de Escolas
 Escola Básica
 Orientadora Cooperante
 Nível de ensino: 1.º ano do 1.º CEB

Viseu

Plano de Aula n.º 21

Data 13-05-2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Português • Escrita • Oralidade • Casos de leitura (al, el, il, ol, ul; ar, er, ir, or, ur)	• Promover a interação entre a turma incentivando a comunicação e o respeito mútuo, exprimindo a opinião e partilhando ideias e sentimentos. • Pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras.	• Realização de um jogo para explorar os interesses e preferências dos alunos (1). • Diálogo professora/aluno/alunos sobre as vivências do fim-de-semana. • Registo no quadro do tempo o dia, dia da semana, mês, ano, clima, estação do ano e temperatura. • Seleção do vestuário mais apropriado de acordo com a temperatura e clima, vestindo as personagens de acordo com as necessidades.	• Observação da capacidade de atenção dos alunos. • Observação e análise da capacidade de expressão dos alunos, devendo ser clara e objetiva.	• Dado ilustrado com questões • Quadro do tempo • Bonecos	9:00 9:15 9:30
	• Reconhecer em palavras e frases os grupos: al, el, il, ol, ul e ar, er, ir, or, ur. • Identificar e compreender os casos de leitura e a pronúncia associadas a cada caso.	• Apresentação das personagens: o caracol Miguel, o urso Artur e as suas famílias (2). • Escrita no quadro, pela professora estagiária, os nomes da família do caracol Miguel e do urso Artur. • Análise das palavras escritas no quadro. • Questionamento por parte da professora estagiária sobre os grafemas presentes nas palavras. • Interpretação visual de cartazes alusivos aos casos de leitura a abordar em aula (3). • Preenchimento dos cartazes alusivos aos casos de leitura (4).	• Observação da capacidade de interpretação do aluno. • Observação da capacidade da pronúncia dos casos de leitura. • Análise da capacidade de completar palavras.	• Quadro • Cartazes	9:35 9:50
	• Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica.	• Solicitação de palavras em que estejam presentes os casos de leitura abordados. • Registo das palavras no caderno diário.	• Análise da capacidade de identificar, registar e ilustrar palavras.	• Computador • Projetor	10:05
	• Aplicar os conceitos abordados em sala de aula.	• Realização de exercícios didáticos através da plataforma digital Wordwall (5).	• Observação e análise das respostas dos alunos realizadas a partir do conhecimento adquirido.		10:20

1

Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Números • Números naturais • Usos do número natural • Cálculo mental • Representações matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o raciocínio lógico dos alunos ao aplicarem conceitos matemáticos para atribuir valores adequados. • Interpretar situações e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para obter o resultado de adições/subtrações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora/aluno/alunos, conducente ao tema a abordar. • Utilização do caracol Miguel, do urso Artur e das suas famílias para atribuir idades a cada um. • Resolução de problemas no quadro, através do cálculo mental, com o apoio de registos escritos, de modo a desenvolver rotinas de cálculo, a explorar em diversas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise dos conhecimentos dos alunos relativamente ao tema abordado. • Observação e análise da interpretação dos problemas propostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro 	11:00
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler números até ao 100. • Identificar padrões numéricos, relações entre os números dispostos em cada linha e coluna da tabela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da "Tabela do 100" (6). • Interpretação coletiva das linhas e colunas da "Tabela do 100" (7). 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise do conhecimento dos alunos dos números até ao 100. • Observação da capacidade de identificar e fazer a leitura oral dos números. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor • Tabela do 100 	11:05
Estudo do Meio <ul style="list-style-type: none"> • Natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a desigual repartição entre continentes e os oceanos, localizando no globo terrestre as áreas emersas e imersas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora/aluno/alunos, relativamente ao tema a abordar. • Diálogo professora/alunos/aluno sobre as áreas emersas (continentes) e imersas (oceanos), utilizando o globo terrestre para os localizar e abordar os conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação do desempenho e participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Globo terrestre 	12:00 Almoço
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os aspetos físicos do meio (água). • Sensibilizar os alunos para a importância da conservação dos recursos hídricos. • Identificar e compreender diferentes medidas e hábitos que podem ser adotados para poupar água. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora/aluno/alunos sobre a importância de poupar água, onde a podemos encontrar, em que forma pode ser encontrada e qual a sua utilidade. • Realização de uma atividade, em que os alunos serão desafiados a escrever, em formato de gotas de água, cuidados a ter para poupar água e posteriormente ilustrá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da capacidade de expressar ideias e contribuir para a discussão. • Observação das gotas de água escritas pelos alunos, verificando se contém informações relevantes sobre como poupar água e se foram ilustradas de forma criativa e expressiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartolina • Lápis de cor 	14:00
	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos com exploração do corpo, seguindo diferentes ritmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professora/aluno/alunos, relativamente às atividades a realizar. • Realização de movimentos simples de aquecimento: rodar a cabeça para ambos os lados; movimentar os braços para a frente e para trás; girar a cintura para 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da participação dos alunos. • Observação da capacidade motora e de concentração. 		14:05
Educação Física <ul style="list-style-type: none"> • Jogos 					14:20
					15:00
					15:05

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a orientação-espacial. • Proporcionar uma atividade de retorno à calma. • Desenvolver a atenção e a concentração. 	<p>ambos os lados; à vez, girar ambos os pés para cada lado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração, por parte dos alunos, de diferentes movimentos com o corpo em diferentes ritmos. • Realização do jogo "Barra do lenço" (8). • Realização de exercícios de relaxamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da capacidade dos alunos para seguir regras. • Observação da participação ativa dos alunos. • Observação da capacidade motora e a concentração dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenço 	<p>15:30</p> <p>15:50</p> <p>16:00</p>
<p>Observações/reflexões:</p> <p>(1) – Irá ser utilizado um dado ilustrado com questões, tais como: "Qual é a tua comida favorita?; Onde gostas de passear?; Qual é a tua brincadeira preferida?; Qual é o teu animal preferido?; O que te deixa triste?; O que te deixa feliz?". Cada aluno terá a oportunidade de lançar o dado e responder a uma questão, de modo a partilhar as suas preferências, ideias ou pensamentos (anexo 1).</p> <p>(2) – A atividade tem como objetivo ajudar a consolidar os conhecimentos dos casos de leitura al, el, il, ol, ul e ar, er, ir, or, ur (anexo 2).</p> <p>(3) – Cartazes alusivos aos casos de leitura (anexo 3).</p> <p>(4) – Cartazes para completar, alusivos aos casos de leitura (anexo 4).</p> <p>(5) https://wordwall.net/pt/resource/9863250/m%c3%a9todo/al-el-il-ol-ul; https://wordwall.net/pt/resource/25768158/al-el-il-ol-ul; https://wordwall.net/pt/resource/12018384/palavras-com-ar-er-ir-or-ur/palavras-com-ar-er-ir-or-ur; https://wordwall.net/pt/resource/9842967/ar-er-ir-or-ur.</p> <p>(6) – Tabela do 100 (anexo 5).</p> <p>(7) – A professora estagiária irá começar por apresentar a "Tabela do 100" e irá questionar os alunos de quantos números estão presentes na tabela. Seguidamente, irá analisar as linhas da tabela, começando pela 1.ª linha perguntando quais são as unidades e irá observar com os alunos a 6.ª linha, questionando de novo quais são as unidades. Os alunos, em conjunto com a professora estagiária, têm de chegar à conclusão de que os algarismos das unidades é o 0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5 ou 6 ou 7 ou 8 ou 9. De seguida, irão observar a 4.ª linha e irão identificar os algarismos das dezenas e irão fazer o mesmo com a 8.ª linha. Os alunos, em conjunto com a professora estagiária, têm de chegar à conclusão de que os algarismos das dezenas é sempre o mesmo, à exceção de quando se muda para a dezena seguinte. A professora estagiária irá analisar a 9.ª linha com os alunos e irá questionar os alunos sobre o que se verifica quando se lê os números da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. Os alunos, em conjunto com a professora estagiária, têm de chegar à conclusão de que estão a adicionar uma unidade e a subtrair uma unidade. Posteriormente, irão analisar as colunas da tabela, começando pela 1.ª coluna. Os alunos terão de observar os algarismos das unidades e chegar à conclusão de que o algarismo é sempre o mesmo. Ao observarem a 5.ª e 7.ª coluna, irá ser pedido que observem os algarismos das dezenas. Os alunos, em conjunto com a professora estagiária, têm de chegar à conclusão de que os algarismos das dezenas é o 0 ou 1 ou 2 ou 3 ou 4 ou 5 ou 6 ou 7 ou 8 ou 9. Para concluir a atividade, a professora estagiária irá questionar os alunos sobre o que se verifica quando se lê os números de cima para baixo e de baixo para cima. Os alunos, em conjunto com a professora estagiária, têm de chegar à conclusão de que estão a adicionar 10 unidades e a subtrair 10 unidades.</p> <p>(8) – Os alunos são divididos em duas equipas com igual número de elementos. Cada equipa posiciona-se nas laterais de um espaço previamente delimitado por duas linhas, colocando-se a professora estagiária ao centro, com o lenço na mão. São atribuídos números a cada um dos elementos (a tarefa pode ser da professora estagiária ou da equipa) e estes vão sendo chamados pelo seu número ao meio-campo, pela professora, para fazer a disputa do lenço. À palavra "fogo" todos os elementos das duas equipas tentam ganhar o lenço; À palavra "água" ninguém se pode mexer; Podem ser chamados dois ou mais números ao mesmo tempo; Podem ser dadas tarefas antes do número, como por exemplo: Rastejar, número quatro; De costas, número seis; Pé-Coxinho, número nove.</p>					

Anexo 4 - Reflexão Final Individual (p. 9)

A diversidade do grupo, com diferentes ritmos de desenvolvimento, exigiu uma reflexão constante sobre as propostas a implementar. As observações sistemáticas, realizadas em diversos contextos como o jogo livre, as áreas de aprendizagem, o recreio ou as atividades de grande grupo, foram fundamentais para identificar as capacidades individuais e coletivas e, com base nisso, selecionar ou adaptar atividades que promovessem o aprofundamento de conhecimentos e o surgimento de novas aprendizagens.

Com o tempo e a convivência diária, fui reconhecendo padrões, interesses persistentes e dificuldades recorrentes, o que me permitiu ajustar estratégias e intervir de forma mais eficaz. Esta prática de observação contínua possibilitou uma ação pedagógica mais consciente e fundamentada, alinhada com os princípios das OCEPE, que reconhecem a observação como um instrumento indispensável para conhecer a criança, apoiar o seu desenvolvimento e avaliar a intencionalidade das propostas educativas (Ministério da Educação, 2016).

A observação e avaliação contínua das crianças permitiu-me também valorizar aspetos que, à primeira vista, poderiam parecer insignificantes, mas que na prática revelam avanços importantes no seu desenvolvimento. Estar atenta aos pequenos gestos, às escolhas e às produções das crianças ajudou-me a reconhecer progressos que nem sempre são imediatamente visíveis, mas que têm um impacto significativo na construção das suas competências. Um exemplo claro foi o caso da Yasmin Pinto e do João, ambos com 4 anos de idade, que evidenciaram um progresso notório ao demonstrar domínio na escrita de palavras através da cópia (figura 4).

Anexo 6 – Guião de entrevista aos educadores e coordenadora pedagógica

Categoria	Objetivos Específicos	Perguntas
A) Apresentação	Explicar o propósito da entrevista e garantir a confidencialidade das respostas.	Informar sobre os objetivos da entrevista, explicar que é sempre mantido o anonimato, quer seja da pessoa como dos dados recolhidos.
B) Recolha de dados de carácter geral	Recolher informações básicas sobre o entrevistado para contextualizar a análise dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Género; - Habilitação; - Tempo de experiência como educador de infância.
C) Envolvimento da família na educação da criança	Compreender a perceção do educador sobre o nível de participação dos encarregados de educação e o incentivo à participação.	<ul style="list-style-type: none"> - Com que frequência os encarregados de educação participam nas atividades promovidas pelo jardim de infância? - Como descreve, de um modo geral, o nível de envolvimento das famílias na educação das crianças? - Que estratégias utiliza para incentivar a participação e o envolvimento dos encarregados de educação? - Que dificuldades encontra na comunicação com os encarregados de educação?
D) Relação entre Educador e Pais/Encarregados de Educação	Explorar a perceção do educador sobre a dinâmica familiar no acompanhamento do percurso da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Com que frequência tem contacto direto com os encarregados de educação para discutir o desenvolvimento das crianças? - Considera que os encarregados de educação fazem um bom acompanhamento o percurso escolar das crianças? Qual a perceção que tem sobre a forma como o fazem? - Face às anteriores alusões, como avalia a colaboração dos encarregados de educação na realização de atividades escolares com as crianças?
E) Perceção sobre a relação Escola-Família	Identificar a perceção do educador sobre a colaboração entre a escola e a família.	- Considera que o jardim de infância valoriza a participação da família no processo educativo? Como, na sua perspetiva, é materializada essa maior ou menor valorização?

		<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza e avalia a relação entre a escola e a família? - Na sua opinião, de que forma a colaboração entre a escola e a família poderia ser melhorada?
F) A escola e as suas condições	Avaliar a influência das condições da escola na motivação das crianças e na confiança dos encarregados de educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que as condições físicas, materiais e a organização da escola influencia a motivação das crianças, particularmente, no que respeita à sua ativação físico motora, sócio afetiva e cognitiva nos processos educativos? - Como avalia a comunicação da escola com os encarregados de educação? - Sente que os encarregados de educação confiam na escola e na equipa educativa? Porquê?
G) Expectativas e desafios	Identificar desafios e sugestões do educador para fortalecer a relação com as famílias.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os maiores desafios que enfrenta na relação com os encarregados de educação? - Que estratégias sugere para melhorar a parceria entre a família e a escola?

Anexo 7 – Guião de entrevista aos pais/EE

Categoria	Objetivos Específicos	Perguntas
A) Apresentação	Explicar o propósito da entrevista e garantir a confidencialidade das respostas.	Informar sobre os objetivos da entrevista, explicar que é sempre mantido o anonimato, quer seja da pessoa como dos dados recolhidos.
B) Recolha de dados de carácter geral	Recolher informações básicas sobre o entrevistado para contextualizar a análise dos dados.	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Género; - Habilitação; - Profissão.
C) Envolvimento da família na educação da criança	Compreender o nível de participação dos encarregados de educação/família nas atividades escolares e a sua perceção sobre o incentivo à participação.	<ul style="list-style-type: none"> - Com que frequência participa em atividades promovidas pelo jardim de infância do seu educando? Em que tipo de atividades costuma participar (exemplos)? - Como descreve a sua relação com o/a educador/a do(a) seu/sua filho(a)? - Considera que o jardim de infância incentiva a participação dos encarregados de educação? De que forma, recorrendo a que tipo de estratégias de envolvimento e de mobilização? - Que dificuldades encontra na comunicação com o jardim de infância e com os seus responsáveis?
D) Relação entre Pais/Encarregados de Educação e educandos	Explorar a dinâmica familiar no acompanhamento do percurso da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - É frequente falar com o seu educando sobre assuntos relacionados com a escola e a sua experiência escolar, ou apenas o faz quando é solicitado? - É frequente ajudar o seu educando na realização de atividades para a escola, ou só o faz quando é solicitado? Considera que essa ajuda é importante para o seu educando ou, pelo contrário, valoriza mais a autonomia do seu educando nesse aspeto em particular? - De que forma ou com que tipo de estratégias costuma acompanhar o desenvolvimento e as

		aprendizagens do seu educando? O que é que o/a preocupa mais no que concerne ao contributo maior ou menor da escola e dos seus processos/ações para o desenvolvimento do/a seu educando/a?
E) Perceção sobre a relação Escola-Família	Identificar a percepção dos encarregados de educação/família sobre a relação e colaboração entre a escola e a família.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o jardim de infância valoriza o papel da família no processo educativo? Porquê? - Sente que há um equilíbrio entre o papel da escola e o papel da família na educação da criança? - Como avalia o impacto da sua participação na adaptação e no sucesso educativo do seu filho/a? - Considera que a colaboração entre escola e família poderia ser melhorada? De que forma?
F) A escola e as suas condições	Avaliar a influência das condições da escola na motivação e confiança dos encarregados de educação/famílias.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua perspetiva sobre as condições físicas, materiais, a organização e o funcionamento da escola no que diz respeito à sua influencia na motivação/interesse do seu educando para a frequentar? - A escola comunica com os Pais/Encarregados de Educação de forma clara e simples? - Tem confiança na escola que o seu educando frequenta? Porquê?
G) Expectativas e desafios	Identificar preocupações, expectativas e sugestões dos encarregados de educação/famílias relativamente à escola e ao desenvolvimento da criança.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as suas maiores preocupações relativamente à educação do seu educando? - Que sugestões daria para fortalecer a parceria entre a família e a escola? - O ensino-aprendizagem desenvolvido com o seu educando corresponde às suas expectativas enquanto encarregado/a de educação? - O que espera da escola no que diz respeito ao desenvolvimento e bem-estar do seu filho/a?