

M

MESTRADO

Administração de Organizações Educativas

Implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia Covid-19: A perspetiva da coordenação pedagógica na educação pré-escolar

Sara Raquel Oliveira Coelho

12/2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Raquel Oliveira Coelho

**Implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia
Covid-19: A perspetiva da coordenação pedagógica na educação
pré-escolar**

Projeto de Mestrado

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

Porto, dezembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Raquel Oliveira Coelho

**Implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia
Covid-19: A perspetiva da coordenação pedagógica na educação
pré-escolar**

Projeto de Mestrado

Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Orientação: Prof.^ª Doutora Sara Barros Araújo

Porto, dezembro de 2022

Aos meus pais, irmão e namorado, que são o meu maior apoio nestas aventuras.

AGRADECIMENTOS

E porque a gratidão é a memória do coração, a muitos devo uma palavra de agradecimento.

À Prof. Doutora Sara Barros Araújo, pela disponibilidade e apoio constante. Agradeço por sempre me encorajar a continuar, pela compreensão e por todo o conhecimento transmitido.

Às coordenadoras pedagógicas que participaram no projeto. Obrigada pelos verdadeiros testemunhos e por me permitirem saber um pouco mais da sua profissão.

À minha família, pais e irmão, por viverem este sonho comigo, mesmo cheio de adversidades. Por serem o meu porto de abrigo, a certeza da minha vida. Obrigada por todo o esforço feito, pelas palavras de conforto e de encorajamento. Não existem palavras que espelhem verdadeiramente o quão agradecida estou e resta-me, portanto, mostrar-vos ao longo do meu percurso que tudo valeu a pena.

Ao Rui, por ser o meu amor, o meu companheiro e o meu cúmplice. Obrigada por me ouvires, por me segures a mão e por não me deixares desistir de nada. Contigo sei que sou uma pessoa melhor.

Às minhas amigas, que são a família que escolhi. Patrícia, Raquel, Cláudia, Mariana, Catarina, Graça e Aninhas. Com as palavras certas nos momentos certos, tornaram este percurso mais bonito. Um obrigada especial à Raquel, que muito me ajudou e apoiou nesta fase final.

À Márcia, pela pessoa fantástica que é e nunca me negar nada.

À minha querida Isabel, pelo abraço no momento em que mais precisava, pelas palavras de força e por ser um verdadeiro exemplo de dinamismo e de trabalho.

A todos vocês, o meu muito obrigada, do fundo do coração!

RESUMO ANALÍTICO

Face aos tempos controversos que vivemos durante a pandemia por Covid-19 devido a todas as alterações que foram impostas, e tendo a plena consciência de que cada um se adaptou de diferentes formas a novas circunstâncias, tornou-se essencial escutar as perspetivas de quem enfrentou, numa das linhas da frente, grandes dificuldades e entraves no exercício da sua profissão, com efeitos nas vidas das comunidades educativas, das crianças e respetivas famílias. Pretendeu-se, com este estudo qualitativo, compreender a perspetiva da coordenação pedagógica da educação pré-escolar relativamente à implementação das medidas de prevenção e controlo da pandemia por Covid-19. Participaram neste estudo sete coordenadoras pedagógicas e foi através de entrevistas semiestruturadas que se pretendeu: conhecer as alterações efetuadas nas diferentes instituições decorrentes das medidas da Direção-Geral de Saúde, identificar as maiores dificuldades da equipa pedagógica na implementação das medidas, analisar o método de organização das equipas pedagógicas, conhecer as formas de envolvimento das famílias na implementação das medidas e, por fim, analisar o impacto das medidas na vida das crianças. Foram muitas as medidas implementadas, destacando-se as medidas de higienização/ventilação e o sistema de bolha que resultaram na alteração de atividades e projetos planificados, de espaços e de materiais pedagógicos. Todas essas alterações afetaram as relações entre pares e equipa pedagógica, ainda assim sem descurar os principais valores da educação pré-escolar. Foram destacadas como principais dificuldades a interação da equipa pedagógica e a adaptação do ambiente educativo, no entanto, foi possível também retirar vantagens da pandemia, tais como a diminuição dos casos de doença e as crianças passaram a ficar apenas o tempo necessário nas instituições. A própria relação e participação das famílias sofreu alterações, aliás, uma das prioridades das equipas foi manter a proximidade, por forma a não as deixar desamparadas e sem uma rede de apoio. Tudo isto impactou, obviamente, a vida das crianças. Se por um lado o número de casos de doença diminuiu, o confinamento impactou a nível motor, emocional e do desenvolvimento.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Pré-Escolar; Pandemia por Covid-19.

ABSTRACT

Given the controversial times we experienced during the COVID-19 pandemic, owing to all the imposed changes and fully aware that everyone adapted in different ways to new circumstances, it became essential to listen to the perspectives of those who faced major difficulties, and obstacles in the exercise of their profession as frontline workers, with effects on the lives of the educational communities, children, and their families. This qualitative study aimed to understand the perspective of the pedagogical coordinators of pre-school education regarding the implementation of measures for the prevention and control of the COVID-19 pandemic. Seven pedagogical coordinators participated in this study and, through semi-structured interviews, we aimed to: identify the changes made at different institutions as a result of the measures applied by *Direção-Geral da Saúde* (Portuguese Health Authority), identify the major difficulties of the pedagogical team in implementing such measures, analyse the method of organisation of the pedagogical teams, find out how families were involved in the implementation of the measures and, finally, analyse the impact of these measures on the lives of the children involved. Numerous measures were implemented, in particular hygiene/ventilation procedures and the bubble system which resulted in changes to planned activities and projects, spaces and pedagogical materials. All these changes affected the relationships between peers and the pedagogical team, yet without neglecting the main values of pre-school education. The interaction of the pedagogical team and the adaptation of the educational environment were highlighted as the main difficulties. The relationship and participation of the families themselves underwent changes, in fact, one of the priorities of the teams was to maintain proximity, so as not to leave them helpless and devoid of a support network. All this clearly impacted the children's lives. If on the one hand the number of cases of illness decreased, the confinement had an impact at motor, emotional and developmental level.

Keywords: Pedagogical Coordination; Pre-school Education; Covid-19 pandemic.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS/APÊNDICES

Tabelas

Tabela 1. Características Sociodemográficas**Error! Bookmark not defined.**

Tabela 2. Alterações nas instituições de educação pré-escolar decorrentes das orientações da DGS**Error! Bookmark not defined.**

Tabela 3. Dificuldades e Vantagens na Implementação das Orientações da DGS ..**Error! Bookmark not defined.**

Tabela 4. Organização da Equipa Pedagógica**Error! Bookmark not defined.**

Tabela 5. Envolvimento das Famílias**Error! Bookmark not defined.**

Tabela 6. Impacto das medidas nas crianças**Error! Bookmark not defined.**

Figuras

Figura 1. Árvore de Categorias **Error! Bookmark not defined.**

Siglas

DGS – Direção Geral da Saúde

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

APEI – Associação de Profissionais da Educação de Infância

CP – Coordenador/a Pedagógico/a

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

Apêndices

Apêndice 1. Guião Entrevista Semiestruturada

Apêndice 2. Consentimento Informado

ÍNDICE

1.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
1.1.	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	16
1.2.	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM PORTUGAL.....	22
1.3.	A PANDEMIA POR COVID-19	26
2.	CAPÍTULO METODOLÓGICO	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.1.	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E CONSTRUÇÃO DA PERGUNDA DE PARTIDA.....	31
2.2.	DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS.....	32
2.3.	PARTICIPANTES.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.4.	RECOLHA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	35
2.5.	ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	38
3.	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	40
3.1.	ALTERAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DECORRENTES DAS ORIENTAÇÕES DA DGS	42
3.2.	DIFICULDADES E VANTAGENS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DA DGS ..	47
3.3.	ORGANIZAÇÃO DAS EQUIPAS PEDAGÓGICAS.....	52
3.4.	ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS	57
3.5.	IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DAS CRIANÇAS	62
4.	PLANO DE AÇÃO.....	66
4.1.	FORMAÇÃO: COMO ATUAR PERANTE UMA SITUAÇÃO PANDÉMICA.....	66
4.2.	SITE: EPE SEGURA	70

INTRODUÇÃO

O presente Projeto surge no âmbito do Mestrado em Administração de Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este tem como objetivo apresentar uma investigação sobre a perspetiva dos/as coordenadores/as pedagógicos/as da educação pré-escolar perante a implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia por Covid-19.

Durante o trabalho de investigação foram cumpridas diversas etapas, sendo que num primeiro momento foi construída a pergunta de partida que teria de responder aos interesses da investigadora e de se enquadrar à temática central do mestrado a frequentar, bem como à realidade que o mundo atravessava. Surgiu, então, a pergunta de partida: “Quais os efeitos percebidos da implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia por COVID-19 na educação pré-escolar, na perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a?”. Estando a pergunta de partida definida seguiu-se um trabalho exploratório da temática que envolveu diversas pesquisas e leituras de diferentes autores e do quadro legislativo. O passo seguinte passou pela definição das opções metodológicas a adotar na recolha de dados. A realização de entrevistas semiestruturadas foi a opção tomada, sendo que “a tarefa do investigador – construção do saber – é ir buscar junto daqueles/as que sabem o discurso de que são portadores.” (Berger, 1992, p. 178). Era importante ouvir os testemunhos de coordenadores/as pedagógicos/as face à sua experiência profissional em tempo de pandemia. Seguiu-se a análise das mesmas e, após a descrição dos resultados, foi possível analisá-los e retirar algumas conclusões. Conclusões estas que permitiram a elaboração de um plano de ação, um exercício que passa pelo traçar de objetivos e planeamento de medidas/ações que correspondam às metas previamente definidas e que sejam um contributo para a construção de respostas significativas face ao problema identificado.

A coordenação pedagógica assume um papel muito importante na educação pré-escolar. Funciona como uma mediação que se encontra sempre disponível para a resolução de problemas, a contínua dinamização da escola, sempre em sintonia com valores e missão que a instituição defende. São até utilizadas metáforas referentes ao papel do/a

coordenador/a como “a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos)” (Lima & Santos, 2007, p. 79).

A verdade é que a pandemia veio alterar a normalidade do dia-a-dia de todas as pessoas e sendo a educação pré-escolar feita de proximidade, relação, e apoio, com todas as medidas divulgadas pela Direção Geral da Saúde (DGS) tornou-se pertinente analisar de que forma foram implementadas, que alternativas surgiram, as maiores dificuldades bem como benefícios na implementação de algumas medidas e, por fim, o impacto percebido que as mesmas tiveram na vida das crianças e das suas famílias. Por tudo isto, a perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a tornou-se central durante a pandemia, dada a complexidade de desafios que passou a ter de responder.

Posto isto, com este trabalho, pretende-se dar a conhecer o caminho percorrido, todos os passos dados, métodos e técnicas utilizadas, os resultados e respetivas implicações, de forma a cumprir o objetivo central que é responder à pergunta de partida desta investigação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste primeiro capítulo é possível encontrar um enquadramento histórico e legal daquilo que foi, e é nos dias de hoje, a educação pré-escolar. Adjacente a ela, é abordada também a coordenação pedagógica e conceitos como a liderança e supervisão.

O período temporal em que se iniciou a escrita do presente projeto fez com que se juntasse a estas temáticas o grande desafio da pandemia por Covid-19 que, naturalmente, é também contextualizada no presente capítulo.

1.1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

1.1.1. Enquadramento Histórico

A educação pré-escolar, definida na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997, como a “primeira fase da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” surge em meados do século XIX e a sua “evolução acompanhou naturalmente a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizam a história portuguesa” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 7). É, nomeadamente, desde o século XIX que a educação pré-escolar faz parte da legislação portuguesa.

A emergência da educação pré-escolar esteve principalmente associada ao aumento da industrialização e à importância que a mulher começa a assumir perante a sociedade (Vilhena, 2002). É, aliás, segundo Cardona (1997), na Revolução Industrial que se acentua a necessidade de mão de obra feminina porque, se por um lado as mulheres ricas podiam manter os filhos junto a elas, as mais pobres necessitavam de sair de suas casas para irem trabalhar, de forma que existisse mais uma fonte de rendimento no seio familiar. É assim que surge a necessidade de encontrar uma opção que responda à ausência da família durante o período laboral.

Foi então, em 1834, que surgiram as primeiras instituições para as crianças que ainda não pudessem frequentar a escola, com o principal objetivo de garantir a proteção e bem estar das crianças das famílias mais pobres e, tal como afirmam os autores Bairrão e

Vasconcelos (1997), prepará-las para a etapa escolar seguinte, acrescentando que esta deveria ser uma fase agradável, confortável e segura.

É no período monárquico que a educação de infância ganha destaque e passa a fazer parte do sistema educativo. A primeira instituição criada era uma sociedade privada, “integrada na “Sociedade das Casas da Infância Desvalida” (...) sob proteção do rei D. Pedro IV” (Cardona, 1997, p. 27), sendo que, nas décadas seguintes, foram criadas mais 12 instituições. Tendo-se sentido cada vez mais a necessidade de criação de instituições, em 1881 “foram definidas as condições para a criação de “Asilos de Educação”, para as crianças dos três aos seis anos, em todo o país (...) a criação destas instituições devia ser da responsabilidade das juntas gerais de distrito e dos municípios.” (idem). É então que, em 1882, é inaugurado o primeiro jardim de infância público, em Lisboa e, mais tarde, chega ao Porto, seguindo o modelo froebeliano, que se foca na criação de condições que favoreçam e estimulem o desenvolvimento da criança (idem, p. 31). Durante os anos 1890, o país depara-se com uma grande preocupação aquando de uma crise económica que, segundo Cró e Pinho (2012, p. 207) “condicionou todas as possibilidades de concretização de iniciativas de foro educativo”. No entanto, e contrariando todas estas adversidades, é neste período histórico que surge o Programa da Educação de Infância que continha os objetivos e normas de funcionamento das instituições de educação de infância, mais precisamente em 1896. O período Monárquico é definido, principalmente, pelo destaque que a educação de infância atinge, passando a ser reconhecida a sua necessidade, bem como a sua importância para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Em 1910 inicia-se o período republicano que se caracterizou por grandes agitações políticas e pela grande luta entre o Governo e a Igreja Católica. A primeira grande preocupação no campo da Educação centrou-se na taxa de analfabetismo que era cerca de 75% e, de forma a contrariar estes números e, assim, formar uma população mais educada, a educação de infância tornou-se um meio para atingir um fim que passava pela promoção da “alfabetização e a generalização da escola primária e da Educação de Infância” (Cró & Pinho, 2012, p. 208). Este período, apesar de controverso a nível económico e político, foi um marco importante para a educação de infância pois várias instituições foram abertas e começou a desenvolver-

se “a formação de educadores e a criança passa a ser um dos principais centros de interesse e de estudo da psicologia” (Magalhães, 1997, p. 23).

No início desta época, o método de João de Deus assumiu um papel muito importante, tendo-se transformado no modelo nacional pelo qual os jardins de infância se deviam guiar. Este método destaca a importância da educação dos sentidos, nesta fase de vida das crianças, pelo que seria primordial o exercício do falar para que as crianças pudessem ir preparadas para a etapa seguinte, segundo Cardona (1997).

A formação de educadores/as de infância também foi alvo de atenção, pois até então não tinha sido devidamente aprofundada. As mulheres, entre os 15 e os 25 anos que tivessem o sexto ano de escolaridade, poderiam tirar o curso geral de quatro anos e mais uma formação com a duração de dois anos em que seriam especializadas na educação de infância (Cardona, 1997).

Todas estas conquistas acabam por se ver perdidas quando, depois do Golpe Militar de 28 de maio de 1926 e do início da ditadura, os jardins de infância foram extintos e, segundo Cró e Pinho (2012, p. 218), a educação de infância passou a ser um encargo da família, surgindo alguns apoios para as mesmas, bem como o estatuto da “Obra das Mães pela Educação Nacional”. Nesta altura, é também colocado em causa o papel que a mulher tinha conquistado até então, uma vez não fazer sentido para o Governo as crianças serem confiadas a estranhos enquanto o pai e a mãe iam trabalhar, sendo que a educação da infância era considerada uma das funções essenciais da família e que o único papel da mulher era o de educar os filhos (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Só mais tarde a educação de infância é reintegrada no sistema educativo, fruto da reforma de Veiga Simão que também criou as primeiras escolas públicas de formação de educadores/as de infância.

A Reforma de Veiga Simão, que consagrou “a Educação Pré-Escolar como pilar essencial de um sistema educativo de tendência universal” (Lemos et al., 1992, p. 13), veio ser interrompida pela Revolução de 25 de abril de 1974, mas após esta o número de jardins de infância cresceu e foi então criada a rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, em 1979. É, aliás, neste ano que é publicado o estatuto dos Jardins de Infância,

Decreto-Lei nº 542, de 31 de dezembro de 1979, que regulamenta a educação pré-escolar e estabelece critérios no sentido de garantir os direitos e os deveres dos profissionais e normas de funcionamento para uma educação de qualidade (Almeida et al., 2000). Mais tarde, em 1996, é lançado o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar que visou o alargamento e a expansão da rede de jardins de infância, com o apoio de autarquias locais, entidades privadas e de solidariedade social, fazendo com que estes se tornassem acessíveis a todas as famílias.

A verdade é que “Em Portugal, a criação de instituições dedicadas à infância foi mais tardia que nos países mais industrializados, porque os efeitos da Revolução Industrial também se fizeram sentir mais tardiamente” (Cró & Pinho, 2012, p. 207), mas o mesmo se pode dizer em relação a toda a evolução da educação pré-escolar que foi sempre mais lenta quando comparada a outros países da Europa que, desde cedo, valorizaram mais esta etapa na vida das crianças. Apesar desta não ser obrigatória, é uma etapa muito importante na formação das crianças. Desde a interação com outras crianças e com adultos, à convivência democrática num espaço partilhado, são construídos e desenvolvidos inúmeros processos que são importantes para a construção da própria criança enquanto ser social e individual.

1.1.2. Enquadramento Legal

Em Portugal, a educação de infância abrange a educação e cuidados a crianças até à entrada na escolaridade obrigatória, sendo esta dividida nas creches, que correspondem à educação de crianças até aos três anos e a educação pré-escolar dos três anos à entrada na escola obrigatória. Esta divisão é criada em 1977, ao abrigo da Lei Nº5/77, aquando da criação do sistema público de educação pré-escolar (Cardona, 2008).

Segundo o relatório “Portugal – ECEC Workforce Profile” (Araújo, 2018) a educação de infância trata-se de um sistema dividido nestes dois setores, um tutelado pelo Ministério da Educação – para crianças dos três aos cinco anos (educação pré-escolar) – e outro da responsabilidade do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social – as creches – até aos três anos de idade.

É em 1986 que surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que define, organiza e regula a educação pré-escolar só a partir dos três anos enquanto direito público (Cró & Pinho, 2012). É no artigo 5.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, que são definidos os principais objetivos da Educação Pré-Escolar:

- “a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.” (p. 3069)

Após 20 anos da criação do sistema público da educação pré-escolar, em 1997, dá-se o grande salto com a promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e de outras legislações, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que vieram consolidar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, realçando também a importância da cooperação entre a instituição e a família em prol da evolução da criança e da sua inserção na sociedade.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar são traçados os principais objetivos da educação pré-escolar, que passam pela promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança tendo em conta a individualidade de cada uma; a inserção da mesma em grupos diversificados, promovendo assim o respeito e consciência pela “pluralidade das culturas”; acesso igual a oportunidades de ensino e aprendizagens; desenvolvimento da “expressão e comunicação através de linguagens múltiplas”; oferecer um espaço agradável onde serão estimulados a curiosidade e o pensamento crítico, tendo sempre em consideração o bem-

estar e segurança de todos/as os/as envolvidos/as no processo e incentivar e incluir as famílias no processo educativo.

É também estipulado o papel do Estado sobre a educação pré-escolar que, de uma forma geral, tem de mobilizar iniciativas e garantir o acesso de todas as crianças à educação pré-escolar. Na educação pré-escolar deve ser envolvida toda a comunidade, desde a família, como já foi referida, às autarquias locais que, participam em muito do trabalho organizativo e financeiro que depois é realizado nas instituições.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de 1997, vêm “clarificar as características a que devem obedecer as práticas de trabalho desenvolvidas. (...) introduzir uma nova forma de conceber as práticas educativas, valorizando a dimensão cultural e a aquisição de conhecimentos, para além da tradicional componente desenvolvimentista que tem vindo a predominar.” (Cardona, 2006, p. 189). Estas, revistas e atualizadas no ano de 2016, “baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos (...) e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento/agrupamento” (Silva et al., 2016, p. 5).

Todos os/as educadores/as de infância, quer do ensino público ou privado, devem ter em conta as OCEPE, pois a principal intenção é melhorar a primeira etapa da educação básica. O documento orienta a ação pedagógica dos/as educadores/as, a partir do conjunto de princípios que são lá estabelecidos. São eles os fundamentos e princípios para o desenvolvimento pedagógico, a intencionalidade educativa, revelando que é o/a educador/a que constrói o currículo, depois de analisar o contexto social onde está inserido/a, de conhecer cada uma das crianças e, assim, adaptar a todo o contexto, respeitando o “ciclo interativo – observar, planejar, agir e avaliar” (Silva, et al., 2016, p.5). É realçada também a organização do ambiente educativo que facilita o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como do desenvolvimento profissional e das relações entre todos/as os/as intervenientes. Para além disto, são definidas as áreas de conteúdo em que “se explicitam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante”(OCEPE, 2016, p.6), são elas: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. De uma forma geral, as OCEPE servem para o/a

educador/a de infância se apoiar para que a tomada de decisões seja mais consciente e com o objetivo geral de melhorar a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

1.2. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM PORTUGAL

1.2.1. Enquadramento Legal

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar “cada estabelecimento de educação pré-escolar dispõe, de entre outros órgãos, de uma direção pedagógica assegurada por quem detenha as habilitações legalmente exigíveis para o efeito, a qual garante a execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da atividade educativa.” (Lei n.º 5/97, 1997). É no Decreto-Lei nº 75/2008, no artigo 41.º, que verificamos que as competências do/a coordenador/a pedagógico/a devem ser

“a) coordenar as atividades educativas, em articulação com o diretor; b) Cumprir e fazer cumprir as decisões do diretor e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas; c) Transmitir as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos; d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas.” (p.2351)

É no Decreto-Lei n.º 75/2008), Artigo.º 8, que é definido o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e onde surge, também, o cargo de diretor de escola e definição do perfil e formação deste líder.

Importa, portanto, fazer uma distinção entre diretor/a técnico/a e coordenador/a pedagógico, isto porque tendem, muitas vezes, a serem confundidos. O diretor técnico é, normalmente, um/a educador/a de infância, embora também possa ser um profissional ligado às Ciências da Educação ou Ciências Humanas e Sociais. Tem como principais funções e responsabilidades “desenvolver um modelo de gestão que garanta o funcionamento do jardim de infância; supervisionar a admissão de novos profissionais; promover a melhoria contínua

dos serviços prestados (incluindo a gestão de programas de qualidade); gerir, coordenar e supervisionar profissionais; implementar programas de formação; estimular o envolvimento da equipa técnica e familiares no planeamento e avaliação das atividades para garantir a colaboração com entidades e serviços externos” (Araújo, 2018, p. 3). Já o/a coordenador/a pedagógico/a é um/a educador/a de infância, com a devida experiência e responsabilidade “para a implementação das diretrizes de orientação curricular e coordenação do programa educacional” (idem). Estas duas figuras atuam, obviamente, em constante articulação de forma a garantir “uma escola responsável, pensada, participativa, contextualizada e de qualidade.” (Rosa, 2020)

É também no Decreto-Lei n.º 75/2008, no Artigo 42º, no âmbito do “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” que são estabelecidas as funções das estruturas da coordenação pedagógica:

“a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.” (p.24)

A questão da Coordenação é sempre reforçada aquando da autonomia das escolas. Desta forma, ao longo dos anos, esta independência foi cada vez mais evidenciada e no Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 42.º, é atribuída também a responsabilidade de supervisão do ambiente educativo.

1.2.2. O papel do/a Coordenador/a Pedagógico/a

O facto dos/as coordenadores/as pedagógicos/as serem educadores/as de infância deve-se aos conhecimentos que estes/as já possuem acerca do trabalho pedagógico que por eles/as é efetuado. Eles/as observam, organizam, planificam, avaliam e mobilizam constantemente “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um

currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei n.º241/2001).

Os/as coordenadores/as pedagógicos/as têm várias funções de planeamento e gestão que, muitas vezes, se juntam às funções de docente, tornando assim um trabalho muito mais complexo e de muitas responsabilidades. O trabalho enquanto coordenadores/as pedagógicos/as passa pela reflexão com toda a equipa sobre aquilo que é realizado com os alunos ou as crianças.

O/a Coordenador/a Pedagógico/a assume um papel de mediação entre os vários intervenientes da comunidade educativa e é possível destacar “três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.” (Azevedo et al., 2012, p. 22). “A serenidade, a capacidade de imparcialidade, de saber ouvir e de justiça, a disponibilidade, a clareza e a sociabilidade” são características apontadas por Rosa (2020, p. 93), fruto do seu estudo, como “desejáveis ao coordenador de departamento pré-escolar” (idem).

Por ser uma figura de destaque e pela necessidade de desempenhar várias e diferentes funções, a gestão de tempo e o excesso de burocracia são apontadas como grandes dificuldades no estudo de Rosa (2020), por estar “diretamente relacionada com a perceção negativa de acumulação de funções por parte do coordenador.” (p. 99).

Ao falarmos de coordenação pedagógica é importante referirmos os termos “liderança” e “supervisão”. A liderança passa por “mobilizar, inspirar, encorajar e conduzir as pessoas por caminhos e para destinos com os quais elas se identificam” (Rego & Cunha, 2020 cit. in Rosa, 2016, p. 19). Esta característica, segundo Rosa (2020), é desejável no exercício da coordenação pedagógica, no entanto, a importância de liderar não é assumida, pelo facto de a ela estar associada a influência sobre os outros. A supervisão refere-se a um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2020 cit. in Rosa, 1987, p. 18). Trata-se de um processo ligado à avaliação que tem como finalidade “a melhoria

da prática pedagógica, o conhecimento das planificações/atividades de sala e o desenvolvimento de processos promotores de reflexão.” (Rosa, 2020, p. 100). O/A coordenador/a pedagógico/a enquanto supervisor/a deve priorizar a “colaboração, questionamento e reflexão de toda a equipa pedagógica que coordena,” (Rosa, 2017, p. 33), resultando num trabalho conjunto e sempre em prol da instituição, tal como dizem as autoras Sónia Oliveira e Maria João Cardona “O supervisor deve ser capaz de criar um clima de segurança mostrando abertura para dialogar e trocar ideias, facilitando a expressão de dúvidas, receios e dificuldades” (2015, p. 163).

A supervisão e a liderança estão relacionadas, na medida em que:

“a coordenadora pedagógica como uma supervisora de processos pedagógicos que, ao intervir com intencionalidade educativa no contexto, exerce uma postura de liderança na escola garantindo a pesquisa e o conhecimento sobre a realidade, uma gestão organizada e voltada para a tomada de decisões em equipa dando resposta a uma sociedade imprevisível e em constante mudança.” (Silva, 2014, p. 99).

É habitual, no exercício da coordenação pedagógica, ser-se um/a líder, pois significa o impulso de uma equipa, a reunião de todas as perspetivas. É no líder que se deposita a confiança para elevar o trabalho realizado naquela instituição, pois ele deve gerir, conceber, delegar e, sobretudo, ouvir e compreender os/as que trabalham a seu lado, pois o líder é aquele que aponta o caminho, partilha conhecimentos, adota atitudes de colaboração, para que desta forma os outros também as desenvolvam, dando o exemplo, delega poderes, é alguém de confiança e credível, pois só assim as pessoas que ele lidera conseguem correr riscos e fazer mudanças, ajuda os outros a crescer, crescendo com eles (Rosa, 2017, p. 22).

O trabalho elaborado pela autora Vanda Rosa (2017) revela também a importância da mediação e do, já referido, trabalho colaborativo. Desta forma, é possível constatar que ainda que seja um papel central em qualquer instituição, é uma posição que depende da restante equipa e vice-versa. Daí a primazia da mediação, do diálogo, do trabalho em equipa, sendo a liderança e a supervisão também pilares para a coordenação pedagógica. Aliás, através do estudo de Silva (2014) é “possível destacar a importância do desenvolvimento da capacidade de refletir em equipa, possibilitando oportunidades a todos as envolvidas de se formarem e

de enriquecerem as suas práticas supervisivas, de carácter pessoal e coletivo, sobre a ação pedagógica” (p. iii).

1.3. A PANDEMIA POR COVID-19

Os últimos dois anos foram marcados pela pandemia Covid-19. Trata-se, de forma muito sintética, de uma doença respiratória causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que se pode manifestar de diversas formas podendo surgir como “uma síndrome gripal comum ou apresentar-se como doença mais grave, como pneumonia” (Instituto Nacional de Saúde, 2019).

Os primeiros casos surgiram na cidade de Wuhan, na China, mas rapidamente se alastrou por todo o mundo. Em Portugal surgiram no início de março de 2020 – pessoas que tinham regressado de viagens da Europa – e a primeira morte não tardou a aparecer, passado cerca de duas semanas.

O aparecimento destes casos em Portugal, em relação à restante Europa, revelou-se um pouco tardio, permitindo que as autoridades responsáveis se preparassem e reagissem mais rapidamente. Assim, foi declarado Estado de Emergência que proibia ajuntamentos públicos e deslocações não essenciais, bem como o encerramento de diversos estabelecimentos considerados não essenciais. O teletrabalho, quando possível, e a telescola, tornaram-se as medidas mais adequadas para a prevenção da contração do vírus. Só no início do mês de maio de 2020 foi levantado o Estado de Emergência e, portanto, levantadas as medidas mais rigorosas. Contudo, o “desconfinamento” foi feito de forma muito gradual, em todas as áreas.

O facto de se tratar de algo novo que assombrava o mundo, fez com que o medo se instaurasse em todos os setores, mesmo aquando do levantamento de algumas medidas. Todos os setores se viram afetados e novas formas de trabalhar, estudar e, no fundo, viver, tiveram de surgir.

Medo, insegurança, reinvenção e superação, são palavras que resumem em muito aquilo que se viveu nestes tempos dada a situação pandémica que obrigou ao isolamento e que conduziu “a uma reelaboração dos contactos, relações e atividades a diferentes níveis, devido à imposição de medidas de proteção e de distanciamento social e físico, dificultando ou impedindo as interações e relações sociais, familiares, educacionais e comunitárias habitacionais.” (Oliveira et al., 2021, p. 120).

1.3.1. A Educação Pré-Escolar e a Pandemia

Todos os setores foram afetados pela pandemia Covid-19, pois todo o quotidiano das pessoas mudou. A Educação foi um dos mais afetados, pois quando declarado o Estado de Emergência todos os estabelecimentos educativos foram encerrados e crianças e adolescentes passaram a estar em casa, alterando totalmente rotinas e hábitos das famílias e das próprias crianças.

“A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) destaca que, com o encerramento de instituições escolares em 192 países no mundo, 1 576 767 997 estudantes foram afetados ao nível das relações sociais e dos processos de ensino e aprendizagem.” (Oliveira et al., 2021, p. 121).

Os vários níveis de educação foram voltando ao regime presencial em alturas diferentes, consoante as principais necessidades da sociedade, sempre cumprindo com aquilo que era recomendado pela Direção Geral de Saúde (DGS). De facto, só após serem vistos concretizados três critérios é que se começaram a traçar planos para a reabertura de diversos estabelecimentos. Foram esses critérios: diminuição do número de casos de infeção, a capacidade do sistema hospitalar de fazer face ao número de infetados e a capacidade de monitorização sistemática da situação epidemiológica (Araújo, 2020).

No que à Educação de Infância diz respeito, a reabertura dos estabelecimentos aconteceu em dois momentos distintos. As creches reabriram a 18 de maio de 2020 e os Jardins de Infância a 1 de junho de 2020, sendo que foram definidas pelo Ministério da Educação “condições específicas de funcionamento, incluindo regras de lotação, utilização de

equipamentos de proteção individual, agendamento e distanciamento físico, que acrescem às condições gerais para o levantar de medidas de confinamento” (Direção Geral da Educação, 2020, p. 2) Ou seja, paralelamente às normas da DGS, foram delineadas orientações para reorganizar as instituições, nunca perdendo o principal objetivo de “apoiar do ponto de vista pedagógico, as instituições, os profissionais e as famílias, bem como assegurar a proteção de todos” (idem), atribuindo assim esta responsabilidade a toda a comunidade educativa.

O grande desafio foi tentar não descurar as aprendizagens, o bem-estar, segurança e desenvolvimento das crianças quando as medidas de segurança para travar a pandemia eram avessas a muito daquilo que é, efetivamente, a educação pré-escolar. O contacto, as relações, a proximidade, os afetos foram muitas das coisas que se viram comprometidas com a primeira abordagem da Direção Geral de Saúde (DGS) (Cordovil, 2021). Aliás, as primeiras diretrizes impostas pela DGS foram consideradas demasiado restritas e que podiam, até, colocar em causa alguns dos direitos das crianças e por isso, tal como Cordovil (2021) refere, “algumas medidas foram reconsideradas (Direção Geral de Saúde, 2020) e um maior equilíbrio entre o risco de transmissão e o bem-estar das crianças foi alcançado nas orientações subsequentes para as creches e jardins de infância” (p. 493), através da intervenção da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

O documento das Orientações para a reabertura da Educação Pré-Escolar (Direção Geral da Educação, 2020, p. 2) revela, tal como o nome indica, as orientações que toda a comunidade educativa deveria seguir aquando da reabertura das instituições. Foram estipuladas medidas gerais, bem como de organização de espaço, organização dos horários e de outras práticas pedagógicas. A primeira grande medida a reter foi como se deveria agir perante uma suspeita e/ou caso positivo de Covid-19, realçando a definição de área de isolamento devidamente equipada, tal como a confirmação dos contactos de emergência de cada criança. Cada instituição teria de manter o contacto com todas as entidades, nomeadamente Autarquias, Segurança Social, Proteção Civil e as Entidades de Saúde, para salvaguarda do que poderia acontecer.

Os estabelecimentos responsabilizaram-se pela organização dos espaços, de todos/as os/as profissionais, dos materiais e pelas práticas de higienização que, se antes já eram

importantes, tornaram-se prioritárias. No que à organização dos espaços dizia respeito, as instituições e salas de educação pré-escolar passaram a exigir uma higienização e ventilação muito mais frequentes e passou a ser importante a seleção dos materiais essenciais, ou seja, apenas o necessário devia estar naquele espaço. A esta organização juntou-se o desfasamento de horários, para que nunca estivessem mais pessoas do que as essenciais em cada espaço, sendo que isto aplicava-se a toda a comunidade, nomeadamente as famílias que passaram a entregar as crianças à porta da instituição para que não houvesse circulação desnecessária que pudesse contaminar o espaço. Refira-se ainda a definição de circuitos para evitar a contaminação e até mesmo para não existirem cruzamentos de pessoas.

Relativamente às práticas pedagógicas, foi essencial uma adaptação das rotinas sem que se descurassem “os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância definidos nas OCEPE” (orientações para a reabertura, documento aprovado pelo Governo, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março). Um dos impactos, segundo Coelho (2021) foi exatamente a alteração de rotinas que, inevitavelmente “repercutiram-se na dinâmica familiar, surgindo assim, alteração dos horários, quebra na participação social e lazer” (p. 20). Esta adaptação passou, sobretudo, pela demonstração daquela que é a nova realidade às crianças e dar-lhes a conhecer de uma forma criativa e, dentro do possível, positiva para que fosse mais simples e fizesse sentido tudo aquilo que seria realizado de diferente, até porque “consequências socioemocionais, cognitivas e de aprendizagem podem deixar marcas difíceis de apagar, com *gaps* de desenvolvimento social e académico, com prejuízos ainda desconhecidos” (Fonseca et al., 2020, p.35). Passou a privilegiar-se a dinamização de atividades preferencialmente ao ar livre, em grupos mais pequenos, que permitissem o distanciamento social, até porque as crianças não usavam máscaras, apenas o pessoal docente e não docente.

Perante todas as orientações estabelecidas pela DGS e Ministério da Educação, coube a cada instituição, após uma análise das mesmas, adaptá-las tendo em conta aos valores e missão que defendiam, bem como as características estruturais de cada instituição.

Como referido, durante a pandemia por COVID-19, as instituições de educação pré-escolar tiveram de ajustar o ambiente físico e as práticas pedagógicas para cumprir as

recomendações sanitárias. Tornou-se essencial compreender o impacto de tal reorganização nas oportunidades de ação das crianças (Moreira et al., 2020), para tentar assegurar que o tempo e o espaço para brincadeiras ativas continuavam a ser garantidas nas rotinas diárias das crianças (Cordovil et al., 2021).

2. CAPÍTULO METODOLÓGICO

Dado o primeiro passo – revisão da literatura – tornou-se importante delinear o caminho que se seguiria. Iniciou-se pela definição do problema, a construção da pergunta de partida e o traçar dos objetivos, que levaram à facilitação da decisão a tomar acerca da metodologia a utilizar. Para além destes tópicos, no presente capítulo, são também caracterizadas as participantes que muito contribuíram para a presente investigação e, por fim, é explanado o processo da análise de conteúdo.

2.1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA DE PARTIDA

Num momento inicial do processo de investigação, tornou-se importante balancear diversos fatores para que o tema a abordar cumprisse certos requisitos. Estando a frequentar o Mestrado de Administração de Organizações Educativas teríamos, obviamente, de responder a esta área científica, em conjunto com os interesses profissionais da mestranda. Desta forma, e sendo a educação pré-escolar a valência educativa pela qual mais nos interessamos, a Coordenação Pedagógica da Educação Pré-Escolar foi o ponto de partida desta caminhada.

Através de uma antevisão daquilo que poderiam ser as escolhas metodológicas, surgia a questão das restrições da pandemia por Covid-19 o que, na verdade, veio facilitar o processo da definição do problema. Sendo algo tão presente, tão desconhecido e que todos enfrentavam tornou-se essencial pensar mais além sobre esta temática e compreender aquilo que se estava a fazer, neste caso, na educação pré-escolar em Portugal. E, na verdade, se constituiu um problema para a mestranda, enquanto investigadora, pelo facto de não ter conseguido inserir-se no meio, certamente também o foi para as profissionais que desempenhavam o papel enquanto coordenadoras pedagógicas. Foi então que se definiu, em conjunto com a orientadora deste estudo, a pergunta de partida: Quais os efeitos percebidos da implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia COVID-19 na educação pré-escolar, na perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a?

2.2. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS

O objetivo principal deste projeto passa por conhecer e compreender os efeitos percebidos da implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia por COVID-19 na educação pré-escolar, na perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a, mantendo o foco nos principais objetivos da educação pré-escolar. A partir deste definiram-se os objetivos específicos sobre os quais a investigação se iria debruçar:

- Conhecer as **alterações** nas instituições de educação pré-escolar decorrentes das orientações da DGS relativamente a medidas de prevenção e controlo da Covid-19;
- Identificar as **maiores dificuldades** da equipa pedagógica na implementação das medidas da DGS;
- Analisar o **método de organização** das equipas pedagógicas de forma a não descurar os principais objetivos da educação pré-escolar;
- Conhecer as formas de **envolvimento das famílias** na implementação destas medidas;
- Analisar o **impacto** das medidas no bem-estar, aprendizagem e relações das crianças.

Após traçados os objetivos do projeto constatou-se que a melhor forma de os ver respondidos seria através da metodologia qualitativa. Pretende-se compreender quais as perspetivas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as face às restrições pandémicas e, por isso, são necessárias descrições, palavras, testemunhos. Isto só a investigação qualitativa nos dá, porque como dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 48) a “investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”.

Neste tipo de investigação “a fonte direta de dados é o ambiente natural” (idem) e, ainda que por conta das restrições pandémicas não fosse fácil a inserção no ambiente natural, tentou-se sempre manter o contacto próximo com as participantes, para que os dados recolhidos fossem o mais fiéis possível.

Ainda que difícil e problemática, esta metodologia obtém “um conjunto amplo de materiais empíricos que descrevem momentos, problemáticas e significados, rotineiros e não-rotineiros, nas vidas individuais e grupais” (Formosinho, citado por Araújo, 2011, p. 98) e na verdade, acaba por nos aproximar um pouco mais da realidade, o que é muito benéfico neste projeto para recolher verdadeiros testemunhos e sentimentos.

2.3. Participantes

Com a pergunta de partida e objetivos definidos o trabalho que se seguiu foi facilitado, na medida em que já se definiram os participantes e contexto a trabalhar: coordenadores/as pedagógicos/as da educação pré-escolar.

Desta forma, foi definido que seria importante recrutar participantes de diferentes setores da rede de educação pré-escolar: pública, privada sem fins lucrativos (designadamente, instituições privadas de solidariedade social [IPSS]) e privada com fins lucrativos.

Para iniciar o processo de recrutamento dos/das coordenadores/as pedagógicos/as que participariam foram enviados emails para diversas instituições, dos quais não foram obtidas respostas, o que levou à necessidade de estreitar a forma de contacto com estes/as profissionais. Foi através do contacto pessoal com uma docente que se proporcionaram as duas primeiras entrevistas, ambas no setor público. Após a realização das mesmas o efeito “bola de neve” fez com que surgissem os três contactos seguintes. Foi a partir de conhecimentos e de publicações em grupos de Facebook que surgiram voluntárias para a participação neste estudo: duas delas do setor privado com fins lucrativos e uma a trabalhar em IPSS. Para completar o número mínimo estipulado inicialmente, a orientadora deste estudo estabeleceu o contacto com mais duas coordenadoras pedagógicas, ambas a trabalhar em IPSS, que vieram completar o leque de participantes.

Participaram no estudo sete coordenadoras pedagógicas, duas a trabalhar no setor público, duas a trabalhar no setor privado com fins lucrativos e três a trabalhar no setor privado sem fins lucrativos (IPSS). Sobre estas participantes, todas mulheres, foram recolhidos alguns dados sociodemográficos como a idade, habilitações académicas e outras formações, anos de experiência profissional, número de crianças na instituição, localização da instituição e tipo de instituição. Tais informações são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 1. Características Sociodemográficas

Código	Idade	Habilitações Académicas	Outras Formações	Experiência Profissional	Nº de crianças na instituição	Localização da Instituição	Sector
CP1	56	Mestrado em Supervisão Pedagógica	Pós-graduação em Metodologias e Supervisão - Formação de formadores	34	45	Suburbano	Pública
CP2	59	Licenciatura em Educação de Infância	--	29	45	Suburbano	Pública
CP3	63	Bacharelato em Educação de Infância	--	42	60	Suburbano	Privada com fins lucrativos
CP4	37	Mestrado em Educação Pré-escolar	Formações no âmbito da coordenação pedagógica	8	137	Urbano	Privada com fins lucrativos

CP5	38	Mestrado em Educação Pré-escolar	--	16	75	Urbano	IPSS
CP6	46	Licenciatura em Educação de Infância	Recursos humanos	33	100	Urbano	IPSS
CP7	45	Mestrado em Supervisão Pedagógica	Formações mais específicas na gestão de conflitos	23	100	Suburbano	IPSS
Média	49			26	80		

Através da tabela 1 podemos verificar que as coordenadoras pedagógicas têm, em média, 49 anos. Todas elas possuem licenciatura e/ou mestrado em educação de infância, no entanto, apenas a CP1 e a CP7 são mestres em Supervisão Pedagógica, sendo que ambas, em conjunto com a CP6 e CP4 vão alargando horizontes com pequenas formações na área da coordenação pedagógica, gestão de conflitos, recursos humanos e formação de adultos. Destaca-se também o tempo de serviço, média de 26 anos, sendo a CP3 a que exerce a profissão há mais tempo, 42 anos, e a CP4 a que exerce há menos, 8 anos. Foi também perguntado o número de crianças a frequentar a educação pré-escolar na instituição. Os números variaram entre 45 e 137, sendo o número menor representado pelo setor público e o maior por uma instituição privada com fins lucrativos.

2.4 RECOLHA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Por forma a compreender a perspetiva das coordenadoras pedagógicas e porque “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal” (Esteves, 2008, p. 92), definiu-se como melhor técnica de recolha de dados a entrevista pois “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (Amado & Ferreira, 2014, p. 207). Existem três tipos de entrevistas, a entrevista estruturada, a semiestruturada e a aberta.

Para este trabalho de investigação, foi eleita a entrevista semiestruturada uma vez que, ainda que com um guião, concerne alguma liberdade ao/à entrevistado/a para realizar reflexões, dar exemplos e elaborar melhor o seu pensamento, enquanto o/a entrevistador/a “esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193). Assim,

“As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208).

Considerando os objetivos do presente estudo, foi elaborado um guião com perguntas abertas, mas com uma organização que permitia uma maior facilidade na posterior análise. Estas, não se prendiam a uma ordem específica e, por isso, a conversa podia ser fluída, mesmo sendo abordados todos os pontos fulcrais.

O guião da entrevista foi dividido em dois grupos de questões: questões acerca de características sociodemográficas, para a descrição do grupo de participantes, e questões acerca das perspetivas das coordenadoras pedagógicas acerca da implementação de medidas durante a situação pandémica Covid-19 na educação pré-escolar, o grande grupo que continha as perguntas de “formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras)” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208). É com as perguntas que se encontram neste grupo que se pretendia compreender as perspetivas da coordenação pedagógica acerca da implementação das medidas de prevenção e controlo da pandemia por COVID-19 e o impacto das mesmas no exercício da coordenação pedagógica, nas práticas pedagógicas e nas próprias crianças. No final, este grupo ficou constituído por

nove perguntas, sendo que todas surgiram a partir dos objetivos anteriormente definidos. (Apêndice 1)

Para a realização das entrevistas foi também elaborado um consentimento informado (Apêndice 2) que, ao ser assinado, permitia o tratamento de dados e partilha de informações/experiências obtidos na entrevista, respeitando princípios éticos. Neste documento estava explícito o título do trabalho, a explicação e enquadramento do estudo e a garantia de confidencialidade e anonimato. Na investigação devem estar claras as questões éticas que, neste caso, passaram pelo respeito e proteção dos participantes, até porque “os interesses e bem-estar dos indivíduos sobrepõem-se aos interesses da ciência ou da sociedade, isto é, a ciência deve estar ao serviço do indivíduo e das populações e não serem encarados como um meio, mas como um fim” (Silva, 2009, cited in Cavalheiros & Duque, 2017, p. 105). Importa ressaltar que imperou sempre a lembrança de que trabalhámos com as pessoas e por isso a confidencialidade, anonimato, sentimentos e informações foram cuidadosamente abordadas.

Tendo em conta o panorama nacional pelo qual passávamos e também pelo facto das participantes se encontrarem em diversas partes do país os meios digitais tornaram-se preferenciais. Foi a plataforma Zoom, o meio utilizado para a realização das entrevistas. Para todas as participantes foi enviado o *link* de acesso à reunião com antecedência, tendo todas corrido da melhor forma, sem qualquer tipo de problema técnico. Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização das participantes, para que, posteriormente, fosse possível realizar a transcrição das entrevistas. As sete entrevistas resultaram em oito horas e 41 minutos de gravação, ou seja, foi este o tempo de diálogo transcrito. A transcrição tem como objetivo “transpor as informações orais em informações escritas” (Manzini, 2018, p. 4).

A transcrição foi realizada *ipsis verbis* e resultou num total de cento e trinta e duas páginas. Após transcritas as entrevistas, todas elas foram enviadas para cada coordenadora pedagógica a fim de assegurarem as informações transcritas. Foram enviadas por email e apenas a CP4 devolveu o email com algumas sugestões de melhoria, relativamente a algumas gralhas.

Este momento da transcrição revela-se bastante importante, na medida em que, como afirma Manzini (2018) “ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever”, ou seja, uma “pré-análise” (idem, p.4).

2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo os autores Bodgan e Biklen (1994, p. 205) “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Desta forma, após a recolha dos dados através de entrevistas semiestruturadas e realizadas todas as transcrições de entrevistas, passamos à fase de análise de todo o conteúdo recolhido. Bardin (2008, p. 44) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos”.

O processo pelo qual iniciamos a análise foi a categorização que, segundo Máximo-Esteves (2008), é “um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação de unidades de análise presentes no texto” (Esteves, 2008, as cited in Dessa, 2014, p. 53).

Foi utilizado o “método das categorias” de Bardin, que as define como “gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.” (Bardin, 2008, p. 145). A categorização foi realizada e discutida por mim e pela orientadora deste estudo baseada nos objetivos previamente definidos e a leitura flutuante das transcrições das entrevistas. Através desta leitura o texto foi-se colorindo, porque a cada objetivo foi atribuída uma cor. Ao primeiro objetivo foi ilustrado pela cor verde, o segundo cor amarelo, o terceiro azul, o quarto vermelho e o último roxo.

Depois de analisadas as entrevistas, sob o olhar dos objetivos, foram alocados excertos das mesmas a cada um dos objetivos. Para isto, foram criadas tabelas para facilitar a

organização. Estes excertos foram identificados com um código, como por exemplo CP1PG01, que quer dizer que o mesmo pertence à entrevista da coordenadora pedagógica 1 e se encontra na página 1.

Depois de reunidos todos os excertos tornou-se pertinente a criação de categorias. Para este exercício é necessário aplicar alguns requisitos como a exclusão, ou seja, cada excerto só pode estar associado a uma categoria e a homogeneidade, pois todos os excertos têm de responder de igual e pertinente forma ao título, para além de que este deve ser claro e objetivo, por forma a ser de simples identificação aquilo que é ilustrado nos excertos. Estas categorias dividiram-se em subcategorias, que emergem de diversos tópicos, comuns ou opostos, que as perguntas semiabertas podiam levantar. O processo de categorização foi realizado pela investigadora e pela orientadora do estudo, até se alcançar acordo. Neste estudo resultaram 13 categorias e 35 subcategorias, apresentadas no seguinte capítulo. Esta organização detalhada trata-se de uma facilitação da fase posterior, a descrição e análise de resultados.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A descrição dos resultados trata-se da exposição de dados que resultaram da análise, com o objetivo principal de responder à questão de partida “Quais os efeitos percebidos da implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia por Covid-19 na educação pré-escolar, na perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a?”.

Foram 13 categorias que surgiram após a análise de sete entrevistas, categorias essas que se subdividiram-se num total de 35 subcategorias. Para ilustrar esta organização foi criada uma “árvore de categorias”, presente na figura 1.

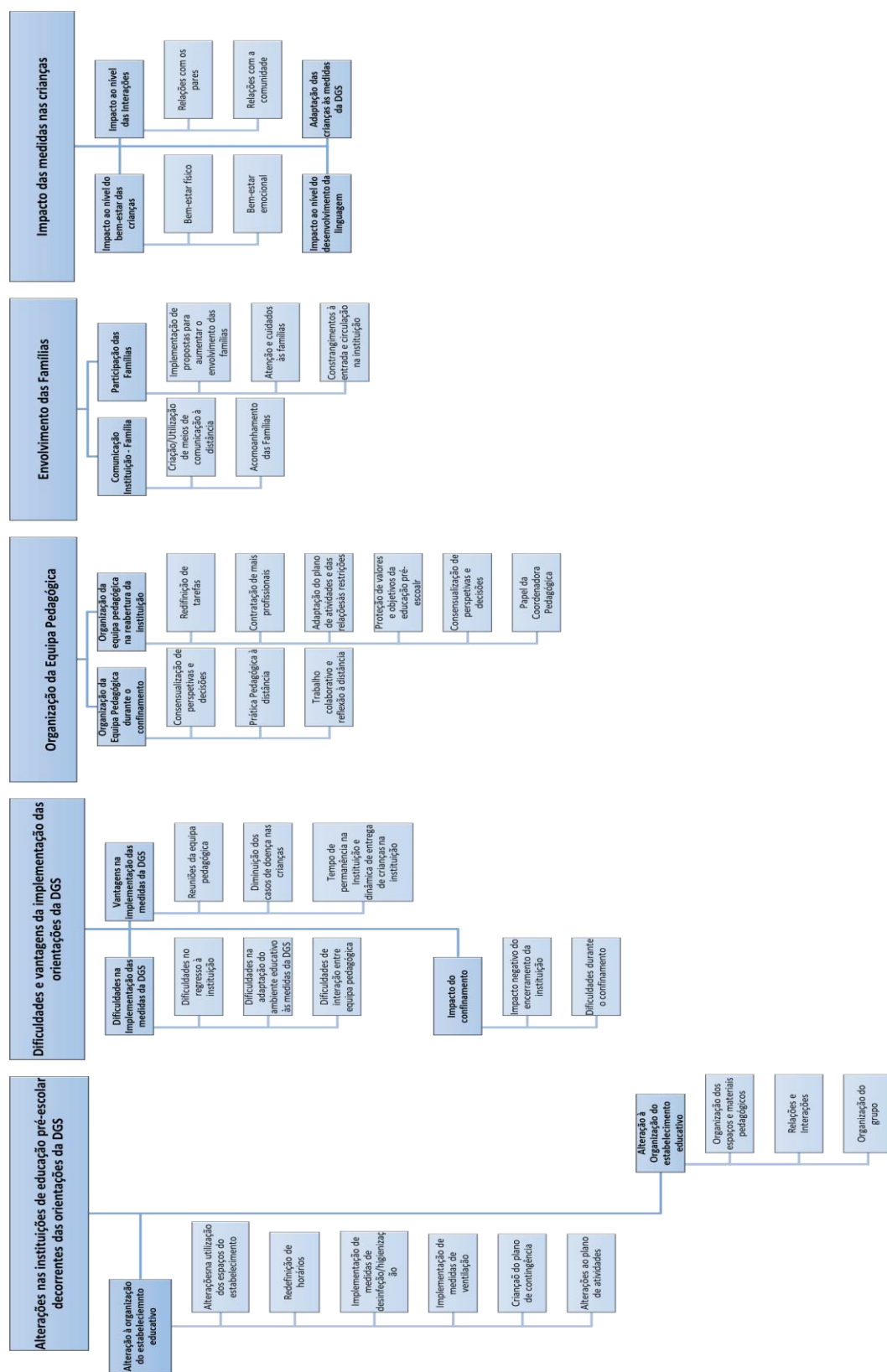


Figura 1. Árvore de Categorias

3.1. ALTERAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DECORRENTES DAS ORIENTAÇÕES DA DGS

A pandemia por Covid-19, surgida em março de 2020, tornou necessário que todos os setores seguissem as normas e orientações publicadas pela Direção Geral da Saúde para que a contaminação pelo vírus fosse evitada. Na educação pré-escolar surgiram inúmeras medidas de prevenção e, de forma a entender qual a perspetiva da coordenação pedagógica face à implementação destas medidas tornou-se importante, numa primeira instância, entender quais as alterações que realmente foram implementadas nas instituições. Foram descritos, pelas diferentes coordenadoras pedagógicas entrevistadas, diversos processos e escolhas tomadas, com o objetivo comum de priorizar o bem-estar das crianças e suas famílias, bem como de toda a equipa pedagógica, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2. Alterações nas instituições de educação pré-escolar decorrentes das orientações da DGS

Categorias	Subcategorias	f	%
Alterações à organização do estabelecimento educativo	Implementação de medidas de ventilação	1	14%
	Criação de plano de contingência	2	28%
	Redefinição de horários	3	42%
	Alterações na utilização dos espaços do estabelecimento	5	71%
	Implementação de medidas de desinfeção/ higienização	7	100%
	Alterações ao nível de atividades e projetos planificados	7	100%
Alterações à organização do ambiente educativo	Organização do grupo	4	57%
	Relações e interações	4	57%
	Organização dos espaços e materiais pedagógicos	6	85%

3.2.1. Alterações à organização do estabelecimento educativo

As principais alterações verificadas nos diferentes estabelecimentos educativos passaram pela apropriação do sistema de “bolha”, a redefinição de horários, a implementação de medidas de higienização/desinfecção e ventilação, a criação e constante atualização do plano de contingência e a alteração do plano de atividades.

O sistema de “bolha”, referido por cerca de 85% das coordenadoras pedagógicas, foi uma das principais medidas adotadas, tal como é possível verificar na tabela 2 pois permitiu evitar o cruzamento de grupos e ajudar a prevenir a consequente propagação do vírus. Fonseca (2020) refere que muitos países adotaram medidas como a “restrição do tamanho das turmas; aulas com horários escalonados; divisão e alternância de grupos” (p. 33) e em Portugal aconteceu o mesmo, as instituições passaram a funcionar como se existissem secções, secções essas que não se podiam cruzar de forma a este sistema não ser quebrado. No entanto, aos olhos das coordenadoras, verificou-se um constrangimento na relação entre os grupos que se evitavam nos diferentes momentos do dia e nos diferentes espaços dos jardins de infância, mostrando que “agora as crianças das diferentes salas já não se juntam, já não interagem da mesma forma que interagiam anteriormente, estão divididas por salas” CP5PG07. Sendo a educação um “processo social” e o desenvolvimento e evolução das crianças se processam através da interação social é importante referir que, tal como foi redigido no documento da APEI, não se deve perder de vista o foco principal da educação pré-escolar (APEI, 2020, p. 3).

Outra coordenadora refere:

“E depois tem aqui outra coisa nas alterações na instituição, tem a ver com as alterações na cantina (...) tivemos de criar um sistema de turnos (...) Rotinas de casa de banho também, não serem... por exemplo ia uma turma e a seguir ia outra, agora não, vão a casas de banho separadas...” (CP1PG12)

O facto de as crianças dos diferentes grupos não se juntarem influenciou também o horário de trabalho da equipa pedagógica, que na sua maioria alargou para garantir os serviços prestados durante todo o horário de funcionamento da instituição, pois a cada grupo passou a estar associada uma equipa de profissionais, sem existir a possibilidade de revezamento de profissionais entre os grupos. Os períodos que causaram esta necessidade foram o acolhimento, no início da manhã, e o prolongamento, no final da tarde que, por não

existirem tantas crianças na instituição, levava à fácil decisão de juntar as crianças. Não sendo possível, três coordenadoras pedagógicas referem a opção de prolongamento horário da equipa pedagógica (“A educadora de infância entra às oito, quando o habitual era às nove” CP7PG13) de forma a assegurar quer o cuidado à criança, quer as medidas de contingência.

E porque “garantir as condições de higiene e segurança é hoje, mais do que antes, um compromisso dos educadores para com as crianças e suas famílias” (APEI, 2020, p. 3) a medida que mais foi abordada pelas entrevistadas foi a desinfeção/ higienização (cerca de 100%). Todas as coordenadoras pedagógicas abordaram as diversas medidas aplicadas que nomeadamente se verificaram muito semelhantes. A constante higienização das mãos, a troca de calçado por parte de toda a instituição e a troca de roupa por parte da equipa pedagógica. A periodicidade de desinfeção dos espaços e materiais foi também abordada, apenas quanto ao aumento dessa frequência e de uma maior atenção nos espaços comuns, isto porque já era algo realizado constantemente, deixando apenas a ressalva de que passou apenas por melhorar e intensificar este processo. A ventilação das salas, apesar de, à partida, ser uma das principais medidas a implementar, foi referida apenas uma vez, precisamente pela coordenadora pedagógica que alterou por completo a dinâmica da instituição. Por ter muitas crianças no jardim de infância e, por não conseguir respeitar todas as medidas tendo em conta o espaço que tinha, decidiu dividir o grupo e passou a funcionar num espaço totalmente aberto, rodeado pela natureza, priorizando assim a utilização dos espaços exteriores, pelo contacto com a natureza e, de certa forma, um alívio das medidas, uma vez não existirem as típicas instalações que necessitavam de ser constantemente desinfetadas. Esta foi uma solução única que, segundo a profissional, acabou por facilitar a implementação de todas as outras, quer por reduzir os contactos, quer por priorizar a utilização dos espaços exteriores. Segundo Cordovil et al. (2021) “os espaços exteriores devem oferecer uma variedade de elementos, tanto naturais como manufacturados, concebidos para alargar as oportunidades das crianças para brincarem e se moverem” e, portanto, o aproveitamento destes espaços só pode trazer benefícios e servir como solução a alguns dos problemas que os espaços fechados podem revelar no que ao controlo da transmissão do vírus diz respeito. De facto, como referem estes autores:

“Devido à persistência da COVID-19, e o aumento da taxa de contaminação diária, as pré-escolas tiveram de lidar diariamente com o difícil dilema de cumprir as recomendações sanitárias, evitando ao mesmo tempo colocar as crianças numa

situação delicada, na qual não podiam brincar com os seus amigos como costumavam fazer no período anterior ao isolamento. Este dilema tem desafiado as escolas a reorganizar espaços e práticas que promovam o bem-estar das crianças.” (Cordovil et al., 2021, p.493)

A verdade é que as medidas impostas pela DGS não surgiram com um carácter obrigatório, algo referido por cerca de 50% das coordenadoras pedagógicas que acabaram por revelar que apenas colocaram em prática aquilo que lhes era possível e não colocava em causa os valores da instituição e a prática pedagógica que cada uma defendia. E, por isso, os planos de contingência de cada instituição “foram sendo atualizados, nós tivemos um plano de contingência e já vamos na atualização n.º 5, tem sempre de ser revisto” (CP6PG07).

O plano de atividades, mencionado por todas as coordenadoras pedagógicas, foi também algo muito condicionado por todas as medidas implementadas e pelas diferentes decisões que as equipas pedagógicas tomavam. Sendo este o “motor” do dia-a-dia da instituição, foi necessário repensar e replanear as atividades que não respeitavam as medidas de segurança, mas que não deixassem de priorizar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. A criação de bolhas e o consequente distanciamento entre os grupos vem exemplificar na perfeição um obstáculo que passou a existir, pois o que antes poderia ser planeado para a instituição, ou seja, com atividades comuns que promovessem as relações, a interação entre grupos, passou a ser exclusivamente direcionado para um grupo. Também o contacto com o exterior, com a comunidade, com o meio envolvente foi colocado em causa, uma vez que deixaram de existir passeios ou visitas. No entanto, algo muito abordado pelas coordenadoras pedagógicas teve a ver com uma postura de acolhimento e atenção que decidiram adotar face à realização de projetos e atividades que poderiam estar planeados. Tendo em conta tudo o que as crianças viveram no confinamento, tornou-se essencial, aos olhos das equipas pedagógicas, ouvir as crianças e tentar perceber quais as principais necessidades após um período tão controverso, por outras palavras “foi dar esta mensagem à equipa: primeira semana não é para estarem aqui com projetos, é acolher estas crianças e ouvir tantos ecos de coisas que elas têm a dizer que viveram.” (CP4PG06).

3.1.2. Alterações à organização do ambiente educativo

O ambiente educativo também ficou limitado pelas imensas regras de combate à pandemia por Covid-19. Foram assinaladas alterações aos espaços educativos, aos materiais utilizados nesses espaços, à própria organização do grupo e ao modo como as relações e interações ficaram condicionadas.

Foram quatro as coordenadoras pedagógicas que assinalaram a importância da organização do grupo, referindo que se tornou fulcral para que a utilização dos espaços fosse um processo mais fácil. A rotatividade dos diferentes grupos foi muito abordada e exemplifica a solução mais prática de tornar possível que todas as crianças utilizassem os espaços, quer no interior da instituição, quer no exterior.

“felizmente (...) o nosso espaço exterior é muito grande e os meninos conseguem estar todos no exterior ao mesmo tempo, mas por áreas (...) no espaço exterior as crianças passaram a organizar-se em grupos, não se misturando, e mesmo no refeitório passaram a haver horários mais faseados para o almoço e para o lanche” (CP5PG08).

No que à utilização dos materiais diz respeito, a expressão de ordem era “redução de riscos” para seis das coordenadoras pedagógicas. A questão dos materiais foi assim pensada e passou pela preferência por aqueles que eram de fácil desinfeção e pela redução e supressão dos restantes. As coordenadoras pedagógicas referiram que os materiais têxteis (tapetes, roupa de cama, peluches, ...) foram os que mais retiraram dos diferentes ambientes, à exceção de uma, que defende a diversificação de materiais e, por isso, essa instituição optou por redobrar os processos de desinfeção e revezar os materiais, para que nunca faltassem às crianças. Existem, em ambiente de sala de jardim de infância, materiais que permitem a utilização exclusiva de uma criança, e essa foi uma das opções de várias equipas pedagógicas. Colocaram-se fotografias e/ou nomes e, assim, as crianças utilizavam apenas os materiais que estavam marcados, evitando, assim a desinfeção tão regular. Como referiu uma das coordenadoras entrevistadas, “cada criança tinha a sua própria caixa com os materiais, os seus lápis, os seus marcadores, e assim como cada criança usava os seus materiais não tínhamos de estar a desinfetar no fim” (CP5PG11). O ajuste dos materiais e espaços de forma adequada

é de grande importância na medida em que “é essencial compreender o impacto de tal reorganização nas oportunidades de ação das crianças” (Cordovil et al., 2021, p. 494) por forma a que o jardim de infância continue a “constituir-se como um lugar de bem-estar, de acolhimento, de interação socio emocional e de brincar” (APEI, 2020, p.3).

Da mesma maneira, a alteração consequente das relações e interações, quer entre pares, quer entre a equipa pedagógica e as crianças, tornou-se uma das grandes preocupações para os/as profissionais da educação pré-escolar. Todas as entrevistadas, tendo um contacto direto com crianças desde o início da sua vida profissional, assumiram que seria impensável separarem-se das crianças, manter o distanciamento, ou negar qualquer tipo de gesto de carinho, à exceção de beijos (“nenhuma criança ia ficar sem colo ou sem um abraço que fosse, não é, um beijinho é mais difícil porque com a máscara nem é bom” CP4PG12). A criação, a alimentação das relações manteve-se de igual forma, apenas com uma barreira física chamada “máscara”, mas as coordenadoras pedagógicas afirmam que a dinâmica dentro das salas, dentro das “bolhas” se manteve igual, sem nunca colocar entraves nas relações das e com as crianças.

3.3. DIFICULDADES E VANTAGENS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DA DGS

Pelo facto de ser algo novo e tão repentino, a implementação das medidas divulgadas pela DGS causou constrangimentos. Muitas dificuldades foram referidas em relação às diversas etapas pelas quais a educação pré-escolar passou. No entanto, muitas equipas pedagógicas realçaram alguns aspetos positivos que a pandemia Covid-19 trouxe, tal como se pode verificar na Tabela 3.

Tabela 3. Dificuldades e Vantagens na Implementação das Orientações da DGS

Categorias	Subcategorias	<i>f</i>	%
Dificuldades na Implementação das medidas da DGS	Dificuldades no regresso à instituição	3	42%
	Dificuldades de interação entre equipa pedagógica	5	71%

	Dificuldades na adaptação do ambiente educativo às medidas da DGS	6	85%
Vantagens na implementação das medidas da DGS	Reuniões da equipa pedagógica	1	14%
	Tempo de permanência na instituição e dinâmica de entrega de crianças na instituição	1	14%
	Diminuição dos casos de doença nas crianças	2	28%
Impacto do Confinamento	Dificuldades durante o confinamento	3	42%
	Impacto negativo do encerramento da instituição	5	71%

3.3.1. Dificuldades na implementação das medidas da DGS

O regresso à instituição foi definido como um momento muito desafiante e que exigiu, ainda que rápida, uma preparação cuidadosa. Inquietação, ansiedade, receio e medo associaram-se a uma grande vontade de voltar. Todas estas sensações, até de alguma impotência, foram alimentadas, segundo três coordenadoras, pela tardia divulgação das normas, bem como de alguns procedimentos que seriam essenciais para um “voltar” mais tranquilo e em segurança. Uma das participantes referiu: “a sociedade, no geral, queria muito voltar, emocionalmente não estava a ser fácil gerir o confinamento e esse querer muito voltar foi um voltar muito às pressas, permita-me a expressão” (CP5PG1). Os próprios estabelecimentos exigiram necessidades em termos de manutenção. As equipas reuniram-se para preparar os espaços depois de muito tempo fechados e a dificuldade revelada neste aspeto tratou-se, mais uma vez, do curto espaço de tempo que existiu entre a divulgação das normas e o tempo de abertura da instituição. Esta preparação foi muito repentina “porque a informação chegava hoje para abrir amanhã, tínhamos um curto espaço de tempo” (CP7PG10).

A realização do teste ao Covid-19, em algumas das instituições foi realizado apenas depois do regresso, o que revela, aos olhos das/os diversos/as profissionais que trabalham nestas instituições – uma perspetiva de três coordenadoras pedagógicas – uma falha na organização deste regresso, pois poderia colocar em causa muitas das normas que se estavam a implementar.

A questão do plano de atividades foi também revelada como uma grande dificuldade. Foi difícil planear atividades e elaborar um documento que estava tão condicionado pelas primeiras normas que surgiram com um caráter mais obrigatório. Enfrentavam, pela primeira vez, questões que, à partida, não deveriam ser colocadas quando falamos do trabalho com crianças, como por exemplo o distanciamento entre os adultos e crianças e até mesmo entre as próprias crianças (“Ora, eu quando li as primeiras medidas isso vinha com caráter mais obrigatório, e eu achei que isto é impossível.” CP7PG05).

O planear é diferente do viver, e só quando enfrentadas com a nova realidade nas instituições, as coordenadoras perceberam quais as principais dificuldades que iriam ter de contornar de forma a continuarem a privilegiar e cumprir os valores que a instituição defendia. Aliás, a espontaneidade foi um fator referido por uma das coordenadoras como uma das principais dificuldades porque a espontaneidade e o cumprimento das regras não é, de todo, compatível: “O covid tirou-nos um pouco a espontaneidade que é tão característica desta abordagem, mas vai-se fazendo, vai-se fazendo, a espontaneidade que foi uma das questões da nossa pedagogia que foi um pouco abalada” (CP4PG15). Tal como foi referido por algumas coordenadoras pedagógicas passaram a existir muitas limitações, limitações essas que propiciam entraves relacionais provenientes, por exemplo, da utilização da máscara, do distanciamento, do afastamento dos grupos perante a comunidade e as visitas ao exterior. A dinâmica de escola ficou condicionada, dado o sistema de “bolhas” que inibiu as relações entre os diferentes grupos e a participação conjunta em projetos que tão bem caracterizam a educação pré-Escolar.

As relações na educação pré-escolar não se limitam às que envolvem as crianças. As próprias equipas pedagógicas também se relacionam profissionalmente. Aliás, uma das funções do/a coordenador/a pedagógico/a passa por promover a troca de experiências e a

cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes, e sendo a rede de comunicação entre as profissionais muito importante para assegurar o funcionamento das instituições, foi algo também muito abalado, tendo em conta as regras da DGS.

O plano de atividades, por exemplo, que já foi apontado anteriormente como uma dificuldade no que ao planeamento diz respeito, é também agora abordado na medida em que a falta de uma comunicação entre equipas, dificuldade apontada por cinco coordenadoras pedagógicas, poderia condicionar este mesmo processo. Ainda assim, soluções como reuniões virtuais e reuniões com grupos mais pequenos, foram aplicadas para que não se colocasse em causa a partilha de ideias, atividades e até mesmo de valores.

Outro resultado em relação às equipas pedagógicas, neste caso do sector público, foi a questão de substituição de profissionais que apresentaram atestado médico. Esta substituição em tempos de pandemia não permitia que as coordenadoras pedagógicas conhecessem e criassem relações mais estreitas com estas profissionais, de forma a existir um à vontade e uma estabilidade na instituição:

“A minha maior dificuldade desde que surgiu esta questão foi mesmo colegas que têm de meter atestado e ir para casa e que depois são substituídas, e quando entram ao serviço as outras colegas vão se embora e depois se tem de meter atestado já vem outra... Portanto essa instabilidade nos titulares de turma acho que foi o aspeto principal que eu notei durante este tempo” (CP1PG12).

O trabalho em equipa ficou condicionado, isto porque, segundo 75% das coordenadoras pedagógicas, não há nada que substitua os encontros presenciais, a partilha de ideias mais espontânea, a procura de informações junto da colega “ao lado”. Tudo esteve limitado pelo distanciamento, pelo sistema de “bolhas” que não pode, de todo, ser quebrado.

Por mais que as conversas e as partilhas acontecessem virtualmente, existia um sentimento de falta de apoio durante a ação. Tornou-se, no fundo, um trabalho mais individualizado, dentro de cada sala, que é muito explícito no excerto seguinte:

“Não conversamos tanto, não partilhamos tantas ideias, esse é de facto o ponto que eu identifico como mais difícil de ultrapassar e mais negligenciado (...), é essa ligação e esse trabalho em equipa na ação em si. Porque apesar de conversarmos depois na ação não conseguimos ter esse apoio, não é?” (CP7PG07).

3.3.2. Vantagens da Implementação das medidas da DGS

As coordenadoras pedagógicas conseguiram identificar algumas vantagens na aplicação de determinadas medidas na educação pré-escolar.

Na interação em equipa, houve uma profissional que salientou aspetos positivos nos encontros online. O comodismo de estarem dentro das suas casas, o tempo que conseguem aproveitar para estar em suas casas, e até mesmo a inclusão de todas as pessoas na reunião ao mesmo tempo. O facto de as reuniões serem na escola e, portanto, durante o período laboral, exigia que alguns membros das equipas tivessem de ficar com as crianças, ou seja, existia um revezamento nos membros da equipa. As auxiliares educativas, segundo uma das coordenadoras, na maioria das vezes, eram quem não conseguia estar tão presente nas reuniões pedagógicas e foi a pandemia que tornou, nesta instituição, essa inclusão possível.

Outro aspeto positivo indicado por duas entrevistadas foi a ausência de doenças nas crianças. Pelo facto da utilização da máscara e pelo desdobramento de medidas de higienização não se verificaram muitas crianças doentes. Por um lado, existia maior proteção em todos os meios que envolvem a criança (escolar, familiar) e, por outro, não existia o contágio, ou seja, as crianças não contagiavam as outras, porque à mínima perceção de que poderia surgir febre, ou uma mera constipação, as crianças ficavam resguardadas em casa.

“antes da pandemia a creche e o jardim da infância eram um local onde eles tratavam as doenças, e eu acho que isto é um aspeto positivo, é que as crianças tratam as doenças em casa e é assim que isso deve ser, pronto, por isso também trouxe este benefício, a criança está doente vai pra casa e trata em casa.” (CP7PG13).

Com a última vantagem abordada podemos constatar que se passou a evitar tudo o que pudesse colocar em causa a saúde das crianças, logo, também as famílias começaram a evitar que as crianças permanecessem tempo desnecessário na escola, talvez pela medida que reduzia ao mínimo a entrada e tempo de permanência dos pais na instituição, o que acabou por tornar a entrega das crianças mais “simples”. Uma coordenadora pedagógica abordou até o facto de não existirem mais aqueles momentos de “chantagens emocionais de mais um beijinho, de agarrar ao pescoço” (CP7PG14).

3.3.3. Impacto do confinamento

Nas entrevistas, todas as coordenadoras pedagógicas sentiram a necessidade de referir qual o impacto que o confinamento teve. “Assustador” foi o adjetivo mais utilizado para definir o encerramento da instituição e para enfrentar aquilo que estaria por vir. Foi um sentimento transversal para equipas pedagógicas e para as famílias porque estavam a enfrentar algo desconhecido, e por isto mesmo, uma participante referiu que o nível de exigência teria de baixar (“Sendo novo para todos nós temos que baixar o nosso nível de exigência”, CP7PG05).

Quando as portas das instituições se fecharam, as equipas pedagógicas enfrentaram inúmeros dilemas. Foram colocadas questões, pelas coordenadoras pedagógicas, sobre como manter o contacto com as crianças e suas famílias? Como constatar que todas as famílias tiveram asseguradas as condições necessárias para que se criassem formas de comunicação alternativas? Porque como referem Fonseca et al. (2020) “estudos demonstram como as desigualdades entre diferentes níveis socioeconômicos podem impactar na aprendizagem” (p.35) e diversas questões tiveram de ser colocadas em cima da mesa e questionadas, de forma a assegurar que as crianças estavam salvaguardadas de serem excluídas face às ferramentas e meios que seriam utilizados durante o confinamento. Se de um lado tinham de apoiar as famílias e manter o contacto com as crianças, por outro, “no primeiro confinamento nós tivemos muitas dificuldades em perceber o que é que nos era pedido, o que é que nós podíamos ou não fazer, de que forma é que poderíamos trabalhar?” (CP7PG05).

3.4. ORGANIZAÇÃO DAS EQUIPAS PEDAGÓGICAS

De forma a conciliar as medidas de segurança com os objetivos/valores da educação pré-escolar foi necessário adotar estratégias de organização da equipa pedagógica quer no confinamento, quer no regresso à instituição. Durante o confinamento foi necessário organizar a prática pedagógica à distância, que gerou e trouxe ao de cima o trabalho colaborativo e as reflexões sobre esse mesmo tempo. Já no regresso à instituição surgiram

necessidades mais práticas, como é exemplo a redefinição de tarefas, a contratação de profissionais, a adaptação do ambiente educativo às restrições, bem como no que à proteção de valores e objetivos da educação pré-escolar e à consensualização de perspetivas e decisões diz respeito. Nesta categoria, foram descritas algumas funções da própria coordenadora pedagógica. A Tabela 4 apresenta as categorias e subcategorias relativas ao tópico em análise.

Tabela 4. Organização da Equipa Pedagógica

Categorias	Subcategorias	<i>f</i>	%
Organização da Equipa Pedagógica durante o confinamento	Prática Pedagógica à distância	5	71%
	Trabalho colaborativo e reflexão à distância	5	71%
Organização da Equipa Pedagógica na reabertura da instituição	Consensualização de perspetivas e decisões	2	28%
	Contratação de mais profissionais	3	42%
	Papel da coordenadora pedagógica	3	42%
	Redefinição de tarefas	3	42%
	Adaptação do ambiente educativo às restrições	6	85%
	Proteção de valores e objetivos da educação pré-escolar	7	100%

3.4.1. Organização da Equipa Pedagógica durante o Confinamento

As diferentes instituições variaram de estratégias para que a prática pedagógica não ficasse totalmente condicionada devido à distância. 71% das participantes referiu a adoção de atividades síncronas, nunca a tempo inteiro, mas com horários estipulados. No entanto, todas acabaram por reduzir esta carga horária, dada a pressão que a rotina estava a causar às famílias e, portanto, passaram de encontros diários a semanais (“nós tivemos sessões síncronas através do *google meet* diariamente, uma hora por dia e no período passado foi só uma vez por semana, meia hora.”, CP2PG05). Para que a prática pedagógica não se resumisse apenas a estes encontros e porque “no que se refere à qualidade da aprendizagem, é preciso atenção, já que alguns estudos sugerem menor eficácia do ensino à distância com essas faixas

etárias” (Fonseca et al., 2020, p. 31), as equipas enviavam atividades e/ou jogos para que as crianças continuassem com algumas das dinâmicas que promovem o seu desenvolvimento e aprendizagem e de forma a combater, também, a rotina diária mais sedentária das crianças, tal como indicam estudos efetuados noutros países (Cordovil et al., 2021).

Este envio de atividades aconteceu desde o envio físico (as famílias que recolhiam cabazes na escola, recolhiam também planos de atividades para realizar em casa), até ao envio por email: “As colegas também tiveram sempre a interação por videoconferência, através do *classroom*, através do telemóvel, com o envio de fotocópias para eles fazerem alguma coisa, e com a sugestão constante de atividades feitas com material essencialmente reciclável” (CP2PG10).

De acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, uma das instituições, por ter um espaço exterior muito agradável e grande, permitiu que as crianças fossem até à escola para brincar, com horários específicos e com um mecanismo que permitia que apenas uma criança e a sua família estivessem naquele espaço, tal como explica o seguinte excerto: “(...) aquilo tem um código para entrar, quem quisesse lá entrar para brincar podia. Estava lá uma placa que dizia ocupado e quem lá chegasse e visse a placa não entrava.” (CP3PG07).

A interação entre equipa pedagógica também acabou por ser referida por 71% das coordenadoras pedagógicas e a própria direção de agrupamentos foi assinalada pela sua atenção, cuidado e colaboração com que abraçou os constantes desafios. Salientam-se as muitas reuniões e reflexões realizadas para que se pudesse entender quais as necessidades de cada profissional. Como salienta uma coordenadora pedagógica:

“Depois o período de organização da retoma, na nossa instituição eu acho que de facto funcionou como equipa, houve uma grande reflexão (...) nós fizemos muita formação entre a equipa e fizemos muitas reuniões em que pensamos como é que vamos voltar? Qual a melhor forma de voltar? (...). Eu fiz reuniões com as educadoras e com as auxiliares para esclarecer as dúvidas delas” (CP5PG06).

O trabalho colaborativo funcionou como um grande alicerce na educação pré-escolar. O facto de se viverem tempos completamente diferentes, fez com que existisse uma maior necessidade de apoio e de formação.

3.4.2. Organização da Equipa Pedagógica na reabertura da instituição

No regresso à instituição a organização exigiu que fosse mais prática, respondendo sempre ao desafio de respeitar as medidas impostas pela DGS e de forma a conceder um ambiente o mais aproximado da normalidade possível. Exigiu, então, que se redefinisse as tarefas que se resume a uma distribuição de tarefas por todas as profissionais e uma agilização maior das equipas para que a desinfeção dos espaços, mais direccionada para as auxiliares de ação educativa, e o cuidado com as crianças fossem sempre garantidos.

“o que acontecia era que havia ali um período nas salas de JI no final da manhã em que a educadora ficava mais sozinha por exemplo com as crianças no exterior e a auxiliar vinha num instante à sala desinfetar” (CP5PG11)

A necessidade de se “estar em todo o lado” exigiu, em três das instituições, que se contratasse mais profissionais. Foram necessárias mais profissionais por sala e até mesmo, para facilitar o processo de receção e entrega das crianças, mais porteiras/os. Isto proveio do sistema de “bolha” adotado, que veio extinguir a rotatividade de postos de trabalho.

“a equipa pedagógica foi uma das principais alterações e a que mais custa, e a outra relação foi realmente os grupos estarem em sistema de bolha e nós até contratamos mais profissionais porque depois precisamos de mais profissionais de apoio para fazer esta viagem de levar as crianças à sala, de vir e de estar disponíveis para apoiar nas diferentes salas porque o educador e o auxiliar da sala ficam afetos só aquela sala” (CP5PG10).

Todas estas alterações surgiram de muitas reflexões e discussões realizadas entre as equipas. Ao longo do discurso de duas coordenadoras pedagógicas foi clara a consensualização de decisões e de perspetivas. Como esclareceu uma das participantes, “(...) foram assim algumas alterações que tivemos de fazer e que foram comuns e foram discutidas

em departamento e embora possam não ser exatamente feitas da mesma forma, mas os princípios são os mesmos para o departamento todo.” (CP1PG12). Realça-se, portanto, a função do/a coordenador/a pedagógico/a enquanto perfil que possui uma escuta ativa, de mediador de problemas e promotor de momentos de partilha e enriquecimento, em equipa, em consonância com o referido por Rosa (2017).

Dadas as circunstâncias, o próprio ambiente educativo também se organizou, ainda que, aos olhos de três coordenadoras, uma simples expressão do “Sempre que possível usa isto, sempre que possível mantém esta distância, o sempre que possível” (CP7PG05). De acordo com estas profissionais, o “sempre que possível” veio simplificar muitas questões que se estavam a colocar em causa, ou seja, aquilo que não era possível, ou colocava em causa os valores que as diferentes pedagogias defendiam, não era realizado. Daí a intervenção da APEI perante algumas medidas que foram reconsideradas “e um maior equilíbrio entre o risco de transmissão e o bem-estar das crianças foi alcançado nas orientações para creches e pré-escolas” (Cordovil, et al., 2021, p. 493).

De acordo com todas as profissionais, era impossível trabalhar de forma distanciada, a vários níveis, das crianças e, por isso, todas as instituições mantiveram os valores e as dimensões centrais da pedagogia que defendiam. Foram aplicadas as regras de prevenção à Covid-19, mas nunca foi negado afeto, carinho, educação e tudo o que as crianças necessitam nesta fase de vida. Assim sendo, a adaptação do ambiente educativo foi simples, na medida em que apenas se alterou o necessário para proteção das crianças, mas salvaguardando sempre o seu bem-estar e desenvolvimento, como é patente no seguinte excerto:

“O nosso exercício foi este: estas são as orientações do governo que não eram fechadas, então para a educação pré-escolar ficou tudo muito em aberto (...) esta é a nossa pedagogia, é a nossa forma de fazer, como é que as duas coisas vão funcionar em sintonia e de forma coerente, este foi o nosso grande exercício” (CP5PG17).

Isto leva-nos à subcategoria seguinte, a proteção de valores e objetivos da educação pré-escolar, referida por 100% das profissionais entrevistadas. Como já vem sendo referido, a preocupação maior sempre foi privilegiar a criança e o seu bem-estar e desenvolvimento, e não permitir que as medidas da DGS impedissem o crescimento e aprendizagem de forma

natural. Foi uma prioridade, para todas as coordenadoras, proteger os principais valores da educação pré-escolar.

“(...) os objetivos da educação pré-escolar, eu acho que nunca foram colocados em causa, acho mesmo, porque a integração da criança, o desenvolvimento social toda a vivência é um bocadinho afetada, mas nós não deixámos de trabalhar da mesma forma. A criança não deixa de brincar, não deixa de interagir, não deixa de experimentar, não deixa de manipular” (CP7PG12).

O papel das coordenadoras, diretamente abordado apenas por três das entrevistadas, acaba por se verificar em diversas subcategorias. Quando falamos em reflexões, em reuniões, em tomadas de decisão, estas foram, na sua grande maioria, promovidas pela coordenação. Ao longo das entrevistas e de forma muito indireta, o papel assumido foi muito abordado enquanto “um papel muito de cuidar do outro, foi muito de cuidar da equipa para a equipa estar serena, tranquila e confiante, foi um papel muito de acolher os pais nas suas angústias e ansiedades” (CP5PG09). Este cuidado estendeu-se também às famílias, tornando o papel da Coordenação como mediadora entre os diversos atores da educação pré-escolar. Assume, portanto, um papel de supervisão pedagógica que intervêm com intencionalidade educativa (Silva, 2014; Silva et. al., 2016) e que procura atuar com serenidade, imparcialidade, atenção ao outro, disponibilidade, clareza e sociabilidade (Rosa, 2020).

3.5. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS

As famílias são um dos atores principais na Educação Pré-Escolar dada a envolvimento e proximidade com que vivem esta fase da vida dos/as filhos/as. Aliás, a educação pré-escolar é apontada na Lei-Quadro da Educação pré-Escolar, de 1997, como sendo complementar da ação educativa da família e ao longo de toda a pandemia foi possível verificar os níveis e formas de participação e, nas entrevistas, apurou-se a forma como as coordenadoras pedagógicas viram esta participação.

Relativamente a este tópico, emergiram duas categorias, a comunicação instituição-família e a participação das famílias, no caso da primeira categoria foi possível identificar duas subcategorias, a criação/utilização de meios de comunicação à distância e o acompanhamento das famílias.

Quanto à participação das famílias, mais concretamente, foram abordadas propostas para aumentar o envolvimento, a atenção e cuidado com que se tratou as famílias bem como, a norma que desencorajava a entrada dos pais nas instituições.

Tabela 5. Envolvimento das Famílias

Categorias	Subcategorias	<i>f</i>	%
Comunicação Instituição – Família	Acompanhamento das famílias	5	71%
	Criação/Utilização de meios de comunicação à distância	7	100%
Participação das Famílias	Implementação de propostas para aumentar o envolvimento das famílias	3	42%
	Constrangimento à entrada e circulação na instituição	5	71%
	Atenção e cuidados às famílias	7	100%

3.5.1. Comunicação Instituição-Família

Assim que se viram confinadas, todas as equipas apressaram-se a pensar na forma como iriam comunicar com as famílias, pois “sendo a família a variável mais influente no comportamento dos alunos, as escolas sentem a necessidade, não só de comunicar com as famílias, mas de conseguir que estas reforcem atitudes facilitadoras ao sucesso educativo e apoiem os filhos” (Galvão & Marques, 2018, p. 39). Alguns meios de comunicação à distância já vinham a ser utilizados e, aquando do confinamento, essas ferramentas ganharam muito destaque. Houve, também, quem criasse essas ferramentas digitais que são, na sua maioria, redes sociais. Grupos de *Facebook* e grupos de *Whatsapp* foram os mais referidos e os mais

utilizados (por cinco coordenadoras pedagógicas) para conseguirem chegar às famílias, através de publicações, partilha de tarefas e vídeos. Outras plataformas utilizadas, mais propriamente para a realização de videochamadas e encontros virtuais, foram o *Zoom* ou *Google Meet*. É também referida uma aplicação, a *ChildDiary*, que acaba por englobar todas as especificidades das anteriormente referidas. Uma das entrevistadas salienta as suas vantagens: “(...) termos todas estas ferramentas numa, quer dizer temos o trabalho também muito facilitado, o canal de comunicação existe, foi mesmo organizá-lo e estruturá-lo, como é que vai acontecer...”(CP4PG11)

Os papéis foram substituídos pelas mensagens digitais, mas não na sua totalidade. Uma coordenadora pedagógica, pela facilidade de acesso às janelas da instituição de educação pré-escolar, colocou evidências e mensagens nos vidros para que os pais pudessem consultar e, assim, as janelas também se transformaram num meio de comunicação: “As nossas salas todas têm portadas e acesso ao exterior e as portadas transformaram-se, são janelas, em espaços de divulgação. Nós fixamos muita informação lá e informações das crianças e fotografias para os pais verem” (CP7PG12).

Estando os meios criados, foi necessário alimentar estes grupos e plataformas para que o contacto com as famílias não deixasse de existir. A constante partilha de informações ao longo do dia, o envio de fotografias e feedbacks de atividades foi uma forma de envolver as famílias na “vida” do jardim de infância e, durante o confinamento, esta partilha aconteceu ao inverso. Foram as famílias que passaram a realizar atividades com as crianças e a enviar evidências às educadoras, chegando até, aos olhos de uma educadora, a melhorar este envolvimento, dada a facilidade de partilha e a proximidade com que passaram a tratar o trabalho realizado pelas crianças e as equipas. Como salientou uma das participantes:

“Em relação às atividades, isto claro que nos aproximou, há pais muito proativos como em todas as escolas, fazem tudo e participam em tudo e fazem vídeos e fazem ginástica com os miúdos, (...) nós tentamos muito que os pais continuem a sentir proximidade da escola, o afastamento físico é um afastamento real, apesar de nós tentarmos minimizar, é um facto” (CP6PG13).

O acompanhamento das famílias passou a ser o grande trabalho das equipas pedagógicas. Desde enviar atividades, dar e pedir feedbacks, foi um trabalho muito constante por parte de todos os atores, e exigiu um acompanhamento personalizado face às principais necessidades de cada família. Foram realizados encontros e chamadas telefónicas “com pais para explicar as regras, para explicar os procedimentos, fizemos encontros com todos os pais online divididos em pequenos grupos, em que explicamos tudo direitinho, em que ouvimos as dúvidas deles” (CP5PG06). As equipas colocaram-se totalmente ao dispor das famílias, pois a principal preocupação era não as deixar desamparadas e passar a mensagem de que não estavam sozinhas nesta fase tão difícil, cheia de adversidades e vivida com tanto medo.

3.5.2. Participação das Famílias

Em relação à participação das famílias mais concretamente, foram reveladas algumas propostas que as instituições implementaram para colmatar esta fragilidade que era evidente, tendo em conta todas as medidas da DGS. As típicas reuniões e encontros, já referidos, foram uma medida abordada, bem como a criação de momentos e espaços para que os pais pudessem ir à escola e participar numa atividade. Foi dado o exemplo de um “palco de histórias em que abrimos com alguns horários restritos, mas é aqueles que são possíveis, inscrições às famílias, com todas aquelas condições, com máscara, distanciamento, acrílico, com tudo o que é preciso” (CP4PG10) que, ainda que com tantas medidas, alimentou o envolvimento das famílias. Uma outra estratégia adotada foi levar um pouco do que se passava nas salas para casa e trazer muito de casa para a sala, ou seja, fazer com que as crianças partilhassem o que se passava na escola através de atividades que pudessem ser realizadas em família e, após isso, trazer para a escola o que foi realizado e pensado em casa, deste modo, as famílias estão incluídas nos projetos dos/as filhos/as, mesmo que em casa.

“São propostas em que as crianças podem fazer com os pais em casa em família, propostas para brincar, para pesquisar e então tendo em conta aquilo que se está a trabalhar na sala de atividades e projetos que se estão a vivenciar pedimos às crianças para fazer coisas em casa e trazer” (CP7PG12)

Uma das regras mais controversas e que mais poderia abalar a participação das famílias era a que restringia a entrada dos pais nas instalações das escolas. Existiram abordagens diferentes face a esta medida, mas na sua maioria permitiram a entrada nos jardins, até às portadas das salas, algumas com tempos restritos e apenas uma pessoa por criança.

“Olhe eu vou dizer os pais deixaram de entrar nas escolas da creches, foi difícil para os pais da creche, principalmente este ano para os novos, deixá-los num portão com gente que viram uma vez numa reunião, que fizemos rotativamente reuniões de meia hora para as pessoas nos conhecerem minimamente a cara e saberem quem é a cara que está com o meu filho, e foi terrível para aqueles pais, eu tive muita pena dos pais em setembro, e nós fizemos tudo para que os pais se sentissem o mais confortáveis possível neste período” (CP6PG12).

Foi possível, ao longo das entrevistas, verificar o cuidado e atenção com que as equipas pedagógicas trabalharam com as famílias durante a pandemia. Aliás, todas as coordenadoras ilustraram esta forma de cuidar, demonstrando que a grande preocupação incidiu sobre a forma como apoiar as famílias, sem que estas se sentissem pressionadas e, ao mesmo tempo, não se sentissem culpadas por, às vezes, não conseguirem realizar o que lhes era proposto. Muitas famílias estavam em teletrabalho, com mais do que uma criança em casa, e entre corresponder aos objetivos profissionais, atividades/aulas dos/as filhos/as e tempo de descanso, foi muito difícil que esse sentimento de culpa não se destacasse: “Não queríamos causar frustração aquelas famílias que não estavam de todo disponíveis para os seus filhos e a cada proposta que era dada sentissem que estavam a falhar” (CP4PG18). Daí as propostas de atividades serem, na maioria, de carácter não obrigatório e sem tempos definidos. Os pais realizavam quando lhes era oportuno e, através dos meios de comunicação adotados pela instituição, estavam em contacto com as educadoras. Como explicitou uma das participantes:

“Os pais com base naquilo orientavam a semana como entendiam, não tinham de fazer naquele dia que era publicado... e depois perguntavam "Mas é obrigatório?" nunca nada foi obrigatório, eu dizia sempre que não, que era para mantermos o contacto, para perceberem que estamos do lado de cá, não vos queremos angustiar, não queremos de maneira nenhuma impor-vos nada, queremos só que percebam que estamos aqui para vocês e para os meninos sobretudo (...) num regime de pré-escolar os pais estavam em teletrabalho e obrigar os pais todos os dias às 10h da manhã ligar

um computador e estar connosco... os pais tinham de trabalhar e tinham os irmãos mais velhos no primeiro ciclo e outros no segundo ciclo, íamos impor um stress um bocadinho grande aos pais, tentamos sempre estar ali na retaguarda, para salvaguardar que nós estamos cá, estamos a trabalhar para vocês, estamos a receber tudo e a absorver tudo o que nos mandam, mas não estamos a impor ninguém, vocês fazem o que podem, o melhor que podem e nós estamos a dar o nosso melhor, foi muito o nosso lema durante estes confinamentos” (CP6PG06).

A maior preocupação foram as relações, a proximidade com as famílias e, até mesmo questões financeiras foram tidas em atenção (“eu disse a cada pai que pagasse aquilo que achasse que devia pagar e tive para aí três ou quatro que eu sei que não podiam porque ficaram sem emprego”, CP3PG07). Até porque, a participação das famílias, não se faz apenas do sistema de entrega e recolha de crianças e pelas ocorrências diárias, faz-se, aos olhos destas coordenadoras, pela atenção com que são tratadas e pelo envolvimento em tudo a que a educação pré-escolar diz respeito.

3.6. IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Referente ao impacto percebido da pandemia na vida das crianças, foi possível identificar quatro categorias, o impacto ao nível do bem-estar das crianças, das interações, da linguagem e a adaptação ao nível do desenvolvimento da linguagem.

Da primeira emergiram duas subcategorias, o bem-estar físico e emocional. Na segunda salientaram-se as relações com os pares e com a comunidade e, nas restantes categorias não se retiraram subcategorias.

Tabela 6. Impacto das medidas nas crianças

Categorias	Subcategorias	<i>f</i>	%
Impacto ao nível do bem-estar das crianças	Bem-estar físico	2	28%
	Bem-estar emocional	4	57%
Impacto ao nível das interações	Relações com os pares	4	57%
	Relações com a comunidade	4	57%

Impacto ao nível do desenvolvimento da linguagem	2	28%
Adaptação das crianças às medidas da DGS	5	71%

3.6.1. Impacto ao nível do bem-estar das crianças

Como já referido anteriormente, uma das vantagens derivadas das medidas da DGS foi o controlo das doenças na instituição, que se refletiu num grande impacto no bem-estar físico das crianças. Mas, se por um lado trouxe impactos positivos, trouxe também um aspeto negativo consequente do período de confinamento. O facto de as crianças estarem limitadas às suas casas, fez com que, de acordo com uma das coordenadoras pedagógicas, algumas capacidades motoras se ressentissem, transformadas até em alguns medos de enfrentar desafios que anteriormente já tinham sido atravessados.

“engraçado que em termos das competências motoras (...) nós temos um parque infantil... que coloca desafios um bocadinho mais complicados para as crianças do pré-escolar (...) mas eles já estavam perfeitamente habituados àquilo, agora no regresso foi possível observar como alguns voltaram a ter receio” (CP1PG10).

A nível emocional também foi possível verificar o impacto da pandemia. 57% das coordenadoras pedagógicas referiram as saudades que as crianças demonstraram aquando do regresso, mas também a ausência de rostos felizes que eram tão habituais na sala e recreio. No entanto, o impacto mais evidenciado relacionou-se com a utilização da máscara e com o medo de se “entregarem” à instituição. A utilização da máscara inibiu a facilidade de as equipas se expressarem e até mesmo no que às questões de identidade e reconhecimento facial diz respeito, como ilustrou uma das participantes:

“No outro dia houve uma criança, eu estava no escritório, houve uma criança que entrou, eu estava sem máscara e ela disse-me assim: “Mas tu és a Teresa?” Porque nunca me tinha visto sem máscara (...). É uma barreira... no conhecimento, nas expressões...” (CP3PG06).

O medo também se verificou e um exemplo muito claro disso foi o relato de uma coordenadora que experienciou a negação da ida à casa de banho por parte de uma das crianças.

A maior prova, para uma das entrevistadas, de que a pandemia teve um grande impacto em diversos níveis tem que ver com o facto de as crianças já não terem memórias pré-pandemia.

“Eles já não têm memórias anteriores à pandemia. Estas crianças já não têm, para elas o normal é as pessoas estarem de máscara e todos nós vamos passar por um processo tão difícil ou mais para a deixar do que para a pôr. Isto vai deixar marcas, vai deixar marcas em muitas coisas.” (CP1PG14).

Para elas, o que estamos a viver agora é o normal e, para as coordenadoras pedagógicas e as suas equipas, isso poderá deixar marcas a muitos níveis.

3.6.2. Impacto ao nível das interações

Na perspetiva das participantes, as relações também foram afetadas, até porque as crianças deixaram de socializar com os seus pares durante o confinamento e na própria instituição, devido ao sistema de “bolha”, a socialização passou a acontecer apenas entre turma, porque os grupos deixaram de se poder cruzar e de interagir.

Proveniente do confinamento e de as crianças terem estado tão “isoladas”, o sentido de pertença a um grupo poderá ter ficado um pouco abalado e isso é referido por uma coordenadora que relata sentir que as crianças tiveram alguma dificuldade em voltar a esperar pela sua vez, mostrando até alguma insistência e algum pedido de atenção: “(...) os meninos eram capazes de esperar e de saber que agora estou a fazer isto e a seguir faço aquilo que ele quer ou a ajuda que ele precisa... a insistência, sempre... estavam habituados a ser só eles não é?” (CP1PG10). Algo também sentido pelas famílias, segundo o relato de Pereira (2020), que refere “algumas alterações comportamentais e emocionais nos filhos (...) um aumento dos momentos de birras, choros e de maior irritação” (p. 13).

De acordo com quatro coordenadoras pedagógicas, também foi possível verificar um impacto na relação com a comunidade, até porque, antes da pandemia, esta relação era muito alimentada através de passeios ao exterior, visitas de estudo, atividades em serviços e espaços educativos. Tudo isto deixou de existir e, portanto, esta relação foi abalada pela medida que proibia a saída das crianças ao exterior de forma a evitar o cruzamento com outras pessoas.

3.6.3. Impacto ao nível do desenvolvimento da linguagem

Duas coordenadoras pedagógicas abordaram o facto de sentirem que a linguagem das crianças estava a ser afetada. Uma das razões apontadas foi o confinamento, que fez com que as crianças, por estarem tanto tempo em casa e por isso tão ligadas às tecnologias, adotassem o sotaque brasileiro por imitação de vídeos do YouTube (“Eu tenho uma criança, só para ver, na sala dos 5 anos da sala C que veio a falar brasileiro, eu parto do princípio que ela só viu o YouTube brasileiro” CP7PG18). Outro impacto identificado ao nível da linguagem tem que ver com a máscara, porque as crianças deixaram de ver as expressões. Como referido por uma das participantes, “As crianças não observam os movimentos da boca dos adultos enquanto conversam” (CP5PG15), o que causa dificuldades na evolução da linguagem oral.

3.6.4. Adaptação das crianças às medidas da DGS

Os dados revelam que, se por um lado foi difícil implementar tantas medidas da DGS, por outro, verificou-se uma facilidade de adaptação por parte das crianças às mesmas. Ao longo dos discursos das coordenadoras foram relatadas diversas situações que revelaram a colaboração, atenção e aceitação das crianças face a tantas restrições (“Ficam admirados de ver alguém sem máscara e mesmo eles dizem a nós “põe a máscara”, “estás com a máscara ao contrário”, “olha estás com o nariz de fora” são os primeiros a dizer “, CP3PG11). Foi possível apurar também que as próprias crianças entenderam o porquê de tantas restrições, daí a fácil interiorização das mesmas, levando até ao facto engraçado de as próprias crianças alertarem e assinalarem possíveis erros/falhas cometidos pelas educadoras e auxiliares.

4. PLANO DE AÇÃO

Após a recolha de dados e análise dos mesmos, segue-se o traçar de um plano de ação que procura inspirar e apoiar a coordenação pedagógica durante períodos críticos que podem fragilizar o exercício da pedagogia e as relações entre crianças e pessoal docente da educação pré-escolar. Serão delineadas, portanto, estratégias e condições organizativas que possam ser implementadas de forma rápida e eficaz e que visem proteger os fundamentos e princípios da educação pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016).

O plano de ação foi traçado a partir dos dados extraídos das entrevistas e consiste em dois tipos de intervenção. Uma intervenção cujo objetivo principal é a promoção de competências, diretamente relacionada com a pandemia por Covid-19 e uma de apoio contínuo à prática pedagógica.

- Formação: Como atuar perante uma situação pandémica
- Desenvolvimento de um site: Educação Pré-escolar segura

4.1. FORMAÇÃO: COMO ATUAR PERANTE UMA SITUAÇÃO PANDÉMICA

Nos últimos tempos tem-se percebido que, de um momento para o outro, tudo pode mudar. Neste momento, e estando a situação pandémica controlada, mas não terminada, delineou-se um plano de formação com o principal objetivo de estabelecer linhas orientadoras comuns que auxiliem os/as coordenadores/as pedagógicos/as a estabelecerem estratégias de atuação perante uma situação semelhante à que vivemos nos meses mais críticos da pandemia.

Para auxiliar na conceção deste plano de formação foi utilizada a ferramenta de planeamento **monitorização 5W2H₁**. Uma ferramenta de gestão que, segundo o “*integrated management business solutions*” é uma das mais simples de aplicar e que consiste na resposta

a sete questões: O quê? Quando? Quem? Como? Quanto? Onde? Porquê? (A sigla advém das iniciais destas perguntas em inglês). São perguntas essenciais que têm como principal objetivo tornar a execução mais clara e efetiva.

4.1.1. O quê?

Como já foi referido, o principal objetivo deste plano passa pela orientação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as perante tantas medidas divulgadas, questões colocadas pelas equipas pedagógicas, desafios a nível pedagógico e preocupações com as crianças e suas famílias. Foram pensados quatro momentos de formação que auxiliem na procura de respostas face aos diferentes obstáculos que foram vividos durante a pandemia. Foram eles:

- ✓ **Compreensão do papel do/a coordenador/a pedagógico/a em situação da crise**

Surpresa, desorientação e medo foram algumas palavras proferidas pelas coordenadoras pedagógicas que participaram no presente estudo. Por esta razão torna-se pertinente que o primeiro momento de formação se transforme numa reflexão e partilha daquilo que é o papel da coordenação pedagógica perante uma situação pandémica.

- ✓ **Gestão de pessoas e recursos**

A partir dos resultados verificou-se que um dos grandes desafios passou pela gestão de pessoas e recursos/materiais. Por conta das medidas de contingência, algumas instituições, para acolher as crianças e famílias da melhor forma, alargaram os horários de funcionamento e, por isso, foi necessário gerir as equipas pedagógicas. Foram também implementadas medidas ao nível da utilização de materiais e acessos a espaços, pois passou a existir uma limitação na sua utilização, de forma a promover a higienização e reduzir contágios. Desta forma, o que se propõe nesta formação é a apresentação de estratégias que auxiliem na gestão de pessoas e de recursos possíveis de utilizar.

- ✓ **As crianças: a continuidade enquanto atores principais da educação pré-escolar**

Não há dúvida que as crianças são as figuras principais da educação pré-escolar e, portanto, deve-se em qualquer panorama priorizar o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Nesta ação de formação pretende-se que sejam expostas medidas alternativas que salvaguardem os processos educativos das crianças, como por exemplo a divisão das crianças em pequenos grupos, optar por acentuar a higienização ao invés da restrição dos brinquedos, a rotatividade dos espaços, etc.

✓ **Dar palco às famílias**

O primeiro impacto da pandemia foi o fecho imediato das escolas e o isolamento das famílias em casa. Entre teletrabalho dos pais, crianças de diferentes níveis de educação em casa, gestão de horários e recursos... tudo isto em simultâneo com a preocupação de manter as crianças ativas sem que as aprendizagens estagnassem. As famílias são também um fator muito importante e que deve ser abordado num momento destes. O objetivo desta formação passa pela partilha de dificuldades dos pais e de algumas estratégias e cuidados que os/as coordenadores/as pedagógicos/as podem adotar de forma a não assoberbar as famílias em momentos críticos.

4.1.2. Quando? Onde?

A ser realizada semanalmente, cada temática seria abordada em horário pós-laboral, de forma a incluir o máximo de coordenadores/as pedagógicos/as. Para facilitar ainda mais a participação e atender a eventuais medidas de controlo da pandemia os momentos de formação seriam realizados na plataforma *Zoom*. O programa formativo teria a duração total de um mês. Cada temática seria abordada durante cerca de duas a três horas.

A formação foi pensada para ser realizada a nível concelhio e incluiria os/as coordenadores/as pedagógicos/as de todas as instituições da educação pré-escolar: públicas, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos. O objetivo passa por limitar geograficamente para que os momentos de formação sejam o mais direcionados possível face à realidade de todos/as, ainda que de instituições diferentes.

4.1.3. Quem?

Os diferentes momentos de formação serão planeados por uma equipa multidisciplinar, constituída por um coordenador/a pedagógico/a, um/a educador/a de infância, um/a psicólogo/a, uma mãe e um pai e um representante do município.

- Um/a coordenador/a pedagógico/a, como voz ativa que partilha as principais dificuldades que vive enquanto figura que deve assegurar a coordenação da implementação das orientações curriculares;
- Um/a educador/a de infância, que possui as ferramentas necessárias para construir planos de atividades de forma a garantir o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
- Um/a psicólogo/a da educação, detentor de conhecimentos diversos (psicologia do desenvolvimento, da educação, etc.) e que saberá avaliar formas de intervir quer com as crianças, quer com as famílias;
- Uma mãe e pai, que serão a voz dos tantos ecos das diferentes famílias que enfrentam diversidades e que poderão expor problemas, sentimentos, soluções e, sobretudo, realidades.
- Um representante do município, como mediador/a dos momentos de preparação das formações e que assumirá o papel de facilitador da comunicação entre todos/as os/as intervenientes.

4.1.4. Como?

Propõe-se a realização desta ação de formação a partir da reunião da equipa multidisciplinar que partilhará os diferentes desafios vividos e, posteriormente, analisará e apresentará metodologias e práticas que servirão como linhas orientadoras a todos/as os/as coordenadores/as pedagógicos que, em conjunto com as diferentes equipas pedagógicas, enfrentam as medidas de controlo da pandemia e as suas consequências.

4.1.5. Quanto?

A formação será gratuita, disponibilizada e coordenada pela Câmara Municipal e estará, apenas, dependente da disponibilidade dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e da garantia de condições informáticas (acesso a um computador, *tablet* ou telemóvel e boa rede de internet).

4.1.6. Porquê?

Por ser projetado por uma equipa multidisciplinar, este programa formativo torna-se relevante face a um período crítico como aquele que vivemos aquando da pandemia. Por ser possível reunir diferentes áreas profissionais de grande importância para a educação pré-escolar, são vários os pontos fulcrais que será possível abordar. Esta proposta é direcionada para os/as coordenadores/as pedagógicos/as por serem os/as promotores/as de troca de experiências e cooperação entre a equipa pedagógica, impulsionadores/as da articulação com outras estruturas ou serviços e, sobretudo, mediadores/as, são como que um ponto de partida para que a mensagem e um sentido de orientação passem para as restantes equipas pedagógicas. É de salientar, também, que posteriormente os/as coordenadores/as pedagógicos/as deverão sempre ter em conta as especificidades de cada instituição e atuar conforme princípios e valores da mesma, daí serem referidas orientações e nunca imposições.

4.2. SITE: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR SEGURA

Para esta fase do plano foi pensado um site que, por ser uma plataforma acessível a todos/as, assumiria a função de ponto de encontro para todos os profissionais da educação pré-escolar.

Este site seria intitulado de **EPE Segura: Educação Pré-Escolar Segura**, de forma a associá-lo a uma ferramenta que pode auxiliar em momentos mais críticos, onde possam ser

esclarecidas dúvidas e onde se partilhem opiniões, experiências/vivências que auxiliem colegas da mesma área que possam estar a enfrentar o mesmo desafio.

Farão parte do site os seguintes separadores:

- **EPE Segura**, separador em que serão apresentados o projeto e respetivo objetivo principal. A estrutura da equipa que participou no planeamento/construção do site e que o monitoriza deverá também fazer parte deste separador, por forma a que os visitantes conheçam os perfis por de trás da plataforma.
 - **Legislação/documentação**, separador onde podem ser encontrados documentos legais pertinentes ao exercício da educação pré-escolar e da coordenação pedagógica. Para além destes, que deverão ser sempre atualizados, será vantajoso conter recursos que auxiliem na interpretação dos mesmos. Recursos como textos ou vídeos explicativos e exemplos práticos onde a legislação/documentação referida é aplicada/mobilizada.
 - **Material Pedagógico**, contendo sugestões de atividades e materiais pedagógicos (como por exemplo vídeos animados, livros e filmes educativos), exemplos de boas práticas e outros testemunhos, que auxiliem os/as profissionais a contornar os tempos adversos e desafios pelos quais possam estar a passar. Este separador pode ser alimentado semanalmente, com um recurso novo, que responda a um desafio mencionado, por exemplo, no espaço das sugestões.
 - **Fórum de dúvidas/Espaço para sugestões**, local onde serão colocadas dúvidas por quem visita o site e quer ver a sua dúvida respondida ou pede auxílio face a um desafio que enfrenta. Existirá, também, um espaço para sugestões quer de melhoria do próprio site e de temas que possam ser abordados.
- A resposta a estas dúvidas/desafios será garantida pela equipa afeta ao site.

O site seria construído em parceria com a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) que apoiaria a constituição de uma equipa que assumiria a responsabilidade da manutenção e atualização do site. Num primeiro momento, o da construção do site, participariam três coordenadores/as pedagógicos/as (um/a por cada tipo de instituição de educação), dois/duas educadores/as de infância e um técnico de informática que auxiliaria nos detalhes técnicos do site. Posteriormente e apenas para garantir a manutenção, atualização do site e resposta a dúvidas que sejam colocadas ficariam afetos a estas funções dois profissionais da rede da APEI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findo este processo, é agora momento de destacar algumas considerações que resultaram desta investigação. Desde o início, e tendo todas as pessoas vivenciado uma pandemia e encarado todas as consequências da mesma, era claro que algum impacto estaria tido na educação pré-escolar para todos os atores: equipa pedagógica, crianças e famílias. A coordenação pedagógica por ter como função colocar todos os elementos em harmonia e focados numa missão comum, viu acrescidos alguns desafios às suas funções regulares. Desde a gestão diferenciada das suas equipas e espaços, à consciência de adotar as medidas da DGS sempre priorizando os principais objetivos da educação pré-escolar e ao olhar atento às famílias e às crianças. Em suma, o presente estudo retrata sete testemunhos que relatam o impacto das diferentes medidas da DGS em várias frentes: no exercício da pedagogia, nas relações no seio das equipas pedagógicas, na vida das crianças, nas relações instituição-família.

Das medidas aplicadas, a mais mencionada e que repercutiu negativamente foi o sistema de “bolhas”, pelo constrangimento que causou na relação das crianças com outros grupos e pela limitação na utilização dos espaços. Este sistema, que se estendeu também às equipas pedagógicas, restringiu a comunicação entre profissionais e a troca de ideias que acontecia tão naturalmente passou a ter de ser em momentos criados pelas coordenadoras pedagógicas, o que poderá ter retirado um pouco da espontaneidade. Como consequência, o plano de atividades tornou-se um verdadeiro desafio. Se por um lado tinham de cumprir as normas da DGS, por outro tinham de continuar a defender os direitos das crianças e a priorizar os objetivos da educação pré-escolar, aliando a isto a reorganização das equipas, a redefinição de tarefas e a adaptação de todo o ambiente educativo.

Ao nível das relações um dos entraves foram as máscaras. As crianças conheceram olhares e deixaram ver rostos, no entanto, nunca as ligações foram quebradas ou o carinho e atenção negados, até porque, por decisão de todas as entrevistadas, nunca foi implementada qualquer norma que exigisse o afastamento para com as crianças.

Ainda assim, foram consideradas algumas vantagens derivadas da implementação de medidas e que devem ser ressaltadas. São elas a ausência de viroses em grande escala, o aumento da desinfecção e/ou alteração dos espaços e materiais, a facilitação de processos como a entrega das crianças nas instituições e até mesmo a adaptação aos novos meios tecnológicos que em muito facilitaram reuniões e outros momentos de encontro e partilha.

As famílias, atores principais da educação pré-escolar, viram-se também envolvidas neste turbilhão de mudanças e receios. A comunicação aumentou, porque os meios de comunicação aumentaram e tornaram-se mais simples, o que resultou num maior envolvimento das mesmas.

A pandemia impactou todos/as, e resultante dos discursos das coordenadoras, foi possível destacar alguns impactos negativos a nível motor, emocional e linguístico. No entanto, pode-se salientar a fácil adaptação das crianças a todas as medidas implementadas.

Todas as participantes foram capazes de retirar vantagens da implementação das medidas, demonstrando que a adaptação e o manterem-se fiéis aos valores da instituição resultou, em alguns casos, em melhorias contínuas. Assim, e como proposta para um estudo futuro, seria pertinente, passado um período maior de tempo, analisar que medidas revolucionaram a educação pré-escolar e que continuaram a ser implementadas mesmo sem o risco de contágio. E, sendo uma das limitações do presente estudo o grupo pequeno de participantes, seria interessante que se pudesse alargar a um número maior de coordenadores/as pedagógicos/as e perceber o grande impacto que as medidas tiveram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação, pp. 207-232

Araújo, S. B. (2018). Portugal–ECEC Workforce Profile. Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data, pp. 891-916

Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020). Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em educação pré-escolar (3-6 anos) em tempo de covid-19

Araújo, S. B. (2011). Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica. (Tese de Doutoramento. Instituto de Educação, Universidade do Minho.)

Bardin, L. (2008). A Análise de conteúdo (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.

Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica.

Berger, Guy (1992). A Investigação em Educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. Revista de Psicologia e de Ciências da Educação, 3/4, 23-36.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora.

Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva Publicações.

Cardona, M. J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990). Porto Editora.

Cardona, M. J. (2006). Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional. Cosmos.

- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos. Da investigação às práticas.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, pp. 205-215.
- Coelho, J. (2021). Impacto da COVID-19 no dia a dia das crianças e seus cuidadores (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto).
- Dessa, M. (2014). Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância (Dissertação de Mestrado, Instituto Politecnico do Porto).
- Duque, E., & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*, pp. 103-118.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima, e J. Pacheco. *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.
- Esteves, M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Fonseca, R., Sganzerla, G. C., & Enéas, L. V. (2020). Fechamento das escolas na pandemia de COVID-19: Impacto socioemocional, cognitivo e de aprendizagem. *Revista Debates em Psiquiatria*.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2020, 08 julho). Volta às atividades na Educação Infantil: a experiência portuguesa e a perspectiva brasileira. Facebook. <https://www.facebook.com/426845644005481/videos/586032495665954>
- Galvão, J., & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas oráticas educativas na educação pré-escolar e no ensino do 1.º ciclo do ensino básico? *Revista da UI_IP Santarém- Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, pp. 37-46.

- J. Azevedo, J. B., Nogueira, L. A., & Rodrigues, T. C. (2012). O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. *Humanas & Sociais Aplicadas*.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. e Alaíz, V. (1992). *A Nova Avaliação da Aprendizagem: O Direito ao sucesso*. Texto Editora.
- Lima, P. G., & dos Santos, S. M. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare*, pp. 77-90.
- Magalhães, J. P. D. (1997). *Para uma história da educação de infância em Portugal*.
- Manzini, E. J. (2008). Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados*.
- Ministério da Educação & Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2020). *Orientações para a reabertura da Educação Pré-Escolar*.
- Oliveira, S. & Cardona, M. (2015). *Supervisão pedagógica: impacto no desenvolvimento profissional dos educadores de infância* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Santarem).
- Pereira, D. (2021). *A Experiência de Pais de Crianças em Idade Pré-Escolar durante a Pandemia COVID-19*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Beira Interior).
- Pombo, A., Luz, C., de Sá, C., Rodrigues, L. P., & Cordovil, R. (2021). Effects of the COVID-19 Lockdown on Portuguese children's motor competence.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*.
- Rosa, R. (2020). *O papel atribuído à supervisão na coordenação de departamento pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa).

- Rosa, V. (2017). Perspetivas sobre a coordenação/de departamento: um estudo em jardins de infância da rede pública e IPSS (Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora).
- Silva, J. (2014). Coordenação Pedagógica, funções e Desafios de Supervisão (Dissertação de Mestrado, Instituto Politecnico do Porto).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016) Orientações Curriculares -Geral da Educação para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção (DGE)
- Vilhena, C. (2002). Institucionalização da educação pré-escolar em Portugal (1880-1950) (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve).

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República N.º 65—I Série A.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril do Ministério da Educação. Diário da República N.º 126-I série
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I série A.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março do Ministério da Educação. Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I

APÊNDICES

Apêndice 1

Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Grupo I – Características Sociodemográficas

- 1- Género
- 2- Idade
- 3- Habilitações Académicas
- 4- Outras formações relevantes
- 5- Anos de experiência profissional
- 6- Número aproximado de crianças na instituição
- 7- Localização da instituição: meio rural ____
meio suburbano ____
meio urbano ____
- 8- Tipo de instituição: pública ____
privada sem fins lucrativos (IPSS) ____
privada com fins lucrativos ____

Grupo II – Situação pandémica Covid-19 na Educação Pré-Escolar

- 1- A Educação foi um setor muito afetado pela pandemia. Como foi perceber que tudo o que era normal até então num Jardim de Infância, seria posto em causa devido ao vírus?
- 2- Durante o período de confinamento quais foram as principais preocupações? E como fazer frente às mesmas? Como descreve o período de organização para a retoma das atividades educativas?
- 3- Quais foram as principais alterações na instituição, tendo em conta as orientações da DGS?
- 4- Quais as maiores dificuldades que a equipa pedagógica sentiu na implementação das novas medidas da DGS?

- 5- Quais os principais desafios enquanto Coordenador/a Pedagógico/a? Como foi organizada a equipa pedagógica de forma a não descurar os principais objetivos da educação pré-escolar?
- 6- Como manter uma equipa pedagógica focada nos objetivos, quando se vêm limitados/as por todas as regras da DGS?
- 7- É certo que as famílias são um fator muito importante na vida das crianças. Onde fica o envolvimento das mesmas tendo em conta todas as restrições? Quais as soluções para que não se “coloque de parte” as famílias e se possa continuar a envolvê-las?
- 8- Qual o impacto da pandemia na educação pré-escolar? Como “resolver” a falta de proximidade entre adultos/as e crianças?
- 9- Quais as principais dificuldades no exercício da pedagogia tendo em conta as medidas implementadas?
- 10- Tendo em conta este segundo confinamento, qual a perspetiva em relação a ele? Foi mais simples pelo facto de já se ter vivido um, ou existiram mais dificuldades e preocupações? Como foi enfrentar este segundo confinamento

Apêndice 2

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorrecto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Efeitos da implementação de medidas de prevenção e controlo da pandemia por Covid-19: a perspetiva da coordenação pedagógica na educação pré-escolar

Enquadramento: Mestrado em Administração de Organizações Educativas

Explicação do estudo: Pretendo, com este estudo, conhecer a perspetiva do/a coordenador/a pedagógico/a face à implementação das novas medidas da DGS perante a pandemia Covid-19, sem descuidar os principais objetivos da Educação Pré-Escolar.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Grata pela sua colaboração!

Assinatura/s:

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.



Autorizo a gravação da entrevista para facilitar o tratamento de dados.

(A transcrição da mesma será enviada ao/a participante para garantir que o discurso está fiel à mensagem que o/a mesmo queria passar.)

Nome:

Assinatura:

Data: / /

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinki_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>



Efeitos da implementação de medidas de prevenção e controlo
da pandemia por Covid-19: a perspetiva da coordenação
pedagógica na educação pré-escolar
Sara Raquel Oliveira Coelho