

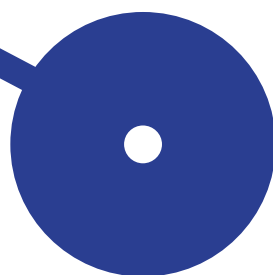
M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

A participação e o envolvimento das famílias na educação de infância

Juliana Cristina Oliveira Soares

05/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Juliana Cristina Oliveira Soares

**A participação e o envolvimento das famílias na educação de
infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Juliana Cristina Oliveira Soares

**A participação e o envolvimento das famílias na educação de
infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientação: Mestre Cristina Isabel Ferreira Alves

Porto, maio de 2026

AGRADECIMENTOS

Começo por expressar a minha gratidão às duas instituições que me acolheram ao longo dos estágios, que me proporcionaram contextos ricos de aprendizagem e que permitiram o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Em ambos os contextos, tive a oportunidade de vivenciar práticas educativas fundamentais para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Às educadoras cooperantes, Ana Chaves e Augusta Marques, obrigada pelo apoio constante, pela partilha de conhecimentos, pelos conselhos e pela disponibilidade demonstrada ao longo das práticas educativas. Mais do que orientadoras, foram colegas de profissão, cujo exemplo levarei comigo na minha prática futura. Agradeço igualmente aos restantes elementos das equipas educativas, nomeadamente às auxiliares e aos docentes, que contribuíram para a minha integração e que me apoiaram no desempenho das minhas funções.

À minha colega de estágio, Rita Antão, deixo um agradecimento profundamente sentido. Mais do que uma colega, foi uma verdadeira amiga e companheira de jornada. Ao longo deste percurso, construímos uma díade marcada pela cumplicidade, entreajuda e união, que enfrentou desafios lado a lado e celebrou conquistas em conjunto. O apoio incondicional, a presença constante e a amizade que construímos foram, sem dúvida, essenciais para tornar esta experiência mais rica, significativa e inesquecível.

À Professora Cristina Alves, agradeço a orientação, o acompanhamento atento e a permanente disponibilidade para ajudar. O seu contributo foi determinante, não só pela partilha de saberes, mas também pelas ferramentas que me proporcionou para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e reflexivo.

Dirijo um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar. Foram elas a essência deste percurso, a fonte de aprendizagens constantes e a maior inspiração para a construção deste trabalho. Mais do que participantes, foram protagonistas de um processo que moldou a minha forma de ver e compreender a educação. Como se afirma, “se soubéssemos desde cedo que na infância se define a saúde mental do adulto, trataríamos com muito mais delicadeza a alma das crianças” (autor desconhecido). Esta reflexão reforça a responsabilidade e o privilégio de educar na infância.

Por fim, agradeço à minha família pelo apoio emocional, pela motivação constante e pela paciência demonstrada ao longo desta caminhada. Foram um pilar essencial nos momentos mais exigentes, ajudando-me a manter o foco e a determinação.

Este percurso foi, acima de tudo, um processo de crescimento, superação e descoberta. Mais do que uma etapa acadêmica, representou a construção de uma identidade profissional assente em valores, aprendizagens e experiências que levarei comigo para o futuro. Termino esta etapa com um profundo sentimento de realização pessoal e com a certeza de que estou mais preparada para abraçar os desafios da educação de infância.

A todos, o meu mais sincero obrigada!

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório, inserido no âmbito da Prática Educativa Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centra-se na temática da participação e do envolvimento das famílias na educação de infância, reconhecendo o seu papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na construção de práticas educativas significativas.

A intervenção decorreu em dois contextos distintos: em creche, com crianças de dois anos, num contexto privado, e em educação pré-escolar, com crianças dos três aos seis anos, num contexto público, o que permitiu uma análise reflexiva sobre diferentes realidades educativas.

No contexto de creche, a intervenção pedagógica foi orientada pelos interesses do grupo, com especial enfoque na hora do conto e no projeto de sala subordinado ao tema da felicidade, procurando responder às necessidades identificadas.

No contexto de pré-escolar, foi desenvolvido um projeto centrado na hora do conto, momento privilegiado do grupo, com o objetivo de promover o desenvolvimento da expressão e da comunicação oral, identificadas como principais fragilidades. Simultaneamente, procurou-se valorizar a diversidade cultural existente no grupo, composto por crianças de seis nacionalidades distintas, potenciando a inclusão e o enriquecimento das experiências educativas.

Os resultados evidenciaram progressos ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, nomeadamente na sua participação, comunicação e envolvimento nas atividades propostas. Paralelamente, este percurso contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da mestranda, permitindo a construção de uma prática pedagógica mais consciente, fundamentada e ajustada às características e necessidades dos contextos educativos.

Este relatório pretende demonstrar, que a articulação entre os interesses das crianças, a intencionalidade educativa e o envolvimento das famílias constituem um fator determinante para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Crianças; Envolvimento; Famílias; Participação; Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

This report, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education, focuses on the theme of family participation and involvement in early childhood education, recognizing their fundamental role in the child's overall development and in the construction of meaningful educational practices.

The intervention took place in two distinct contexts: a nursery setting, with two-year-old children in a private institution, and a pre-school setting, with children aged three to six in a public institution. This allowed for a reflective analysis of different educational realities.

In the nursery context, the pedagogical intervention was guided by the group's interests, with a particular emphasis on storytelling time and a classroom project centered on the theme of happiness, aiming to respond to the identified needs.

In the pre-school context, a project focused on storytelling time—an especially valued moment for the group—was developed with the aim of promoting the development of oral expression and communication, identified as the main areas of difficulty. At the same time, efforts were made to value the cultural diversity within the group, composed of children from six different nationalities, fostering inclusion and enriching educational experiences.

The results showed progress in terms of children's learning and development, particularly in their participation, communication, and engagement in the proposed activities. At the same time, this process contributed significantly to the professional development of the student teacher, enabling the construction of a more conscious, well-founded, and context-responsive pedagogical practice.

This report aims to demonstrate that the articulation between children's interests, educational intentionality, and family involvement constitutes a determining factor in promoting meaningful learning and the holistic development of the child.

Keywords: Children's; Families; Involvement; Participation; Supervised Teaching Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Leitura da história "Onde começa a felicidade", de Eva Eland	60
Figura 2 F. a mostrar aos colegas a fotografia que a família enviou.....	61
Figura 3 Conversa em pequeno grupo, entre três crianças	63
Figura 4 Leitura da história "A mala da felicidade da sala dos Peixinhos"	65
Figura 5 Hora do conto com as famílias	70
Figura 6 Momento de pintura da capa do livro com as famílias.....	72
Figura 7 Divulgação do projeto no painel da escola.....	73
Figura 8 Divulgação do projeto às famílias.....	76

LISTA DE APÊNDICES

A – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

A1 – Planificações semanais em Creche

- A1.1. – Planificação semanal de 7 a 11 de abril de 2025
- A1.2. – Planificação semanal de 21 a 25 de abril de 2025
- A1.3. – Planificação semanal de 28 de abril a 2 de maio de 2025
- A1.4. – Planificação semanal de 5 a 9 de maio de 2025
- A1.5. – Planificação semanal de 12 a 16 de maio de 2025
- A1.6. – Planificação semanal de 19 a 23 de maio de 2025
- A1.7. – Planificação semanal de 26 a 30 de maio

A2 – Planificações semanais em Educação Pré-Escolar

- A2.1. – Planificação semanal de 27 a 31 de outubro de 2025
- A2.2. – Planificação semanal de 3 a 7 de novembro de 2025
- A2.3. – Planificação semanal de 10 a 14 de novembro de 2025
- A2.4. – Planificação semanal de 17 a 21 de novembro de 2025
- A2.5. – Planificação semanal de 24 a 28 de novembro de 2025
- A2.6. – Planificação semanal de 1 a 5 de dezembro de 2025
- A2.7. – Planificação semanal de 8 a 12 de dezembro de 2025
- A2.8. – Planificação semanal de 5 a 9 de janeiro de 2026
- A2.9. – Planificação semanal de 12 a 16 de janeiro de 2026

B – GRELHAS DE AVALIAÇÃO

B1 – Grelha de avaliação em Creche

B2 – Grelha de avaliação em Educação Pré-Escolar

C – REFLEXÕES INDIVIDUAIS

C1 – Reflexão em creche

C2 – Reflexão em pré-escolar

LISTA DE SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

EECERA – European Early Childhood Education Research Association (Associação Europeia de Investigação em Educação na Primeira Infância)

ESE – Escola Superior de Educação

FUC – Ficha da Unidade Curricular

IPP – Instituto Politécnico do Porto

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PPG – Projeto Pedagógico de Grupo

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	11
1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PRINCÍPIOS E FINALIDADES.....	11
1.2. PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	14
1.3. O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS.....	17
1.4. MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA O ENVOLVIMENTO EDUCATIVO.....	21
1.5. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS EM CONTEXTO FAMILIAR E EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	22
1.6. DIFERENCIAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL.....	24
1.7. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA.....	25
1.8. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO.....	27
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	33
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE.....	34
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	36
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA	38
2.1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS	40
2.1.4. RELAÇÕES E INTERAÇÕES	42
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR.....	44
2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS.....	46
2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA.....	48
2.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS.....	50
2.2.4. RELAÇÕES E INTERAÇÕES.....	52
2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	53
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	57
3.1. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CRECHE.....	58

3.1.1. “A MALA DA FELICIDADE DA SALA DOS PEIXINHOS”	58
3.1.2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DE CRECHE.....	66
3.2. DA PRÁTICA EM CRECHE À INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	68
3.3. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM PRÉ-ESCOLAR.....	69
3.3.1. PROJETO “GUARDA LIVROS”	70
3.3.2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	76
3.4. EFEITOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA NOS CONTEXTOS	79
3.5. PROCESSOS FORMATIVOS QUE SUSTENTARAM A EVOLUÇÃO PROFISSIONAL	81
REFLEXÃO FINAL.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS	91
REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS.....	92
APÊNDICES	ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui o elemento de síntese e reflexão crítica da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP). Esta UC assume como principal intenção formativa a construção progressiva do saber profissional docente, alicerçada na experiência direta em contexto de educação de infância. Através desta imersão prática, procurou-se mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos e culturais, fundamentais para a conceção, o desenvolvimento e a avaliação de projetos curriculares que respondessem às necessidades das crianças.

O percurso realizado visou a organização e gestão do ambiente educativo, contemplando as várias dimensões: espaço, materiais, tempo, dinâmicas de grupo e relações e interações, como também o aprofundamento da intencionalidade pedagógica. Este ciclo, que compreende as etapas interdependentes de observação, planificação, ação e avaliação, foi o motor da intervenção, permitindo que a PES fosse constantemente regulada por estratégias de avaliação formativa, tanto das aprendizagens das crianças como da própria ação docente.

Neste sentido, a PES pautou-se pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação, consolidando uma atitude profissional simultaneamente reflexiva e investigativa. A centralidade dos processos de investigação-ação permitiu que a observação participante se transformasse num instrumento de análise crítica, essencial para a tomada de decisões fundamentadas em contextos reais. Este compromisso com uma ação educativa integrada focou-se no bem-estar e no desenvolvimento holístico da criança, valorizando a construção de relações de parceria efetivas entre a instituição, as famílias e a comunidade envolvente.

Desta forma, o relatório foca-se na temática "A participação e o envolvimento das famílias na educação de infância" e a sua estrutura reflete esta trajetória: inicia-se com o enquadramento teórico e legal relativo à temática evidenciada; prossegue com a caracterização dos contextos de intervenção (creche e pré-escolar) e da metodologia adotada; e culmina na análise crítica das práticas implementadas, com especial destaque para o projeto "Guarda Livros", demonstrando como a teoria e a prática se fundem na construção da identidade profissional da futura educadora de infância.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o enquadramento teórico que sustenta a importância da participação e do envolvimento das famílias na educação de infância, bem como estabelecer a sua articulação com o enquadramento legal português em vigor. Inclui a análise de literatura científica relevante e referência explícita à brochura “Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância” (Mata & Pedro, 2021), que constitui um documento preponderante de apoio à prática educativa profissional. Este enquadramento assume particular relevância na medida em que sustenta, conceptual e normativamente, as opções pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, tanto em contexto de creche como de educação pré-escolar.

A educação de infância assenta numa visão da criança como sujeito de direitos, competente e participante ativo no seu processo de aprendizagem, integrando múltiplos contextos educativos, entre os quais se destaca a família (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, torna-se imprescindível refletir sobre o papel das famílias enquanto parceiras educativas, bem como sobre o seu envolvimento nos projetos pedagógicos desenvolvidos nos contextos educativos. Assim, o presente capítulo encontra-se organizado em torno de um conjunto de dimensões consideradas relevantes para a compreensão do tema em análise.

Apesar do reconhecimento generalizado da importância da participação e do envolvimento das famílias na educação de infância, a sua concretização nos contextos educativos não ocorre de forma espontânea nem homogênea. A implementação de práticas colaborativas depende de múltiplos fatores, nomeadamente das conceções pedagógicas da equipa educativa, das condições institucionais e organizacionais, bem como das características socioculturais das famílias. Assim, o enquadramento teórico apresentado neste capítulo assume também uma função problematizadora, ao permitir analisar criticamente a distância que, por vezes, se estabelece entre os princípios orientadores e a prática educativa concreta.

1.1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: PRINCÍPIOS E FINALIDADES

Os primeiros anos de vida, compreendidos entre os 0 e os 6 anos, são reconhecidos como um período decisivo para o desenvolvimento humano. É nesta fase que se estruturam as bases

do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico, que influenciam de forma significativa o percurso educativo e pessoal da criança ao longo da vida.

As teorias psicanalistas defendem que a personalidade é formada e definida logo nos primeiros anos de vida. Sigmund Freud desenvolveu um vasto leque de investigações nesta área e defendeu que as experiências vivenciadas pela criança nos primeiros quatro anos de vida têm um papel determinante na construção da personalidade do futuro adulto e na resolução da maioria dos problemas que venham a surgir (Tavares et al., 2007, p.49).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento da criança resulta da interação contínua com outras crianças, com os adultos e os diferentes sistemas em que está inserida, destacando-se o papel da família e dos contextos educativos como ambientes fundamentais de influência. Assim, as experiências educativas de qualidade, vividas em contextos seguros e estimulantes, contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, a curiosidade, a capacidade de comunicação e a regulação emocional.

Papalia (2013) sublinha que os primeiros anos são particularmente sensíveis à qualidade das relações estabelecidas com os adultos significativos, sendo estas relações determinantes para a construção da autoestima, da segurança emocional e da confiança da criança. Neste sentido, tanto a creche como a educação pré-escolar devem proporcionar ambientes que promovam relações afetivas consistentes, que respeitam os ritmos individuais e valorizam as experiências da criança.

A educação de infância assume-se como uma etapa fundamental no percurso educativo da criança, que desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento integral. “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Em Portugal, esta etapa abrange dois contextos educativos distintos, mas interligados: a creche, destinada a crianças dos 0 aos 3 anos e a educação pré-escolar, atribuída a crianças dos 3 aos 6 anos. Ambos os contextos são orientados por documentos orientadores, como as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que apresentam fundamentos e princípios para a educação de infância, os quais valorizam a criança como sujeito ativo do processo educativo, “Sendo a criança sujeito e agente do processo educativo, participa e é ouvida nas propostas da iniciativa do/a educador/a, que está atento/a e apoia as propostas implícitas

ou explícitas da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.18). Em ambos os documentos o papel da família é valorizado, reconhecendo a importância da colaboração entre os dois contextos, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

A creche é um contexto educativo que procura responder às necessidades das crianças até aos 3 anos de idade, promovendo o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem num ambiente seguro e afetivamente significativo. “A educação em contexto de creche de qualidade constitui-se como oportunidade para as crianças construírem relações sociais positivas e desenvolverem sentimentos de pertença à família, à comunidade e à cultura, fatores promotores de bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Marques et al., 2024, p.10). As OPC defendem uma abordagem educativa assente na qualidade das interações, na construção de relações afetivas estáveis e na articulação entre cuidar e educar, entendidas como dimensões indissociáveis da prática pedagógica. Neste contexto, a criança aprende essencialmente através da ação, da exploração e da interação com os adultos e os pares. As OPC reforçam ainda que a creche deve ser um espaço de continuidade entre a família e o contexto educativo, valorizando o conhecimento que os pais têm da criança e promovendo uma relação de proximidade e confiança entre educadores e famílias (Marques et al., 2016). Esta perspetiva evidencia desde cedo a importância da participação familiar como elemento estruturante da ação educativa.

Por sua vez, a educação pré-escolar constitui “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). De acordo com as OCEPE, a educação pré-escolar tem como principais finalidades proporcionar às crianças “oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. Deste modo, a aprendizagem influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase da vida em que essa evolução é muito rápida” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Também as OCEPE preconizam uma pedagogia participativa, centrada na criança, na qual esta é considerada um sujeito competente, capaz de construir conhecimento a partir das suas experiências, interesses e interações. O papel ativo da criança resulta também dos seus direitos de cidadania, reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989). Entre esses direitos estão o de ser ouvida e consultada, ter acesso à informação, expressar livremente as suas opiniões, participar em decisões que lhe dizem respeito e ver o seu ponto de vista considerado.

Garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros (Lopes da Silva et al., 2016. p.9).

Neste sentido, o/a educador/a de infância deve assumir o papel de mediador do processo educativo, criar contextos ricos de aprendizagem e valorizar a participação ativa das crianças e das suas famílias no quotidiano educativo. Ao mesmo tempo, cabe-lhe promover e incentivar o desenvolvimento e a aprendizagem, tirando partido do contexto social e das interações próprias da educação de infância, de modo que, progressivamente, cada criança seja capaz de expressar e debater as suas escolhas, opiniões e perspetivas (Lopes da Silva et al., 2016).

1.2. PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E OS CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As crianças “São cidadãos plenos, que merecem o melhor da sua família e o melhor da sociedade em que vivem. Ambos têm o dever de educar e de agir em prol da criança (...)” (Mata & Pedro, 2021, p.5). Por conseguinte, a educação da criança deve ser entendida como um processo partilhado, que envolve diferentes agentes educativos, com destaque para a família e para a escola. Segundo as OCEPE e a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a família é reconhecida como o primeiro contexto educativo da criança, sendo responsável pelas primeiras aprendizagens, valores e referências afetivas. De acordo com Relvas (2006), a família desempenha um papel central na construção da identidade da criança, influenciando o seu desenvolvimento emocional e social.

As OCEPE salientam que a relação entre a instituição educativa e a família deve basear-se numa lógica de parceria, cooperação e corresponsabilização, reconhecendo os pais como parceiros educativos (Lopes da Silva et al., 2016). Esta colaboração contribui para a continuidade educativa entre o contexto familiar e o jardim de infância (JI), promovendo uma maior coerência nas experiências vividas pela criança e reforçando o seu sentimento de segurança e pertença.

Os benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias

estendem-se a pais, profissionais e a até ao estabelecimento educativo em geral e ao seu projeto educativo (Mata & Pedro, 2021, p.83).

O educador de infância assume um papel fundamental enquanto mediador da relação família-jardim de infância, promovendo a comunicação, a partilha de informação e a participação das famílias no quotidiano educativo. Como refere Formosinho (2007), uma pedagogia da infância de qualidade implica o reconhecimento da criança inserida num contexto familiar e social, sendo essencial envolver as famílias no processo educativo de forma ativa e significativa.

Deste modo, a educação de infância não se limita ao espaço institucional, mas constrói-se numa rede de relações e interações entre a criança, a família e o JI. Esta perspetiva constitui a base para a reflexão sobre a participação e o envolvimento familiar na educação de infância, tema central do presente relatório, que será aprofundado nos pontos seguintes, destacando a importância de práticas educativas colaborativas e inclusivas.

Tal como defendem os desenvolvimentalistas, as crianças, desde cedo, envolvidas num mundo de desafios e fantasias, são ativos aprendizes dotados de uma curiosidade fascinante. (...) Segundo a teoria da aprendizagem social, a criança é um interveniente ativo nas aprendizagens que realiza mas não o faz sozinha; a sua ação está integrada no contexto social em que se situa. Ao confrontar os adultos com as múltiplas e frequentes questões que lhes coloca, a criança espera uma resposta da sua parte. Deste modo, a presença dos pais, professores e outros adultos é fundamental para o seu processo de aprendizagem, dado que a criança desenvolve o seu pensamento através de uma orientação externa num contexto social carregado de experiências a serem realizadas (Tavares et al., 2007. p.54).

Segundo Oliveira et al. (2020), a família assume um papel central no desenvolvimento da criança, sendo o primeiro contexto de socialização e de mediação das suas aprendizagens. É no seio familiar que a criança inicia a apropriação da cultura, da linguagem, dos valores e das normas sociais, através das interações estabelecidas com os adultos que a acompanham. Numa perspetiva histórico-cultural, os autores defendem que o desenvolvimento infantil é um processo socialmente mediado, no qual a família desempenha uma função estruturante ao assegurar as condições afetivas, sociais e educativas necessárias a um desenvolvimento saudável. Acresce ainda que o envolvimento da família no percurso escolar da criança contribui de forma

significativa para a promoção da aprendizagem, evidenciando a importância de uma relação colaborativa entre a família e a escola.

Segundo Mata e Pedro (2021) o envolvimento das famílias no processo educativo assume um papel determinante no desenvolvimento integral da criança, uma vez que influencia de forma significativa o seu bem-estar emocional, social e cognitivo. Quando existe uma participação ativa e consistente da família na vida educativa, a criança beneficia de um ambiente mais seguro e estruturado, que favorece o seu crescimento e a construção de aprendizagens significativas.

Relativamente ao aumento da segurança emocional e do sentimento de pertença, isto significa que a criança percebe a articulação entre a família e o contexto educativo, sente-se mais valorizada, protegida e compreendida, o que contribui para o estabelecimento de relações de confiança com os adultos e com os pares. Esta segurança emocional revela-se fundamental para uma melhor adaptação ao contexto educativo, o que facilita a integração na rotina da instituição, o cumprimento de regras e a participação nas atividades propostas.

Paralelamente, a presença e o interesse demonstrados pela família promovem uma maior motivação para aprender. A criança tende a atribuir maior importância às aprendizagens quando reconhece que estas são acompanhadas e valorizadas também no contexto familiar (Mata & Pedro, 2021). Este acompanhamento reforça a autoestima e a confiança, uma vez que a criança se sente apoiada nos seus progressos, encorajada a superar dificuldades e reconhecida pelos seus esforços e conquistas.

Outro aspeto relevante prende-se com a maior coerência entre as aprendizagens realizadas em casa e na escola. Quando existe comunicação e colaboração entre a família e a instituição educativa, torna-se possível assegurar uma continuidade educativa, evitam-se mensagens contraditórias e promovem-se práticas consistentes. Esta coerência contribui para a construção de aprendizagens e para o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos adequados ao contexto social da criança (Mata & Pedro, 2021).

O conhecimento que os familiares possuem sobre os interesses, hábitos e necessidades da criança permite ao educador ajustar as suas estratégias, tornando a intervenção mais intencional e contextualizada. Como refere Formosinho (2007), uma pedagogia da infância de qualidade pressupõe o reconhecimento da criança no seu contexto familiar e social.

O envolvimento das famílias na prática educativa constitui um elemento central para a qualidade do processo educativo, repercutindo-se não apenas no desenvolvimento das crianças,

mas também na ação dos profissionais e no funcionamento global da comunidade educativa. De acordo com a Mata e Pedro (2021), a participação das famílias deve ser entendida numa lógica de parceria educativa, assente na partilha de responsabilidades, na definição de objetivos comuns e no reconhecimento do contributo de todos os intervenientes no processo educativo.

Um dos principais benefícios do envolvimento familiar prende-se com o fortalecimento das relações de confiança entre as famílias e os profissionais de educação. Mata e Pedro (2021) sublinham que a construção de parcerias eficazes depende da “qualidade das relações, as oportunidades que os profissionais proporcionam às famílias e a qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias” (p.24), fatores determinantes para o sucesso da ação educativa.

No que respeita à prática pedagógica, o envolvimento das famílias contribui para uma intervenção mais ajustada e significativa. A partilha de informações, saberes e vivências familiares permite “aos profissionais um melhor conhecimento das famílias, das suas expectativas e dos seus esforços e práticas” (Mata & Pedro, 2021, p.47), ao mesmo tempo, favorece a planificação de atividades mais contextualizadas com as realidades presentes. Esta articulação promove maior continuidade entre as aprendizagens realizadas em casa e no contexto educativo, reforçando a consistência das práticas educativas.

A comunicação eficaz entre a escola e a família surge como um eixo estruturante da prática educativa. Segundo Mata e Pedro (2021) uma comunicação clara, bidirecional e ajustada à diversidade das famílias permite alinhar expectativas, reforçar a coerência das intervenções educativas e consolidar as parcerias estabelecidas. Esta dinâmica comunicacional beneficia toda a comunidade educativa, contribuindo para um projeto educativo mais consistente e inclusivo.

1.3. O PAPEL DA COMUNICAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA E AS FAMÍLIAS

A criação de uma relação de confiança entre os profissionais de educação e as famílias é a base para o desenvolvimento de parcerias educativas eficazes em contexto de educação de infância. Esta relação não se constrói de forma imediata, mas resulta de um processo contínuo de interação, reconhecimento mútuo e comunicação intencional. As parcerias educativas são entendidas como “interações mútuas de suporte entre famílias e profissionais que se focam em corresponder às necessidades das crianças e famílias, com competência, compromisso,

comunicação positiva e confiança” (Mata & Pedro, 2021, p.24). Segundo as mesmas autoras, existem quatro comportamentos comunicativos para o fortalecimento das relações:

A proximidade e disponibilidade que leva a que os outros se sintam seguros e confortáveis. A sensibilidade que demonstra o desejo de entender o outro de modo apoiante e positivo. A flexibilidade que proporciona o espaço e confiança necessários para uma verdadeira comunicação. Por fim, a segurança que é base para que pais e profissionais desenvolvam relações de confiança cada vez mais fortes. Pais e profissionais aprendem assim a apoiar-se uns aos outros, de modo a assegurarem continuidade e segurança na vida das crianças (Mata & Pedro, 2021, p.34).

Neste sentido, a comunicação assume um papel estruturante, uma vez que “A qualidade das relações, as oportunidades que os profissionais proporcionam às famílias e a qualidade dos serviços prestados às crianças e famílias são elementos-chave para uma verdadeira parceria” (Mata & Pedro, 2021, p.24). Mais do que informar, comunicar implica criar espaços de diálogo, escuta ativa e partilha de responsabilidades educativas. Por conseguinte, para promover uma comunicação eficaz e diversificada, é necessário considerar um conjunto de aspetos que permitem analisar e ajustar as práticas comunicacionais às características das famílias e do contexto educativo. Segundo as autoras, são identificados os seguintes aspetos: direção da comunicação, forma da comunicação, meios de comunicação, linguagem, frequência da comunicação, tipo de informação e função/objetivos da comunicação.

No que diz respeito à direção da comunicação, é consensual a necessidade de esta ser bidirecional. As autoras Mata e Pedro (2021) sublinham que “A comunicação deve ser ‘com’ as famílias, e quando assim é há diálogo, escuta ativa, resposta e valorização dos contributos de todos” (p.36). Uma comunicação predominantemente unidirecional, centrada apenas na transmissão de informação, dificulta o estabelecimento de relações de proximidade e confiança, no entanto, uma comunicação bidirecional permite atenuar receios recíprocos e é considerada fundamental para promover a participação das famílias, sendo o educador o principal impulsionador deste processo, na medida em que “Quanto mais oportunidades criar para trocas e comunicação diversificadas, mais fortes serão os laços entre as famílias e os contextos educativos” (Mata & Pedro, 2021, p.36).

Relativamente à forma da comunicação, esta pode assumir um carácter formal ou informal, sendo ambas relevantes e complementares. A comunicação formal está geralmente

associada à transmissão de informação estruturada sobre o funcionamento da instituição, projetos, reuniões ou progressos das crianças. Já a comunicação informal, muitas vezes presente nos contactos do quotidiano, permite trocas mais espontâneas e próximas, favorecendo o conhecimento mútuo.

Mata e Pedro (2021) destacam que, quando incentivada pelos profissionais, a participação das famílias na comunicação formal pode trazer contributos valiosos, nomeadamente informações sobre os interesses, necessidades e vivências das crianças, que constituem “uma mais-valia para a construção do projeto curricular de grupo” (p.36).

Os meios de comunicação utilizados devem ser diversificados, flexíveis e adequados às realidades das famílias. “Quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias, de a informação chegar atempadamente e de facilitar a comunicação” (Mata & Pedro, 2021, p.37). Entre os meios de comunicação possíveis destacam-se: os atendimentos individuais, os cadernos de comunicação, os cartazes e quadros expositores, os panfletos informativos, a utilização das paredes da sala para divulgação de informação e trabalhos, os portefólios digitais, os questionários, as reuniões de pais, as mensagens escritas por telemóvel ou o contacto telefónico, os e-mails e o website/redes sociais da instituição. A utilização de cartazes, quadros expositores e exposições assume uma forte vertente comunicacional, pois “facilitam o acesso à informação e permitem às famílias estar a par das novidades, atividades, interesses e projetos desenvolvidos” (Mata & Pedro, 2021, p.31). A renovação frequente destes suportes e o convite explícito à sua exploração contribuem para o envolvimento das famílias. Neste sentido, a diversificação dos meios de comunicação constituiu uma preocupação da equipa pedagógica e da mestrandia no contexto educativo, procurando-se promover estratégias que favorecessem o envolvimento e a participação ativa das famílias.

A linguagem utilizada na comunicação deve ser clara, simples e acessível, garantindo que a mensagem é compreendida por todas as famílias, podendo recorrer-se à combinação de linguagem verbal e pictórica, esquemas ou outros suportes visuais. Quando existem famílias cuja língua materna não é o português, torna-se essencial assegurar traduções ou formas alternativas de comunicação, de modo a garantir o acesso equitativo à informação e promover a inclusão (Mata & Pedro, 2021).

No que se refere à frequência da comunicação, esta deve assegurar que a informação flui de forma regular e consistente, sem que tal implique comunicar diariamente com todas as

famílias. Importa garantir que existem canais disponíveis e conhecidos, permitindo que a comunicação ocorra sempre que necessário, por iniciativa dos profissionais ou das famílias. A frequência da comunicação ainda deve estar articulada com o tipo de informação e os meios utilizados, sendo que as mensagens escritas podem ser usadas com maior regularidade, enquanto as reuniões ocorrem em momentos específicos e com objetivos definidos.

O tipo de informação partilhada pode variar desde informação funcional e organizacional até informação mais aprofundada sobre aprendizagens, projetos e progressos das crianças. Mata e Pedro (2021) referem que a informação essencial deve ser apresentada de forma clara e acessível, sendo preferível disponibilizar mensagens simples, recorrendo a outros meios ou momentos para informação mais detalhada.

A função da comunicação vai além da transmissão de informação, comunicar implica promover o conhecimento mútuo, a partilha de valores, a construção de confiança e a participação ativa das famílias (Mata & Pedro, 2021). As autoras destacam a relevância da promoção de diálogos contínuos, diversificados e intencionais com as famílias, nos quais são reconhecidos e valorizados os seus saberes, valores e expectativas. Referem igualmente que tais interações, sustentadas numa base de confiança, permitem atenuar distâncias e fomentar relações de entreajuda, facilitando a articulação entre a escola e a família. Por conseguinte, uma comunicação eficaz gera benefícios significativos para todos os intervenientes no processo educativo. Para as famílias, permite uma compreensão mais clara dos objetivos educativos e das práticas desenvolvidas, possibilitando uma monitorização mais consistente do percurso das crianças. Uma boa comunicação contribui para que os pais valorizem o “seu papel enquanto pais” (Mata & Pedro, 2021, p.47) e compreendam melhor o papel dos profissionais. Para os profissionais, a comunicação fluida favorece um melhor conhecimento das famílias, das suas expectativas e práticas, permitindo ajustar as respostas educativas e torná-las mais coerentes e holísticas. As crianças beneficiam igualmente, ao aperceberem-se da proximidade entre os contextos familiar e educativo, desenvolvendo sentimentos de segurança e valorização, sendo também “A criança (...) mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

Ainda assim, apesar da sua relevância, a comunicação com as famílias pode enfrentar algumas dificuldades. Mata e Pedro (2021) indicam que estas podem estar associadas a fatores relacionados com as famílias ou com a instituição e os profissionais. Os baixos níveis de escolaridade, o fraco domínio da língua portuguesa, constrangimentos de tempo e dificuldades de

acesso a meios tecnológicos, são as principais dificuldades destacadas. Acrescem ainda barreiras de natureza psicológica e cultural, que podem conduzir a inseguranças, percepções de baixa eficácia e evitamento do contacto com a instituição (Mata & Pedro, 2021). Perante estas dificuldades, torna-se essencial que o educador adote uma postura empática, flexível e reflexiva, reconhecendo a diversidade das famílias e criando condições que promovam a confiança, a participação e a comunicação bidirecional.

1.4. MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA O ENVOLVIMENTO EDUCATIVO

A motivação das famílias para o envolvimento nos processos educativos e de aprendizagem das crianças é um aspeto central para a construção de parcerias educativas eficazes em contexto de educação de infância. O envolvimento parental não ocorre de forma espontânea ou homogénea, sendo antes um processo dinâmico, influenciado por múltiplos fatores pessoais, sociais e contextuais (Mata & Pedro, 2021). “O processo de envolvimento dos pais nas dinâmicas de aprendizagem dos filhos ocorre quotidianamente e implica tomar inúmeras decisões, mesmo que pequenas, relativas à sua participação e às atividades que se propõem realizar” (Mata & Pedro, 2021, p.17). Estas decisões podem ser tomadas de forma intencional e refletida, mas também podem resultar de condicionantes associadas à vida familiar, profissional e social das famílias. Estes autores identificam três grandes dimensões que permitem compreender o processo de motivação das famílias para o seu envolvimento educativo: as crenças dos pais sobre o seu papel educativo, as solicitações e convites para o envolvimento e a percepção do contexto pessoal de vida. Estas dimensões interagem entre si, influenciando o grau e a forma como as famílias participam no percurso educativo das crianças (Mata & Pedro, 2021).

No que respeita às crenças parentais, muitos pais “preocupam-se com os filhos e com as suas aprendizagens, embora nem sempre sintam que a sua ação seja eficaz” (Mata & Pedro, 2021, p.21). Estas percepções podem condicionar a sua motivação para participar, sobretudo quando associadas a experiências escolares anteriores menos positivas ou a baixos níveis de escolaridade (Mata & Pedro, 2021).

Relativamente às solicitações e convites para o envolvimento, o papel dos profissionais assume particular relevância. Mata e Pedro (2021) alertam para a existência de ideias erradas

frequentemente associadas à falta de participação das famílias, como a crença de que “mesmo que os profissionais solicitem e convidem os pais, a grande maioria não se envolve” (p.20). Estas concepções podem conduzir a práticas menos inclusivas e a uma menor intencionalidade na criação de oportunidades de participação. Pelo contrário, os convites claros, diversificados e ajustados às características das famílias tendem a reforçar o sentimento de pertença e a motivação para o envolvimento.

A percepção do contexto pessoal de vida das famílias constitui igualmente um fator determinante. Mata e Pedro (2021) reconhecem que as decisões relativas ao envolvimento são “fruto de um equilíbrio entre diferentes pressões sociais, quer da vida profissional, quer dos compromissos familiares” (p.17). Assim, a menor participação não deve ser interpretada como desinteresse, mas como resultado de constrangimentos contextuais.

Importa ainda reconhecer a diversidade de formas de envolvimento parental, uma vez que nem todas as famílias participam da mesma maneira ou nos mesmos contextos. As autoras salientam que alguns pais mantêm uma relação mais direta com a instituição educativa, enquanto outros se centram sobretudo no acompanhamento dos filhos em casa, sendo a comunicação menos visível, “não significando necessariamente um menor investimento da sua parte” (p.16). Reconhecer esta multidimensionalidade é essencial para promover uma visão mais inclusiva e justa do envolvimento parental.

Neste processo, a construção de relações de confiança revela-se fundamental. Envolver as famílias implica “o estabelecimento de relações de confiança mútua, de objetivos comuns e de modos de comunicação bidirecional” (Mata & Pedro, 2021, p.16). Quando as famílias se sentem acolhidas, valorizadas e respeitadas nos seus saberes, valores e expectativas, aumenta a sua motivação para participar e colaborar no projeto educativo.

1.5. ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS EM CONTEXTO FAMILIAR E EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

O envolvimento das famílias no processo educativo das crianças assume diferentes formas e contextos, sendo fundamental reconhecer que este não se limita à participação presencial no JI. Mata e Pedro (2021) sublinham que o envolvimento parental deve ser

compreendido de forma ampla e integrada, valorizando tanto as práticas desenvolvidas no contexto familiar como aquelas que ocorrem no contexto educativo formal.

O JI tem o objetivo de promover o desenvolvimento integral das crianças, missão essa que exige “uma concertação de esforços entre os profissionais da educação, os serviços da comunidade, as famílias e as entidades locais” (Mata & Pedro, 2021, p.10). Neste sentido, o envolvimento das famílias revela-se indispensável para assegurar coerência, continuidade e qualidade nas experiências educativas das crianças.

O envolvimento das famílias em contexto familiar refere-se às práticas educativas desenvolvidas no quotidiano das crianças, no seio da família, que contribuem para a sua aprendizagem, bem-estar e integração social. As mesmas autoras destacam que este tipo de envolvimento é frequentemente menos visível para os profissionais, mas não menos relevante.

As práticas educativas familiares são diversas e estão profundamente relacionadas com os valores, crenças, vivências e contextos socioculturais das famílias. Mata e Pedro (2021) referem a importância de reconhecer “a multidimensionalidade das práticas desenvolvidas pelos pais no suporte à aprendizagem e integração dos filhos” (p.16), e que estas práticas assumem formas diferenciadas, como o acompanhamento das rotinas diárias, a promoção do diálogo, o apoio emocional ou a valorização das aprendizagens realizadas no JI.

Para promover o envolvimento das famílias em contexto familiar, é essencial que o educador proponha atividades significativas, flexíveis e ajustadas às realidades das famílias. Nem sempre é fácil para os pais participarem ativamente, sendo necessário considerar os constrangimentos associados ao tempo, às responsabilidades familiares e profissionais e às perceções de eficácia parental. Assim, as propostas devem respeitar a diversidade dos contextos familiares e evitar práticas que possam ser excessivamente exigentes (Mata & Pedro, 2021).

A construção de uma relação de confiança é igualmente determinante neste processo, uma vez que o envolvimento em contexto familiar pressupõe que as famílias se sintam seguras, valorizadas e reconhecidas no seu papel educativo. O envolvimento das famílias assenta no “estabelecimento de relações de confiança mútua, de objetivos comuns e de modos de comunicação bidirecional” (Mata & Pedro, 2021, p.16), permitindo uma partilha mais equilibrada das responsabilidades educativas.

Já o envolvimento das famílias em contexto de JI refere-se à sua participação nas dinâmicas da sala e da instituição educativa, podendo assumir diferentes modalidades. Existem

diferentes “formas de participação dos pais no jardim de infância” (Mata & Pedro, 2021, p.70), que devem ser pensadas de forma inclusiva e ajustada às características das famílias e do contexto educativo, como reuniões, atividades pontuais, projetos, momentos de partilha de saberes, colaboração em eventos ou contributos para o Projeto Curricular de Grupo (PCG). A criação de oportunidades que deem voz às famílias é particularmente relevante, uma vez que “a criação de eventos e projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem” (Mata & Pedro, 2021, p.16).

As mesmas autoras alertam ainda para a necessidade de ultrapassar conceções restritivas de envolvimento parental, centradas apenas na presença física na instituição. Envolver as famílias implica reconhecer que estas têm “projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados” (p.16), devendo os profissionais adotar uma postura aberta, flexível e respeitadora da diversidade.

1.6. DIFERENCIAÇÃO ENTRE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL

Embora, no discurso educativo, os termos participação e envolvimento parental sejam frequentemente utilizados como sinónimos, Mata e Pedro (2021) distinguem-nos, atribuindo-lhes significados distintos, por se referirem a realidades diferentes.

O envolvimento parental é definido como um conceito amplo e estruturante, “é assim entendido como um conjunto de comportamentos e atitudes dos pais, através dos quais estes mobilizam e disponibilizam aos filhos recursos educativos” (Mata & Pedro, 2021, p.12). Esta definição evidencia que o envolvimento não se limita a ações pontuais ou visíveis, mas inclui dimensões menos observáveis, como atitudes, crenças e disponibilidades emocionais e culturais. O envolvimento é assumido como multidimensional, integrando, entre outras, uma dimensão comportamental, uma dimensão de disponibilidade pessoal e uma dimensão cultural. As mesmas autoras referem que esta disponibilidade pessoal “permite construir junto da criança sentimentos positivos face ao contexto educativo” (p.12), o que demonstra que o envolvimento se constrói no quotidiano da relação pais-filhos, e não apenas no contacto direto com a instituição educativa.

Por contraste, a participação surge como uma expressão mais concreta e circunscrita do envolvimento. A dimensão comportamental do envolvimento inclui, por exemplo, “o facto de os

pais se deslocarem ao jardim de infância e participarem nas iniciativas que são propostas” (Mata & Pedro, 2021, p.12). A participação é apresentada como uma ação visível e situada, frequentemente associada à presença física, à colaboração em atividades ou à resposta a solicitações da escola. Mata e Pedro (2021) afirmam que existem “ideias erróneas a desmistificar sobre essa participação” (p.82), como considerar que a presença em reuniões é, por si só, um bom indicador de interesse ou envolvimento parental. Esta posição reforça a ideia de que a participação, isoladamente, não garante um envolvimento efetivo.

Além disso, as autoras sublinham que o “envolvimento não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas cujo foco não são os eventos realizados, mas os resultados deles decorrentes” (p.8). Esta afirmação marca claramente a distinção conceptual: enquanto a participação pode ser episódica, o envolvimento exige continuidade, intencionalidade e significado educativo. A participação corresponde a formas específicas de ação, muitas vezes visíveis e contextuais, enquanto o envolvimento representa um processo mais profundo, abrangente e contínuo, que integra atitudes, relações, práticas familiares e parcerias educativas. A participação pode existir sem verdadeiro envolvimento, mas o envolvimento pleno integra, necessariamente, formas significativas de participação (Mata & Pedro, 2021).

1.7. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A NA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O educador de infância desempenha um papel crucial na promoção da participação parental, assumindo-se como mediador entre a criança, a família e a comunidade educativa. O envolvimento das famílias configura-se como um processo gradual, no qual se constroem saberes, se desenvolvem competências e se fortalecem relações, exigindo do educador uma ação intencional, reflexiva e consistente (Mata e Pedro, 2021).

Como já se referiu anteriormente, um dos papéis centrais do educador de infância consiste na construção de parcerias educativas com as famílias. De acordo com Mata e Pedro (2021), entende-se a parceria como um processo de colaboração estabelecido entre dois ou mais intervenientes, com base em objetivos comuns, implicando a partilha de responsabilidades e o respeito mútuo entre as partes. Neste sentido, o educador deve reconhecer as famílias como parceiras educativas, valorizando os seus saberes e experiências.

O/A educador/a não pode ver a participação das famílias somente como um complemento e ajuda à sua ação, mas deve vê-las como alguém que desafia, questiona, tem ideias válidas e que pode contribuir significativamente para o seu crescimento profissional, para desenvolvimento de novas competências e para uma resposta educativa de qualidade (Mata & Pedro, 2021, p.83).

O educador de infância é igualmente responsável por contribuir para a construção de contextos educativos acolhedores e facilitadores da participação parental, colaborando na definição de procedimentos de acolhimento e de boas-vindas, facilitando as transições das crianças entre a família e o contexto educativo. Este papel do educador encontra suporte nas OPC, nas quais se afirma que “O trabalho com as famílias das crianças e com a comunidade em que a creche se insere é, como anteriormente referido, uma dimensão da profissinonalidade do/a educador/a de infância e que assume especial relevância nas primeiras idades” (Marques et al., 2024, p.96), sendo essencial assegurar uma relação de continuidade entre o contexto familiar e o contexto educativo. De igual modo, as OCEPE mencionam que a relação entre o educador e cada família tem como foco a criança, reconhecendo que ambos partilham a responsabilidade pela sua educação, valorizando a partilha de responsabilidades educativas.

Do ponto de vista legal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estabelece que os pais e encarregados de educação devem participar, de forma voluntária e sob orientação da direção pedagógica da instituição, em atividades educativas, nomeadamente de animação e apoio, cabendo aos profissionais criar condições para essa participação. O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, relativo ao Perfil Geral de Desempenho Profissional, define que o educador deve colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, promovendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação, pessoal não docente e a comunidade, bem como incentivar a interação com as famílias no âmbito dos projetos de vida e de formação dos alunos. Também o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, estabelece que o educador de infância deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos que vai desenvolver.

Em suma, o papel do educador de infância na participação parental é sustentado por orientações pedagógicas e por um sólido enquadramento legal, que reconhecem a família como parceira educativa fundamental. Ao promover relações de confiança, comunicação eficaz e contextos acolhedores, o educador contribui para uma comunidade educativa mais colaborativa,

que favorece o desenvolvimento integral da criança e, ao mesmo tempo, a qualidade da prática educativa.

1.8. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) assumiu um papel central no contexto da PES, na medida em que orientou a organização das experiências de aprendizagem desenvolvidas com o grupo de crianças. A escolha desta abordagem pedagógica justifica-se pela sua adequação aos princípios da educação de infância, nomeadamente pela valorização da participação ativa das crianças, dos seus interesses e do desenvolvimento de aprendizagens significativas. Neste sentido, a compreensão da MTP revela-se fundamental para enquadrar as opções pedagógicas adotadas ao longo da intervenção, bem como para sustentar a análise das práticas desenvolvidas. Assim, neste ponto, procede-se à apresentação dos princípios e das fases desta metodologia, evidenciando a sua relevância no desenvolvimento do projeto implementado em contexto de PES em educação pré-escolar.

Na educação de infância, esta metodologia é entendida como uma abordagem pedagógica que coloca a criança no centro do processo educativo, que valoriza a sua curiosidade natural, a sua capacidade de investigar, a sua capacidade de formular hipóteses e de construir conhecimento em interação com o mundo que a rodeia. (Vasconcelos, 2012)

De acordo com Vasconcelos et al. (2012), o trabalho de projeto caracteriza-se como uma metodologia ativa, participativa e contextualizada, que promove aprendizagens significativas, integradas e que mobiliza diferentes áreas do saber. Além disso, esta metodologia organiza-se em várias fases interdependentes, nomeadamente: a primeira fase destina-se à definição do problema; a segunda fase visa a planificação e o desenvolvimento do projeto; a terceira fase diz respeito à execução; e, por último, a quarta fase é destinada à divulgação e avaliação. Embora estas fases sejam descritas separadamente, elas articulam-se num processo dinâmico e funcionam como uma espiral de aprendizagem contínua.

Esta metodologia integra uma abordagem pedagógica que se enquadra nos princípios orientadores das OCEPE, ao assumir a criança como “sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). As

OCEPE defendem uma educação de infância baseada na observação, na escuta, na intencionalidade educativa e na flexibilidade curricular, princípios que se refletem claramente na MTP, “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos processos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Segundo Vasconcelos et al. (2012), o trabalho de projeto promove aprendizagens significativas, contextualizadas e integradas, que respondem à complexidade do desenvolvimento infantil e à necessidade de uma pedagogia ativa e participativa,

ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Segundo a mesma autora, esta metodologia comporta algumas fases, e como a mestrandanda considera que o seu estudo foi importante para o desenvolvimento do projeto em PES e que pode ser analisado na descrição das ações, passará a descrevê-las sucintamente.

A fase de definição do problema é o ponto de partida do trabalho de projeto e assume especial significado na educação de infância, uma vez que é neste momento que se identificam os interesses, as curiosidades e as questões levantadas pelas crianças. De acordo com Vasconcelos et al. (2012), esta fase implica a formulação da(s) questão(ões) que se pretende(m) investigar, a clarificação do problema e a identificação das dificuldades a resolver, partindo sempre da experiência concreta das crianças e do seu conhecimento prévio.

Esta abordagem está diretamente correlacionada com as OCEPE, no sentido em que sublinha a importância de partir dos interesses das crianças e de valorizar as suas experiências e saberes, promovendo situações de aprendizagem com significado. A criança é encarada como um sujeito ativo, capaz de questionar, de formular hipóteses e de participar na construção do currículo (Lopes da Silva, 2016). Nesta fase, “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al., 2012, p.14). As crianças são incentivadas a verbalizar o que sabem, o que pensam saber e o que gostariam de descobrir.

Ao valorizar a escuta ativa e a participação das crianças, esta fase contribui para o desenvolvimento da Área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente no que se refere à construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania; contribui ainda para o desenvolvimento da Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no que diz respeito ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, com as componentes da comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever; e ao Domínio da Matemática, com a componente Organização e tratamento de dados; e ainda, para o desenvolvimento da Área do Conhecimento do Mundo, com a componente introdução à metodologia científica (Lopes da Silva et al., 2016).

A fase de planificação e desenvolvimento do trabalho concretiza-se na organização das intenções pedagógicas e das estratégias de ação que vão orientar o projeto. No contexto do trabalho de projeto, a planificação assume um carácter flexível, aberto e não linear. “A raiz da palavra planear, portanto, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear” (Vasconcelos et al. 2012, p.15). A mesma autora defende que planear não significa definir todos os passos, mas sim formular hipóteses, prever possibilidades e permitir abertura à reformulação contínua, em função da evolução do projeto e dos contributos das crianças. Este entendimento está em consonância com as OCEPE, que valorizam a intencionalidade educativa aliada à flexibilidade do currículo, “que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), reconhecendo que o educador deve planificar com base na observação contínua do grupo e na reflexão sobre a prática “é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Assim, nesta fase, o educador e o grupo decidem em parceria,

o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar? Pais, professores de diferentes níveis educativos, outras crianças ou jovens? Realizam-se questionários “com” e “à medida” das crianças. Que recursos pode oferecer a comunidade? (Vasconcelos et al. 2012, p.15).

A planificação envolve a definição de estratégias de pesquisa, a organização do tempo e do espaço, a distribuição de tarefas e a seleção de materiais, promovendo a cooperação e a partilha de responsabilidades. Esta participação ativa das crianças contribui para o desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade e da capacidade de tomar decisões, aspetos fundamentais da Área da Formação Pessoal e Social, conforme preconizado nas OCEPE.

Além disso, ao prever a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, reforça-se a configuração holística da construção articulada do saber defendida pelas OCEPE.

O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria (...) tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Lopes da Silva et al., 2016, p.10).

A fase de execução corresponde ao desenvolvimento efetivo do projeto, sendo o momento em que as crianças se envolvem diretamente na investigação e na exploração do interesse definido. Segundo Vasconcelos et al. (2012),

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. Elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida. Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (p.16).

Esta fase concretiza os princípios das OCEPE relativos à aprendizagem ativa e à construção do conhecimento a partir da ação. “A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33). As crianças aprendem com o fazer, com o experimentar, com o observar e refletem sobre as suas ações, num processo que integra diferentes áreas de conteúdo. No domínio do Conhecimento do Mundo, desenvolvem atitudes científicas, como a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação e a interpretação da

realidade. No domínio da Expressão e Comunicação, recorrem à linguagem oral, à expressão plástica, à expressão dramática ou à escrita para representar o que pensam e o que sentem (Lopes da Silva et al., 2016).

Durante a execução, as ideias iniciais são confrontadas com novos conhecimentos, que permitem às crianças reconhecer o que sabiam, o que aprenderam e o que necessitou de ser reformulado. Vasconcelos et al. (2012) sublinha a importância de momentos regulares de reflexão e avaliação intermédia, que permitem relançar o projeto e ajustar o percurso de investigação.

Segundo estes autores, a organização do espaço assume também um papel fundamental, deixando de estar estruturado em “cantinhos” fixos para se transformar em oficinas de criação e experimentação, de modo a favorecer a exploração, a cooperação e a aprendizagem significativa.

A fase de divulgação e avaliação representa a conclusão do trabalho de projeto, permitindo às crianças partilhar o conhecimento construído, com a comunidade educativa, e refletir sobre o percurso realizado. A divulgação consiste na partilha das aprendizagens com os vários contextos educativos e sociais da criança, incluindo o JI, a escola, o agrupamento, a família e a comunidade, através de “uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Segundo a mesma autora, esta socialização do saber constitui um momento simbólico de valorização do trabalho desenvolvido e de reconhecimento das aprendizagens realizadas.

Esta fase também poderá encontrar semelhanças nas OCEPE, que defendem a importância de tornar visíveis as aprendizagens das crianças e de envolver as famílias no processo educativo, “trata-se de iniciar uma relação de parceria, individual e coletiva, com as famílias, que constituirá a base de uma comunicação e colaboração a serem continuadas e aprofundadas, ao longo do tempo em que a criança frequenta o estabelecimento de educação pré-escolar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.98). A partilha dos projetos promove o sentimento de pertença, reforça a autoestima das crianças e contribui para o desenvolvimento da comunicação e da interação social.

(...) a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença (Lopes da Silva et al., 2016, p.39).

A avaliação, entendida como um processo contínuo e formativo, acompanha todo o desenvolvimento do projeto, mas nesta fase assume um carácter mais sistematizado.

A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa por vezes também designada como “formadora” (...) uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

Avaliam-se os processos, as aprendizagens, o grau de colaboração e a qualidade da investigação. Ou seja, a avaliação não tem um carácter classificativo, mas sim formativo e regulador, que contribui para a melhoria das práticas e para a emergência de novos interesses e projetos, num processo contínuo de aprendizagem.

A documentação pedagógica assume um papel fundamental, pois permite recolher evidências do percurso do projeto e apoiar a reflexão crítica sobre a prática educativa. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), a compreensão da criança no seu contexto exige que o educador utilize diversas estratégias de observação e registo, permitindo-lhe olhar a criança sob diferentes perspetivas e situar essa análise no seu percurso de aprendizagem.

Em suma, a MTP assumiu-se como a abordagem privilegiada nas práticas desenvolvidas, atendendo à sua reconhecida relevância no contexto da educação de infância. Ao centrar-se nos interesses, necessidades e curiosidades das crianças, esta metodologia promove aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Para além disso, potencia a participação ativa das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas. Assim, a sua implementação revelou-se fundamental para a construção de experiências educativas ricas, intencionais e articuladas com os princípios de uma pedagogia participativa e centrada na criança.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os contextos de estágio em que se desenvolveu a PES, bem como apresentar a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) que sustentou a intervenção educativa. Ao longo do percurso formativo, foram realizados dois estágios em contextos educativos distintos: o primeiro em contexto de creche, numa instituição privada localizada no concelho de Vila Nova de Gaia e o segundo em contexto de pré-escolar, numa instituição pública situada na Área Metropolitana do Porto. O contraste entre os dois contextos permitiu uma análise ampla das práticas educativas, uma reflexão fundamentada sobre a intervenção pedagógica com crianças até aos seis anos de idade, bem como compreender a importância da continuidade pedagógica entre o contexto de creche e o contexto de educação pré-escolar.

A caracterização dos contextos de estágio assume particular relevância, uma vez que possibilita a compreensão das dinâmicas institucionais, organizacionais e pedagógicas que enquadraram a ação educativa desenvolvida. Neste sentido, são apresentados os principais aspetos relativos às instituições, às salas, aos grupos de crianças, à organização do espaço e do tempo, bem como às intencionalidades educativas subjacentes à intervenção do/a educador/a. Esta contextualização constitui um elemento fundamental para a interpretação das opções pedagógicas adotadas ao longo do estágio.

Paralelamente, o capítulo contempla a descrição da MIA, entendida como suporte à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A opção metodológica adotada insere-se numa perspetiva de investigação em contexto educativo, privilegiando a observação e a análise sistemática das práticas, das interações e dos processos de aprendizagem das crianças, com vista à melhoria das práticas. A apresentação da metodologia inclui a definição da abordagem de investigação, a identificação dos participantes, bem como a explicitação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A PES em contexto de creche, decorreu numa instituição privada localizada em Vila Nova de Gaia, que oferecia respostas educativas desde a creche até ao 1.º ciclo do ensino básico. A instituição assumia como finalidade central a promoção do desenvolvimento integral da criança na primeira infância, reconhecendo que “Este é um período decisivo para o desenvolvimento humano uma vez que é a fase em que a criança aprende mais rapidamente” (Projeto Educativo, 2022/2025).

Relativamente ao funcionamento, a instituição encontrava-se em funcionamento a partir das 07h30. A componente letiva da creche decorria entre as 09h00 e as 17h30, sendo assegurado um horário alargado até às 19h30, de forma a responder às necessidades das famílias. Esta organização evidenciava uma preocupação com a conciliação entre a vida familiar e profissional, garantindo simultaneamente a continuidade de cuidados e a estabilidade das crianças.

Do ponto de vista estrutural, a instituição era constituída por dois edifícios distintos. O edifício principal integrava as valências de creche e educação pré-escolar, dispondo de duas salas de creche, fraldário de apoio a esta valência, sala multimédia, sala polivalente, refeitório comum à creche e ao pré-escolar, instalações sanitárias para o pré-escolar, bem como três salas de educação pré-escolar organizadas por faixas etárias (3, 4 e 5/6 anos). Neste edifício localizavam-se ainda os espaços destinados à direção e aos serviços administrativos. O segundo edifício destinava-se à valência do 1.º ciclo do ensino básico, integrando salas de aula, refeitório, sala polivalente, biblioteca, sala de professores e ainda, um atelier das artes.

A oferta educativa era complementada por atividades de enriquecimento curricular, proporcionadas pela instituição, bem como por atividades extracurriculares de frequência facultativa. Paralelamente, a instituição disponibilizava apoio especializado de natureza multidisciplinar, nomeadamente serviços de psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional, ajustados às necessidades individuais das crianças, promovendo uma resposta educativa inclusiva e diferenciada (Projeto Educativo, 2022/2025).

A instituição inseria-se num contexto educativo planeado de forma intencional, que evidenciava uma preocupação com a inclusão através de soluções de acessibilidade, como instalações sanitárias adaptadas, um sistema elevatório nas escadas e rampas de acesso ao

interior, que asseguravam a mobilidade e a segurança de todas as crianças. O espaço envolvente, marcado por áreas verdes, articulava-se com diferentes ambientes pedagógicos, que proporcionavam oportunidades de aprendizagem diversificadas, ativas e com significado. Cada sala de creche dispunha de uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, que trabalhavam de forma colaborativa. Esta organização permitia assegurar uma atenção individualizada, a estabilidade relacional e a construção de vínculos afetivos seguros, reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento emocional e social na primeira infância. A ação pedagógica assentava na criação de um ambiente seguro, afetivo e estimulante, no qual “a qualidade das relações (criança-criança e criança-adulto) como aspeto central da prática, assente no respeito mútuo, em relações afetivas calorosas e sensíveis, e numa atenção individualizada” (Projeto Educativo, 2022/2025).

O Projeto Educativo constituía o eixo orientador da ação pedagógica, definindo princípios, valores e linhas de atuação comuns às diferentes valências. A abordagem pedagógica adotada valorizava a criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, reconhecendo a indissociabilidade entre desenvolvimento e aprendizagem e promovendo a construção do conhecimento de forma integrada, contextualizada e significativa. A instituição desenvolvia projetos educativos diferenciadores, alinhados com os documentos orientadores da educação de infância e com uma perspetiva de educação inclusiva, participativa e sustentável (Projeto Educativo, 2022/2025).

Destacavam-se projetos institucionais orientados para a promoção de valores sociais e ambientais, como o *Kindness Project*, centrado no desenvolvimento da empatia, da entreatajuda e da cooperação, bem como o projeto Eco-Trilhos, integrado no programa Eco-Escolas, que promovia o contacto regular com a natureza e o conhecimento do território envolvente, nomeadamente através de deslocações frequentes a um espaço florestal próximo à instituição (Projeto Educativo, 2022/2025).

No que respeita à relação com as famílias, a instituição atribuía-lhe particular relevância, promovendo uma comunicação regular e contínua, nomeadamente através de uma plataforma digital. Esta articulação permitia a partilha de informações sobre o quotidiano das crianças e a construção de uma parceria educativa baseada na confiança, na corresponsabilização e na coerência entre os contextos familiar e institucional, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, ao “Estabelecer uma parceria sólida com as famílias, promovendo

comunicação regular e o envolvimento parental, respeitando culturas e rotinas individuais de cada criança” (Projeto Educativo, 2022/2025).

Este contexto educativo constituiu um espaço privilegiado para a observação e compreensão das especificidades da intervenção educativa em creche, possibilitando o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, sustentada na observação atenta das crianças e na adequação das estratégias educativas às suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento, uma vez que proporcionou “espaços pensados à medida: ambientes acessíveis e organizados para promover a exploração autónoma, com zonas de descanso acolhedoras e materiais abertos que despertam curiosidade e iniciativa, contacto com a natureza e a brincadeira no exterior” (Projeto Educativo, 2022/2025).

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças da creche, designado Sala dos Peixinhos, era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Tratava-se de um grupo etariamente heterogéneo, característica que se refletia nos diferentes níveis de desenvolvimento, interesses, formas de exploração do espaço e dinâmicas relacionais. Não integrava crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), nem crianças de outras nacionalidades, para além da portuguesa.

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano letivo anterior, tendo apenas quatro iniciado, naquele ano, o seu percurso num contexto educativo formal. Este fator contribuiu para níveis diferenciados de adaptação e segurança emocional no início do estágio. Tratava-se, de um modo geral, de um grupo ativo, alegre e participativo, demonstrando interesse pelas atividades propostas e envolvimento nas dinâmicas do quotidiano educativo.

A ação pedagógica desenvolvida com o grupo encontrava-se alinhada com os princípios orientadores das OPC e articulada com o Projeto Pedagógico de Grupo (PPG), o qual se encontrava em coerência com o Projeto Educativo (2022/2025). O PCG definia objetivos ajustados às características do grupo, assumindo uma abordagem flexível e centrada na criança, sustentada em processos sistemáticos de observação, planificação, ação e reflexão.

As planificações privilegiavam a participação ativa da criança, a aprendizagem através da exploração e a valorização das interações significativas, aproximando-se dos pressupostos da Pedagogia-em-Participação, que reconhece a criança como sujeito competente e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Para além das experiências pedagógicas conduzidas pela educadora, o grupo beneficiava de atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente atividades de língua inglesa, música e expressão motora.

Do ponto de vista desenvolvimental, o grupo apresentava necessidades diferenciadas, particularmente ao nível da regulação emocional, da gestão de frustrações e da construção das primeiras competências sociais, aspetos característicos da faixa etária. Observava-se um forte impulso exploratório, traduzido na curiosidade pelos objetos, pelo próprio corpo e pelas interações sociais.

As crianças evidenciavam especial interesse por atividades musicais, momentos narrativos e experiências sensoriais e motoras, coexistindo preferências individuais por atividades mais estruturadas ou por brincadeira livre. Esta diversidade reforçava a necessidade de uma intervenção pedagógica diferenciada, respeitadora dos ritmos, interesses e necessidades e capacidades individuais.

Ao longo do estágio foram observados progressos significativos ao nível da autonomia, da linguagem emergente, da interação social e da segurança emocional. No domínio socioemocional, verificou-se uma evolução gradual na gestão de conflitos e na autorregulação. Embora ainda surgissem comportamentos associados à fase de afirmação pessoal, estes tornavam-se progressivamente menos frequentes, evidenciando maior capacidade de esperar pela sua vez, alternar nas brincadeiras e recorrer ao adulto como mediador em situações de conflito.

Globalmente, tratava-se de um grupo com níveis crescentes de autonomia e envolvimento, beneficiando de um ambiente educativo estruturado, afetivamente seguro e pedagogicamente intencional.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A organização do espaço da sala assentava em princípios orientadores que visavam a criação de um ambiente simultaneamente estruturado e flexível, seguro e confortável, capaz de apoiar a aprendizagem através da exploração sensório-motora. A conceção do espaço teve em consideração as características do grupo, a faixa etária, os recursos humanos disponíveis e as necessidades individuais e coletivas das crianças, de forma a garantir o bem-estar e a criação de oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento (Projeto Pedagógico de Grupo, 2024).

A sala de atividades encontrava-se organizada em diferentes áreas, cuidadosamente delineadas para proporcionar vivências diversificadas, estimulantes e adequadas à faixa etária. Atendendo ao estágio de desenvolvimento motor das crianças e à sua forte necessidade de exploração, privilegiaram-se espaços amplos que possibilitavam a livre circulação, o movimento e a exploração autónoma, sempre em condições de segurança e confiança. De seguida apresenta-se uma sucinta descrição das áreas de modo a permitir a compreensão da organização do espaço e dos seus materiais.

A área do conforto assumia particular relevância, sendo concebida como um espaço promotor da segurança emocional e afetiva. Este espaço favorecia momentos de acolhimento, de diálogo em grande grupo, de relaxamento e de partilha de vivências, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos e para a construção de um clima emocionalmente seguro. Para o efeito, integrava materiais como almofadas, tapetes, mantas e alguns objetos de transição, selecionados de forma intencional pela equipa educativa, de modo a proporcionar conforto e promover o bem-estar das crianças.

A área da biblioteca constituía um espaço destinado à exploração de livros adequados à faixa etária, bem como à utilização de fantoches, livros de tecido/cartão e outros materiais que possibilitavam a dramatização de histórias. Para além disso, promovia-se a exploração inicial do mundo das letras através de cartões com nomes, letras móveis e suportes visuais, respondendo ao interesse manifestado pelas crianças, favorecendo o contacto precoce com diferentes linguagens simbólicas. A seleção destes materiais era realizada de forma criteriosa, atendendo à sua adequação pedagógica e ao desenvolvimento das crianças.

A área do jogo simbólico configurava-se como um espaço privilegiado para a vivência deste tipo de jogo, integrando materiais associados ao quotidiano das crianças, como a casinha e a garagem, bem como materiais de construção. Este espaço favorecia a representação de papéis sociais, a imaginação, a interação entre pares e o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais.

Na área dos jogos encontravam-se disponíveis materiais promotores do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da coordenação óculo-manual e da motricidade fina. A utilização destes recursos contribuía para a construção de conceitos relacionados com as propriedades dos objetos, a linguagem e outras aprendizagens fundamentais, integradas de forma lúdica e significativa.

O espaço destinado ao desenho, à exploração sensorial e à criatividade privilegiava a utilização de materiais concretos e diversificados, incluindo elementos naturais, bem como a realização de experiências de natureza artística. Estas experiências proporcionavam aprendizagens práticas e imersivas, estimulando a criatividade, a curiosidade e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e expressivas.

A sala dispunha ainda de um espaço de articulação com a família e de continuidade educativa, onde se encontravam expostos registos visuais relacionados com a história e o quotidiano das crianças, incluindo fotografias em contexto familiar. Este espaço visava reforçar o sentimento de continuidade, segurança e pertença, fortalecendo a ligação entre a criança, a família e o contexto educativo.

Os materiais eram selecionados e renovados regularmente, de forma intencional pela equipa educativa, respeitando critérios de segurança, durabilidade, sustentabilidade, acessibilidade e adequação à faixa etária, promovendo a autonomia, a iniciativa e o envolvimento ativo das crianças nas suas aprendizagens, em conformidade com os princípios orientadores definidos para a creche (Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de agosto).

Para além da sala, a instituição dispunha de espaços complementares, como recreio exterior, jardins, parque infantil, sala polivalente e outros espaços comuns, que eram utilizados regularmente, ampliando as oportunidades de exploração, movimento e contacto com a natureza. A utilização destes espaços contribuía para o bem-estar das crianças e para a diversificação das experiências educativas (Projeto Pedagógico de Grupo, 2024).

2.1.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS

A organização do tempo em contexto de creche constitui um elemento estruturante do quotidiano das crianças, assumindo um papel central na promoção do bem-estar, da segurança emocional e da autonomia. Na Sala dos Peixinhos, a rotina diária encontrava-se organizada de forma previsível, mas simultaneamente flexível, procurando respeitar os ritmos individuais e as necessidades específicas de cada criança.

O dia iniciava-se às 09h00 com o momento de acolhimento, realizado no refeitório, coincidindo com o reforço da manhã. Esta organização resultou de uma decisão pedagógica da educadora cooperante, uma vez que a realização do acolhimento diretamente na sala conduzia a uma dispersão das crianças para a brincadeira. Ao optar pelo refeitório, preservava-se a intencionalidade do acolhimento enquanto momento de transição entre o contexto familiar e o institucional, favorecendo o vínculo afetivo e a integração no grupo. Neste momento cantava-se a canção dos “bons dias”, incluindo versões em língua inglesa, e promoviam-se pequenas conversas que permitiam às crianças expressar-se e sentir-se escutadas.

Após este acolhimento, as crianças dirigiam-se para a sala de atividades ou para o espaço exterior, consoante a experiência pedagógica proposta.

A ida ao exterior constituía uma prática regular, sendo valorizada independentemente das condições meteorológicas, dado que cada criança dispunha de vestuário adequado na instituição, impermeável e galochas para dias de chuva e vestuário para dias de calor. Esta opção revelava uma valorização do contacto com o exterior enquanto contexto privilegiado de exploração motora, sensorial e relacional.

Entre as 10h00 e as 10h30 decorriam as atividades de enriquecimento pedagógico, nomeadamente “ginástica” (movimento), música ou língua inglesa, dinamizadas por docentes coadjuvantes em articulação com a equipa educativa. Entre as 10h30 e as 11h30 desenvolviam-se propostas pedagógicas centradas no tempo de escolha livre e na exploração ativa, ajustadas aos interesses e necessidades do grupo.

O período compreendido entre as 11h30 e as 12h00 era dedicado aos cuidados pessoais, preparando as crianças para o almoço, que podia ocorrer no refeitório ou, quando as condições atmosféricas o permitiam, no exterior. Após a refeição, realizava-se novamente o cuidado individualizado, antecedendo o momento de descanso.

O sono decorria sensivelmente entre as 12h30 e as 14h30/15h00, sendo ajustado às necessidades individuais. Este momento era organizado de forma a garantir um ambiente calmo, seguro e confortável, respeitando os ritmos biológicos de cada criança. Após o despertar, procedia-se novamente aos cuidados pessoais, seguindo-se um período de permanência no polivalente ou no exterior até às 15h30/16h00, momento em que se realizava o lanche.

As condições e procedimentos associados à higiene merecem particular atenção (por exemplo, a lavagem frequente das mãos), uma vez que constituem meios de redução do risco de infeções e de promoção de um ambiente saudável.

O foco na saúde e bem-estar das crianças inclui a garantia de uma alimentação equilibrada, variada e rica do ponto de vista nutricional. A qualidade da alimentação proporcionada às crianças tem fortes implicações no seu desenvolvimento em vários domínios, contribuindo igualmente para a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis, com implicações futuras relevantes. As refeições constituem um espaço privilegiado de encontro e interações sociais, que requerem um clima tranquilo, positivo e prazeroso.

É importante também salientar a atenção às necessidades de sono/ descanso, bem como à qualidade do ambiente e dos rituais proporcionados aos bebés e às crianças nestes momentos. É central salvaguardar que os momentos de higiene, refeições e descanso constituem processos de atenção individualizada e de encorajamento ao envolvimento e à iniciativa da criança, evitando-se ao máximo a mecanização e despersonalização das interações (Marques et al., 2024, p.68).

Importa salientar que todos os momentos de transição eram acompanhados de forma intencional e tranquila, recorrendo-se frequentemente a canções, lengalengas ou pequenas rotinas verbais que facilitavam a antecipação do que iria acontecer a seguir. Sempre que ocorriam alterações à rotina habitual, estas eram previamente explicadas às crianças, reforçando a previsibilidade e contribuindo para a segurança emocional.

Embora existissem horários definidos para determinados momentos do dia, a sua concretização assumia um carácter flexível. Os cuidados pessoais, por exemplo, estavam previstos antes e depois das refeições, mas eram igualmente realizados sempre que a criança manifestava necessidade ou quando a equipa educativa o considerava pertinente. Esta

flexibilidade revelava-se essencial para assegurar uma resposta individualizada, respeitadora da singularidade de cada criança.

Os períodos de escolha livre assumiam um papel central na organização do tempo, sendo reconhecidos como contextos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento. Nestes momentos, as crianças podiam escolher as áreas e os materiais com que desejavam brincar, promovendo a iniciativa, a tomada de decisão e a construção ativa de significados. O adulto assumia uma postura de observador atento e mediador sensível, intervindo quando necessário para apoiar, enriquecer ou sustentar as experiências das crianças.

De acordo com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, o brincar tem um valor insubstituível. Desde o nascimento, o brincar constitui uma experiência geradora de alegria, satisfação e de múltiplas aprendizagens, envolvendo aspetos relevantes do ponto de vista da vivência emocional, social, cognitiva e física de bebés e crianças. Por isso, desde o brincar em que o bebé se envolve com o seu corpo, com adultos/as de referência ou objetos, até ao envolvimento imaginativo no jogo simbólico de crianças um pouco mais velhas, o brincar e o jogo constituem, por excelência, processos que respondem ao imperativo de uma abordagem holística e integrada na creche. Neste âmbito, o papel do/a adulto/a é central e multifacetado. Para além da organização de um ambiente material rico, diversificado e inclusivo, quer na sala de atividades, quer no espaço exterior, é também tarefa central dos/as profissionais garantir que os bebés e as crianças mais novas têm tempo e espaço para desenvolver o brincar, que têm oportunidade de o iniciar, liderar ou concluir, na presença de adultos física e emocionalmente disponíveis (Marques et al., 2024, p.28).

2.1.4. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

A equipa educativa da Sala dos Peixinhos era constituída por uma educadora de infância e duas assistentes técnicas, que desenvolviam a sua ação de forma articulada e colaborativa. A comunicação entre os diferentes elementos da equipa assumia um papel central na organização da prática pedagógica, ocorrendo de forma contínua e sistemática. Estes momentos de diálogo permitiam a partilha de observações sobre o grupo, a análise dos progressos alcançados, a identificação de desafios emergentes e a definição de estratégias pedagógicas ajustadas às

necessidades das crianças, assegurando a coerência e a intencionalidade da intervenção educativa.

Esta articulação entre os profissionais encontra-se fundamentada nas OPC, que destacam a importância do trabalho colaborativo, referindo que a ação educativa se constrói “no diálogo com as equipas educativas (...) cuja ação integrada proporciona uma educação e cuidado de qualidade” (Marques et al., 2024, p.10).

No que respeita às interações entre adultos e crianças, estas assumiam-se como um elemento estruturante da prática pedagógica, sendo promovidas relações de proximidade, afeto e respeito. Tal como referem as OPC, “a qualidade das relações e interações é particularmente significativa na forma como a criança se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo” (Marques et al., 2024, p.24), sendo essencial que o adulto estabeleça vínculos seguros que apoiem a exploração e o desenvolvimento da criança.

Relativamente às interações entre os pares, criança-criança, estas eram valorizadas como oportunidades de aprendizagem social, que permitiam o desenvolvimento de competências como a partilha, a cooperação e a resolução de conflitos. As OPC reforçam esta perspetiva ao salientar que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam (...) também com as outras” (Marques et al., 2024, p.18), contribuindo para o desenvolvimento social e emocional.

A intervenção pedagógica era ainda complementada pela colaboração de docentes coadjuvantes, responsáveis pela dinamização de atividades de enriquecimento pedagógico, nomeadamente nas áreas do movimento, da música e da língua inglesa. O trabalho desenvolvido por estes profissionais ocorria em articulação com a educadora titular do grupo, garantindo a continuidade educativa, a coerência das práticas e a sequência de objetivos comuns definidos no PPG.

Por outro lado, as interações entre a equipa educativa e as famílias eram assumidas como fundamentais, sendo promovida uma relação de parceria baseada na confiança, comunicação e partilha de informação. As OPC sublinham que “a relação de parceria com as famílias (...) dá coerência ao processo de educação das crianças e favorece o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Marques et al., 2024, p.25). Assim, a comunicação regular com as famílias permitia um melhor conhecimento da criança, assegurando a continuidade entre o contexto familiar e o contexto educativo.

O ambiente educativo era concebido como um meio promotor de uma aprendizagem ativa, participada e ajustada às características e necessidades das crianças. Neste sentido, reconhecia-se a criança como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, valorizando-se a sua participação nas interações e decisões do quotidiano. De acordo com as OPC, as crianças demonstram capacidade para estabelecer relações e interagir com os outros, devendo ser valorizadas como participantes ativas no seu próprio processo de aprendizagem (Marques et al., 2024).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

A PES em contexto de educação pré-escolar foi desenvolvida numa instituição pública de ensino, integrada num agrupamento de escolas da área metropolitana do Porto e inserida no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Este programa constitui uma medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar (Direção-Geral da Educação, 2024).

A instituição assegurava a valência de educação pré-escolar em articulação com o 1.º ciclo do ensino básico, encontrando-se sob a tutela do Ministério da Educação, em cooperação com a autarquia local no âmbito das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

O II integrava duas salas de educação pré-escolar e a componente letiva funcionava entre as 09h00 e as 15h15, organizada em dois períodos (manhã e tarde), sendo complementada pelo prolongamento das AAAF até às 18h30, garantindo resposta às necessidades das famílias e a continuidade do acompanhamento educativo ao longo do dia.

A ação educativa da instituição orientava-se por princípios de inclusão, equidade, responsabilidade social e valorização da diversidade, assumindo uma conceção de educação promotora do desenvolvimento integral da criança e da formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Estes princípios encontravam-se consagrados no Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025), cujo lema era “A Diferença é um valor... Educar é incluir”, e

articulavam-se com as OCEPE, bem como com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Martins et al., 2017).

No âmbito do projeto educativo, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo desenvolviam propostas educativas orientadas para a formação para a cidadania, destacando-se o PCG intitulado “Cidadãos do Mundo”, que promovia valores como a participação, a responsabilidade, a consciência social e ambiental e o respeito pelo outro. Neste sentido, a instituição mantinha uma forte ligação à comunidade envolvente, estabelecendo parcerias com diversas entidades culturais, educativas e sociais, que enriqueciam e diversificavam as experiências proporcionadas às crianças. Entre os projetos desenvolvidos, destacava-se a participação no Programa de Promoção da Literacia “Porto de Palavras”, em parceria com a Câmara Municipal do Porto e o Conservatório do Porto. Este programa integrou a ação “Palavras em Sons”, direcionada à educação pré-escolar, com o objetivo de promover competências linguísticas e os pré-requisitos para a leitura e a escrita, assegurando o acesso equitativo das crianças a experiências de qualidade no domínio da linguagem.

Relativamente aos recursos humanos, a instituição dispunha de duas educadoras de infância, professores do 1.º ciclo, assistentes técnicos, assistentes operacionais e auxiliares de cozinha. Para além destes profissionais, contavam-se ainda docentes externos responsáveis por atividades como educação física, música e judo. O trabalho desenvolvido caracterizava-se por uma forte dimensão colaborativa, promovendo uma cultura organizacional assente no respeito mútuo, na cooperação entre profissionais e na valorização da participação das crianças e das famílias.

A relação com as famílias assumia um papel central neste contexto educativo, sendo marcada por uma comunicação regular, próxima e colaborativa. A instituição incentivava o envolvimento das famílias em atividades e projetos, reconhecendo-as como parceiras fundamentais no processo educativo e no desenvolvimento integral das crianças.

No que respeita ao espaço físico, o JI encontrava-se inserido num edifício do tipo Plano Centenário adaptado, constituído por três pisos e duas entradas independentes. O edifício dispunha de diversos espaços comuns, nomeadamente cantina, cozinha, ginásio com balneários, salas destinadas à componente letiva, salas para as AAAF, sala de professores, espaços de apoio ao pessoal não docente e instalações sanitárias adaptadas, garantindo condições de acessibilidade, segurança e conforto.

A instituição possuía ainda de espaços exteriores, incluindo uma zona verde na entrada e um recreio posterior amplo, arborizado e parcialmente coberto. Este espaço exterior, apesar de não possuir equipamentos lúdicos fixos, permite a realização de atividades motoras e de exploração ao ar livre, mesmo em dias de chuva, favorecendo o contacto regular das crianças com o exterior enquanto contexto educativo significativo.

Enquanto contexto de estágio, esta instituição constituiu um espaço privilegiado para a observação, reflexão e intervenção em educação pré-escolar, permitindo compreender a complexidade da prática pedagógica em contexto público, bem como a articulação entre projetos institucionais, dinâmicas comunitárias e a ação educativa quotidiana.

2.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de pré-escolar, designado sala AOB, era constituído por 20 crianças matriculadas, registando-se uma frequência efetiva de 16 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Tratava-se de um grupo etariamente heterogéneo, sendo composto por doze crianças do sexo masculino e quatro do sexo feminino, característica que se refletia nos diferentes níveis de desenvolvimento, interesses, ritmos de aprendizagem e formas de participação no quotidiano educativo.

O grupo apresentava igualmente uma grande diversidade cultural e social, integrando crianças de nacionalidade portuguesa, brasileira, cabo-verdiana, angolana, indiana e bengalesa, o que configurava um contexto multiculturalmente rico. Esta diversidade era assumida pela equipa educativa como um recurso pedagógico, sendo intencionalmente valorizada através de práticas que promoviam a aceitação da diferença, o respeito mútuo e a convivência intercultural, nomeadamente por meio da partilha de saudações, palavras, músicas e contagens em diferentes línguas, bem como pela valorização das experiências culturais trazidas pelas crianças.

No grupo integrava-se uma criança com diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), beneficiando de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Neste âmbito, a criança usufruía de acompanhamento especializado por uma terapeuta da fala e por uma terapeuta ocupacional, com sessões semanais de trinta minutos

cada, bem como de apoio de educação especial, organizado em dois blocos semanais de quarenta e cinco minutos. Acrescia ainda acompanhamento psicológico contínuo, sendo a intervenção da psicóloga mobilizada sempre que necessário, em estreita articulação com a educadora cooperante, com vista à monitorização do processo educativo e à adequação de estratégias pedagógicas diferenciadas. Esta realidade evidencia uma abordagem inclusiva, sustentada na diferenciação pedagógica e na implementação de respostas educativas ajustadas às necessidades específicas da criança, promovendo a sua participação ativa no grupo e garantindo o acesso equitativo ao currículo. Neste sentido, reforça-se a importância da construção de um ambiente educativo inclusivo, acessível e adaptado à diversidade, centrado na valorização das potencialidades individuais e no desenvolvimento global de cada criança.

No que respeita às interações sociais e à dinâmica do grupo, observava-se um clima relacional globalmente positivo, assente no respeito pela diferença, na cooperação e na ajuda entre pares. A heterogeneidade etária favorecia situações de aprendizagem cooperativa, em que as crianças mais velhas assumiam, frequentemente, um papel de apoio e mediação junto das mais novas, promovendo a partilha de saberes e o desenvolvimento de competências sociais.

De um modo geral, as crianças revelavam elevados níveis de curiosidade, envolvimento e interesse pelas propostas educativas, demonstrando particular entusiasmo por atividades de exploração, artes visuais, jogo simbólico, escuta e construção de histórias, bem como por momentos de partilha em grande grupo. As crianças evidenciavam competências comunicativas em desenvolvimento, sendo progressivamente capazes de expressar ideias, emoções e opiniões, participar em diálogos e negociar regras e significados nas interações com os pares e com os adultos.

Ao nível socioemocional, verificava-se uma evolução gradual nas competências de convivência em grupo, nomeadamente no respeito pelo outro, na cooperação e na resolução de conflitos. Embora surgissem, pontualmente, situações de tensão ou conflito, estas eram encaradas como oportunidades educativas, sendo maioritariamente resolvidas com o apoio do adulto, através da mediação, da escuta ativa e da promoção da empatia e da autorregulação emocional. As relações estabelecidas entre as crianças caracterizavam-se, na sua maioria, por interações positivas e por um crescente sentido de pertença ao grupo.

Relativamente à autonomia, as crianças demonstravam progressos significativos na gestão dos seus materiais, na organização dos espaços e na realização de tarefas do quotidiano, revelando segurança e confiança nas suas capacidades. A equipa educativa incentivava intencionalmente esta autonomia, promovendo a participação ativa das crianças na organização da sala, na escolha de atividades e na tomada de decisões relacionadas com a vida do grupo.

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA

A organização do espaço educativo constitui um elemento central da ação pedagógica, influenciando diretamente as interações, as aprendizagens e o bem-estar das crianças. No contexto em análise, o ambiente educativo encontrava-se estruturado de forma intencional, refletindo uma conceção pedagógica centrada na criança, promotora da autonomia, da participação ativa e do desenvolvimento integral (Projeto Curricular de Grupo, 2025).

A sala de atividades, ampla e luminosa, refletia a visão da criança como sujeito competente e participante do seu processo educativo, em consonância com os princípios das OCEPE. A divisão por áreas funcionais (expressão plástica, biblioteca, blocos e construções, jogos, casinha e pintura) permitia que as crianças se envolvessem em experiências diversificadas, integrando aprendizagens nos diferentes domínios de conteúdo de forma lúdica, significativa e participativa. A flexibilidade na ocupação dos espaços promovia a autonomia, a iniciativa, a criatividade e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e motoras, que asseguravam um ambiente educativo estimulante, seguro e inclusivo. O facto de a sala estar organizada em diferentes áreas possibilitava experiências articuladas com as áreas de conteúdo das OCEPE, permitindo às crianças aceder aos materiais de forma autónoma e consciente.

Na área da casinha/jogo simbólico, estavam disponíveis diversos materiais, como utensílios de cozinha, bonecos, mobiliário em miniatura, roupas e acessórios de dramatização, que permitiam às crianças recriar situações do quotidiano e explorar diferentes papéis sociais. No que concerne à Formação Pessoal e Social, esta área de conteúdo era promovida através das experiências vivenciadas neste espaço e também em atividades de grande grupo, nas quais as crianças desenvolviam competências de convivência, cooperação e autorregulação emocional. Este contexto favorecia o respeito mútuo, a partilha e a construção de relações positivas, proporcionando situações de aprendizagem colaborativa.

Na área da biblioteca, encontravam-se disponíveis diversos livros adequados à faixa etária, almofadas e tapetes que proporcionavam um ambiente confortável e apelativo à leitura e à escuta de histórias. Este espaço era frequentemente utilizado na hora do conto e em momentos de exploração livre dos livros, promovendo o contacto com a linguagem escrita e oral. Na área de expressão plástica e pintura, as crianças dispunham de materiais variados, como folhas, lápis de cor, tintas, pincéis, tesouras e colas, que permitiam a realização de atividades de expressão artística e a exploração de diferentes técnicas e materiais. No espaço exterior e nas áreas destinadas ao movimento, eram dinamizados jogos motores, circuitos e atividades de exploração do espaço, proporcionando oportunidades de desenvolvimento da motricidade global e do controlo corporal. A partir destas áreas e materiais, a área de conteúdo da Expressão e Comunicação era amplamente promovida, permitindo às crianças desenvolver a coordenação motora, a linguagem oral, a literacia emergente, a expressão emocional e a criatividade, através de diferentes formas de expressão, como a dramatização, a música e outras linguagens simbólicas.

Relativamente ao Conhecimento do Mundo, este era estimulado através da exploração de materiais naturais, experiências sensoriais, jogos de raciocínio e atividades de descoberta e experimentação. Estas experiências possibilitavam às crianças compreender relações espaciais, temporais e causais, estimular a curiosidade científica e desenvolver competências cognitivas e de resolução de problemas.

O mobiliário e os materiais estavam organizados de forma acessível, adequados à faixa etária e à diversidade do grupo, promovendo a autonomia, a iniciativa e a responsabilidade. Privilegiava-se a combinação de materiais estruturados e não estruturados, incluindo peças soltas, objetos naturais e recursos polivalentes, permitindo múltiplas possibilidades de exploração e de aprendizagem integrada. A renovação periódica dos materiais era orientada pelos interesses e necessidades emergentes das crianças, garantindo relevância pedagógica e continuidade educativa.

O espaço incluía ainda zonas exteriores e comuns, que eram utilizadas como extensão da sala de atividades. Estas permitiam experiências de exploração do meio natural, movimento, brincadeira coletiva e contacto com diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças.

A organização do espaço e dos materiais refletia uma concepção de ambiente educativo enquanto “terceiro educador”, capaz de estimular a curiosidade, a participação e a construção ativa do conhecimento.

2.2.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DAS ROTINAS

No contexto da educação pré-escolar, a forma como o tempo é organizado influencia diretamente as rotinas e experiências das crianças, contribuindo para um ambiente que favorece o seu bem-estar, autonomia e desenvolvimento. Na sala, a rotina diária era planeada de forma equilibrada, articulando momentos de atividades orientadas pelo adulto com períodos de escolha livre, garantindo a alternância entre experiências estruturadas e espontâneas. Esta organização temporal permite respeitar os ritmos individuais e coletivos, promovendo a participação ativa, a cooperação entre pares e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras, em consonância com as OCEPE e com princípios fundamentais da pedagogia da infância (Projeto Curricular de Grupo, 2025).

O dia iniciava-se pelas 09h00, com a receção das crianças à porta da escola, um momento privilegiado de contacto e partilha entre a família e a escola, facilitando a transição entre o contexto familiar e o contexto escolar. Seguiu-se, já na sala de atividades, um período de acolhimento, durante o qual as crianças partilhavam novidades, conversavam sobre o que foi vivenciado no dia anterior, apresentavam objetos trazidos de casa, propunham adivinhas aos colegas e cantavam canções escolhidas entre os pares. Integrava-se ainda a escuta musical, nomeadamente através do projeto “Orelhudo” da Casa da Música, bem como o momento da “canção dos bons dias”, realizado com saudações em diferentes línguas e em Língua Gestual Portuguesa, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural.

Entre as 09h30 e as 10h00 decorria o tempo de escolha livre, no qual as crianças se distribuíam autonomamente pelas diferentes áreas da sala, explorando os materiais e interagindo com os pares de forma espontânea.

A arrumação dos materiais era realizada de forma autónoma pelas crianças, sendo este momento seguido pela rotina de higiene, antecessora ao lanche da manhã, que decorria entre as 10h10 e as 10h30 e consistia em fruta trazida de casa ou fornecida pela instituição, promovendo hábitos de autocuidado e socialização.

Entre as 10h30 e as 11h00 realizava-se a hora do conto, atividade em grande grupo, inicialmente conduzida pela educadora cooperante, na qual as crianças participavam na escolha do livro ou na narração de histórias criadas por elas, com posterior registo gráfico ou dramatização, promovendo a literacia emergente, a expressão oral e a construção de significados. Durante este momento, a interação entre pares e adultos reforçava a escuta ativa, a participação democrática e a construção colaborativa do conhecimento (Lopes da Silva et al., 2016). Posteriormente, a hora do conto passou, no âmbito do projeto de investigação-ação desenvolvido, a integrar a participação das famílias. Para esse efeito, foi realizado um planeamento conjunto, permitindo a presença regular de familiares na sala para a leitura de histórias tradicionais das culturas familiares.

Entre as 11h00 e as 11h45, as crianças tinham oportunidade de realizar novas atividades de escolha livre, preferencialmente no espaço exterior sempre que o estado do tempo permitia, possibilitando experiências de motricidade global, exploração do meio natural e interação social. Caso o espaço exterior não fosse utilizável, estas experiências eram efetuadas no interior da sala ou no espaço exterior coberto.

Antes do almoço, entre as 11h45 e as 12h15, realizava-se novamente a higiene pessoal, seguida da refeição, promovendo autonomia, hábitos de cuidado e socialização.

No período da tarde, a partir das 13h15, as crianças participavam em blocos alternados de atividades orientadas e momentos de escolha livre. As atividades orientadas incluíam experiências em grande ou pequeno grupo, propostas pela equipa ou sugeridas pelas crianças, abrangendo sessões de educação física, experiências científicas, expressão artística ou visualização de curtas-metragens, garantindo diversidade, equilíbrio entre iniciativa da criança e intencionalidade pedagógica do adulto e alinhamento com os objetivos educativos definidos no PCG.

O dia terminava com a higiene pessoal e o lanche da tarde, entre as 14h45 e as 15h15, seguido da saída da maioria das crianças, sendo que algumas permaneciam nas AAAF até às 18h30, assegurando a continuidade educativa e o apoio às famílias.

As transições entre atividades eram mediadas por músicas, lengalengas ou jogos de antecipação, promovendo previsibilidade e segurança emocional, conforme defendido por Hohmann e Weikart (2011), para os quais a rotina diária oferece uma estrutura que regula o uso dos espaços e dos materiais, favorecendo interações significativas. Todo o planeamento da

rotina, embora estruturado, apresentava um carácter flexível, permitindo ajustamentos de acordo com o estado emocional, os interesses, as necessidades e as capacidades individuais das crianças. Os momentos de transição eram intencionalmente mediados, recorrendo a músicas, lengalengas, jogos ou pequenas rotinas verbais, promovendo antecipação, segurança emocional e desenvolvimento de competências de autorregulação. Tal como referem Hohmann e Weikart (2011), a rotina constitui um recurso pedagógico estruturante, ao organizar temporalmente os acontecimentos do dia e ao favorecer interações significativas com os pares e adultos.

De forma global, a organização do tempo e das rotinas evidenciou uma prática pedagógica centrada na criança, valorizando a autonomia, a participação ativa, a construção de conhecimento e o desenvolvimento integral através da brincadeira, da exploração e da interação social. Esta estrutura temporal reflete os princípios das OCEPE (2016), bem como diferentes referenciais teóricos sobre desenvolvimento infantil e pedagogia da infância, demonstrando uma intencionalidade educativa clara, coerente e sensível às necessidades, capacidades e interesses do grupo.

2.2.4. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

As relações e interações constituem um elemento central no contexto da educação pré-escolar, assumindo-se como base do processo educativo e do desenvolvimento das crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o desenvolvimento e a aprendizagem decorrem da interação da criança com os outros e com o meio, sendo estas experiências fundamentais para a construção de conhecimentos, competências e atitudes.

Neste contexto, a equipa educativa, composta por uma educadora cooperante, com quarenta e três anos de experiência profissional, e duas assistentes técnicas permanentes, desempenhava um papel ativo na organização e supervisão do ambiente educativo, observando e reorganizando continuamente os espaços e os materiais, de acordo com as necessidades, interesses e desafios emergentes do grupo. O trabalho colaborativo com profissionais de educação especial, psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional reforçava a qualidade das interações estabelecidas, garantindo uma resposta articulada e ajustada a todas as crianças.

As OCEPE destacam que a qualidade das interações entre adultos e crianças, bem como entre pares, influencia significativamente o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, sendo essencial a construção de relações afetivas estáveis, baseadas na confiança, no respeito e na valorização de cada criança. Neste sentido, a atuação da equipa evidenciava uma intencionalidade clara na promoção de interações positivas, através da escuta ativa, do apoio às iniciativas das crianças e da mediação de conflitos.

Paralelamente, a interação entre crianças assumia-se como um importante recurso educativo, potenciando aprendizagens cooperativas e a construção partilhada de saberes. Tal como referido nas OCEPE, o trabalho em grupo favorece a cooperação, a negociação e o respeito pelo outro, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e para a construção da identidade.

Assim, as relações e interações evidenciam-se como um eixo estruturante da prática educativa, contribuindo para a construção de um ambiente educativo inclusivo, positivo e promotor do desenvolvimento integral de todas as crianças.

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A investigação desenvolvida no âmbito da PES insere-se no paradigma qualitativo, privilegiando a compreensão aprofundada dos fenómenos educativos no seu contexto natural, bem como a interpretação dos significados construídos por crianças, educadores e famílias no quotidiano da educação pré-escolar. Segundo Amado (2014), a investigação qualitativa permite apreender as experiências educativas a partir da perspetiva dos participantes e do investigador, considerando as suas interações, intencionalidades e práticas como fontes privilegiadas de análise. Contudo, a prática pedagógica desenvolvida assenta numa metodologia na qual se enfatiza uma aproximação à investigação-ação, entendida como um processo que visa a melhoria da ação educativa.

O problema de investigação — O Património Tradicional Oral enquanto promotor do desenvolvimento da expressão e da comunicação oral — orientou a adoção de uma metodologia de investigação-ação, entendida como um processo reflexivo, sistemático, participativo e orientado para a melhoria da prática educativa. Esta abordagem fundamenta-se no modelo de Whitehead, que valoriza o educador enquanto investigador da sua própria prática e reconhece a

criança como sujeito competente, ativo e cocriador de significado (Coutinho et al., 2009). A investigação-ação caracteriza-se pela alternância contínua entre a planificação intencional de intervenções, a sua implementação (ação), a observação rigorosa dos efeitos produzidos e a reflexão crítica sobre os resultados, configurando-se como um processo cíclico, progressivo e em espiral, no qual o profissional ajusta permanentemente as suas estratégias com base em evidências observadas (Máximo-Esteves, 2008).

No presente contexto de educação pré-escolar, a investigação foi desenvolvida em coarticulação com a colega de estágio, integrando-se no quotidiano pedagógico do grupo. O papel da educadora cooperante e das mestrandas enquanto investigadoras conferiu coerência entre a ação pedagógica e a análise reflexiva das práticas, possibilitando simultaneamente o desenvolvimento profissional dos educadores e a melhoria contínua das práticas educativas (Mesquita-Pires, 2010). As crianças participaram de forma natural, através das suas interações nas atividades quotidianas, sem a introdução de procedimentos que pudessem comprometer a dinâmica do grupo.

A investigação esteve centrada em ciclos de observação, planificação, ação e reflexão, que se entrelaçaram ao longo do tempo de estágio, permitindo à equipa educativa identificar necessidades, monitorizar mudanças e ajustar estratégias de intervenção de acordo com os interesses e características do grupo. A planificação pedagógica refletiu também as conceções e identidade profissional da equipa, articulando princípios estratégicos, relativos à intervenção pedagógica através de projetos e recursos concretos, que expressavam a posição relativamente ao desenvolvimento integral das crianças e ao respeito pelos seus direitos (Máximo-Esteves, 2008).

A recolha de dados foi de natureza qualitativa e contínua, integrando técnicas e instrumentos que permitiram documentar, de forma contextualizada, os processos educativos observados. A observação participante constituiu a principal técnica de recolha de dados, possibilitando acompanhar o desenvolvimento das atividades educativas, as interações entre crianças e adultos e os efeitos das estratégias implementadas. Segundo Coutinho (2009), esta técnica permite ao investigador compreender os fenómenos educativos “a partir do interior da ação”, articulando intervenção e análise reflexiva.

As notas de campo assumiram um papel central no registo de situações significativas relacionadas com a expressão e comunicação oral, a participação das crianças nas atividades e

as interações com os pares, educadores e famílias. Estes registos, complementados pelas descrições diárias e os incidentes críticos, constituíram uma base fundamental para a reflexão pedagógica e para a reformulação das práticas educativas. Foram também utilizadas produções das crianças (como desenhos, registos gráficos e narrativas) e a análise dos documentos pedagógicos (planificações, reflexões semanais, PCG e diário de bordo), enquanto evidências interpretativas das aprendizagens e do envolvimento das crianças nas experiências propostas.

A integração da participação familiar constituiu um elemento metodológico relevante. As famílias foram convidadas a colaborar em atividades de partilha de histórias, contos e tradições orais dos seus países de origem, contribuindo para a valorização da diversidade cultural do grupo e para o enriquecimento das experiências das crianças. Esta participação colaborativa reflete a natureza participativa e colaborativa da investigação-ação, que pode envolver não apenas os profissionais da educação, mas também outros atores da comunidade educativa.

O processo investigativo observou cuidados éticos rigorosos, respeitando os princípios da investigação em educação e da investigação com crianças. Foi garantido o consentimento informado das famílias, obtido através de comunicações detalhadas sobre os objetivos, procedimentos e finalidades do projeto, bem como o respeito pela confidencialidade e anonimato dos participantes. O assentimento das crianças foi permanentemente observado a partir das suas manifestações verbais e não verbais, assegurando que a participação decorresse de forma voluntária e ajustada aos seus ritmos e conforto. Foram igualmente consideradas as orientações éticas da European Early Childhood Education Research Association (EECERA), que valorizam o respeito pelas crianças, a escuta das suas vozes e a equidade nas oportunidades de participação, bem como os princípios consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019) e na Carta da APEI (2011).

A análise dos dados recolhidos seguiu uma lógica interpretativa e reflexiva, acompanhando o desenvolvimento das atividades e articulando-se com os objetivos da investigação. A análise dos registos de campo, das produções das crianças e dos documentos pedagógicos permitiu identificar padrões de interação, avaliar o impacto das estratégias implementadas e reorientar as intervenções pedagógicas de forma fundamentada, respeitando os princípios da investigação-ação. Este processo contínuo de reflexão crítica contribuiu para a melhoria das práticas educativas, reforçando a intencionalidade pedagógica e a coerência entre os objetivos definidos e as estratégias implementadas. Importa referir que alguns dos resultados

obtidos ao longo da investigação serão apresentados de forma articulada na descrição das ações desenvolvidas, constante no capítulo seguinte. Esta opção permite evidenciar, em contexto, a relação entre as práticas implementadas e os efeitos observados, contribuindo para uma compreensão mais integrada e fundamentada dos dados recolhidos.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo centra-se na análise reflexiva da PES desenvolvida ao longo dos estágios em creche e em pré-escolar, tendo como foco a descrição das ações desenvolvidas em ambos os contextos, o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, os efeitos da ação pedagógica nas práticas e a evolução das aprendizagens profissionais. Partindo das experiências vivenciadas em ambos os contextos, este capítulo procura mostrar de que forma é que os objetivos de formação foram progressivamente atingidos, através da mobilização articulada de conhecimentos teóricos, competências práticas e processos reflexivos.

A análise apresentada assenta numa perspetiva de profissional reflexiva, que entende a prática educativa como um processo dinâmico, contextualizado e intencional, no qual a reflexão sobre a ação assume o papel central na construção da identidade docente. Assim, são descritas e analisadas situações significativas da PES, de modo a tornar visíveis os processos formativos que sustentaram a evolução profissional, bem como as evidências de processos e resultados decorrentes da intervenção pedagógica.

Este capítulo organiza-se de forma a evidenciar a continuidade e a progressão do percurso formativo. Inicia-se com a descrição da ação pedagógica e a análise do desenvolvimento das competências profissionais em contexto de creche, segue-se a explicitação da transição para o contexto de educação pré-escolar e o aprofundamento da intervenção neste último, particularmente no âmbito da metodologia de investigação-ação. Posteriormente, são analisados os efeitos da ação na prática educativa, bem como os processos formativos que apoiaram a evolução profissional da mestranda.

A análise da prática é sustentada pelos referenciais teóricos e legais que orientam a educação de infância em Portugal, nomeadamente as OPC e as OCEPE, documentos estruturantes da ação pedagógica, e os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, que definem o perfil geral e específico do educador de infância. Estes documentos constituem matrizes de leitura da prática e permitem analisar a intervenção desenvolvida à luz das diferentes dimensões da profissionalidade docente, tal como preconizado na Ficha da Unidade Curricular (FUC) e nas grelhas de avaliação da PES (cf. apêndices B1 e B2).

Deste modo, o capítulo III assume-se como um espaço de integração entre a teoria e a prática, a reflexão e a ação, que evidencia o percurso de desenvolvimento profissional da mestranda e o contributo do estágio para a consolidação de uma prática educativa consciente, fundamentada e comprometida com a qualidade da educação de infância.

3.1.AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM CRECHE

3.1.1. “A MALA DA FELICIDADE DA SALA DOS PEIXINHOS”

A intervenção desenvolvida em creche emergiu do projeto de sala, integrado no tema da felicidade, apresentado no PPG. Desde o início, tornou-se evidente a complexidade de trabalhar um conceito abstrato, subjetivo e emocional com crianças em idades precoces. Esta constatação exigiu uma reflexão aprofundada sobre como abordar pedagogicamente um conceito que, embora central ao desenvolvimento e sendo uma experiência subjetiva e interior, não é diretamente observável.

A escolha do livro “Onde começa a felicidade”, de Eva Eland, surgiu da intencionalidade de utilizar a história como mediadora da experiência emocional. A hora do conto constituía um momento privilegiado do grupo, revelando elevados níveis de atenção e envolvimento. Contudo, a mestranda compreendeu que a mera leitura da narrativa poderia não ser suficiente para promover uma apropriação significativa do conceito. Tornou-se necessário partir da experiência concreta das crianças, baseando a reflexão em vivências reais.

Foi nesse momento que a dimensão do envolvimento familiar se afirmou não apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento pedagógico coerente com o enquadramento teórico apresentado no capítulo I. Se, como referido, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9), então fazia sentido convocar esse meio familiar para dar substância ao conceito de felicidade.

A própria noção de felicidade é culturalmente situada e subjetiva. Ao solicitar às famílias a seleção de um “momento de felicidade”, partiu-se do pressuposto de que todas partilhariam uma compreensão semelhante do conceito. Embora a maioria tenha aderido com entusiasmo, importa

questionar se o formato solicitado poderá ter condicionado a forma como as famílias representaram a experiência emocional da criança, privilegiando momentos socialmente valorizados, como festas, viagens, ou celebrações, em detrimento de experiências mais simples e quotidianas.

Esta constatação remete para a advertência presente no capítulo I de que o envolvimento parental deve respeitar a diversidade cultural e contextual das famílias. Mata e Pedro (2021) alertam para a necessidade de evitar leituras uniformizadoras do envolvimento, reconhecendo que as famílias têm “projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados” (p.16). Numa reflexão posterior colocou-se a questão se a atividade, embora bem-intencionada, não teria implicitamente privilegiado determinadas formas de expressão emocional.

No entanto, solicitar às famílias uma fotografia da criança num momento de felicidade, acompanhada de uma legenda explicativa, constituiu uma decisão sustentada na compreensão de que o envolvimento parental não se tratava de uma participação meramente logística ou decorativa, mas da mobilização de memórias, afetos e significados identitários.

A transformação das fotografias em versões ilustradas foi realizada com recurso a ferramentas de inteligência artificial, que permitiram converter as imagens originais num estilo visual inspirado no *Studio Ghibli*, caracterizado por uma estética semelhante ao desenho animado e pela utilização de cores vibrantes e formas suaves. Esta transformação consistiu na recriação das fotografias reais num registo visual mais próximo do imaginário infantil, tornando-as mais apelativas e facilmente reconhecíveis pelas crianças enquanto representação lúdica da realidade. A intencionalidade desta estratégia prendeu-se com a promoção do envolvimento e da curiosidade, utilizando a fantasia e componente simbólica como mediadora da experiência. Ao introduzir a ideia de “magia” associada à transformação das imagens, a mestranda procurou potenciar a motivação intrínseca, a atenção e a participação ativa das crianças, elementos fundamentais no contexto de creche. As reações observadas, os pedidos repetidos para visualizar novamente a transformação, as expressões de entusiasmo e os momentos de concentração intensa, evidenciaram níveis elevados de envolvimento, indicadores de que a estratégia adotada foi eficaz na captação do interesse e na dinamização da atividade.

Figura 1

Leitura da história "Onde começa a felicidade", de Eva Eland



Nota. Experiência realizada na sala de atividades, um espaço preparado para proporcionar um ambiente mais acolhedor, envolvente e "mágico".

À luz das escalas de observação do bem-estar e envolvimento da criança de Laevers et al. (2005), as crianças evidenciaram níveis elevados de bem-estar ao longo da dinâmica. Foram identificados sinais de satisfação e conforto, nomeadamente expressões de alegria e boa disposição (sorrisos e manifestações de prazer), espontaneidade e expressividade, vocalizações autónomas (murmúrios ou pequenas explorações sonoras), postura corporal relaxada e ausência de indicadores de tensão ou stresse. O bem-estar manifestou-se sobretudo na antecipação da "magia" e na reação à transformação da imagem.

Figura 2

F. a mostrar aos colegas a fotografia que a família enviou



Nota. Importa salientar que esta é a criança mais nova do grupo, apresentando ainda uma comunicação predominantemente não verbal.

Contudo, importa reconhecer que estes níveis não foram uniformes ao longo de toda a atividade. Durante os momentos de maior exigência comunicativa, algumas crianças apresentaram sinais de menor segurança, olhar desviado, respostas breves, ou necessidade de apoio físico do adulto. Isto sugere que o bem-estar, embora globalmente elevado, oscilou em função da natureza da exigência proposta.

Relativamente ao envolvimento, registaram-se igualmente níveis elevados, verificou-se concentração intensa na manipulação das imagens e na transformação simbólica. Segundo Laevers (2005), o envolvimento profundo caracteriza-se por concentração, energia, persistência e satisfação intrínseca. A repetição voluntária da transformação constituiu um indicador forte de envolvimento. Porém, talvez este envolvimento estivesse centrado predominantemente na dimensão lúdica e estética da atividade, mais do que na descrição conceptual da felicidade. Esta constatação conduz a uma reflexão crítica: a atividade foi altamente envolvente do ponto de vista

emocional e sensorial, mas menos consistente ao nível da construção conceptual estruturada. Em creche, tal poderá ser adequado ao estágio de desenvolvimento, ainda assim, evidencia a necessidade de equilibrar impacto emocional e intencionalidade pedagógica explícita.

Para além da adesão imediata, importa refletir sobre o significado pedagógico desta experiência. Ao trazer para a creche momentos íntimos da vida familiar, promoveu-se uma articulação efetiva entre microssistemas, numa lógica que remete para a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979). A criança reconheceu no espaço educativo elementos da sua história pessoal, o que reforça, inconscientemente, o seu sentimento de pertença e segurança.

A construção posterior da narrativa “A mala da felicidade da sala dos Peixinhos” representou um momento de síntese simbólica e de documentação pedagógica. Esta história foi elaborada a partir da recolha e integração de diferentes contributos, nomeadamente: os relatos das crianças sobre aquilo que as fazia felizes, expressos oralmente e registados pelas mestrandas; as partilhas das famílias, incluindo descrições de momentos significativos em contexto familiar e fotografias; e as observações da educadora cooperante relativas às vivências das crianças no contexto.

A partir destes elementos, a mestranda construiu uma narrativa ficcional centrada na personagem da nuvem Nia, que percorre as experiências de cada criança, incorporando excertos das suas falas (por exemplo, “Gosto de brincar com o mano” ou “Gosto de ir à praia”), bem como referências a situações vividas em casa e no JI. Cada criança passou, assim, a estar representada na história através de um pequeno episódio individual, onde se articulavam dimensões afetivas, familiares e educativas.

Este processo resultou num artefacto coletivo que materializa o princípio de que a criança é a “(...) mediadora entre a escola e a família” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28), assumindo-se como elo de ligação entre os diferentes contextos da sua vida.

Do ponto de vista profissional, esta experiência confrontou a mestrandas com a necessidade de abandonar conceções restritivas de participação parental. Confirmou-se que o envolvimento não se esgota na presença física na instituição. Algumas famílias expressaram-se de forma mais detalhada nas legendas enviadas do que o fariam num encontro presencial, revelando que o envolvimento assume formas diversas e culturalmente situadas.

Outro constrangimento prende-se com a idade das crianças. Em contexto de creche, as competências linguísticas ainda se encontram em desenvolvimento. Durante os momentos de

diálogo sobre as fotografias, algumas crianças revelaram dificuldade em verbalizar sentimentos, recorrendo sobretudo à nomeação de pessoas ou objetos presentes na imagem. Isto levantou uma questão relevante: até que ponto estava a projetar uma expectativa de verbalização emocional que nem todas as crianças estavam ainda preparadas para sustentar? No entanto, a linguagem não-verbal era muito utilizada pelas crianças e desse modo a mestranda percebeu que deveria estar mais atenta a outros géneros de linguagem em vez de se focar só na linguagem oral.

Figura 3

Conversa em pequeno grupo, entre três crianças



Nota. A criança à direita (a mais velha do grupo), pergunta à criança da esquerda (criança com mutismo seletivo) quem está na fotografia. A criança ao centro (a mais nova do grupo) tenta interagir verbalmente. As três crianças conversam num tom de voz baixo, semelhante a uma conversa confidencial.

Importa ainda referir o momento de apresentação da narrativa ao grupo, realizado no espaço exterior, o qual assumiu particular relevância no desenvolvimento da atividade. Este

momento foi intencionalmente organizado com o objetivo de criar um ambiente imersivo e simbolicamente alinhado com a história, recorrendo a diversos elementos materiais: as fotografias das crianças, nas versões original e ilustrada, plastificadas e suspensas com fios; estrelas brilhantes igualmente suspensas; uma fita de decoração branca evocativa das nuvens; uma nuvem de grande dimensão, construída em cartão e espuma, assumida como elemento narrador; e uma mala (a “mala da felicidade”) que continha a história. O espaço foi ainda complementado com uma manta e uma almofada de grande dimensão, objeto já familiar às crianças, contribuindo para um ambiente acolhedor e securizante.

Durante este momento, observou-se um nível de atenção e envolvimento das crianças superior ao habitual para a faixa etária, mantendo-se concentradas por um período de tempo prolongado. Este facto poderá ser compreendido pela natureza familiar e significativa da narrativa, uma vez que integrava experiências, imagens e vivências das próprias crianças, favorecendo o reconhecimento e a identificação. Assim, a articulação entre um ambiente cuidadosamente preparado e um conteúdo emocionalmente significativo revelou-se determinante para potenciar o envolvimento, a participação e a qualidade da experiência educativa.

Figura 4

Leitura da história "A mala da felicidade da sala dos Peixinhos"



Nota. Experiência realizada no exterior, um espaço que evocava elementos da narrativa que foi contada, assumindo-se como um meio privilegiado para a sua exploração e escuta.

À luz das OPC, a aprendizagem em creche deve privilegiar a ação, a exploração sensorial e a interação afetiva. A dinâmica da “magia” revelou-se particularmente ajustada a esta faixa etária, precisamente porque mobilizou o corpo, a surpresa e o jogo simbólico. No entanto, a componente reflexiva verbal foi, em alguns casos, mais induzida pelo adulto do que espontaneamente emergente. No entanto, a linguagem não verbal muitas vezes demonstrava a felicidade das crianças a mostrarem as fotografias enviadas pelas famílias e quando o adulto lia os comentários enviados, as crianças reagiam com sorrisos, anuindo com a cabeça e por vezes rindo.

3.1.2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DE CRECHE

A PES desenvolvida em contexto de creche constituiu um momento fundamental no percurso formativo da mestranda, permitindo aprofundar competências profissionais essenciais à intervenção com crianças entre os 24 e os 36 meses, bem como consolidar uma postura reflexiva, ética e intencional enquanto futura educadora de infância.

A intervenção decorreu numa sala composta por dezoito crianças, cujo ambiente educativo se encontrava organizado em áreas diferenciadas, promotoras da autonomia, do bem-estar emocional e da aprendizagem ativa. As áreas como o conforto, a leitura, o jogo simbólico, os jogos de mesa e a expressão artística e sensorial, constituiu um recurso pedagógico fundamental para a construção de experiências significativas, respeitando os interesses, as necessidades e ritmos individuais das crianças.

No decurso do estágio, a mestranda assumiu progressivamente o papel de educadora responsável, beneficiando de momentos específicos de autonomia pedagógica previamente definidos, bem como de um acompanhamento próximo da educadora cooperante. Esta gradual atribuição de responsabilidades permitiu desenvolver competências ao nível do planeamento, da gestão do grupo e da tomada de decisões pedagógicas fundamentadas, sempre orientadas pelo superior interesse da criança.

O trabalho desenvolvido assentou numa planificação semanal colaborativa, realizada em diáde e com a educadora cooperante. Este processo favoreceu o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, negociação e reflexão partilhada, permitindo à mestranda compreender a importância da construção coletiva da intencionalidade educativa. A progressão das responsabilidades, desde a dinamização de uma atividade em conjunto com o par pedagógico (o brincar heurístico), passando pela condução de períodos parciais da rotina, até à gestão de dias completos, contribuiu para o reforço de confiança profissional e da capacidade de adaptação às dinâmicas do grupo.

No âmbito das ações pedagógicas desenvolvidas, destaca-se a implementação de sequências de atividades centradas em histórias infantis, integrando narrativas criadas especificamente para o grupo, a partir dos seus interesses e das suas vivências. A criação de histórias personalizadas, como "O Oceano das Letrinhas", permitiu valorizar a identidade de cada

criança, promover o reconhecimento do nome próprio e favorecer o contacto precoce com a linguagem escrita de forma lúdica e significativa. Do mesmo modo, a construção da narrativa “O crocodilo que ninguém via”, possibilitou a articulação entre a imaginação, o movimento, a exploração do espaço exterior e a introdução de conceitos matemáticos básicos, evidenciando a importância da intencionalidade pedagógica na organização das experiências de aprendizagem.

A participação das famílias, ainda que mediada pela educadora cooperante, foi integrada num momento específico da ação educativa, nomeadamente através da solicitação de fotografias e testemunhos para a construção da história “A mala da felicidade da sala dos Peixinhos”. Esta iniciativa permitiu reforçar a continuidade educativa entre a família e a creche, promover o sentimento de pertença das crianças e reconhecer a família como parceira no processo educativo, mesmo num contexto em que o contacto direto com os encarregados de educação era limitado.

Ao longo do estágio, a mestrandas enfrentou diversos desafios, particularmente ao nível da gestão do grupo e da construção da relação educativa. A fase inicial caracterizou-se por alguma resistência das crianças à presença das mestrandas, situação que exigiu uma postura sensível, paciente e respeitadora dos tempos individuais. Através da observação atenta, da escuta ativa e da consistência nas interações positivas, foi possível estabelecer vínculos afetivos seguros, traduzidos, progressivamente, na aceitação da presença da mestrandas. Ao longo do tempo, a procura espontânea das crianças pela mestrandas e as manifestações de afeto demonstraram a criação de vínculos e a sua aceitação como elemento da equipa educativa. Esta evolução foi importante para a mestrandas no sentido de lhe dar confiança e de contribuir para a sua formação e crescimento profissional.

A observação sistemática, participante e contínua, apoiada em instrumentos como o diário de bordo, as notas de campo e os registos fotográficos, constituiu um suporte essencial à reflexão sobre a prática. Estes dispositivos permitiram à mestrandas ajustar o planeamento às respostas das crianças, reconhecer a necessidade de flexibilidade pedagógica e compreender que a qualidade da intervenção reside na capacidade de ler o contexto e agir em função dele. Assim, sempre que as propostas inicialmente planificadas não iam ao encontro dos interesses ou as crianças não manifestavam envolvimento, procedia, no momento, à sua reformulação, assegurando o bem-estar e a participação ativa das crianças.

Os efeitos da ação pedagógica tornaram-se evidentes não só na evolução do grupo, mas também no *feedback* recebido das famílias, transmitido pela educadora cooperante, bem como

no reconhecimento expresso no final do estágio, pelos encarregados de educação e equipa educativa. Estes momentos reforçaram a importância de uma prática educativa significativa, construída com intenção, reflexão e compromisso ético, contribuindo de forma decisiva para a consolidação da identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

3.2. DA PRÁTICA EM CRECHE À INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A experiência desenvolvida em contexto de creche constituiu um alicerce estruturante para a intervenção posterior em educação pré-escolar, permitindo à mestranda transitar de uma fase predominantemente centrada na construção da relação educativa e na gestão das dinâmicas do grupo para uma prática mais autónoma, intencional e sustentada por processos de investigação e participação ativa das famílias.

Em contexto de creche, o principal desafio profissional situou-se na construção de vínculos afetivos seguros e na gestão de um grupo caracterizado por fortes necessidades de afirmação e autonomia emergente. A necessidade de respeitar os ritmos individuais, de garantir o assentimento da criança e de ajustar continuamente a ação pedagógica às respostas observadas contribuiu para o desenvolvimento de uma postura sensível, flexível e atenta aos sinais do grupo. Esta etapa foi determinante para consolidar competências ao nível da observação sistemática, da escuta ativa e da capacidade de reformulação da prática em tempo real.

A transição para o contexto de educação pré-escolar implicou um aprofundamento qualitativo dessas competências. Se na creche a prioridade incidia na segurança emocional e na adaptação relacional, no pré-escolar a mestranda tinha como intenção expandir a intervenção para dimensões mais complexas da profissionalidade docente, nomeadamente ao nível da planificação participada e da dinamização de processos colaborativos com as famílias.

A experiência prévia em creche revelou-se fundamental para enfrentar com maior segurança os desafios do pré-escolar. A competência desenvolvida na leitura das necessidades do grupo facilitou a identificação de problemáticas emergentes, como as necessidades ao nível da expressão e comunicação, bem como o reconhecimento do potencial educativo da diversidade cultural presente no grupo. Assim, a capacidade de observação crítica e reflexiva, iniciada na

creche, evoluiu para uma postura investigativa mais estruturada, concretizada através da metodologia de investigação-ação implementada no pré-escolar.

Paralelamente, a consciência das limitações sentidas no contexto de creche relativamente à comunicação direta com as famílias despertou na mestranda uma necessidade de aprofundar esta dimensão no estágio seguinte. A ausência de contacto direto com os pais evidenciou a importância da parceria instituição-família, reforçando a intencionalidade em promover estratégias de envolvimento mais efetivas no pré-escolar. Assim, a fragilidade identificada transformou-se num motor de desenvolvimento profissional, que conduziu à implementação de dispositivos participativos que colocaram as famílias num papel mais ativo na vida do grupo.

Deste modo, a passagem da creche para o pré-escolar representou um processo de continuidade e ampliação de competências. A evolução profissional manifestou-se na transição de uma prática centrada na adaptação e na consolidação relacional para uma intervenção mais estratégica, investigativa e colaborativa, sustentada por uma maior consciência do papel do educador enquanto mediador, promotor de participação e agente de articulação entre os contextos educativos.

Este percurso evidencia que o desenvolvimento profissional não ocorreu de forma linear ou imediata, mas através de um processo progressivo de reflexão, experimentação e reajustamento, no qual cada contexto contribuiu, de forma complementar, para a construção da identidade docente da mestranda.

3.3. AÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM PRÉ-ESCOLAR

Se em creche o foco incidiu na dimensão socioemocional, em educação pré-escolar a intervenção assumiu uma natureza mais estruturada e investigativa, integrando a metodologia de investigação-ação. A concretização deste projeto prende-se com o forte envolvimento e a parceria estabelecida com as famílias, aspeto considerado particularmente relevante no contexto da educação pré-escolar, na medida em que potenciou a participação ativa das famílias no processo educativo e enriqueceu as experiências de aprendizagem das crianças. De seguida, irá descrever-se um projeto considerado relevante para o contexto de educação pré-escolar.

3.3.1. PROJETO “GUARDA LIVROS”

O projeto “Guarda Livros” emergiu da observação de dois elementos centrais: o lugar privilegiado e o interesse das crianças na hora do conto, que fazia parte da rotina do grupo, e as fragilidades identificadas ao nível da expressão e da comunicação oral.

A intenção de envolver as famílias como narradoras de histórias tradicionais dos seus países surgiu da problemática identificada e da intenção de valorizar a diversidade cultural existente no grupo. As histórias partilhadas correspondiam às diferentes nacionalidades presentes no grupo, procurando assegurar que cada cultura tivesse expressão no projeto. Sempre que necessário, foi realizada uma seleção prévia de histórias tradicionais, disponibilizando sugestões às famílias que manifestavam dúvidas relativamente ao que poderiam contar, garantindo assim coerência cultural e adequação etária das narrativas.

Figura 5

Hora do conto com as famílias



Nota. Pais do T. a narrar a história “A Lenda da Serra da Estrela” de Sara Rebelo da Silva.

A existência de seis nacionalidades distintas no grupo constituiu, inicialmente, um dado contextual e, progressivamente, foi reinterpretado como um recurso pedagógico. Esta mudança de olhar revelou-se decisiva, a diversidade cultural deixou de ser apenas uma característica do grupo para se tornar motor do projeto.

Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas (Lopes da Silva et al, 2016, p. 39).

A proposta de convidar as famílias a contar histórias tradicionais dos seus países não surgiu como atividade isolada, mas como resposta à necessidade de criar contextos autênticos de comunicação. A reação entusiástica das crianças, que decidiram criar um livro coletivo para guardar as histórias, evidenciou aquilo que as OCEPE defendem quando afirmam que a criança é “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.18). As crianças ajudaram a decidir a ordem das visitas, o espaço onde as histórias seriam contadas e participaram na seleção das histórias a incluir, garantindo que todas as culturas tivessem representação. Esta agência tornou-se particularmente visível quando o grupo decidiu que a capa do livro seria pintada pelas famílias e a contracapa seria ilustrada pelas próprias crianças, integrando também letras escolhidas e desenhadas por elas. Esta decisão reforçou o carácter colaborativo e simbólico do produto final, materializando graficamente a parceria educativa que sustentou todo o projeto.

Figura 6

Momento de pintura da capa do livro com as famílias



Nota. Momento em que a mãe do AR. dá cor à capa do livro. O grupo de crianças observa e dá sugestões do que pode fazer.

Ao longo das diferentes fases do projeto (definição do problema, planificação, execução e divulgação) tornou-se evidente que a participação das famílias assumiu um carácter sistemático e continuado. Ao deslocarem-se à sala para contar histórias, as famílias não estavam apenas a colaborar, estavam a influenciar o currículo. Este aspeto remete para a ideia de que o educador “não pode ver a participação das famílias somente como um complemento e ajuda à sua ação” (Mata & Pedro, 2021, p.83), mas como contributo efetivo para a construção pedagógica. Observou-se que algumas famílias não puderam participar, sobretudo por constrangimentos laborais, este fator colocou em evidência uma das problemáticas referidas por Mata e Pedro (2021): a menor participação não deve ser interpretada como desinteresse, mas como resultado de condições contextuais. Assim, para assegurar que nenhuma criança se sentisse excluída e que todas as culturas estivessem representadas, a equipa educativa integrou-se ativamente no projeto. No diálogo estabelecido com as crianças e as famílias, identificou-se que algumas

nacionalidades poderiam não estar representadas, tendo sido, por isso, atribuída a cada elemento da equipa educativa uma nacionalidade a explorar. Para resolver essa situação, foram contadas histórias de todas as nacionalidades presentes no grupo. Uma das auxiliares partilhou uma história tradicional do Bangladesh, a outra auxiliar contou uma história de Angola, a educadora cooperante narrou uma história de Cabo Verde e as mestrandas, apresentaram uma história tradicional de Portugal. Deste modo, todas as nacionalidades ficaram representadas no livro coletivo e no painel da escola onde eram divulgados os diferentes momentos do projeto. Esta estratégia reforçou o princípio da equidade, garantindo pertença simbólica e reconhecimento identitário a cada criança, independentemente da disponibilidade presencial da sua família.

Figura 7

Divulgação do projeto no painel da escola



Nota. Divulgação da capa (canto superior esquerdo), contracapa (canto inferior esquerdo), momentos do projeto, registos das crianças relativos às histórias e enquadramento do projeto (à direita).

Este aspeto exigiu uma gestão cuidadosa do grupo e levou a mestrandas a questionar se poderiam ter sido criadas alternativas mais flexíveis, como gravações áudio ou vídeo, por exemplo, ampliando as possibilidades de participação. A posterior produção do livro digital

constituiu uma estratégia de democratização do acesso, mas poderia ter sido pensada desde o início como forma de incluir famílias com menor disponibilidade presencial.

Outro desafio relacionou-se com a gestão do tempo letivo. A presença quase diária de familiares exigiu reorganização constante da rotina. A flexibilidade defendida por Vasconcelos et al. (2012) revelou-se essencial, mas também exigente ao nível da gestão profissional.

A antecipação diária das crianças, ao questionarem “Quem vem hoje contar a história?”, constituiu um indicador qualitativo relevante. Revelou expectativa, curiosidade e investimento emocional. Durante as sessões, observaram-se elevados níveis de envolvimento: atenção, formulação de perguntas, comentários pertinentes, descoberta de semelhanças e diferenças e acima de tudo respeito pelas diferentes culturas.

Em contexto de pré-escolar, a aplicação das escalas de Laevers (2005) revelou padrões distintos dos observados em creche. O bem-estar manifestou-se de forma consistente ao longo do projeto. As crianças demonstravam segurança, abertura à participação e orgulho em apresentar os seus familiares. Indicadores como postura descontraída, participação espontânea e riso partilhado sugerem níveis elevados de bem-estar. Contudo, também aqui se verificaram nuances importantes. Algumas crianças revelaram inicialmente alguma inibição quando o familiar era o seu próprio pai ou mãe, evidenciando um ligeiro aumento de ansiedade de desempenho. Este fenómeno demonstra que a presença da família, embora promotora de segurança, pode igualmente intensificar expectativas internas da criança.

Durante os momentos do conto das histórias, os níveis de envolvimento foram particularmente elevados durante a escuta ativa das histórias. Observou-se concentração, formulação de perguntas, descobertas de particularidades, diálogos interculturais, comparação entre culturas e reconstrução narrativa posterior. Segundo Bertram e Pascal (2009), “Mesmo quando há interrupções, o nível da actividade é retomado. Outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam, não conseguem distrair a criança do que está a fazer” (p.131), correspondendo, assim, a níveis elevados de envolvimento, caracterizados por processamento cognitivo profundo e motivação intrínseca.

A avaliação foi realizada através de registos diários, observações estruturadas e diálogos com as crianças, permitindo acompanhar o seu bem-estar, motivação e evolução na expressão oral.

Importa, contudo, reconhecer que o envolvimento variava em função da qualidade narrativa do familiar convidado. Algumas sessões foram marcadamente dinâmicas, com recursos expressivos variados, outras revelaram menor capacidade de captação da atenção do grupo. Este facto evidencia que o envolvimento infantil está diretamente relacionado com a qualidade da mediação adulta, seja ela profissional ou familiar. Esta constatação reforça a ideia de que envolver famílias implica também apoiá-las, oferecendo orientações prévias ou sugestões estratégicas, sem comprometer a autenticidade da sua participação.

Ao nível da expressão oral, registou-se progressivamente uma maior participação espontânea, ampliação do vocabulário e aumento da confiança comunicativa. A presença das famílias parece ter funcionado como mediador afetivo, promovendo um ambiente comunicacional seguro. Segundo as OCEPE, "O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros." (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60).

A produção final do livro digital constituiu um momento de divulgação e avaliação, conforme descrito por Vasconcelos et al. (2012), mas também reforçou o princípio de que a parceria educativa exige intencionalidade e continuidade. O momento de divulgação consistiu na apresentação do livro digital às famílias, com as crianças a explicarem o processo e a sua contribuição, permitindo às famílias observar o resultado do trabalho coletivo e reforçando a parceria educativa. Tal como referido no capítulo I, o envolvimento parental "não passa por ações aleatórias e pontuais, mas sim por abordagens sistemáticas cujo foco não são os eventos realizados, mas os resultados deles decorrentes" (Mata & Pedro, 2021, p.8). O livro digital não foi apenas produto final, foi a evidência de um processo de construção coletiva.

Figura 8

Divulgação do projeto às famílias



Nota. Momento de avaliação e divulgação do projeto, assim como apresentação do trabalho de projeto paralelamente elaborado sobre o património local (as fontes da cidade do Porto) e das restantes atividades realizadas ao longo da PES.

3.3.2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES desenvolvida em contexto de educação pré-escolar constituiu um momento de consolidação e aprofundamento das aprendizagens profissionais iniciadas na creche, que permitiu à mestranda assumir uma intervenção mais autónoma, intencional e investigativa, sustentada pela reflexão sistemática sobre a ação pedagógica e pela valorização da participação das famílias enquanto parceiras do processo educativo.

A intervenção decorreu num grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, inserido num ambiente educativo cuidadosamente organizado em áreas

de aprendizagem que promoviam a autonomia, a escolha consciente e o envolvimento ativo das crianças. A organização do espaço e da rotina diária constituiu um suporte fundamental para a construção de experiências educativas significativas, de modo a favorecer a previsibilidade, a segurança emocional e a participação democrática do grupo.

Desde o início do estágio, a mestranda assumiu um papel ativo na receção diária das crianças e das suas famílias, momento privilegiado de contacto e partilha que contribuiu para o estabelecimento de uma relação de proximidade e confiança. Este contacto regular permitiu à mestranda conhecer melhor os contextos familiares, as características culturais e linguísticas do grupo e as expectativas das famílias em relação ao JI, criando condições favoráveis à implementação de estratégias de envolvimento e participação ao longo do processo educativo.

O interesse em envolver as famílias no âmbito da investigação sobre o património tradicional oral emergiu da observação atenta do contexto, da reflexão sobre a trajetória formativa da mestranda e do reconhecimento do potencial educativo da diversidade cultural presente no grupo. A coexistência de seis nacionalidades distintas, associada às necessidades evidenciadas pelas crianças ao nível da expressão e comunicação oral, revelou-se um bom ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação centrado na colaboração família-jardim de infância, enquanto estratégia promotora do bem-estar e das aprendizagens das crianças.

Neste sentido, foi concebido o projeto “Guarda Livros”, uma iniciativa que procurou envolver ativamente as famílias na vida do grupo, através da sua participação na hora do conto. A escolha deste momento da rotina não foi aleatória, uma vez que se tratava de um tempo bastante valorizado pelas crianças, promotor da literacia emergente, da linguagem oral e da construção de significados partilhados. A decisão de atribuir às famílias o papel de mediadoras da leitura constituiu uma mudança significativa na dinâmica da sala, o que permitiu diversificar as vozes, as narrativas e as referências culturais presentes no quotidiano educativo. Além disso este projeto seria enriquecido mediante a multiculturalidade existente no grupo.

O projeto foi construído de forma participada, envolvendo as crianças na tomada de decisões relativas à sua organização, nomeadamente na escolha do nome, na conceção do livro físico que reuniu as histórias partilhadas e na definição dos elementos gráficos da capa e da contracapa. Esta participação ativa reforçou o sentimento de pertença ao projeto e valorizou a criança enquanto sujeito de direitos e agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Paralelamente, foram implementados dispositivos de comunicação e partilha com as famílias, como a criação de uma plataforma digital, o *Padlet*, para divulgar as atividades desenvolvidas na sala. Embora o *feedback* formal nesta plataforma tenha sido reduzido, as conversas informais com as famílias revelaram-se uma fonte significativa de informação e reflexão, evidenciando o impacto positivo da sua participação na motivação e no envolvimento das crianças.

A metodologia de investigação-ação constituiu um eixo estruturante da intervenção da mestranda, orientando todo o processo de observação, planificação, ação e reflexão. A utilização de instrumentos diversificados de recolha de dados, como o diário de bordo, os registos de incidentes críticos, a documentação pedagógica, os registos gráficos produzidos pelas crianças e pelas famílias e os registos fotográficos permitiu à mestranda acompanhar de forma sistemática os efeitos da ação pedagógica e ajustar a intervenção em função das necessidades emergentes do grupo.

Os resultados observados evidenciaram um aumento significativo do envolvimento das famílias e uma maior participação verbal das crianças. Ao nível da linguagem, verificou-se que algumas crianças que inicialmente não participavam em diálogos em grande grupo passaram a intervir de forma mais frequente, demonstrando maior iniciativa comunicativa. Observou-se ainda o enriquecimento do vocabulário, com a utilização de novas palavras em contextos adequados, bem como uma maior capacidade de construção de frases e de expressão de ideias. Registaram-se também melhorias ao nível da confiança, da autoestima e do sentimento de pertença ao grupo. A hora do conto assumiu um carácter mais flexível e dinâmico, adaptado à disponibilidade das famílias e tornou-se um momento de expectativa e entusiasmo por parte das crianças, que passaram a questionar regularmente sobre quem iria participar nesse dia.

Esta experiência permitiu à mestranda compreender, de forma aprofundada, o papel do educador de infância enquanto mediador, facilitador de relações e promotor de contextos educativos inclusivos e participativos. A prática desenvolvida no pré-escolar evidenciou uma evolução clara da identidade profissional da mestranda, traduzida numa maior capacidade de problematizar a ação educativa, de envolver os diferentes intervenientes no processo e de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, éticas e coerentes com os princípios da educação de infância.

3.4. EFEITOS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA EDUCATIVA NOS CONTEXTOS

A análise dos efeitos das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES constitui um elemento central para a compreensão do impacto do estágio no bem-estar e nas aprendizagens das crianças, bem como para a avaliação da qualidade das intervenções educativas realizadas. Neste sentido, os efeitos observados devem ser compreendidos como resultado de uma ação intencional, reflexiva e sustentada por princípios pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e participante no seu processo de desenvolvimento.

Tanto em contexto de creche como em pré-escolar, o bem-estar das crianças assumiu-se como um eixo estruturante das intervenções. Na creche, a construção progressiva de vínculos afetivos seguros revelou-se determinante para a criação de um clima emocional favorável à exploração, à interação e à aprendizagem. A resistência inicial manifestada por algumas crianças à presença e intervenção das mestrandas exigiu uma postura profissional guiada pela sensibilidade, pelo respeito dos tempos individuais e pela escuta atenta dos sinais emocionais de cada criança e do grupo. Através da consistência nas interações, da previsibilidade das rotinas e da valorização do assentimento da criança, foi possível promover uma transição gradual para um estado de maior segurança emocional, evidenciado pela procura espontânea de apoio, pela aceitação da mediação adulta e pela manifestação de afetos.

Este clima de confiança refletiu-se diretamente no envolvimento das crianças nas experiências propostas. À medida que se sentiram seguras e reconhecidas, passaram a demonstrar maior disponibilidade para participar nas atividades, explorar os materiais e interagir com os pares, confirmando a relação indissociável entre bem-estar emocional e envolvimento ativo. A flexibilidade pedagógica adotada, nomeadamente a reformulação das propostas sempre que estas não correspondiam aos interesses do grupo, contribuiu para a manutenção de elevados níveis de envolvimento, assegurando que a ação educativa permanecesse significativa e respeitadora das necessidades das crianças.

No contexto de educação pré-escolar, os efeitos da ação pedagógica tornaram-se particularmente evidentes na dimensão relacional e comunicativa. A participação ativa das famílias na vida do grupo, concretizada através do projeto "Guarda Livros", teve um impacto significativo no sentimento de pertença das crianças, reforçando a ligação entre o contexto

familiar e o contexto educativo. A presença de familiares na sala, enquanto mediadores da leitura e portadores de narrativas culturalmente significativas, contribuiu para a valorização das identidades individuais e coletivas, criando um ambiente inclusivo e representativo da diversidade existente no grupo.

O envolvimento das famílias revelou-se um fator potenciador do bem-estar emocional das crianças, que demonstravam entusiasmo, orgulho e expectativa relativamente aos momentos de participação dos seus familiares. Este envolvimento afetivo traduziu-se numa maior confiança em si próprias, num aumento da autoestima e numa maior disponibilidade para a participação verbal, especialmente em crianças que anteriormente revelavam dificuldades ao nível da expressão e comunicação oral. A escuta de histórias contadas por diferentes vozes, com referências culturais diversas, promoveu contextos autênticos de comunicação, nos quais as crianças se sentiram motivadas a partilhar experiências, formular perguntas e expressar opiniões.

Ao nível das aprendizagens, os efeitos da ação pedagógica manifestaram-se de forma integrada e transversal às diferentes áreas de conteúdo.

Na creche, as experiências desenvolvidas a partir das histórias infantis personalizadas favoreceram o reconhecimento do nome próprio, o contacto com a linguagem escrita e o desenvolvimento da linguagem oral, sempre de forma lúdica e contextualizada. A utilização de narrativas construídas a partir dos interesses e vivências das crianças permitiu a atribuição de significado às aprendizagens, promovendo a atenção, a memória e a participação ativa. Esta abordagem encontra-se alinhada com as OPC, que defendem o protagonismo da criança no seu processo de aprendizagem, valorizando os seus interesses, potencialidades e a sua participação ativa nos diversos contextos educativos. Para além disso, as OPC sublinham que a aprendizagem ocorre em todos os momentos e experiências do quotidiano, sendo fundamental que estas sejam significativas e contextualizadas, promovendo o envolvimento da criança e a construção de sentido.

No estágio em pré-escolar, o projeto “Guarda Livros” contribuiu de forma evidente para o desenvolvimento da expressão e comunicação oral, área identificada inicialmente como uma necessidade do grupo. A interação com adultos significativos, em contextos de leitura partilhada e diálogo, potenciou a ampliação do vocabulário, a estruturação do discurso e a confiança na comunicação oral. Para além disso, a flexibilidade introduzida na hora do conto, ajustando-a à

disponibilidade das famílias, reforçou a ideia de que a aprendizagem não está confinada a tempos rígidos, mas emerge de contextos dinâmicos e significativos.

A transformação da dinâmica da sala constituiu outro efeito relevante da ação pedagógica. A hora do conto deixou de ser um momento exclusivamente conduzido pela equipa educativa para se tornar um espaço de encontro, partilha e construção coletiva de conhecimento. As crianças passaram a antecipar e valorizar estes momentos, questionando sobre quem iria participar e demonstrando maior envolvimento emocional e cognitivo. Esta mudança refletiu-se também na forma como as crianças se relacionavam entre si, evidenciando maior escuta, respeito pela vez de falar e interesse pelas experiências dos outros.

Importa ainda destacar que os efeitos observados não se limitaram às crianças, estendendo-se à relação profissionais-família. O reconhecimento expresso pelas famílias, quer através de comentários informais, quer através de gestos de valorização no final do estágio, evidencia o impacto positivo de uma prática educativa que assume a família como parceira e co-construtora do processo educativo. Esta dimensão relacional reforça a conceção de educação de infância defendida nas OCEPE, enquanto espaço de corresponsabilização, participação e continuidade educativa.

Os efeitos da ação pedagógica desenvolvida ao longo de todo o estágio evidenciam que práticas centradas no bem-estar, na participação e na valorização das relações contribuem de forma decisiva para o envolvimento e para as aprendizagens das crianças. Esta experiência permitiu à mestranda compreender que o impacto da intervenção educativa se constrói na articulação entre intencionalidade pedagógica, sensibilidade relacional e abertura à participação dos diferentes intervenientes, consolidando uma visão de educação de infância comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

3.5. PROCESSOS FORMATIVOS QUE SUSTENTARAM A EVOLUÇÃO PROFISSIONAL

O desenvolvimento das competências profissionais ao longo da PES não ocorreu de forma linear ou intuitiva. Foi sustentado por um conjunto de processos formativos que promoveram a reflexão crítica, a tomada de decisões fundamentadas e a construção progressiva da identidade docente da mestranda.

Um dos eixos estruturantes deste percurso foi a cooperação pedagógica. O acompanhamento sistemático das educadoras cooperantes, tanto em contexto de creche como de educação pré-escolar, constituiu um espaço privilegiado de diálogo, questionamento e análise da prática. O *feedback* recebido incidia não apenas sobre a adequação das atividades propostas, mas também sobre aspetos relacionados com a postura profissional, a gestão do grupo, a comunicação e a intencionalidade pedagógica. Este processo permitiu que a mestranda desenvolvesse uma maior consciência das suas fragilidades e potencialidades, favorecendo uma atitude de abertura à mudança e de compromisso com a melhoria contínua.

A par da cooperação pedagógica, um outro processo formativo significativo ao longo do estágio foi a supervisão pedagógica, assegurada por uma docente da instituição de ensino superior, que realizou supervisão direta no local de estágio em três momentos distintos. As planificações pedagógicas foram realizadas em díade pelas mestrandas, em articulação com as educadoras cooperantes, sendo posteriormente enviadas à supervisora para apreciação (cf. apêndices A1 e A2). As observações e reflexões foram desenvolvidas em conjunto com a equipa educativa e culminaram em momentos de análise conjunta da prática. As supervisões pedagógicas, concretizadas através de momentos de observação direta da prática pela supervisora da instituição de ensino superior, constituíram um dispositivo relevante de formação. Estes momentos incidiram sobre a planificação, a organização do ambiente educativo, a qualidade das interações estabelecidas, a intencionalidade pedagógica das propostas e a capacidade de regulação da ação em função das respostas das crianças. Este dispositivo constituiu uma oportunidade privilegiada para tornar visível a prática e sujeitá-la a um olhar externo fundamentado, promovendo uma análise crítica sustentada.

As reuniões pós-ação, assumiram também, particular relevância. Estas eram realizadas com a presença da supervisora da instituição de ensino superior, das educadoras cooperantes e das mestrandas. Estes momentos configuraram espaços de reflexão partilhada, nos quais foram analisados aspetos como: a adequação das estratégias pedagógicas, o nível de envolvimento das crianças, os indicadores de bem-estar observados, a coerência entre planificação e ação, bem como os aspetos a consolidar ou a reformular.

Mais do que um momento avaliativo, estas reuniões constituíram verdadeiros dispositivos de mediação formativa, que permitiam explicitar fundamentos das decisões pedagógicas, reconhecer fragilidades sem as percecionarem como falhas, mas como oportunidades

de desenvolvimento, confrontar percepções pessoais com o olhar experiente das educadoras cooperantes e da supervisora e ainda, desenvolver capacidade de autoanálise e autorregulação profissional.

Adicionalmente, após a conclusão de cada estágio, realizou-se uma reunião final de avaliação global do percurso formativo. Previamente, a mestranda procedeu ao preenchimento da grelha de avaliação dos processos de desenvolvimento da prática educativa supervisionada, instrumento que contempla dimensões como a observação, a planificação, a ação pedagógica e a reflexão sobre a prática (cf. apêndices B1 e B2). A discussão coletiva desses parâmetros, envolvendo a supervisora, as educadoras cooperantes e o par pedagógico, possibilitou uma análise integrada do percurso, cruzando autoavaliação e heteroavaliação. Estes momentos revelaram-se particularmente significativos para a consolidação da identidade profissional, na medida em que exigiram uma tomada de consciência fundamentada sobre a evolução ocorrida, as competências desenvolvidas e os aspetos ainda em processo de construção. Assim, a autoavaliação deixou de ser um exercício meramente descritivo para assumir uma natureza crítica e argumentada, sustentada em evidências concretas da prática.

À luz do perfil profissional definido nos Decretos-Lei n.ºs 240/2001 e 241/2001, a supervisão pedagógica constituiu um processo relevante para o desenvolvimento das dimensões científica, pedagógica, ética e reflexiva da profissionalidade docente. Ao promover a articulação entre ação e reflexão, estes dispositivos reforçaram a compreensão do educador como profissional autónomo, capaz de analisar, fundamentar e transformar a sua prática.

Estes momentos de supervisão formal e de avaliação partilhada não constituíram apenas instâncias de verificação de desempenho, mas assumiram-se como processos estruturantes de aprendizagem profissional, potenciando a evolução da mestranda enquanto educadora reflexiva, crítica e comprometida com a qualidade da educação de infância.

Também a reflexão sistemática sobre a ação assumiu um papel central na consolidação das aprendizagens profissionais. A utilização regular do diário de bordo, dos registos de observação e da documentação pedagógica possibilitaram a análise crítica das situações vivenciadas, permitindo identificar padrões, reformular estratégias e fundamentar decisões. A escrita reflexiva revelou-se particularmente relevante na transição entre os dois contextos, uma vez que tornou visível a evolução da postura profissional da mestranda, passando de uma

intervenção mais centrada na execução de atividades para uma prática orientada por intencionalidades claras e sustentada por princípios pedagógicos.

A metodologia de investigação-ação, implementada no contexto de educação pré-escolar, constituiu um processo formativo de grande importância. No âmbito desta abordagem, foi identificada como problemática a dificuldade das crianças ao nível da expressão e comunicação oral. A identificação desta problemática resultou de um processo de observação sistemática do grupo, que evidenciaram limitações na participação oral das crianças, bem como dificuldades na organização e clareza do discurso. Com base nestes dados, foram planificadas e implementadas estratégias de intervenção, nomeadamente as horas do conto que integrassem as famílias e momentos estruturados de diálogo em grande grupo, com o intuito de estimular a comunicação oral em contextos significativos.

Ao longo do processo, procedeu-se a uma avaliação contínua das ações desenvolvidas, através da observação direta e do registo das interações das crianças, o que permitiu identificar progressos ao nível da participação, do vocabulário e da capacidade de expressão.

Deste modo, a investigação-ação contribuiu para a compreensão da prática educativa como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o educador assume simultaneamente o papel de profissional e investigador da sua própria ação, desenvolvendo competências ao nível da análise crítica, da recolha e interpretação de dados e da fundamentação das opções pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre a díade representou igualmente um fator preponderante na evolução profissional da mestrandia. A planificação conjunta entre a díade e as educadoras cooperantes promoveu a partilha de perspetivas, a negociação de ideias e a construção coletiva do conhecimento profissional. Esta experiência reforçou a compreensão da docência como prática social e cooperativa, exigindo comunicação eficaz, escuta ativa e responsabilidade partilhada. O ambiente de confiança estabelecido com as cooperantes, que encorajavam a experimentação e aceitavam o erro como parte do processo de aprendizagem, revelou-se essencial para o desenvolvimento da autonomia e da segurança profissional.

Importa ainda salientar que os desafios vivenciados, nomeadamente a resistência inicial das crianças em contexto de creche ou a necessidade de estruturar dispositivos de participação das famílias no pré-escolar, funcionaram como catalisadores de aprendizagem. A confrontação com situações complexas exigiu mobilizar conhecimentos teóricos, capacidade de adaptação e

resiliência, contribuindo para a construção de uma postura profissional mais crítica e fundamentada.

Deste modo, a evolução observada ao longo do estágio resultou da articulação entre supervisão, reflexão sistemática, investigação-ação e trabalho colaborativo, processos que, em conjunto, sustentaram a consolidação de competências associadas à profissionalidade docente, tais como a intencionalidade pedagógica, a capacidade de mediação curricular, a promoção da participação e a construção de relações educativas significativas.

REFLEXÃO FINAL

A mestranda considerou que a articulação entre os contextos de creche e de educação pré-escolar lhe permitiu vivenciar realidades educativas distintas, enfrentar desafios e desenvolver competências profissionais de forma progressiva, consciente e reflexiva. A experiência em creche assumiu um papel estruturante, especialmente na construção da relação educativa, na promoção do bem-estar emocional das crianças e na compreensão da importância da observação enquanto base da ação pedagógica. O contacto com crianças nos primeiros anos de vida exigiu uma postura profissional marcada pela sensibilidade, pela atenção aos sinais não verbais e pelo respeito pelos ritmos individuais, contribuindo para o desenvolvimento de uma intervenção centrada na criança e nas suas necessidades. Este contexto permitiu reconhecer que a qualidade da ação educativa se constrói, em primeiro lugar, na segurança emocional, na previsibilidade e na confiança estabelecida entre adulto e criança.

A transição para o contexto de educação pré-escolar possibilitou o aprofundamento destas aprendizagens, ampliando-as para dimensões mais complexas da profissionalidade docente. A maior autonomia, aliada à implementação de uma metodologia de investigação-ação, permitiu assumir uma postura crítica e investigativa face à prática, compreendendo o educador como mediador curricular, promotor de participação e agente de transformação do contexto educativo. A intenção de considerar a participação das famílias e a implementação de estratégias concretas para o seu envolvimento refletiram uma evolução significativa na capacidade de problematizar a ação educativa e de tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Ao longo de todo o percurso, os processos formativos desempenharam um papel determinante na sustentação da evolução profissional da mestranda, que permitiram transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem, reconhecer fragilidades como pontos de partida para o desenvolvimento e consolidar uma postura profissional aberta à mudança, à experimentação e à melhoria contínua. Os efeitos da ação pedagógica observados no bem-estar e nas aprendizagens das crianças reforçaram a sua convicção de que práticas educativas intencionais, participativas e emocionalmente seguras têm um impacto significativo no desenvolvimento infantil. A promoção da participação das famílias revelou-se um elemento potenciador da confiança, da expressão e do sentimento de pertença das crianças, evidenciando a importância da corresponsabilização entre o JI e a família na educação de infância.

Neste sentido, a mestranda reconheceu que a construção de parcerias educativas eficazes deve assentar em princípios orientadores como a comunicação bidirecional, a partilha de responsabilidades, a construção de confiança mútua e a criação de oportunidades reais de participação das famílias, destacando-se estes como particularmente relevantes no contexto da prática desenvolvida. A reflexão sobre estes princípios permitiu à mestranda desenvolver projetos pedagógicos que integraram as famílias de forma ativa, promovendo aprendizagens significativas e vividas.

A reflexão sobre o envolvimento das famílias surgiu de uma necessidade concreta observada durante a prática em pré-escolar. A mestranda percebeu que a simples solicitação de colaboração não garantia participação efetiva, sendo essencial compreender o impacto do envolvimento familiar na vida das crianças e no contexto educativo. A construção do projeto “Guarda Livros”, que envolveu a partilha de histórias e saberes culturais dos familiares, evidenciou de forma clara os benefícios desta participação: as crianças demonstraram entusiasmo, motivação, sentido de pertença e valorização da diversidade cultural; as famílias reforçaram a ligação com o contexto educativo; e a escola promoveu práticas colaborativas e inclusivas. A comunicação clara e bidirecional, a flexibilidade, o acolhimento e o respeito pelas identidades culturais mostraram-se fundamentais para o sucesso da iniciativa, apesar dos desafios inerentes, como barreiras linguísticas e horários laborais divergentes.

No âmbito da autoavaliação, a mestranda identificou que revelou conhecimentos teóricos sólidos que fundamentaram a observação participante, mobilizando diferentes tipos de observação de forma intencional e adequada aos objetivos definidos. Evidenciou sensibilidade na leitura de sinais não verbais e na compreensão do comportamento das crianças em contextos diversos, articulando a observação com a planificação da ação educativa. Planificou atividades flexíveis, diversificadas e integradoras, considerando os interesses, capacidades e necessidades dos grupos de crianças, e promoveu um ambiente educativo seguro, estimulante e ajustado às características das crianças. Identificou, contudo, aspetos a melhorar, como a sistematização da observação quando dinamizava os grupos, a elaboração de planificações detalhadas, a confiança na interação com as famílias, a consistência do discurso pedagógico e a gestão de limites e desacordos na prática educativa.

A mestranda praticou a reflexão sistemática para, na e sobre a ação, analisando os resultados das suas decisões pedagógicas com vista à melhoria contínua. Assumiu uma postura

ética, relacional e democrática, e valorizou o superior interesse da criança, promoveu a participação das famílias e integrou contributos da equipa educativa na construção do seu saber profissional.

Em síntese, toda a PES constituiu um processo de crescimento pessoal e profissional, no qual a articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, experiência e conhecimento contribuiu de forma decisiva para a consolidação das competências profissionais exigidas aos docentes na educação de infância. Este percurso reforçou a motivação para o exercício da profissão, a consciência da responsabilidade ética e social inerente e preparou a mestrandia para uma intervenção educativa consciente, fundamentada e comprometida com a qualidade da educação de infância, para a profissionalidade docente futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2.^a edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2025). *Ficha da Unidade Curricular de Investigação em Educação*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroekand, M., & Whalley, M. (2024). *EECERA ethical code for early childhood researchers*. European Early Childhood Education Research Journal.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, volume XIII, (355–379). Lusoimpress.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (Ed.), Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Van Kessel, M. (2005). *Well-being and involvement in care settings: A process-oriented self-evaluation instrument (SIC's ZiKo Manual)*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University & Kind & Gezin.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE.

- Marques, A. (coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *EDUSER: Revista de Educação*, 2. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Oliveira, D. E. S. D., Suzuki, A. C., Pavinato, G. A., & Santos, J. V. L. (2020). *A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem: Um estudo teórico*. *Intr@ciência – Revista Científica*, (19), 1–8. FAGU Faculdade de Guarujá.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) de infância: reconstruindo uma práxis de participação*. Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (Org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (pp.13–36). Artmed Editora.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *O desenvolvimento humano* (12.^a ed.). AMGH.
- Relvas, A. P. (2006). *O ciclo vital da família: Perspetiva sistémica*. Edições Afrontamento.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A., Gomes, A. A. & Monteiro, S. M. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M.,

Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité português para a UNICEF.

DOCUMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação. (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinós básico e secundário*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª Série de 30/08/2001. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. (2017). Diário da República, 2.ª Série, n.º 143 de 26/07/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752961>

Despacho n.º 7798/2023 do Ministério da Educação (2023). Diário da República: II série, n.º 146. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/07/146000000/0006500069.pdf>

Despacho Conjunto n.º 258/97 dos Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. (1997). Diário da República n.º 193, 2.ª Série de 22/08/1997.

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 10/02/1997.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

REFERÊNCIAS NÃO PUBLICADAS

Projeto Educativo da Instituição (2022/2025)

Projeto Pedagógico de Grupo de Creche (2024/2025)

Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025)

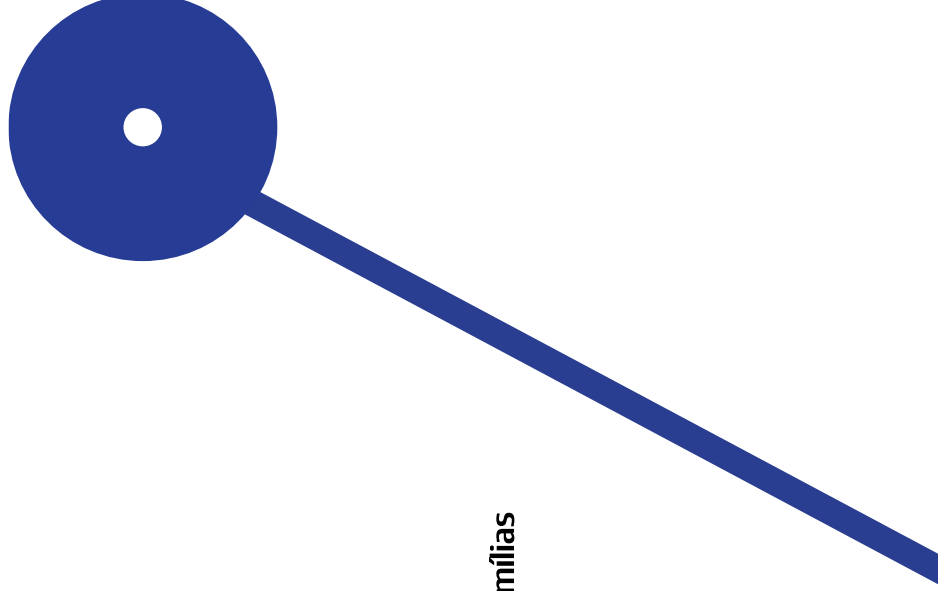
Projeto Curricular de Grupo de Educação Pré-escolar (2025/2026)

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO



**A participação e o envolvimento das famílias
na educação de infância**

Juliana Cristina Oliveira Soares