

ACOMPANHAR O GRUPO DA CRECHE AO
JARDIM DE INFÂNCIA - QUAL O IMPACTO
DO TEMPO E DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO
ENTRE EQUIPA EDUCATIVA E CRIANÇAS?

Inês Mendes Onofre Marques

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

ACOMPANHAR O GRUPO DA CRECHE AO JARDIM DE INFÂNCIA - QUAL O IMPACTO DO TEMPO E DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE EQUIPA EDUCATIVA E CRIANÇAS?

Inês Mendes Onofre Marques

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Ana Simões

Júri

Presidente: Professora Doutora Catarina Tomás

Arguente: Professora Doutora Joana Dias

Orientadora: Professora Ana Simões

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

*“Muitas das coisas de que precisamos podem esperar. A criança, não.
(...) Não lhe podemos responder 'Amanhã'. O seu nome é Hoje.”*

(Gabriela Mistral)

AGRADECIMENTOS

Ao findar este meu percurso académico, que me “abre portas” para o sonho de ser educadora de infância, revela-se fundamental agradecer a quem esteve sempre presente e foi uma rede, extraordinária, de apoio, dando-me a força necessária para ultrapassar obstáculos e superar dificuldades, acreditando em mim e nas minhas capacidades para concluir esta etapa. A eles lhes dirijo o meu muito obrigada.

Ao **Jónatas**, por ser o meu melhor amigo e companheiro de armas, que me enxugou lágrimas e me deu forças, diariamente, para continuar lembrando-me, constantemente, do meu valor. Obrigada por todo o amor, por acreditares em mim, seres “casa” e não me deixares desistir.

Às **minhas filhas**, que chegaram, inesperadamente, no decurso desta caminhada, e que me fizeram superar-me e me ensinaram tanto, sendo uma força inabalável, mesmo sem saberem. Obrigada por serem amor genuíno que me faz acreditar no futuro.

Aos **meus pais** e à **minha irmã**, por me terem ensinado a amar, por estarem sempre presentes e por serem inspiração e exemplos para mim. Obrigada pela força que me deram, por todas as vezes que ficaram com a M para que eu, depois do trabalho, pudesse dedicar-me aos estudos (ou até só descansar) e por acreditarem em mim.

Aos **meus sogros** e **cunhados**, por também estarem sempre presentes e por terem sido sempre incentivo para o alcançar deste sonho. Obrigada por todo o apoio e pela ajuda com a M para que eu pudesse aplicar-me nos estudos.

Às **minhas “Spice Girls”**, as amigas de sempre, que ao longo dos anos permanecem a meu lado. Obrigada pela vossa amizade e suporte, por me fazerem rir e estarem sempre disponíveis para me ouvir e presentes em todos os momentos.

Aos **meus padrinhos**, que são um exemplo de cuidado e amor. Obrigada por estarem sempre presentes ao longo da minha vida.

Aos meus amigos, em especial à **Patrícia**, ao **Tiago**, à **Inês**, ao **Emanuel**, ao **Gui** e à **Bruna**, por estarem sempre presentes. Obrigada por todo o vosso cuidado e orações e serem lufada de ar fresco sempre que estamos juntos.

À família pastoral e amiga, **Jónatas**, **Filipa**, **Raquel**, **Samuel**, **Gabriel** e **Isabel**, que nos acolheram numa fase tão complicada e nos deram tanta força. Obrigada por todo o vosso apoio, orações e cuidado para comigo e com a minha família.

À **Sara, Carolina e Patrícia**, as amigas que a ESELx me deu e que foram, tantas vezes, porto de abrigo. Obrigada por todas as conversas, os devaneios, os desesperos, os trabalhos, as diretas, o stress, os sorrisos e as gargalhadas partilhadas. Foi um prazer caminhar ao vosso lado durante estes cinco anos.

Às **Educadoras Cooperantes**, que sabem quem são, e que me ensinaram tanto. Obrigada por partilharem a vossa experiência, me ajudarem a crescer e por serem exemplos para mim, ao serem educadoras afetivas e com valores tão positivos.

Às **restantes equipas educativas, crianças e famílias**, pelos ensinamentos diários que me ajudaram a crescer enquanto pessoa e profissional, levo com muito carinho todos os momentos no meu coração.

À **Fatinha, Vera, Marta, Sânzia, Dina, Pipa, Indira, Ana Filipa e Sandra**, por terem partilhado “sala” comigo ao longo dos últimos anos, por me apoiarem, serem pacientes, resilientes e por me terem ensinado tanto.

Ao **Sérgio** e à **Rita**, pela paciência e por terem acreditado e investido em mim ao longo deste tempo.

À **professora Ana Simões**, por me ter acompanhado durante as Práticas e ter sido um apoio fundamental no decorrer e conclusão da minha formação.

E por último, mas não menos importante, a **Deus**, pelo Seu amor, fidelidade e cuidado por mim, não apenas nesta jornada como em toda a minha vida. Muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e pretende apresentar de forma reflexiva a prática vivenciada em contexto de Jardim de Infância, que decorreu entre 2 de outubro de 2023 e 2 de fevereiro de 2024, numa sala de “finalistas”, com 19 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade.

Para além de apresentar o contexto, caracterizar a ação, retratar as aprendizagens adquiridas e refletir a profissionalidade que tem vindo a ser construída, o presente relatório contém, ainda, um capítulo de natureza investigativa sobre a problemática identificada em contexto: **“Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?”**.

Através da investigação, procurou-se compreender se o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo de crianças e a afetividade têm impacto na relação pedagógica estabelecida.

O estudo, de natureza mista (qualitativa e quantitativa), foi desenvolvido com o recurso ao método de estudo de caso com as seguintes técnicas de recolha de dados: observação direta, entrevistas semiestruturadas à equipa educativa, conversas informais com 8 crianças que são acompanhadas pela educadora e auxiliar desde a creche, e um inquérito por questionário às famílias de 8 crianças, obedecendo ao critério anterior.

Os resultados indicam que, tanto o tempo como a afetividade, têm impacto na relação pedagógica que se estabelece entre crianças e equipa educativa, configurando-se importantes para o desenvolvimento holístico das crianças, oferecendo-lhes confiança, segurança e aprendizagens várias.

Palavras-chave: relação pedagógica, tempo, afetividade, creche, jardim de infância, desenvolvimento.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (SPP II), of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education, at the Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) and aims to present, in a reflective way, the practice experienced in the context of Kindergarten, which took place between October 2nd, 2023 and February 2nd, 2024, in a “finalists” room, with 19 children between 4 and 6 years old.

In addition to presenting the context, characterizing the action, portraying the learning acquired and reflecting the professionalism that has been built, this report also contains a research nature chapter entitled “**Accompanying the group since daycare to kindergarten - what is the impact of time and affection on the relationship between the educational team and children?**”.

Through the investigation, it's aimed to understand if the time that the educational team accompanies the group of children and affection have impact on the pedagogical relationship established and if any of these factors have a greater impact on it.

The study, of a mixed nature (qualitative and quantitative), was developed using the case study method with the following data collection techniques: direct observation, semi-structured interviews with the educational team, informal conversations with 8 children who are accompanied by the educator and assistant from daycare, and a questionnaire survey with the families of 8 children, following the previous criteria.

The results indicate that both, time, and affection, have an impact on the pedagogical relationship that is established between children and the educational team, becoming important for the holistic development of children, offering them confidence, security, and multiple learning experiences.

Keywords: pedagogical relationship, time, affection, daycare, kindergarten, development.

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ELI	Equipas Locais de Intervenção
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
NC	Nota de Campo
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
P.P.	Projeto Pedagógico
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
1.1. O Meio Envolvente	5
1.2. O Contexto Socioeducativo.....	7
1.3. Equipa Educativa.....	8
1.3.1. Da Instituição	8
1.3.2. Da Sala	10
1.4. O Ambiente Educativo.....	12
1.4.1. O Espaço	12
1.4.2. O Tempo e a Rotina	19
1.5. As Crianças	21
1.5.1. As Famílias	25
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	27
2.1. Intenções para a ação	28
2.1.1. Com as crianças.....	28
2.1.2. Com as famílias.....	36
2.1.3. Com a equipa educativa.....	38
2.2. Processo de intervenção.....	39
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	41
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	42
3.2. Revisão da literatura.....	43
3.2.1. A relação pedagógica.....	44
3.2.1.1. A relação pedagógica e o desenvolvimento da criança	44
3.2.1.2. A relação pedagógica e o papel do adulto.....	45
3.2.2. A afetividade no contexto de Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica	47
3.2.3. O Tempo e as transições da Creche para o Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica.....	49
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	51
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	56

3.4.1.	A relação pedagógica positiva	56
3.4.2.	O tempo e o seu impacto na relação pedagógica	59
3.4.3.	A afetividade e o seu impacto na relação pedagógica	62
3.4.4.	Análise entre o impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica	65
3.4.5.	Síntese dos resultados	66
4.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	67
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77
	ANEXOS	83
	ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	84
	ANEXO B. CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO INFORMADO	288
	ANEXO C. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTFÓLIO DA CRIANÇA	290
	ANEXO D. GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	292
	ANEXO E. ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	297
	ANEXO F. GUIÃO DE ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA	305
	ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR	310
	ANEXO H. SÍNTESE DAS ENTREVISTAS	315
	ANEXO I. GRELHA DE ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS	325
	ANEXO J. GUIÃO DA CONVERSA COM AS CRIANÇAS	338
	ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS	341
	ANEXO L. GRELHA DE ANÁLISE DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS	352
	ANEXO M. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	355
	ANEXO N. RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	363
	ANEXO O. GRELHA DE ANÁLISE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS (ABERTAS) DAS FAMÍLIAS	376
	ANEXO P. GRELHA DE ANÁLISE DE DIÁRIO	383
	ANEXO Q. ROTEIRO ÉTICO	394
	ANEXO R. INFORMAÇÕES ENVIADAS ÀS FAMÍLIAS	410

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Sala dos 5 anos no início da PPS II	13
Figura 2 Planta da sala dos 5 anos no final da PPS II	14
Figura 3 Gráfico circular, resultante do inquérito às famílias, sobre relação pedagógica positiva.....	59
Figura 4 Gráfico de barras - grau de satisfação sobre o acompanhamento do grupo	60
Figura 5 Gráfico sobre o sentimento das famílias sobre o acompanhamento aos seus filhos.....	62
Figura 6 Gráfico de Barras sobre o sentimento sobre a ação afetiva da equipa educativa.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Salas (valências e idades das crianças)	7
Tabela 2 Um dia tipo na sala dos 5 anos	20
Tabela 3 Entradas, anos na instituição e idades das crianças	24
Tabela 4 Nacionalidades das crianças e famílias	25
Tabela 5 Informações relativas às famílias das crianças	26

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e expressa o percurso reflexivo da prática realizada em contexto educativo de Jardim de Infância (JI), que decorreu entre outubro e janeiro de 2023 no Cacém, numa sala com crianças entre os 4 e os 5 anos (4 e 6 anos, no final do período) e na investigação referente a uma problemática identificada – **“Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?”**.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em 4 capítulos: (i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) Análise reflexiva da intervenção em JI; (iii) Investigação em Jardim de Infância; e (iv) Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

No primeiro capítulo caracteriza-se o meio que envolve a organização, bem como o contexto, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias das mesmas, sendo a caracterização realizada com base das informações recolhidas mediante observação direta, notas de campo, entrevistas, conversas informais com a educadora cooperante e consulta de documentos cedidos pela mesma.

No que ao segundo capítulo diz respeito, o mesmo comporta as intenções para a ação que orientaram a prática, sendo o mesmo dividido em dois subcapítulos: (i) Intervenção para a ação e (ii) Processo de intervenção.

O terceiro capítulo corresponde à investigação em JI, onde se apresenta a problemática identificada e a reflexão sobre a mesma, bem como a revisão da literatura, a apresentação da metodologia utilizada, os princípios éticos respeitados e a apresentação e discussão dos resultados da investigação. Como tal, o mesmo divide-se em quatro subcapítulos: (i) Identificação e fundamentação da problemática; (ii) Revisão da literatura; (iii) Roteiro ético e metodológico; e (iv) Apresentação e discussão de resultados.

Por fim, o quarto capítulo abarca uma reflexão que considera todo o percurso realizado em contexto de Prática Profissional Supervisionada (PPS) quer em Creche quer em JI.

Salienta-se, ainda, a existência de considerações finais, onde se reflete sobre o percurso vivido, e de anexos, no final, que contêm informações complementares relevantes e sustentam as evidências apresentadas no presente relatório.

Não obstante, ao longo de todo o relatório, garante-se a proteção de dados e respetiva salvaguarda de informações pessoais e privacidade de todos os intervenientes referidos, sendo as crianças apresentadas com nomes fictícios, a equipa educativa nomeada face à função (ex.: Educadora Cooperante e Auxiliar) e ocultado o nome da organização socioeducativa, bem como todas os rostos e elementos de identificação presentes nas imagens apresentadas.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

A caracterização de uma ação educativa contextualizada alicerça-se numa reflexão sobre o contexto educativo em que decorreu a PPS II; assim, crê-se indispensável caracterizar os meios e contextos onde a mesma decorreu para uma melhor compreensão da intenção e intervenção educativa e dos dados apresentados no presente relatório.

A importância do contexto para o desenvolvimento do ser humano em qualquer fase da vida é corroborada por Tavares et al (2007) quando referem que o ser humano é caracterizado por ser uma unidade biopsicossocial que se desenvolve de acordo com múltiplos fatores - psicológicos, biológicos, sociais e culturais - inatos e adquiridos, que interagem entre si desde o nascimento até ao fim da vida, num processo progressivo e contínuo, e por Silva et al. (2016) que defendem que o ser humano se desenvolve num processo dinâmico de relação com o meio, influenciando e sendo influenciado por este.

Como tal, considera-se relevante conhecer a conjuntura onde decorre a ação para que possamos compreender os diversos domínios e o todo, de forma a refletir e aliar as práticas e a investigação às características e necessidades identificadas.

Salienta-se, não obstante, que ao longo de toda a prática e investigação se procurou respeitar, compreender e adequar a intenção educativa às características únicas de todas e cada uma das crianças, acreditando ser primordial garantir a todas o acesso à educação, que é um direito seu, com base numa igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29, citada por Silva et al., 2016).

Nesse sentido, apresenta-se neste capítulo a caracterização (i) do meio envolvente, que se assenta na informação sobre o local onde se insere a instituição cooperante; (ii) do contexto socioeducativo, onde se abordam as características da organização socioeducativa desde a sua estrutura como recursos humanos considerando os seus valores e objetivos; (iii) da equipa educativa, onde se apresentam as características da equipa educativa; (iv) do ambiente educativo, onde se faz referência ao espaço e tempo da sala de creche; (v) das crianças, onde se apresentam características do grupo de crianças; e (vi) das famílias, onde são, brevemente, caracterizadas as famílias das crianças.

1.1. O Meio Envolvente

A instituição cooperante situa-se no distrito de Lisboa, no município de Sintra, e pertence à freguesia União das Freguesias do Cacém e São Marcos que tem uma área

de 4,44 km². Segundo os dados recolhidos nos Censos de 2021, consultados no Instituto Nacional de Estatística, a freguesia tem cerca de 39683 habitantes, dos quais, aproximadamente, 46,8% de sexo masculino e 53,2% de sexo feminino, sendo a sua densidade populacional de 8973,6 hab./Km². Mais se informa que a maioria da população, cerca de 23872 residentes, desta freguesia está inserida na faixa etária dos 20 aos 29 anos de idade e que cerca de 22% da população são crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 0 e os 19 anos. Não obstante, considera-se também oportuno referir, face à diversidade sociocultural do contexto, que cerca de 12,2% da população possui nacionalidade estrangeira, o que corresponde a 4826 pessoas, sendo o continente africano o mais representativo, com 48,4% destes habitantes, e as nacionalidades brasileira e cabo-verdiana as que correspondem a um maior número de habitantes, 32,2% e 20,9%, respetivamente, da população estrangeira residente na freguesia.

A União das Freguesias do Cacém e São Marcos tem um *site* de fácil acesso, onde é possível encontrar informações sobre a história da freguesia, serviços, notícias, eventos, espaços e parques, contactos e outras informações relevantes de caráter social, desportivo e educativo. Realça-se ainda a importância de serem apresentados diversos parques, instalações desportivas e projetos sociais, que podem oferecer informações importantes e auxiliar numa abordagem pedagógica alicerçada no envolvimento da comunidade.

Na freguesia, os habitantes utilizam os seus transportes pessoais para se deslocarem (maioritariamente, carros) bem como os transportes públicos de fácil acesso, neste caso, autocarros e a estação de comboio do Cacém, que fica próxima da organização socioeducativa.

No que concerne à oferta escolar, existem diversas Organizações Socioeducativas, desde creches, jardins de infância e escolas de ensino básico e secundário, tanto públicas como privadas e IPSS.

Relativamente à instituição, esta encontra-se próxima de uma grande variedade de cafés, mercados e lojas, bem como relativamente próxima da estação de comboios e um parque. No entanto, apesar destes locais serem próximos da instituição, não existem, desde cerca de 2020, com o aparecimento do *Covid*, saídas, para além das visitas ao centro de dia e a volta pela cidade no Comboio de Natal, sendo, no entanto, possível mediante autorização assinada pelos encarregados de educação.

1.2. O Contexto Socioeducativo

No presente contexto, a Organização Socioeducativa enquadra-se na rede de educação particular ao abrigo do estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social; encontra-se em funcionamento desde setembro de 1987, contando assim com 36 anos de experiência, albergando, no centro infantil, as valências de Creche (com berçário) e Pré-Escolar. Salienta-se ainda que a instituição possui também as vertentes de Apoio Domiciliário e Centro de Dia, para idosos (*Website da Organização Socioeducativa*). De acordo com o Projeto Pedagógico (P.P., 2013), a instituição cooperante, de carácter cristão, surge da vontade de assegurar uma ação beneficente e de solidariedade social que apoiasse a população da cidade na satisfação das suas necessidades básicas, principalmente as pessoas mais carenciadas social e moralmente. Deste modo, a instituição, que representa o principal agente educativo, depois da família, rege-se por valores de respeito pela vida humana, individualidade e família, bem como por valores de solidariedade e cooperação, numa perspetiva de servir todos os que necessitem, sem discriminação de qualquer tipo, procurando fomentar confiança na comunidade face ao profissionalismo e dedicação da sua equipa, com a missão oferecer suporte e esperança às famílias (P.P, 2023).

No que concerne ao número de salas, a instituição cooperante tem sete salas em funcionamento: uma de berçário, duas de creche e quatro de pré-escolar (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Salas (valências e idades das crianças)

Valência	Sala	Idades
Creche	Berçário	4 meses – 1 ano
	Creche I	1 ano – 2 anos
	Creche II	2 anos – 3 anos
Valência	Sala	Idades
Pré-Escolar	Sala dos 3 anos	3 anos
	Sala dos 4 anos	4 anos
	Sala dos 4 e 5 anos	4 e 5 anos
	Sala dos 5 anos	4 e 5 anos

Nota. Informações fornecidas pela coordenadora da organização socioeducativa.

O horário de funcionamento da organização é das 7h às 19h30 sendo que entre as 7h e as 8h30 da manhã, as crianças de berçário e creche I são acolhidas na sala de creche I por uma auxiliar da sala e as restantes crianças, da sala de creche II à dos 5 anos, são acolhidas no refeitório, por uma das auxiliares da creche II, sendo depois encaminhadas a cada sala aquando da chegada dos restantes funcionários (entre as 8h30 e as 9h30). As educadoras têm os seus horários de entrada compreendidos entre as 8h30 e as 9h, e as auxiliares entre as 7h e as 11h, estando o horário de entrada das crianças estabelecido até às 9h30, para que façam parte do momento de acolhimento e reunião da manhã, existindo a possibilidade de entrarem mais tarde, excecionalmente, quando avisado e justificado.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa da organização socioeducativa é bastante alargada e cooperante entre si, procurando o bem-estar das crianças e das famílias bem como um bom ambiente de trabalho e as melhores condições para o funcionamento da instituição, sendo composta por comissão executiva (representada por um diretor geral, uma diretora técnica e uma diretora pedagógica, que exerce também funções de educadora), administrativas, educadoras de infância, auxiliares de ação educativa, auxiliares de ação direta, auxiliar de limpeza e cozinheiras.

1.3. Equipa Educativa

1.3.1. Da Instituição

A equipa educativa da instituição cooperante é, conforme referido anteriormente, cooperante entre si, atenta e respeitadora das crianças, sendo composta 6 educadoras de infância - duas delas acumulando funções, uma de diretora pedagógica e outra de diretora técnica de creche - e 11 auxiliares de ação educativa.

A cada sala de Jardim de Infância estão alocadas uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa; a sala de creche dos dois anos comporta uma educadora e duas auxiliares e, por fim, as salas de berçário e creche de um ano partilham uma educadora de infância e 4 auxiliares. Existe, ainda, uma auxiliar de ação educativa “volante” que apoia a sala com maior necessidade e/ou supre alguma falta que ocorra.

A instituição conta ainda com uma professora de música e uma professora de histórias bíblicas, externas, que se deslocam à instituição dois dias por semana, cada uma, para dar estas atividades. Salienta-se que a música é uma atividade oferecida logo

desde o berçário, enquanto as histórias bíblicas são uma oferta apenas a partir do pré-escolar.

Relativamente ao modelo pedagógico, a instituição não tem nenhum definido e obrigatório, sendo dada liberdade às educadoras para adotarem aquele com que mais se identificam. No entanto, de acordo com o Projeto Pedagógico (P.P, 2023), existe “um currículo flexível e adaptado às necessidades de cada criança e aos seus interesses” (P.P., 2023) e utiliza-se, preferencialmente, a Metodologia de Trabalho por Projeto, de forma a valorizar e ouvir as crianças, sendo os projetos veículos de aprendizagem, que surgem de questões feitas pelas crianças, possibilitando-lhes serem agentes motivados e ativos no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, as educadoras de pré-escolar regem-se pelas recomendações do Ministério da Educação, as OCEPE (Silva et. al., 2016).

Salienta-se ainda que, de acordo com o Projeto Pedagógico (P.P, 2023), a equipa educativa de pré-escolar tem como objetivos:

- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança, através de experiências de vida democrática na ótica de educação para a cidadania;
- Promover a inserção da criança em grupos sociais diversos, incentivando o respeito pela pluralidade das culturas e a consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Cooperar para a igualdade de oportunidades no acesso à educação;
- Fomentar o desenvolvimento holístico de cada criança, respeitando as suas características individuais, estimulando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas.
- Potenciar desenvolvimento da expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas;
- Incentivar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Oferecer a cada criança condições de bem-estar e de segurança;
- Realizar despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo orientação e encaminhamento da criança.
- Fomentar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração.

1.3.2. Da Sala

No que concerne à equipa educativa da sala dos 5 anos, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa que fazem equipa há cerca de quatro anos, desde a creche. Nesse sentido, é possível verificar a relação de “à vontade” e cumplicidade entre elas. Sendo também notória a elevada comunicação e partilha entre os elementos da equipa, verificável quando a “educadora cooperante partilha (...) com a auxiliar de sala, os pontos e informações relevantes sobre o Rui, resultantes da reunião que aconteceu na sexta-feira anterior entre ela e os pais da criança.” (NC n.º 44 de dia 23 de outubro de 2023) e quando “a auxiliar que conjuram para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. O que vai ao encontro de Lindberg (2013) que refere que os educadores de crianças pequenas devem ter uma atitude ponderada e positiva, saber promover o bem-estar, encorajar o desenvolvimento e estimular a aprendizagem das crianças, bem como conhecer os seus direitos e aplicá-los. O autor refere, ainda, a importância de existir uma ligação entre a teoria e a prática, a capacidade de ouvir ativamente e a capacidade de adaptação, considerando a necessidade de se trabalhar em ambientes complexos em parceria com pais e outros profissionais.

No que concerne ao tempo dos elementos na instituição, de acordo com as entrevistas feitas, a Educadora Cooperante encontra-se na mesma há 15 anos, tendo passado por todas as salas e estando há 5 anos na valência de pré-escolar e a Auxiliar de Educação trabalha na instituição há cerca de 35 anos, tendo, igualmente, passado por todas as salas e valências.

Relativamente ainda à prática da equipa educativa, esta decorre em prol do desenvolvimento, autonomia e aprendizagens das crianças, sendo observável a intenção de dar voz às mesmas e considerá-las enquanto sujeitos ativos e reflexivos da sua aprendizagem, o que está de acordo com o modelo curricular *HighScope* que a educadora, em entrevista, revelou ser o modelo com que mais se identifica, apesar de não o implementar a 100% na sala, identificando-se também com outros modelos como o *método Montessori* e a *pedagogia Waldorf*.

No que se refere à relação entre equipa educativa e crianças, salienta-se uma relação positiva e respeitosa, sendo visível, durante a observação e a experiência ao longo do período de prática, em diversos aspetos como, por exemplo:

- Na afetividade existente, visível quando “Cada criança da sala que chega à instituição (neste caso, Lucas, Nádia, Gabriel e Kaleb), a educadora recebe com um sorriso, um abraço e/ou um beijinho” (NC n.º 34 de 18 de outubro de 2023);

- No conhecimento da equipa educativa das características de cada criança e o apoio que lhes concede, motivando-as a superarem as dificuldades, visível, por exemplo, quando “Nádia conta o número de crianças em sala, começando pelas meninas “um, dois, três, quatro, cinco... um...” conta timidamente e muito baixo. A educadora apercebe-se da dificuldade e auxilia dizendo “seis, sete...” e Nádia vai repetindo.” (NC n.º 57 de dia 30 de outubro de 2023);

- No investimento na comunicação, verificável muitas vezes na reunião da manhã em que “é reservado um tempo para conversa entre as crianças e a equipa educativa, para que possam partilhar vivências, dúvidas, entre outros” (NC n.º 18 de dia 9 de outubro de 2023);

- Na atenção e escuta ativa da equipa educativa, valorizando e respeitando a voz das crianças, a sua individualidade, os seus interesses e necessidades, observável quando “a educadora, com o intuito de incluir todas as crianças e compreender se pode ser interessante e benéfico para Flor e Rui que demonstram pouco interesse e dificuldade na realização de algumas outras, realiza uma atividade de digitinta.” (NC n.º 97 de dia 22 de novembro de 2023);

- No incentivo da autonomia, visível quando “A educadora corta a banana em pedaços e coloca num prato que oferece a Flor junto com um garfo, incentivando a criança a comer sozinha a fruta” (NC n.º 191 de dia 2 de fevereiro de 2024);

- E na preocupação de ambas as partes sobre a outra, possível de se verificar em diversas notas de campo, como quando “a auxiliar de sala está a faltar e as crianças perguntam por ela durante a reunião da manhã, questionando a educadora cooperante se vem e se está bem” (NC n.º 164 de dia 16 de janeiro de 2024), ou quando “os pais de Rui haviam avisado que hoje a criança sairia mais tarde, o que preocupa a equipa educativa uma vez que esta se recusa a alimentar-se na instituição, o que resulta em muitas horas sem comer” (NC n.º 167 de dia 16 de janeiro de 2024).

Neste sentido, é possível constatar, por parte da equipa educativa, uma intenção partilhada, investimento e interação com as crianças que transmitem segurança e tranquilidade quer às crianças quer às famílias.

Por fim, salienta-se ser visível uma relação estabelecida entre a equipa educativa e as famílias das crianças, através da comunicação existente em diversos diálogos, partilhas de informações, envio de fotografias das atividades e reuniões, quando necessárias e/ou solicitadas, por exemplo. Facto que vai ao encontro da visão de Silva et al. (2016), que defendem que a equipa educativa e as famílias são “co educadoras”

da criança, devendo a sua relação centrar-se sempre na mesma, sendo, por isso, importante que a mesma exista em prol do desenvolvimento da criança.

1.4. O Ambiente Educativo

O ambiente tem um papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano, uma vez que, de acordo com Silva et al. (2016), este estabelece um processo dinâmico com o meio, sendo influenciado e influenciando o mesmo. Neste sentido, o ambiente educativo configura-se, inequivocamente, preponderante para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo este um contexto em que se estabelecem diversas relações entre os intervenientes.

Importa salientar que se considera que o ambiente educativo compreende quer o espaço físico e os materiais, equipamentos e objetos que este contem, quer o próprio grupo e as relações que se estabelecem (Forneiro, 1998, p.232; Silva et al., 2016) mas também o próprio tempo (Silva et al., 2016).

Neste sentido, segundo Post e Hohmann (2011), um ambiente educativo bem preparado promove o desenvolvimento físico e cognitivo e as interações sociais, corroborando a ideia de que o mesmo pode, se pensado e preparado adequadamente de acordo com as características do grupo, ser um elemento promotor e estimulador da curiosidade e interesses das crianças promovendo o seu desenvolvimento holístico. Como tal, de acordo com Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço e do tempo na infância, pressupõe uma leitura feita ao grupo de crianças, devendo basear-se na mesma e ser flexível o suficiente, tal como a rotina, para que as necessidades das crianças tal como as intencionalidades educativas sejam supridas.

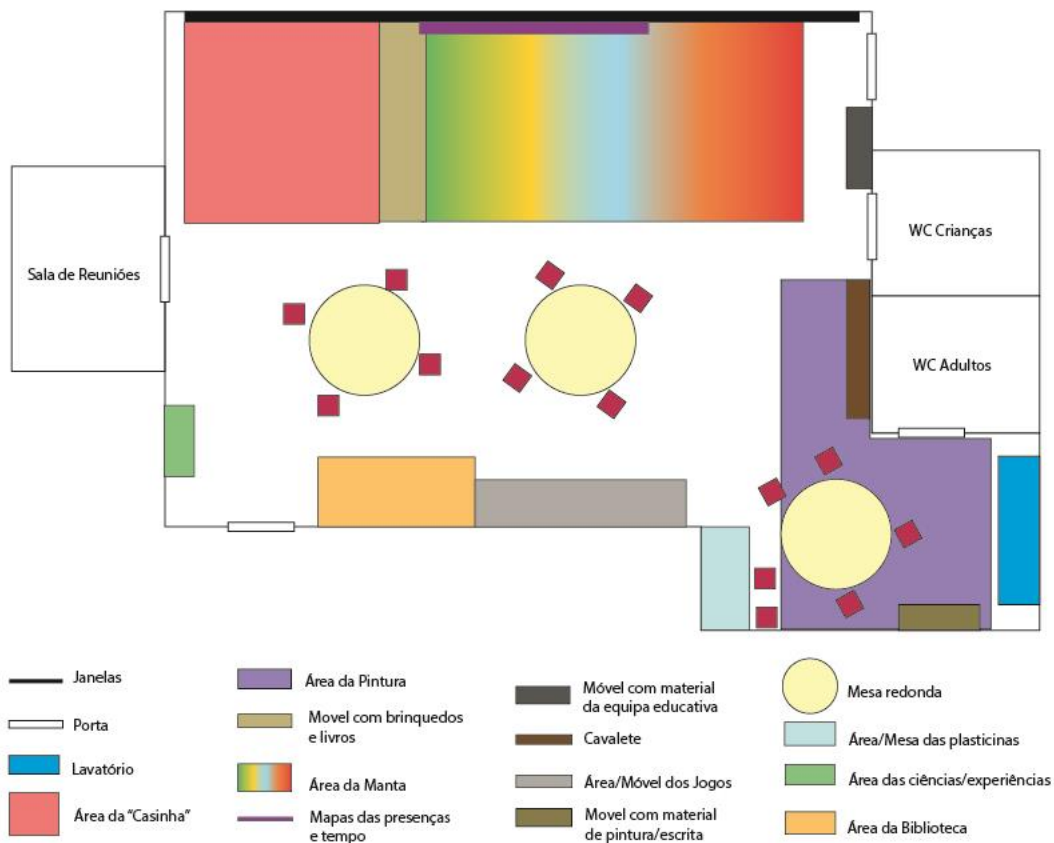
1.4.1. O Espaço

Em educação pré-escolar, segundo Silva et al. (2016), os espaços podem ser diversos; no entanto, o tipo de equipamentos e os materiais presentes na sala, aliados à sua respetiva organização influenciam a sua utilização enquanto recursos educativos. Ainda de acordo com os mesmos autores, este espaço físico deve expressar as intenções do(a) educador(a) e da dinâmica do grupo, exigindo, assim uma reflexão constante sobre o mesmo para planear (e posteriormente poder modificar) a sua organização, considerando a sua funcionalidade, finalidade e utilização bem como as necessidades, características e evolução do grupo.

Relativamente ao espaço físico da sala dos cinco anos, este encontra-se num segundo piso do edifício, é o maior da instituição e tem bastante luminosidade, o que revela o potencial da mesma, uma vez que, de acordo com Hohmann e Weikart (2007) as crianças necessitam de espaço para utilizar materiais e objetos, explorar, criar e resolver problemas, bem como espaço para se moverem, guardarem as suas coisas e partilharem sobre o que estão a fazer ou o que já fizeram.

Figura 1

Sala dos 5 anos no início da PPS II



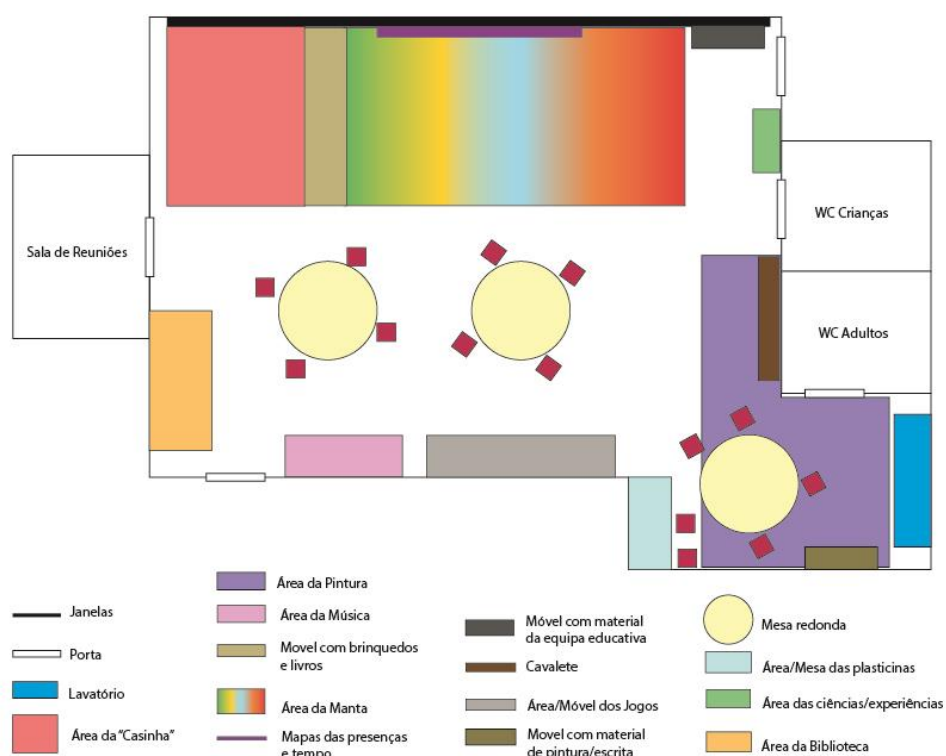
Relativamente à divisão da sala, no início da PPS II, a mesma era feita em 7 áreas (figura 1): Pintura, Plasticina, Jogos, Biblioteca, "Casinha", Manta e Ciências. No entanto, indo ao encontro da flexibilidade que requer a preparação dos espaços, anteriormente referida, a disposição da sala sofreu alterações, durante o decorrer da prática, com a inclusão da área da Música, num pequeno projeto desenvolvido com as

crianças face ao seu interesse e características, tornando o número de áreas em 8 (figura 2), conforme o excerto da seguinte nota de campo:

No final da reunião da manhã, conversamos sobre a construção da área da música que tinha sido decidida em grupo na semana anterior. Pedi a colaboração, a quem quisesse, para desenharem instrumentos a fim de fazer o cartaz de identificação da área e, enquanto o fazem, eu, a auxiliar e a educadora mudamos alguns moveis e cadeiras de sítio, conforme discutido anteriormente com as crianças, a fim de conseguir abrir um espaço para a área da música (NC n.º 58 de dia 30 de outubro de 2024).

Figura 2

Planta da sala dos 5 anos no final da PPS II



Ainda no que concerne ao espaço, para além de móveis de apoio com brinquedos, jogos, livros e materiais, existem os moveis associados ao espaço da “Casinha” e quatro mesas de apoio, para atividades de algumas áreas, e diversas cadeiras coloridas, que costumam estar empilhadas até serem necessárias. A sala contém também uma pequena sala de reuniões, equipada com computador, uma casa

de banho para as crianças e outra para funcionários. Em termos de acesso, a sala possui dois, ambos por escadas, sendo um ligado ao espaço exterior e outro ligado ao refeitório, onde se encontram os armários com os pertences das crianças.

No que diz respeito aos materiais e recursos, estes correspondem aos critérios de qualidade e segurança; estão sempre à disposição e alcance das crianças e encontram-se junto das áreas correspondentes. Por exemplo, na área da manta, encontra-se um móvel com diversas caixas com legos, madeiras, brinquedos e carrinhos, na área da pintura existe um móvel com diversos tipos de papel, canetas, lápis, tintas, um cavalete, pinceis, carimbos e compassos manuais (feitos em atividade com as crianças), na área dos jogos existem moveis com puzzles e jogos diversos, na área da música encontra-se uma caixa com diversos instrumentos e um rádio, na área das ciências, encontra-se um pequeno móvel com diversos livros específicos e uma balança de madeira, na área da casinha estão diversos recursos de cozinha, roupas e “bebés”, na biblioteca encontram-se dois sofás e uma estante com diversos livros, e, por fim, na área da plasticina, existem plasticinas de diversas cores e utensílios de corte e molde. Os dossiers e pastas com documentação e material pedagógico encontram-se num móvel específico para o efeito e é o único que não tem o livre acesso para as crianças, sendo apenas para a equipa educativa.

Ainda no que concerne a este espaço interior, na sala dos 5 anos, verifica-se que as áreas mais procuradas são a “casinha” e a manta, conforme os seguintes excertos de notas de campo:

Depois do almoço, as crianças encontram-se muito *agitadas* e a manta, que é sempre muito escolhida, permanece “fechada”, por indicação da equipa educativa, devendo as crianças escolher outra área. Gabriel fica com ar zangado e questiono-lhe o que se passa. Ele-me diz que gosta muito de brincar na manta com os carrinhos e de dar corridinhas (NC N.º 101 de 22 de novembro de 2023);

A área da “casinha” é a primeira a chegar ao número máximo de crianças, como é recorrente, e Heloísa chora porque já não há “lugar”, estando a cartolina da área já preenchida com os cartões das crianças, considerando o número máximo estipulado para a mesma (NC n.º 152 de 8 de janeiro de 2024).

Em contraste, a área da biblioteca aparenta ser a menos requisitada pois, conforme nota de campo, constata-se “que fica várias vezes sem ninguém” (NC n.º 39

de 20 de outubro de 2023), sendo a razão apontada para tal, dada pelas crianças, conforme a mesma nota de campo que é porque “gostam mais de ouvir” histórias do que contar ou porque não sabem ler.

Considera-se, ainda, pertinente partilhar que cada área tem associada uma cartolina com o nome da mesma e o número de crianças máxima que nela pode constar, tendo sido o mesmo, bem como as regras associadas a cada uma delas, discutidas e definidas entre equipa educativa e crianças, conforme foi feito, inclusive, na nova área da Música:

Durante a reunião da manhã, recordamos o “projeto” da criação da área da música e definem-se as regras da área que são: (1) 4 crianças no máximo na área (escolhido por votação entre 3 e 4, números sugeridos pelas crianças); (2) respeitar e cuidar dos instrumentos; (3) respeitar se alguém estiver a descansar ou na sala das terapias (que é uma divisão fechada dentro da sala), permanecendo a área “encerrada” nesses momentos (NC n. 075 de dia 13 de novembro de 2023).

Salienta-se que o espaço se adequa à estatura e faixa etária das crianças do grupo e que as diversas áreas existentes na sala, vão, no geral, ao encontro das necessidades e interesses das crianças, promovendo a sua autonomia e desenvolvimento, e que a sua diversidade permite uma multiplicidade de escolhas, aprendizagens e descobertas das crianças, o que vai ao encontro de Zabalza (1992), que afirma que o espaço é um ambiente de aprendizagem que deve possibilitar às crianças descobrirem o que as rodeia de forma autónoma, incentivando a ação e a experimentação (p.123).

No que diz respeito ao espaço exterior, Silva et al. (2016), referem que o mesmo se configura como “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior”, uma vez que, de acordo com Azevedo (2015) e Würdig (2010, citados por Espadilha & Friães, 2019), este é, por excelência, um local que possibilita a livre exploração das crianças o que se constitui como um espaço lúdico. Nesse sentido, Espadilha e Friães (2019) enfatizam as diversas oportunidades de exploração que os espaços exteriores oferecem às crianças, permitindo-lhes ter um papel ativo nas suas aprendizagens e um maior contato com o meio envolvente onde podem experienciar novas formas de interação com o meio e os pares, bem como

desenvolver-se ao nível motor, o que porá refletir-se na sua saúde física e mental. Ou seja, é expectável que no contacto com o exterior a criança se possa desenvolver de forma holística, adquirindo competências várias, de forma lúdica e ativa, o que justifica a importância da existência de um espaço exterior em Jardim de Infância e da sua utilização.

O espaço exterior da instituição cooperante cinge-se a um *pequeno* parque infantil que possui uma estrutura com escorregas e dois balancés, mas que se encontra com o piso *degradado* (com perspectivas de ser melhorado brevemente), um canteiro de jardim e um parque de estacionamento que pode, de acordo com a disponibilidade e os horários de movimentação dos carros, ser utilizado pelos diversos grupos da instituição. Salienta-se, como tal, o facto de, à exceção do parque infantil, não existir um espaço especificamente destinado e dedicado às necessidades de as crianças para as mesmas brincarem e explorarem livremente sem uma constante intervenção dos adultos, principalmente pela entrada e saída de viaturas na instituição.

No entanto, apesar dos constrangimentos dos espaços, que impossibilitam muitas vezes a ida para o exterior do grupo, é de ressaltar que a equipa educativa tenta, sempre que possível, fazer usufruto dos mesmos e providenciar tempo de brincadeira e exploração no exterior, pois estes continuam a possuir características que permitem infinitas possibilidades de interação, apropriação e aprendizagens por parte das crianças, que contribuem para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional, linguístico, entre outros, como é possível verificar quando

as crianças aproveitam o espaço exterior e o pequeno canteiro para correr, brincar e colher folhas e flores. Aparentam estar felizes e brincam de diferentes formas. Heloísa aponta para um fruto numa árvore e diz: “*olha, uma maçã*”, mas a educadora diz-lhe para olhar bem e diz que não é uma maçã, mas sim uma romã. (NC n. 012 de 4 de outubro de 2023);

Enquanto brincam no parque, Heloísa chega junto da educadora a chorar dizendo que os meninos não querem brincar com ela. A educadora sugere que ela pergunte às outras crianças porquê, mas Heloísa não para de chorar e particulariza: “*Eu queria brincar com o Gabriel, mas ele não quer brincar comigo*”. Ao aperceber-se da situação, Gabriel chega perto da educadora e pergunta o que se passa. Esta explica que a Heloísa queria brincar com eles e este responde que não quer porque não gosta das meninas, porque elas só querem

brincadeiras de meninas e de princesas. A educadora diz-lhe que não é bem assim e explica que não há brincadeiras de meninas e de meninos (NC n.º 13 de 4 de outubro de 2023);

No espaço exterior, (...) Nádía vem ter comigo e pede-me para fazer desenhos com ela no chão com o giz. Dirijo-me ao espaço onde estão alguns desenhos e o giz e começo a desenhar com ela. Enquanto faz uma casa, eu faço um arco iris e logo Marta e Diana se juntam a nós. Diana faz um arco-íris e Marta faz um coração e escreve “Jesus” (NCC n.º 70 de 10 de novembro).

Ismael, Lucas, Tomás e Gabriel descobrem um caracol nas bancadas junto ao estacionamento e ficam a observá-lo. De seguida, juntam-se Nádía, Heloísa e Diana, e as várias crianças começam a incentivar o caracol a subir a bancada “*Vai, caracol!*”, dizem. Entretanto, chega o momento de subir para fazer a higiene antes do almoço e Lucas é o último a sair de perto do caracol, dizendo-lhe “*Adeus, caracol! Eu gosto muito de ti!*” (NC n.º 88 de 17 de novembro de 2023).

Para além da brincadeira livre, é possível também potenciar o espaço e realizar atividades mais estruturadas, nos diversos domínios, privilegiando os sentidos, podendo as mesmas ser de exploração direta ou indireta do ambiente, como por exemplo, em atividades de pintura ou de jogo:

Desenhámos, primeiramente, no chão, as diversas órbitas, recorrendo a giz e diversas fitas com várias medidas, recordando o compasso e a forma de fazer círculos. Esta parte acaba por ser mais demorada do que o esperado. De seguida, são explicadas, novamente, as regras às crianças e inicia-se o jogo. Ana foi o primeiro sol do jogo e o mesmo decorreu de forma positiva, no entanto, algumas crianças, como Heloísa, revelam dificuldade quando “perdem”. Marta foi a vencedora do primeiro jogo e, como tal, foi o sol no segundo jogo. As crianças, no final da atividade, quando chega a hora de ir almoçar, demonstram vontade de jogar mais e revelam identificar que os círculos desenhados no chão correspondem às órbitas dos planetas. (NC n.º 172, de 18 de janeiro de 2024).

Silva et al. (2016) referem que as múltiplas funções do espaço exterior exigem que os(as) educadores(as) reflitam sobre as potencialidades dos mesmos e a sua respetiva organização, nomeadamente no que concerne aos materiais e equipamentos introduzidos nos mesmos, que atendam aos critérios de qualidade e segurança.

Ressalva-se que o espaço exterior se caracteriza por ser muito *apelativo* para a maioria das crianças do grupo, que demonstram o gosto e a vontade de o frequentar, não só por palavras, como também através dos sorrisos, verificável, por exemplo, quando “no espaço exterior, na zona do estacionamento que se encontra vazia naquele momento, algumas crianças brincam com triciclos, outras jogam com a bola e outras fazem bolas de sabão. Noto que todas sorriem, mostrando-se *felizes*” (NC n.º 70 de 10 de novembro) e quando “antes do almoço, enquanto estão na manta, as crianças demonstram vontade de ir brincar na rua, pedindo à educadora” (NC n.º 99 de dia 22 de novembro de 2023).

1.4.2. O Tempo e a Rotina

No que concerne ao tempo e à rotina, salienta-se que, segundo Oliveira-Formosinho (2018), “aquilo a que usualmente se chama a rotina da sala refere-se à forma como se organiza o tempo pedagógico durante o dia e a semana”. Neste sentido, é importante que a definição das rotinas se alicerce na dicotomia entre o previsível e o flexível, pois é importante serem estruturadas, conferindo tranquilidade e segurança às crianças, porém flexíveis, de forma a “favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011), ou seja, permitindo uma adaptação às necessidades e gostos particulares e únicos de todas e cada uma das crianças. Araújo (2018) clarifica, expondo que a gestão das rotinas e a organização de um horário previsível, de forma *calma*, sustenta a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, conferindo-lhes confiança na sua capacidade de antecipar, prever e influenciar o decorrer dos acontecimentos.

Considera-se, então, relevante descrever um dia tipo da sala dos 5 anos (cf. Tabela 2), de acordo com a observação e vivência durante a prática, que se inicia a partir das 7 horas com o acolhimento das crianças “no refeitório até às 9h30. Após essa hora, sobem para a sala, formando um comboio atrás da educadora e, quando chegam à mesma, sentam-se na manta.” (NC n.º 1 de dia 2 de outubro de 2023); nesse momento, por volta das 9h35 até às 10 horas, realiza-se a reunião da manhã em que é escolhido o chefe da sala para o dia que “deve, para além de ajudar a arrumar a sala e confirmar se está tudo bem, preencher o dia da semana e do mês, no mapa das presenças, e contar o número de crianças em sala” (NC n.º 57 de dia 30 de outubro de 2024). Posteriormente, ainda durante a reunião da manhã, cada criança preenche o

mapa das presenças, são atribuídas as “tarefas da sala (mapa do tempo, ajudar a pôr a loiça e ajudar a levantar a loiça), faz-se o mapa do tempo, contam-se as crianças (número de meninas, de meninos e total)” (NC n.º 2 de dia 2 de outubro de 2023) e conversa-se em grupo ou sobre algo que as crianças queiram partilhar/abordar, ou sobre alguma atividade/projeto ou assunto trazido pela educadora. No final da reunião, caso não exista nenhuma atividade de grupo, “as crianças escolhem a área para onde querem ir (casinha, manta, plasticina, jogos, pintura, experiências e biblioteca)” (NC n.º 2 de dia 2 de outubro de 2023), ou seja, entre as 10 horas e as 11h35 decorre brincadeira livre ou alguma atividade, seguida de tempo de arrumar e higiene e almoço, que inicia, no refeitório, por volta das 11h50.

Após o almoço, por volta das 13 horas, as crianças voltam a fazer a higiene e segue-se momento de atividade e/ou brincadeira livre, com as crianças a distribuírem-se novamente por áreas, até às 15h50, quando há novo momento de arrumar e fazer higiene, precedendo o lanche, às 16 horas. Depois, as crianças voltam a subir para a sala e permanecem em brincadeira livre até às 18 horas, momento em que algumas crianças voltam a descer para o refeitório e permanecem neste até às 19h30. Salienta-se que durante a tarde as crianças vão saindo com as famílias e são poucas as que permanecem depois das 18 horas.

Tabela 2

Um dia típico na sala dos 5 anos

Horas	Ação
7h – 9h30	Acolhimento das crianças
9h35 - 10h	Reunião da manhã
Horas	Ação
10h – 11h35	Atividade/ Brincadeira
11h35 – 11h50	Arrumar / Higiene
11h50 – 13h	Almoço / Higiene
13h – 15h50	Atividade/ Brincadeira
15h50 – 16h00	Arrumar / Higiene
16h00 – 16h30	Lanche / Higiene
16h30 – 19h30	Brincadeira/Atividade/Saídas

Nota. Informações fornecidas em conversa informal pela educadora cooperante.

De forma a completar a síntese da rotina (cf. Tabela 2) é relevante especificar que entre as 11 horas e as 11h30 de terça-feira, decorre o tempo de música, com uma professora externa à instituição e às segundas-feiras, das 16h30 às 17 horas, decorre o tempo de histórias bíblicas, também com uma professora externa. Não obstante, em conformidade com a linha de pensamento supracitada, no que concerne à flexibilidade e previsibilidade, apesar da organização socioeducativa ter um dia-tipo e rotina definida, a mesma pode sofrer alterações, mediante imprevistos ou necessidades/características do grupo, no geral, ou de alguma criança, em particular.

1.5. As Crianças

As crianças caracterizam-se como seres ativos, competentes e protagonistas da sua própria aprendizagem (Lino, 2013). Sem embargo, cada criança é única, tal como cada grupo e, nesse sentido, Barbosa e Horn (2001) defendem que a organização do espaço e do tempo na infância, pressupõe uma leitura feita ao grupo de crianças, através da observação dos seus gostos, dos espaços que mais frequentam, das interações, dos momentos do dia em que estão mais calmos ou agitados. Culminando essa observação e reflexão em conhecimento para a estruturação do ambiente educativo veiculada a uma proposta pedagógica que o suporte. Assim, afigura-se de extrema importância conhecer e caracterizar as crianças e o grupo para que o/a educador/a possa planificar, desenvolver, proceder e avaliar a sua ação.

O grupo da sala dos cinco anos é composto por dezanove crianças entre os 4 e os 5 anos, sendo 8 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

O grupo caracteriza-se por ser *participativo* e *curioso*, como demonstra o seguinte excerto de Nota de Campo (NC):

No espaço da manta, as crianças vão passando, entre elas, um marmelo inteiro e uma metade que podem manusear e cheirar. Heloísa diz que parece uma maçã e Gabriel diz que cheira a pera. Outras crianças concordam com estas afirmações. Posteriormente, juntamo-nos em três mesas para começar a fazer a marmelada e as crianças parecem focadas e interessadas. Todas as crianças participam neste processo, mostrando interesse (NC n. 054 de 27 de outubro de 2023).

Salienta-se, ainda, que, neste grupo, existe uma criança sinalizada e a ser acompanhada pela ELI de Sintra, estando a ser “trabalhado um défice emocional entre terapeuta, família e instituição” (NC n. 07 de 3 de outubro de 2023), e outras duas em

processo de sinalização por parte da educadora, que apresentam um défice na área da comunicação, socialização e autonomia. Mais se informa que existem ainda quatro crianças a ser acompanhadas na instituição, através de um protocolo externo, em terapia da fala, sendo visitados pelos terapeutas em horário pré-estabelecido.

O grupo é, na sua maioria, autónomo nas diversas tarefas do dia a dia, como a alimentação, a colocação e levantamento da louça, por exemplo, à exceção das duas crianças supracitadas que para além disso também são as únicas que ainda não controlam os esfíncteres, usando fralda.

No que concerne a interesses, considerando diversos momentos, as crianças revelam, na generalidade, curiosidade e vontade em aprender a escrever algumas palavras, observável quando “Marta vem ter comigo e baixinho diz-me que gostava de aprender a escrever mais coisas e Jaime refere que gostava de aprender a ler” (NC n.º 38 de 20 de dezembro) e quando “algumas crianças demonstraram interesse em escrever o nome dos planetas e fazem-no, com apoio de cartões que faço na hora com o nome dos mesmos” (NC n.º 131 de 11 de dezembro de 2023).

A música configura-se também como uma atividade prazerosa para as crianças, sendo um mote para um pequeno projeto da criação de uma área na sala, e uma das poucas em que todos participam simultaneamente e de livre vontade, inclusive as duas crianças em processo de sinalização, como possível verificar quando

durante a aula de música, as crianças mostram-se atentas, participativas e sorridentes. A certa altura a Tia Canção, faz passar pelas crianças o reco-reco, tocando primeiro, exemplificando como se faz. Quando o instrumento chegou a Flor, esta pegou nele e tocou sem indicações extra, apenas necessitando de ajuda para o passar à criança seguinte. (...) No fim da aula, a educadora conversa com a professora de música, explicando-lhe que é o único momento em que Rui permanece na manta durante 30 minutos (pois nem 1 costuma ficar durante os períodos da reunião da manhã) e que se verifica uma alteração na sua expressão, sorrindo mais. (NC n.º 31 de 17 de outubro de 2023).

No campo das dificuldades, algumas crianças revelam algumas “limitações” ao nível da fala e/ou comunicação e outras na área da matemática. Porém, não são identificadas como dificuldades gerais e acabam por ser abordadas de forma respeitosa e tranquila, procurando a superação das mesmas, mas tendo em conta os ritmos de cada uma das crianças.

Depois de preencher os dias no mapa, com a ajuda das outras crianças, Nádia conta o número de crianças em sala, começando pelas meninas “um, dois, três, quatro, cinco... um...” conta timidamente e muito baixo. A educadora apercebe-se da dificuldade e auxilia dizendo “seis, sete...” e Nádia vai repetindo. Na contagem dos meninos e do total volta a acontecer “um, dois, três, quatro, cinco...” hesitando e a educadora volta a ajudar contando em conjunto. (NC n.º57 de 30 de outubro de 2023)

Relativamente, ainda, às suas características, este grupo tem tanto de *agitado* como de *afetuoso*, visível quando chego à sala e “as crianças gritam pelo meu nome e levantam-se da manta para me dar um abraço coletivo. Eu retribuo o abraço, mas, para que se sentem novamente, explico que vou contar até cinco para que o façam e estas correm para se sentar sorridentes.” (NC n.º61 de 7 de novembro de 2023).

As crianças da sala também se configuram, enquanto grupo, como *inclusivos*, criando laços entre si e relacionamentos *positivos*, quer entre si, quer, conforme foi referido anteriormente, com a equipa educativa, observável, por exemplo, quando

o grupo recebe a visita do Edgar que era da sua sala no ano letivo anterior. (Pois,) Assim que chega, o menino dá logo um abraço à educadora e à auxiliar e quando as outras crianças o veem gritam o seu nome, levantam-se e vão ao seu encontro à porta. Depois de muitos abraços, o menino corre pela sala com Tomás, Ismael e Eliseu sempre atrás de si, brincando, nos entretantos, de “cachorro. Quase na altura da criança ir embora, Marta chega perto de mim e diz: “*Inês, eu tinha saudades do Edgar!*” enquanto a sua voz treme e os olhos se enchem de lágrimas. “*Oh! Eu compreendo, Marta. Ele é teu amigo?*”, questiono, ao que me responde que sim, dando-me um abraço que eu correspondo. (NC n.º 114 de dia 4 de dezembro de 2023);

E quando

enquanto estão sentados na manta, Kaleb abraça Flor, dá-lhe festinhas na cara e faz-lhe cócegas. A menina sorri e encolhe-se nas cócegas, mas permanece junto a ele. A educadora cooperante comenta comigo que ele é muito cuidadoso com ela e aparenta gostar muito dela” (NC n.º 95 de dia 22 de novembro de 2023);

E até quando, com a chegada tardia da educadora, “durante a reunião na manta, algumas crianças perguntam pela educadora e se ela está bem, revelando preocupação com ela”; pelo que é possível verificar uma relação positiva com a equipa educativa.

No geral, o grupo revela ter muito gosto por conversar e por brincar de forma livre, escolhendo maioritariamente a manta e a casinha para brincar, ao invés das outras áreas, e procurando, sempre que possível, pois configura-se difícil face às condições e limitações do espaço, brincar no exterior, visível nas seguintes Notas de Campo: “(...) enquanto estão na manta, as Crianças demonstram vontade de ir brincar na rua, pedindo à educadora, e Heloísa e Nádia dizem que ainda não brincaram.” (NC n. 98 de 22 de novembro de 2023) e “ele diz que gosta muito de brincar na manta com os carrinhos e de dar corridinhas” (NC n. 100 de 22 de novembro de 2023).

No que concerne à entrada das crianças na instituição, 4 entraram em berçário, 5 em creche e 10 já no pré-escolar, conforme tabela 3, sendo que os anos na instituição variam entre os 0 e os 4 anos (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Entradas, anos na instituição e idades das crianças

Criança	Idade	Entrada	Anos na Instituição
Ana	5 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Diana	5 anos	Pré-Escolar (2021)	2 anos
Lucas	5 anos	Creche (2020)	3 anos
Eliseu	5 anos	Creche (2020)	3 anos
Flor	4 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Gabriel	5 anos	Creche (2020)	3 anos
Heloísa	5 anos	Pré-Escolar (2022)	1 ano
Heitor	4 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Ismael	5 anos	Creche (2019)	4 anos
Jaime	5 anos	Berçário (2019)	4 anos
Kaleb	5 anos	Berçário (2019)	4 anos
Marta	5 anos	Creche (2021)	2/3 anos
Melissa	5 anos	Berçário (2019)	4 anos
Nádia	4 anos	Pré-Escolar (2022)	1 ano
Rui	4 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Théo	5 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Tomás	5 anos	Berçário (2019)	4 anos
Vera	4 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos
Gil	4 anos	Pré-Escolar (2023)	0 anos

Nota. Informações fornecidas pela educadora cooperante

A nível de diversidade cultural, o grupo apresenta bastante variedade, contando com 12 crianças de nacionalidade portuguesa (sendo que destas, cinco têm a pai e/ou mãe de outra nacionalidade), 3 crianças de origem cabo-verdiana, uma guineense, uma angolana e uma de nacionalidade brasileira, verificável na Tabela 3. Relativamente a este ponto, existem duas situações específicas de crianças que vieram para Portugal há pouco tempo e que se traduzem em algum constrangimento em termos da língua:

Em conversa, a educadora cooperante informa-me que duas crianças vieram de outros países e que por vezes há algum constrangimento na comunicação por causa da língua, sendo elas Théo, que esteve em Cabo Verde com a avó até ao ano passado, e Vera, que veio da Índia (NC n. 10 de 3 de outubro de 2023).

Tabela 4

Nacionalidades das crianças e famílias

Criança	Nacionalidade da Criança	Nacionalidade da Mãe	Nacionalidade do Pai
Ana	Guineense	Guineense	Guineense
Diana	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana
Lucas	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Eliseu	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana
Flor	Portuguesa	Bangladeche	Bangladeche
Gabriel	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Heloísa	Portuguesa	Cabo-Verdiana	Portuguesa
Heitor	Angolana	Angolana	Angolana
Ismael	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Jaime	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Kaleb	Portuguesa	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana
Marta	Brasileira	Brasileira	Brasileira
Melissa	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Nádia	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Rui	Portuguesa	Angolana	Angolana
Théo	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana	Cabo-Verdiana
Tomás	Portuguesa	Portuguesa	Portuguesa
Vera	Indiana	Indiana	Indiana
Gil	Portuguesa	Cabo-Verdiana	Angolana

Nota. Informações fornecidas pela educadora cooperante.

1.5.1. As Famílias

Relativamente às famílias, ressalva-se a diversidade cultural supracitada, sendo que 11 das famílias se constituem com ambos os pais de outras nacionalidades que não a portuguesa, 7 famílias possuem ambos os pais de nacionalidade portuguesa e apenas 1 família se constitui por mãe cabo Verdiana e pai português (cf. Tabela 4). Constata-se, então, que em 19 famílias, existem sete nacionalidades diferentes, sendo elas a portuguesa, cabo-verdiana, angolana, guineense, brasileira, indiana e bengalesa.

No que respeita a profissões, verifica-se uma diversidade significativa (cf. tabela 5). Salienta-se ainda, que na sua maioria, são as mães as Encarregadas de Educação das crianças, tendo apenas 5 pais assumido tal papel. Por fim, importa referir que exceto uma família, em que os pais estão separados, todas as outras se apresentam com a estrutura “tradicional” (pai, mãe e filho(s)).

Tabela 5

Informações relativas às famílias das crianças

Criança	Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Enc. de Educação (EE)
Ana	Médica	Administrativo	Mãe
Diana	Operadora recolha intra-hospitalar	-	Mãe
Lucas	Fisioterapeuta	Operador Call Center	Mãe
Eliseu	Empregada de Mesa	Gestor	Pai
Flor	Doméstica	Lojista	Pai
Gabriel	Professora	Operário Fabril	Mãe
Heloísa	Empregada Doméstica	Eletricista	Mãe
Heitor	Enfermeira	Engenheiro	Pai
Ismael	Professora	Ministro de Culto	Pai
Jaime	-	Técnico de seguros	Mãe
Kaleb	Doméstica	Pedreiro	Mãe
Marta	Doméstica	Técnico de ar condicionado	Mãe
Melissa	Enfermeira	Enfermeiro	Mãe
Nádia	-	Bombeiro	Mãe
Rui	Professora	Professor	Pai
Théo	-	Manobrador de máquinas	Mãe
Tomás	Assistente Dentária	Vendedor de automóveis	Mãe
Vera	Serviço ao cliente	Trabalhador de armazém	Mãe
Gil	Mediadora de Seguros	Contabilista	Mãe

Nota. Informações fornecidas pela educadora cooperante.

Findando este capítulo, é pertinente partilhar que foi a partir da vivência no contexto e o contato com a equipa educativa, famílias, e, principalmente, as crianças, que foi definida, desenvolvida e adaptada a minha ação, com o propósito de exercer uma prática de qualidade, respeitosa e atenta, considerando as condições disponíveis, valores da organização socioeducativa, práticas da equipa educativa e as características do grupo, na procura de dar resposta às particularidades, necessidades, interesses, fragilidades e potencialidades de todas e cada uma das crianças.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Com base na caracterização do contexto onde decorreu a PPS II, apresentada no capítulo anterior, considera-se pertinente realizar uma análise reflexiva da intervenção em JI, onde se expõem as intenções para a ação que orientaram a minha prática, tendo em conta as crianças, as famílias e a equipa educativa, e o processo de intervenção, em si, onde se aborda o que se fez e/ou esperava fazer, como e com o que se fez e para que se fez.

2.1. Intenções para a ação

No que concerne à intencionalidade educativa, esta permite ao/à educadora dar sentido à sua ação, ou seja, segundo Silva et al. (2016) a mesma caracteriza a prática e implica uma reflexão sobre as ideias, valores e motivações subjacentes às finalidades da mesma. Como tal, foram estabelecidas à priori, mas passíveis de alterações e/ou atualizações, intenções para (i) com as crianças, (ii) com as famílias e (iii) com a equipa educativa, intervenientes fundamentais na esfera educativa, alicerçadas (a) na minha ação e experiência enquanto auxiliar de educação e mãe; (b) nos princípios éticos descritos na *Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (APEI, 2011) para a tomada de decisão eticamente situada; (c) na visão seguida pela equipa educativa da organização socioeducativa; (d) no documento do projeto pedagógico da organização; e (e) na revisão e memória de aprendizagens e literatura adquiridas ao longo da minha formação académica.

2.1.1. Com as crianças

As presentes intenções para a ação com as crianças, o *foco* principal da minha prática, regem-se pela definição de objetivos, e respetivos motivos, a que me proponho durante a PPS II, sendo eles: (i) Construir uma relação positiva com as crianças, com base na afetividade, confiança e segurança; (ii) Respeitar e valorizar as vozes, os ritmos, vontades, necessidades e interesses de cada criança, em todo o tempo, observando, escutando e atendendo às mesmas; (iii) Desenvolver atividades, privilegiando o trabalho de projeto e o lúdico tendo por base necessidades, interesses e/ou questões das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento holístico; (iv) Desenvolver atividades no espaço exterior para que as crianças usufruam das potencialidades do mesmo; (v) Contribuir para o desenvolvimento em vários domínios, nomeadamente a matemática e a linguagem oral e abordagem à escrita; (vi) Tentar assegurar que todas as crianças,

inclusive as que estão “sinalizadas” e/ou identificadas com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), tenham as mesmas experiências e oportunidades.

No que concerne à minha primeira intenção, **construir uma relação positiva com as crianças, com base na afetividade, confiança e segurança**, esta rege-se pela noção de que a relação entre adulto cuidador e criança é de extrema importância para o bem estar e desenvolvimento da última, uma vez que, segundo Mukhina (1998, citado por Krueger, 2013) as crianças extraem as suas vivências do contato com os outros, adultos ou pares, sentindo um maior bem estar e segurança quando são tratados com respeito e carinho. Neste sentido, evidencia-se que a “afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante” (Mosquera & Stobäus, 2006).

Mosquera e Stobäus (2006) sugerem ainda que uma educação mais “positiva”, através da afetividade e sentimentos, potencia o desenvolvimento integral da criança, principalmente o desenvolvimento da sua personalidade, indo ao encontro de Portugal e Luís (2016) que referem que “as crianças que experienciam bem-estar, fortes sentimentos de segurança e de pertença, reúnem melhores condições para explorar, para iniciar interações e para aprender” (p.68). Mondim (2005) acrescenta, ainda, que as crianças que se sentem seguras tendem a ser mais autónomas, a estabelecer relacionamentos mais estáveis com os pares e a compreenderem melhor o ambiente social onde estão inseridos e o papel que nele desempenham (Ramires, 2003, citado por Mondim, 2005).

Assim, acredito que, enquanto educadores/as, somos a extensão do cuidado das famílias, concordando com Vila (2000, citado por Mondim, 2005, p.134) que defende que a educação de infância deve ser um contexto de desenvolvimento enquanto prolongamento do contexto familiar. Como tal, considerando que a afetividade, confiança e segurança são valores primordiais no relacionamento entre mim e as crianças, tentei estabelecer uma relação com as crianças nesse sentido ao longo de toda a prática. Neste sentido, o relacionamento com as crianças foi sendo estabelecido ao longo de toda a prática, desde o início da mesma, sempre bom base numa atitude de afetos, como pretende ilustrar a seguinte nota de campo:

Quando chego ao refeitório, Heloísa corre para me abraçar e depois de a abraçar sigo para cumprimentar as outras crianças, pergunto a cada uma como estão e se querem um abraço (alguns levantam-se e abraçam-me automaticamente), na vez de Théo, quando pergunto se quer um abraço, ele fica parado a olhar para

mim e diz: “*han?*” repito a minha pergunta: “*Queres um abraço?*” e ele responde-me: “*o que é um abraço?*”. Fiquei um pouco surpresa com a pergunta, mas como a criança veio apenas no ano passado de Cabo Verde, sei que ainda há algumas questões de linguagem a desenvolver, e questiono se posso mostrar. Ele assente e eu dou-lhe um abraço. Ele sorri para mim e eu pergunto: “*Gostas de abraços?*” recebendo um “sim” de resposta. (23 de outubro de 2023).

Para além da afetividade, tentei sempre ouvir e acolher as crianças, tentando ajudar e estabelecendo uma relação de confiança e segurança, conforme se pode observar quando:

Marta chega perto de mim e diz “Inês, eu tinha saudades do Edgar!” enquanto a sua voz treme e os olhos se enchem de lágrimas. “Oh! Eu compreendo, Marta. Ele é teu amigo?”, questiono, ao que me responde que sim, dando-me um abraço que eu correspondo. Fica abraçada a mim durante algum tempo e dou-lhe um beijinho na cabeça assim que me “solta”. (NC n. 0114 de 4 de dezembro de 2023);

Heloísa, que costuma escolher a área da casinha para brincar, volta a não ter lugar na mesma e começa a chorar. Converso com ela e explico que há outras áreas divertidas, mas ela continua a chorar. Questiono-lhe, então, se quer jogar comigo a alguma coisa e ela para instantaneamente de chorar e diz que sim, indo buscar o jogo da memória. (NC n. 0182 de 29 de janeiro de 2024).

Aliada à intenção supracitada, surge também a de **respeitar e valorizar as vozes, os ritmos, vontades, necessidades e interesses de cada criança, em todo o tempo, observando, escutando e atendendo às mesmas**, reconhecendo que a mesma é um ser ativo, de direitos e única, detentora e construtora de aprendizagens, identidade e personalidade própria. Por este prisma, propus-me a capacitar-me de sensibilidade e empatia, e tentar não fazer juízos de valor, mantendo o meu olhar imparcial, recordando-me que as fases de desenvolvimento não são estanques e servem, apenas, como guias, existindo margem para as crianças adquirirem determinadas competências. No entanto, não me descargo da responsabilidade de estar atenta a sinais que podem revelar alguma dificuldade e/ou perturbação, que quanto mais rapidamente forem diagnosticadas e existir uma intervenção precoce, melhor, quer para a criança quer para o grupo. Para além disso, quer nas atividades,

quer no dia a dia, privilegiei as vontades das crianças, alterando e adaptando, se necessário, as tarefas, bem como permiti, nas atividades possíveis, que as mesmas conduzissem a sua prática e tivessem o seu tempo, sem pressas, ou até que não participasse, caso fosse sua vontade, conforme se pode verificar nas seguintes notas de campo:

O grupo distribui-se pelas áreas escolhidas por cada um, mas Melissa mantém-se no espaço da manta sentada e com semblante sério. Pergunto-lhe se está bem e ela diz-me que sim, mas que não quer ir para nenhuma área. Respeito a sua vontade e afasto-me. Passado algum tempo questiono se quer fazer um jogo comigo. Ela assente e vai escolher um jogo para fazermos (NC n. 0141 27 de dezembro de 2023).

Cada criança pintou durante o tempo que quis e depois foi brincar no espaço exterior. Quando todas as crianças terminam subimos para a sala e conversamos sobre como correu a atividade (NC n. 0 91 de 20 de novembro de 2023).

Enquanto algumas crianças, que escolheram a área da pintura, desenham e pintam, Flor e Rui vão brincando pela sala conforme a sua vontade. Passados uns minutos, os dois chegam perto da mesa que está na área da pintura e começam a mexer nas canetas. Face a isto, apresso-me a pegar em duas folhas e coloco à frente de cada um. Flor tira as tampas das canetas e começa a riscar (tapando as canetas quando muda de cor). Rui precisa de ajuda para tirar as tampas e vai pontilhando o papel com as canetas. (NC n. 015 de 4 de outubro de 2023).

No seguimento das intenções anteriores, defini ainda a de **desenvolver atividades, privilegiando o trabalho de projeto e o lúdico tendo por base as necessidades, interesses e/ou questões das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento holístico**. Como tal, propus-me a dar uma atenção real às crianças, considerando-as, sempre, como seres ativos na construção da sua própria aprendizagem, dialogando, escutando e observando as suas ações (individuais e em grupo), gostos, dificuldades e necessidades e refletindo sobre as mesmas para planificar as atividades.

Neste sentido, privilegiei o trabalho de projeto que, segundo Rangel e Gonçalves (2011, p.23), é uma metodologia que pressupõe que a aprendizagem parta dos interesses, dúvidas e questões que as crianças têm sobre o mundo e o meio (mais ou menos alargado) em que estas vivem e que, de acordo com Gambôa (2011, p.50), se configura como um meio para a autonomia e participação das crianças, possibilitando o acesso à cultura e ao conhecimento, a vivência em democracia com base no respeito, na autonomia e liberdade de expressão, e a formação do espírito crítico e científico. Tal facto pretende-se ilustrar com as seguintes notas de campo:

Enquanto o grupo permanece no espaço da manta e começa a rotina da higiene, conversamos sobre música e tento compreender o seu interesse. As crianças referem, praticamente todas com entusiasmo, que gostam de música e há uma que diz que gostava de ter um triângulo na sala (instrumento que a professora de música levou nesse dia) e logo outro diz que gostava de ter um piano. Digo que seria giro e pergunto onde se podia colocar esses instrumentos. Então, Melissa diz: *“Podemos fazer um cantinho da música”*. Pergunto ao grupo se gosta da ideia e a maioria responde efusivamente que sim (NC n. 048 de 24 de outubro de 2023).

Durante a reunião da manhã, recordamos o “projeto” da criação da área da música e definem-se as regras da área que são: (1) 4 crianças no máximo na área (escolhido por votação entre 3 e 4, números sugeridos pelas crianças); (2) respeitar e cuidar dos instrumentos; (3) respeitar se alguém estiver a descansar ou na sala das terapias (que é uma divisão fechada dentro da sala), permanecendo a área “encerrada” nesses momentos” (NC n.075 de 13 de novembro de 2023).

No espaço da manta, na reunião da manhã, recordamos o projeto da “matemática dos planetas” e das perguntas feitas e dos produtos que gostavam de realizar. O grupo fica entusiasmado com algumas atividades que apresento e reagem positivamente quando digo que iremos começar para a semana a aprender sobre as coisas que referiram, como “qual o maior planeta?” e “qual o planeta mais perto do sol?” (NC n. 0147 de dia 3 de janeiro de 2024).

Não obstante, procurei favorecer o lúdico nas atividades desenvolvidas, uma vez que o brincar e o jogo se constituem de extrema importância para o desenvolvimento

holístico da criança e a construção da sua identidade e cidadania, uma vez que tanto o brincar, de acordo com Solé (1980, citado por Silva & Sarmento, 2017) e Piaget (s.d., citado por Silva & Sarmento, 2017), como o jogar, considerando Olivier (1976, citado por Silva & Sarmento, 2017), permitem a criança explorar, descobrir e conhecer o mundo adquirindo competências pessoais e sociais.

Esta intenção pode verificar-se por exemplo, em algumas atividades realizadas como, por exemplo, o “Bingo do brincar e dos brinquedos” que as crianças me pediram diversas vezes para jogar, conforme se pode constatar na seguinte nota de campo: “Após o momento da manta, Marta, Jaime, Tomás, Ana, Eliseu, Lucas, Nádia e Gil, pedem para jogar ao “bingo” ou, para eles, ao “jogo das massinhas”. Peço que se sentem numa das mesas e entrego o kit.” (NC n. 154 de 9 de janeiro de 2024).

Relativamente à quarta intenção, de **Desenvolver atividades no espaço exterior para que as crianças usufruam das potencialidades do mesmo**, esta baseia-se na ideia de que o espaço exterior se configura como uma oferta educativa de imensas oportunidades e potencialidades, de acordo com Silva et al. (2016),

Assim, sempre que possível, realizaram-se atividades no exterior, quer para potenciar a criatividade, quer para estimular o desenvolvimento cognitivo e motor, por exemplo, conforme pretendem ilustrar as seguintes notas de campo:

Após termos lembrado, na manta, as atividades que tinham surgido para o projeto dos planetas, explico que vamos começar pela atividade da pintura e que enquanto eles marcam as presenças eu vou preparar algumas coisas. Desço, então, e preparo o espaço para a atividade no parque de estacionamento da instituição. Protejo o chão com sacos de plástico, estico o papel de cenário e prendo com fita cola. De seguida, espalho recipientes com tinta e diversos pinceis pela manta e preparo o livro e a coluna. Quando as crianças chegam conto a história “Só” de Scott... novamente e, de seguida, digo-lhes que agora podem pintar inspirados na história com aquelas tintas especiais e da forma que quiserem (NC n. 91 de 20 de novembro de 2023);

Durante a reunião da manhã recordamos o que fizemos no dia anterior, fazendo uma avaliação da atividade e apresento-lhes o Jogo dos Planetas que iremos fazer na rua. Explico, então, que o jogo, que alia o corpo e o movimento ao conhecimento sobre os planetas, se baseia numa mistura de “mamã dá licença” e de “macaquinho do chinês”, e que as crianças devem movimentar-se, de

acordo com uma indicação dada pelo sol (criança que fica ao centro), à volta deste, mantendo sempre a sua órbita enquanto se canta uma lengalenga dos planetas. Concluo dizendo que todos têm de parar sempre que ouvirem a palavra “Stop” ficando “estátuas” e sempre que alguém se mexer deve sair do jogo, mas deverá continuar a cantar a lengalenga até ao fim deste, para que possa estar sempre a participar (NC n. 171 de 18 de janeiro de 2024).

No que diz respeito à intenção de **contribuir para o desenvolvimento em vários domínios, mais especificamente da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita** a mesma alicerça-se na etapa em que as crianças se encontram, face aos seus interesses e necessidades identificadas que foram sendo identificados ao longo da prática. Não obstante, é importante ressaltar que os vários domínios se interligam e que quer a matemática quer a linguagem e a escrita estão presentes no dia-a-dia e evidenciam ser importantes em vários domínios do desenvolvimento (cognitivo, psicológico, socio-afetivo e motor).

Neste sentido, foi possível identificar que as crianças tinham interesse na escrita e leitura através de algumas situações, como, por exemplo, quando uma criança me questiona “*Inês, o que é texto?*” (NC n. 28 de 13 de outubro de 2023), e quando “Marta vem ter comigo e baixinho diz-me que gostava de aprender a escrever mais coisas e Jaime refere que gostava de aprender a ler”, situação já anteriormente citada. Como tal, procurei incluir a escrita em diversas atividades feitas, questionando sempre quem o queria fazer, como confirmam as seguintes notas de campo:

Dando continuidade à atividade/projeto da criação da área da música, questionei se algumas crianças queriam escrever a palavra música. Lucas, Jaime, Nádia, Vera e Ana voluntariam-se e escrevem, cada um, a palavra música que será colada no cartaz da área. Já Eliseu, prefere pintar o número 4, que será o número limite de crianças na área, definido durante a reunião da manhã na área da música (NC n. 77 13 de novembro de 2023).

Questiono ao grupo se alguém quer escrever o nome dos planetas para acrescentar à maquete e algumas crianças disponibilizam-se, sendo elas Melissa, Gabriel, Ismael, Ana, Tomás, Diana, Lucas e Jaime. Cada uma delas escreve o nome com as cores que quer (NC n. 186 20 de janeiro de 2024).

No que concerne à linguagem oral e a comunicação e a matemática, estas configuraram-se como dificuldades para algumas crianças específicas; como tal, tentei através de brincadeiras, rotinas e atividades, desenvolver esses domínios, como as seguintes notas de campo pretendem ilustrar:

Encontro-me sentada na manta, a observar as brincadeiras das crianças. Entretanto, Nádia, que estava na área dos jogos, dirige-se a mim com umas peças de dominó e diz-me: “*Olha só. Tenho muito dinheiro!*”, eu digo-lhe: “*Uau! Estás rica!*” e ela responde: “*Pois é!*”. De seguida, dá-me as peças que simbolizam o dinheiro como se eu fosse funcionária de uma loja e eu gesticulo como se lhe entregasse tudo o que ela pediu. Ela sorri e agradece-me, afastando-se para ir buscar mais peças. Quando volta, eu sugiro-lhe que contemos o “dinheiro” e ela assente. Pego num monte de peças e começamos a contar “um, dois, três, quatro cinco, nove”, conta a Nádia, mas como eu estou a contar ao mesmo tempo, digo: “*seis*” e ela logo corrige, mas começa a contar cada vez mais baixo e apenas repetindo o que eu digo, mostrando alguma insegurança. Eu permaneço a contar em voz alta para que ela repita e possa ouvir e memorizar (NC n.º 21 de 10 de outubro de 2023).

Coloco as mesas com a Marta e solicito a sua ajuda para colocar as cadeiras. Ao ver que põe muitas em cada mesa, peço para que as conte, lembrando o número de crianças que estavam presentes na sala e dizendo-lhe quantas cadeiras são precisas para cada mesa (NC n.º 09 de 3 de outubro de 2023).

No final da reunião da manhã, apresento ao grupo, o *kit* da comunicação, sendo que alguns o viram pela primeira vez, considerando que na semana em que o apliquei, estavam muito poucas crianças presentes, devido às festividades. Tendo sido, na altura, o jogo das rimas o que apresentou mais dificuldade na sua compreensão e realização por parte das crianças, jogamos o mesmo em grande grupo, ainda na manta. No entanto, antes de começarmos, começamos a dizer palavras que rimavam com o nome das crianças da sala, para introduzir o jogo e de forma a que o conceito de rima fosse sendo interiorizado. As crianças riem e aparentam gostar do momento, dando algumas sugestões de rimas. Já durante o jogo, Ana e Lucas são as crianças que parecem mais à vontade com o mesmo e formam mais pares rimados (NC n.º 153 de 9 de janeiro).

Por fim, a última intenção de **tentar garantir que todas as crianças, inclusive as que estão “sinalizadas” e necessitam de atenção “especial”, tenham as mesmas experiências**, baseia-se na promoção de um ambiente inclusivo e respeitador para todas e cada uma das crianças. Neste sentido, tentei planificar as atividades sempre considerando o grande grupo e as suas necessidades, mas refletindo ativamente sobre a participação das crianças “sinalizadas” pela equipa educativa, de forma a que a atividade fosse prazerosa para todos e que ninguém ficasse de fora. Como tal, aquando da planificação, ponderei sempre sobre como elas poderiam reagir e considereei os seus gostos e medos, bem como as suas forças e fragilidades, para tentar que a inclusão fosse uma realidade, que é aquilo em que acredito.

Neste sentido, sabendo que nem sempre as crianças queriam participar e respeitando a sua vontade, tentei mesmo assim aplicar estratégias para que o mesmo fosse possível, como a próxima nota de campo pretende ilustrar:

Quando as crianças chegam conto a história “Só” de Scott... novamente e, de seguida, digo-lhes que agora podem pintar inspirados na história com aquelas tintas especiais e da forma que quiserem. Rui não mostra qualquer interesse nos pinceis levantando-se e, como tal, apresentamos-lhe um carro para ver se quer pintar com ele e durante uns minutos ele pinta no papel de cenário com o carro e as tintas com o restante grupo (NC n.º 91 de 20 de novembro de 2023).

2.1.2. Com as famílias

No que concerne às famílias das crianças, foram três as intenções que delineeii para a minha ação: (i) construir uma relação positiva, de confiança, segurança e transparência com as famílias; (ii) envolver as famílias no quotidiano e atividades das crianças; e (iii) respeitar todas as famílias nas suas particularidades e crenças.

A primeira intenção, **construir uma relação positiva, de confiança, segurança e transparência com as famílias**, alicerçou-se na importância da relação entre famílias e a equipa educativa, uma vez que de acordo com Costa (2021), “A criança que vê a sua educadora ou educador de mãos dadas com a sua família estará num ambiente mais saudável e mais seguro. Um ambiente em que pode confiar que vale a pena aprender” (p.6).

Neste sentido, aquando das oportunidades que tive, tentei transmitir esta transparência, segurança e confiança para as famílias, tendo consciência que o

feedback que os seus filhos levariam para casa também contribuiriam para o efeito, conforme possível verificar quando “Gabriel chega mais tarde pois foi ao médico, a mãe entra com ele na sala e fica perto da porta (que dão acesso às escadas) a prepará-lo. Levanto-me e vou recebê-lo dando-lhe um abraço. A mãe comenta “*Ele diz que gosta muito quando a Inês está*”. Agradeço e digo que também gosto muito de estar na sala de atividades” (NC n.º 93 de 21 de novembro de 2023).

Sempre que foi possível, cumprimentei e conversei com os pais aquando da receção ou saída das crianças, tendo sido enviado, inclusive, uma carta de apresentação, *por email*, onde referi sucintamente as minhas intenções e mencionei estar disponível para qualquer esclarecimento.

No que diz respeito à intenção de **envolver as famílias no quotidiano e atividades das crianças**, compreendendo que a mesma é benéfica para todos os intervenientes, procurei encontrar formas de envolver as famílias nas atividades, apelando à sua participação de alguma forma, orientando-me pelas indicações de Mata e Pedro (2021) que sugerem que as propostas de participação dos pais devem valorizar e respeitar as suas competências e realidades e não os devem sobrecarregar, tendo em consideração as suas rotinas (que variam de família para família).

Neste sentido, fui partilhando fotografias (de forma indireta, via educadora cooperante) do quotidiano, brincadeiras, e, principalmente, das atividades realizadas e informando os pais, através de recados em papel e/ou presenciais, do que se fez ou iria desenvolver em sala, apelando, por vezes, a sua participação (Cf. Anexo R).

Por fim, relativamente à intenção de **respeitar todas as famílias nas suas particularidades e crenças**, a mesma regeu-se pela valorização das diferenças e compreensão da diversidade existente. Sendo, inclusive, necessário adaptar a comunicação para duas famílias que pouco falam em português, como foi possível verificar na seguinte situação:

A mãe de Flor questiona, em inglês, sobre o papel da autorização, uma vez que apenas o marido fala português, eu começo a explicar em inglês, mas ela sugere que escreva no seu telemóvel na aplicação de tradução para Bengali (língua do Bangladeche), a sua língua materna, e eu escrevo sucintamente. Depois de ler ela assente com a cabeça e diz que traz no dia seguinte (NC n.º 43 de 23 de outubro de 2023).

2.1.3. Com a equipa educativa

Relativamente às minhas intenções para com a equipa educativa, estas foram pautadas pelos valores que considero fundamentais no trabalho em equipa: respeito, confiança, comunicação, parceria, apoio, colaboração e cooperação. Neste sentido, a minha primeira intenção foi a de me integrar, conversando com a auxiliar e a educadora, pois, apesar de já nos conhecermos, uma vez que trabalhava na instituição enquanto auxiliar, nunca havíamos trabalhado juntas e eu nunca tinha estado em pré-escolar, como tal, tentei compreender como é trabalhar nesta valência, bem como conhecer as suas dinâmicas e formas de estar e atuar e aprender mais sobre o próprio grupo que já acompanham desde a creche.

No seguimento da integração, alicersei-me na intenção de respeitar os elementos da equipa educativa, nunca me sobrepondo, tentando criar uma relação de confiança e respeito e contribuir para um trabalho em parceria, colaborativo e cooperativo, com base na comunicação bilateral. Este facto prende-se com o facto de acreditar que esta prática e um ambiente harmonioso entre a equipa é uma mais valia para todo o grupo, uma vez que devemos, nós adultos, ser exemplo para as crianças, procurando remar para o mesmo lado, de forma a transmitir segurança e confiança, conforme defendem Hohmann e Weikart (2007), referindo que os membros da equipa devem partilhar o mesmo comprometimento à abordagem educativa e trabalhar em conjunto, procurando compreender as crianças e refletir sobre os seus objetivos e intenções educativas.

Neste sentido, desde o início e ao longo de toda prática, propus-me a apostar numa comunicação ativa, de diálogo e partilha com a equipa educativa, como observável quando “Enquanto as crianças brincam, converso com a equipa educativa, após o preenchimento do mapa, tentando compreender as “dificuldades” que observo de algumas crianças como Rui, Flor, Eliseu e Heitor” (NC n.º 7 de dia 3 de outubro), tentando conhecer (e aprender com) a sua visão, os seus receios, as suas “ambições” e a sua ação.

Procurei sempre partilhar as minhas intenções e propostas de atividades, adaptando-as face ao *feedback* das pessoas que, no meu entender, melhor conheciam o grupo e também procurando contribuir para o que já estava a ser “trabalhado” pela equipa e as atividades por ela propostas.

Por fim, salienta-se que desde o início da PPS II, apresentei uma postura proactiva, auxiliando e intervindo de acordo com a abertura que me foi concedida, que foi, na verdade, total, sempre respeitando quer o grupo quer a equipa.

2.2. Processo de intervenção

Com o intuito de refletir sobre as intenções para a ação a que me propus, referidas no subcapítulo anterior, apresenta-se sucintamente, de seguida, como e se as coloquei em prática ao longo da minha intervenção.

Primeiramente, procurei criar relações positivas e de confiança com as crianças, a equipa educativa e as famílias. Sendo que, apesar de ter conseguido alcançar esta intenção, creio ter, principalmente, criado uma maior relação com as crianças e a equipa educativa. Como tal, no futuro, pretendo melhorar esse aspeto e melhorar a relação com as famílias, compreendendo que são fundamentais no processo educativo.

Por conseguinte, creio que a afetividade foi verdadeiramente a base da minha relação e interações com as crianças, uma vez que procurei escutá-las, acolhê-las, auxiliá-las e motivá-las, tentando dar-lhes voz e procurando alicerçar a minha prática e atividades planificadas nos seus interesses e necessidades. Ainda no que concerne às intenções com as crianças, acredito ter agido como agente facilitador e não como dirigente (Goldschmied & Jackson, 2023), procurando promover atividades apelativas e lúdicas, com base nos conhecimentos que fui adquirindo sobre o grupo, que contribuem para desenvolvimento holístico das crianças, envolvendo todo o grupo sob uma perspetiva constante de inclusão. Tentei fomentar a sua autonomia e o desenvolvimento da linguagem, respeitando os seus ritmos, vontades e necessidades.

Relativamente às intenções voltadas para as atividades realizadas no exterior e a promoção do desenvolvimento em vários domínios, mais concretamente no da matemática, linguagem e abordagem à escrita, apesar de ter as conseguido concretizar, gostaria de ter feito ainda mais nesse sentido, como tal, no futuro, pretendo melhorar a minha capacidade de reflexão e planeamento.

No que concerne às intenções definidas para com a equipa educativa, creio que as mesmas foram respeitadas e colocadas em prática. Neste ponto, acredito ser importante salientar, que a forma como fui recebida e acolhida por toda a equipa educativa, desde o primeiro dia, teve um papel crucial no relacionamento positivo que foi criado. Uma vez que me foi, prontamente, fornecido todo o apoio e “abertura” para desenvolver, com as crianças, as atividades que considerasse oportunas, o que me

tranquilizou e permitiu “voar” e colocar em prática, de forma mais ou menos adaptada, tudo o que idealizei (considerando o grupo).

Em síntese, procurei, ao longo da PPS II, ser proactiva, colaborar, cooperar e respeitar a equipa, não defraudando os seus valores e práticas, e dialogar com os elementos da mesma, questionando, ouvindo e partilhando experiências, sempre em prol do bem-estar do grupo. Deste modo, ressalvo a constante comunicação que existiu, com toda a informação a ser partilhada de forma bilateral, o que facilitou sempre a relação e a ação de toda a equipa.

No que concerne às famílias, considero que as intenções foram supridas, tendo respeitado e considerado todas as famílias, estando sempre disponível para dialogar, sendo cordial, tendo conseguido que os pais confiassem em mim. No entanto, em relação ao trabalho colaborativo com as famílias e o seu envolvimento no quotidiano das crianças, creio ter sido a intenção que ficou mais aquém das minhas expectativas, pois, apesar de ter partilhado sempre todas as fotografias das atividades ou outros momentos relevantes e procurado incluí-las em algumas atividades, gostaria de ter conseguido a presença de uma família numa atividade desenvolvida em sala, devido à área de trabalho se aproximar do tema abordado no principal projeto desenvolvido durante a PPS II, o que seria uma mais valia para todos. Porém, o mesmo não foi possível face à dificuldade de comunicação com os pais e a pouca abertura dos mesmos para o efeito. Considero que, numa avaliação global, consegui suprir as intenções supracitadas que orientaram a minha ação e prática educativa. Assim, considerando esta reflexão, a vivência ao longo da PPS II e a caracterização exposta no capítulo anterior, surgiu a problemática e respetiva investigação, que será apresentada no próximo capítulo.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A investigação em educação carece de uma natureza específica sobre a atividade educativa e a educação em si, sendo diferente de estudar uma outra área qualquer do social, pois aquilo que se precisa de saber é específico, sobre o que os educadores fazem e se propõem a fazer (Amado, 2017). Por conseguinte, esta permite uma melhoria da prática, através de reflexão e conseguinte impacto na ação, mediante as evidências e resultados obtidos na mesma.

Neste sentido, o presente capítulo apresenta a identificação e fundamentação da problemática que emergiu no âmbito da PPS II – ***Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?*** - seguidas da mobilização de fundamentos teóricos, no estado da arte, do roteiro metodológico e ético, pelo qual se regeu a minha ação e, por fim, da apresentação e discussão de resultados da investigação.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Ao longo da PPS II fui observando cuidadosamente o ambiente, as crianças e a equipa educativa, adaptando-me ao contexto e respeitando o mesmo. Como tal, a presente investigação surge de uma problemática identificada face à relação existente entre as crianças e a equipa educativa.

Ao longo da prática, foi sendo evidente que a educadora e auxiliar demonstravam conhecer bem as características, gostos, dificuldades e mais-valias da maior parte do grupo e que as crianças apresentavam um grande à vontade e cumplicidade com a equipa educativa, principalmente com a educadora, atestando o que me parece ser uma relação positiva e de afetividade entre elas, como é possível constatar quando “cada criança da sala que chega à instituição (neste caso Lucas, Nádia, Gabriel e Kaleb), a educadora recebe com um sorriso, um abraço e/ou um beijinho” (NC n.º34 de 18 de outubro de 2023). Por conseguinte, pude também, constatar que esta segurança e confiança que sentia por parte das crianças relativamente à equipa educativa se estendia também às famílias, que chegavam à instituição sempre de sorriso no rosto.

Assim, a minha problemática começou a definir-se, sem me aperceber, desde o primeiro dia em que iniciei a minha Prática na sala dos 5 anos e tomei conhecimento, através de conversa informal com a educadora, que a equipa educativa acompanhava o grupo desde a creche e pude verificar a relação afetuosa existente entre eles.

Deste modo, com o intuito de compreender se existiria algum fator que fosse preponderante para uma relação forte e positiva entre crianças e equipa educativa, fui,

aos poucos, afinando as minhas ideias e reflexões, em consonância com conversas informais com a equipa, e defini, por fim, a problemática “**Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?**”.

Por conseguinte, questionei-me sobre – *Será que o facto de a equipa educativa acompanhar o grupo desde a creche ao jardim de infância (factor tempo) tem influência na relação entre eles? Poderá a afetividade influenciar também essa relação? Podem a afetividade e o tempo ter o mesmo impacto na relação entre equipa educativa e o grupo?* - E delimitar a minha investigação, estabelecendo três **objetivos**: (i) Conhecer as conceções da equipa educativa sobre o (potencial) impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica; (ii) Identificar e distinguir a (potencial) diferença dada à importância do tempo e da afetividade na relação pedagógica; e (iii) Analisar as interações desenvolvidas entre equipa educativa da sala de atividades da PPS II e as crianças.

Ressalva-se que, durante o processo de identificação da problemática, tive o cuidado de partilhar as minhas ideias e indagações com a equipa educativa, que mostrou interesse nas mesmas, trocando ideias e partilhando também as suas opiniões.

Face à informação supracitada, apresenta-se, de seguida, a revisão da literatura (Estado da Arte), que se crê pertinente para fundamentar, posteriormente com os dados recolhidos, a problemática identificada.

3.2. Revisão da literatura

A presente revisão da literatura, que se traduz num quadro referencial teórico, mais concretamente “o estado da arte”, permite questionar e refletir sobre os dados a ser apresentados, posteriormente, no subcapítulo Apresentação e Discussão de Resultados, e desenvolver explicações e interpretações dos mesmos, conferindo à investigação o rigor e a profundidade possíveis (Amado, 2017).

Neste sentido, considera-se relevante discorrer sobre os seguintes temas: (i) A relação pedagógica; (ii) A Afetividade no contexto de Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica; e (iii) O tempo e as transições da creche para o Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica.

3.2.1. A relação pedagógica

Ao abordar o tema “relação pedagógica” crê-se pertinente, primeiramente, compreender o significado e o sentido inerente às palavras “relação” e “pedagogia”. Assim, a primeira palavra, “relação”, tem origem latina (“*relatione*”) e significa “vinculação, ligação, referência” (Ferreira, 1999, citado por Ranghetti, 2013) o que, segundo Ranghetti (2013), remete para uma ação que pressupõe a existência de mais que um elemento que de certa forma partilhe algo em comum. No que concerne à palavra “pedagogia”, a mesma tem origem grega (“*paidagogía*”), que remete para a educação de crianças e, segundo o dicionário, significa “ciência da educação” e “método para ensinar” (Priberam, s.d.).

Neste sentido, Ranghetti (2013) refere que a relação pedagógica é toda a aquela que reflete a intencionalidade da ação de ensinar e aprender, num ato contínuo e recíproco, em que ambos os sujeitos têm em comum a aprendizagem. Ou seja, a relação pedagógica, que se estabelece enquanto concretização da relação educativa (Amado et al. 2009), está intrínseca em qualquer relação que se estabelece entre educador e criança, sendo, para Amado (2005, citado por Amado et al., 2009), a relação instituída entre, pelo menos, dois seres humanos em que existe a transmissão de determinados conteúdos culturais. Estrela (2002, citada por Amado et al., 2009) acrescenta ainda que a relação pedagógica se institui num determinado espaço e tempo no decorrer de um ato pedagógico, logo, num processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, as relações pedagógicas alicerçam-se na intencionalidade de ensinar e aprender, num movimento recíproco entre sujeitos, e possui “características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (Postic, 1990, citado por Ranghetti, 2013). Como tal, aparenta ser indispensável o desenvolvimento de uma relação com bases sólidas alicerçada no respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e independência para a manifestação de conhecimentos, saberes e sentimentos (Postic, 1996, citado por Ranghetti, 2013).

3.2.1.1. A relação pedagógica e o desenvolvimento da criança

O desenvolvimento caracteriza-se por ser um “fenómeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos” (Bronfenbrenner, 2001, p.43, citado por Souza, 2014, p.26), neste sentido, considera-se que o desenvolvimento infantil é de extrema importância, pois durante os primeiros anos de

vida é quando o cérebro se desenvolve a uma grande velocidade e é moldada a arquitetura cerebral (Paus, 2013, citado por Souza, 2014, p.26). Portugal (2008) afirma, inclusive, que “aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca do mundo que nos rodeia”, enfatizando a ideia de Freud (s.d., citado por Tavares et al., 2007) que defende que “as experiências vivenciadas pela criança nos primeiros quatro anos de vida têm um papel determinante na construção da personalidade do futuro adulto” (Tavares et al., 2007).

Como tal, segundo Tavares et al. (2007), é entre os 2 e os 6 anos de idade que ocorre o maior desenvolvimento na socialização da criança, confirmando ser um período preponderante para o seu desenvolvimento e indo ao encontro de Portugal (2008), que afirma que as experiências que as crianças têm nos primeiros anos de vida têm um grande impacto na arquitetura cerebral das mesmas, influenciando capacidades futuras.

Assim, observando o desenvolvimento como um processo ativo, contínuo, dinâmico e único, verifica-se que este resulta não apenas de fatores internos (genética/hereditariedade) como também fatores externos (ambiente/meio) (Souza, 2014; Folquitto, 2018). Nesse sentido, estima-se que entre os 2 e os 7 anos de idade, as crianças passem “por transformações marcantes, especialmente no que diz respeito às habilidades de comunicação e socialização, fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento e as mudanças de pensamento dessa fase” (Folquitto, 2018, p.78).

A relação pedagógica constitui-se, então, como mais um elemento, relevante, que contribui para o desenvolvimento holístico da criança e o seu bem-estar, uma vez que, de acordo com Postic (2008, p.27), a mesma corresponde à interação estabelecida entre educador e crianças, com o intuito de atingir objetivos educativos e contendo características cognitivas e afetivas, sendo, para o autor através delas que “o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura” (p.27). Wallon (s.d., citado por Ferreira & Ribeiro, 2019), em conformidade, indica também que a interação social é um fator preponderante para a “construção” do ser humano, e evidencia que os desenvolvimentos sensoriais e motores são influenciados pela qualidade dos afetos experienciados pelas crianças.

3.2.1.2. A relação pedagógica e o papel do adulto

Atendendo ao que se compreende por relação pedagógica, é premente ressaltar a importância desta interação adulto-criança e da relação que se estabelece, salientando para isso o papel do adulto no processo.

Apesar de ser extremamente importante não descurar o papel da criança na relação pedagógica, sendo ela um agente ativo da sua aprendizagem e um ser de direitos, neste ponto será abordado o papel do educador, o adulto, no processo. Como tal, numa perspectiva socio construtivista, o/a educador/a ser um/a bom/boa ouvinte e agente mediador/a, facilitando e animando as experiências e descobertas das crianças, promovendo, também, um comportamento cívico de atitudes de cooperação e partilha (Vala & Guedes, 2015, citados por Paiva, Lino & Almeida, 2019). Neste sentido, a qualidade da ação do/a educador/a está intimamente relacionada com uma prática que beneficie o bem-estar, segurança, desenvolvimento e aprendizagens das crianças (Portugal & Luís, 2016, citados por Paiva, Lino & Almeida, 2019).

Como tal, considera-se que uma atitude responsiva, de apoio e atenção constante por parte do adulto é determinante para o desenvolvimento de múltiplas potencialidades da criança (Hohmann & Weikar, 2007), devendo o/a educador/a, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), ser um ser que age, competente e participativo e que deve reconhecer a imagem de criança (como um ser de direitos e agente da sua aprendizagem) e desenvolver todos os dias ações que a honrem e respeitem. O/A educador/a deve valorizar a criança e interagir com ela, conversando, brincando e sendo um/a facilitador/a (e, se necessário, um/a orientador/a) mas não um/a dirigente, procurando aliar a afetividade e a assertividade na sua ação, que deve ser refletida e transmitir valores positivos, passíveis de serem “imitados” pelas crianças, uma vez que os elementos da equipa educativa se constituem como adultos de referência ou “pessoas-chave” (Goldschmied & Jackson, 2023) para as crianças do “seu” grupo, sendo, assim, um exemplo/modelo para elas.

Por conseguinte, compete ao adulto, escutar e observar as crianças diariamente, procurando, para além de construir planificações que estimulem e respondam aos interesses e necessidades das mesmas, conhecer melhor cada criança e criar relações mais próximas e de qualidade com as mesmas, que ao se sentirem ouvidas, se sentem acolhidas e importantes. Freire (citado por Neves, 2022), ressalva a importância de se considerar as crianças “não como sujeito passivos, meros ouvintes, recetáculos do saber, mas antes, (como) participantes ativos, agentes e protagonistas ao longo do seu processo de desenvolvimento” (p.4) e enfatiza a importância do diálogo entre educadores e crianças, que contribuem para um enriquecimento mútuo entre estes, pois, conforme refere Marchand (1985), através duma educação franca, em que existe transparência e afetividade, a educação da criança manifesta uma dupla face,

pressupondo, paralelamente, a educação do educador, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p.29, citado por Neves, 2022, p.3).

3.2.2. A afetividade no contexto de Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica

O conceito de afetividade é complexo e está associado à capacidade humana de, introspectivamente, se aperceber do que é agradável ou desagradável e de o manifestar através de mudanças de comportamento que são observáveis (Rodrigues et al., 1989). Ou seja, de acordo com Leite (2012), que cita Dér (2004), a afetividade envolve a manifestação das emoções (de ordem orgânica, corporal, motora e plástica) e dos sentimentos e da paixão (de ordem cognitiva), evidenciando a capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo e por sensações.

No que concerne à infância, de acordo com a *Teoria do Apego de Bowlby* (1989), a criança vincula-se de forma instintiva à pessoa que cuida dela, com o intuito de sobreviver. Assim, a afetividade no contexto educativo apresenta-se relevante desde a creche, considerando que, desde essa valência, se deve oferecer às crianças uma experiência de acolhimento, segurança, emoções, a promoção do desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades sociais, da curiosidade e dos desafios e oportunidades para explorar (Craidy & Kaercher, 2001) favorecendo um ambiente afetivo que se caracteriza por promover “sentimentos de alegria, de bem-estar, de acolhimento” (Ferreira & Ribeiro, 2019)

Segundo Mosquera e Stobäus (2006), a “afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante.”, uma vez que a vida afetiva de alguém pode ajudar a revelar o tipo de personalidade que este desenvolveu e que tipo de educação recebeu. Este fato demonstra não só a importância da afetividade na vida das pessoas como também a influência e impacto que as relações afetivas na infância podem ter para o futuro adulto.

Para Erikson (1950, citado por Papalia et al., 2001), o desenvolvimento da confiança requer a existência da virtude da esperança, que ocorre quando as crianças sentem que as suas necessidades são supridas e os seus interesses considerados e para Pikler (1969, citado por Costa, 2019), o cuidado é um ato basilar para a vida das crianças, traduzindo-se o mesmo em tempos de aprendizagem afetiva e trazendo segurança às crianças para explorarem outras relações e objetos. Neste sentido, é de

extrema importância que os profissionais de educação sejam qualificados e sensíveis a este nível.

Salienta-se, ainda, que, de acordo com Leite (2012), uma mediação pedagógica de caráter afetivo e a forma como esta é desenvolvida produz impactos afetivos positivos ou negativos na relação estabelecida entre crianças e conteúdos de aprendizagem, por exemplo. Ideia que está em concordância com Wallon e Vigotsky que “assumem que a relação entre a afetividade e inteligência é fundamental para o processo do desenvolvimento humano” (Leite, 2012) e com os estudos de Damásio (2004, citado por Mosquera & Stobäus, 2006) que também apontam no mesmo sentido, pois concluem existir de uma interação forte entre a razão e a emoção. Ou seja, por outras palavras, confirma-se que os sentimentos estão intimamente interligados ao funcionamento cognitivo, tendo influência sobre o mesmo, pois “O potencial afetivo do ser humano é o que o capacita para conhecer as circunstâncias e os fatos do e no mundo.” (por Mosquera & Stobäus, 2006).

O Jardim de Infância pode ser o primeiro agente de socialização fora do circuito familiar das crianças, dado que se considera que se pode constituir uma base de aprendizagem positiva, desde que ofereça as condições necessárias para as crianças se sentirem protegidas e seguras (Krueger, 2013). Neste sentido, os profissionais de educação devem estar conscientes desta importância e agirem em conformidade da mesma, como agentes facilitadores e transformadores, uma vez que educadores que apresentem características afáveis tendem a obter respostas mais positivas e uma aprendizagem mais facilitada, enquanto educadores que sejam mais autoritários ou desinteressados tendem a potenciar a desmotivação e desinteresse das crianças (Krueger, 2013). Mukhina (1998, citado por Krueger, 2013) reforça esta ideia, referindo que as crianças extraem as suas vivências do contato com os outros, adultos ou pares, sentindo um maior bem-estar e segurança quando são tratados com respeito e carinho.

Neste sentido, Ranghetti (2013), refere que um ambiente afetivo e respeitoso transmite tranquilidade e segurança, pois revela que cada característica, gosto e particularidade é considerada, o que privilegia uma comunicação aberta, a partilha e a ajuda. Para Piaget (1964, citado por Ferreira & Ribeiro, 2019), inclusive, a afetividade tem um papel regulador, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da inteligência sensoriomotora e Ferreira e Ribeiro (2019) salientam que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social estão intimamente ligados, “a ponto

de uma simples mudança circunstancial em um desses aspetos ocasionar a transformação dos demais, positiva ou negativamente, dependendo da situação”.

Em suma, a afetividade no contexto de Jardim de infância e a construção de relações pedagógicas com base na mesma refletem ser pertinentes, considerando o impacto e os benefícios que traz para as crianças e o seu futuro. Pois, conforme Mukhina (1995, citado por Krueger, 2013), “o bem-estar emocional ajuda o desenvolvimento normal da personalidade da criança e a formação de qualidades que a tornam positiva, fazendo-a mostrar-se benevolente com outras pessoas” (p.7), ideia corroborada por Mosquera e Stobäus (2006) que sugerem que uma educação mais “positiva”, através da afetividade e sentimentos, potencia o desenvolvimento integral da criança, principalmente o desenvolvimento da sua personalidade.

3.2.3. O Tempo e as transições da Creche para o Jardim de Infância e o seu (potencial) impacto na relação pedagógica

O conceito de tempo é ambíguo e complexo, sendo usado “naturalmente” de forma habitual em diversos contextos e tendo diversos significados associados no dicionário. No entanto, para esta investigação e para o presente tópico, salienta-se que o conceito de tempo se refere à duração do acompanhamento da equipa educativa ao grupo, desde a creche até ao pré-escolar. Primeiramente, é importante compreender que este tempo engloba em si diferentes períodos, como, por exemplo, o tempo de adaptação, o tempo de transição e, em simultâneo, o tempo de consolidação da relação pedagógica.

No entender de Vasconcelos (s.d.), a relação entre os/as educadores/as e as crianças deve ser “sistemática, consistente, personalizada e baseada no pressuposto da confiança e do trabalho de equipa” (par. 5) com as famílias, sendo possível compreender que esta relação poderá ser mais estável quanto mais tempo o educador acompanhar o grupo.

Para Blair (2002, citado por Katz, 2006), as primeiras interações do ser humano são de extrema importância para o seu desenvolvimento neurológico, como tal, a interação alargada e continuada com adultos significativos constitui-se como uma das experiências mais importantes e necessárias na vida das crianças. Ou seja, para o autor, as crianças carecem de oportunidades frequentes para as interações sustentadas com adultos, neste caso educadores, sendo fundamental que as mesmas ocorram em

sequências continuadas, devendo as mesmas não ser apenas de natureza cognitiva como também afetiva.

De acordo com a *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2009), todos os domínios do desenvolvimento e aprendizagem (físico, social, emocional e cognitivo) são importantes e estão interrelacionados. Posto isto, é, implicitamente, necessário que existam relacionamentos estáveis e contínuos entre educadores e crianças para que esse desenvolvimento holístico ocorra. Não obstante, na mesma publicação, é indicado que, durante os primeiros anos de vida, as experiências que as crianças têm, sejam elas positivas ou negativas, provocam efeitos profundos no desenvolvimento de competências das crianças. O que sugere que os educadores tenham em atenção toda e cada uma das crianças e as suas especificidades e gostos, para que possa providenciar um meio seguro, saudável, apelativo e estimulante que fomente o desenvolvimento holístico das crianças e o seu bem-estar.

Neste sentido, é, novamente, perceptível que, quanto mais tempo o/a educador/a acompanha o grupo, possivelmente melhor o conhecerá e cada criança em específico. No entanto, nem sempre isso é possível, por diversos motivos: um deles pode dever-se ao fato da entrada na creche até ao pré-escolar, não sendo ensino obrigatório, poder ser feita nas mais diversas idades (Silva et al., 2016); outro pode dever-se ao fato da creche e do pré-escolar serem tutelados por organismos diferentes, estando apenas o pré-escolar a ser tutelado pelo ministério da educação, o que resulta em mais instituições públicas nesta valência, permitindo que várias crianças mudem de instituição educativa entre a creche e o pré-escolar. Outra possibilidade, ainda, é o facto de diversas instituições particulares terem os/as educadores/as alocados/as a uma valência específica, ou seja, têm definidos educadores/as apenas de Creche e educadores/as apenas de Pré-Escolar.

No que concerne às transições, Silva et al. (2016), referem-se às mesmas como mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida que visam alterações de comportamento e focam-se nas diversas transições educativas que as crianças podem experienciar. Uma criança que frequente uma instituição educativa, diariamente, transita do ambiente familiar para o ambiente educativo e os autores referem-se a este tipo de transição como “horizontal”. Não obstante, existem transições “verticais”, construídas socialmente e instituídas pelos sistemas educativos, nas quais a idade da criança vai

determinar a sua passagem para uma nova etapa e, por vezes, para outro estabelecimento educativo, como já referido anteriormente.

Estas transições verticais são aquelas que mais atenção recebem por parte dos docentes e famílias, sendo relevante, para Silva et al. (2016) que se dê especial atenção às crianças nesses momentos, mostrando-lhes uma visão positiva da situação para que as mesmas se sintam seguras e confiantes para dar resposta ao desafio. As referidas autoras referem, nomeadamente, que a forma como as crianças vivem as primeiras transições podem influenciar a sua atitude perante transições futuras.

Desta forma, mostra-se importante referir que para que as transições ocorram de forma positiva, as mesmas devem ser inscritas na evolução do processo educativo de cada criança, através de um equilíbrio entre as mudanças inevitáveis e a continuidade das aprendizagens. Ou seja, deve existir um apoio à transição e um assegurar da continuidade que proporcionem, em cada etapa, experiências e oportunidades de aprendizagem que possibilitem à criança desenvolver as suas potencialidades, a sua autoestima, autonomia, autocontrolo e resiliência, criando condições favoráveis para o “sucesso” na etapa seguinte. Para que tal aconteça é de extrema relevância que exista comunicação entre educadores de creche e pré-escolar e educadores de pré-escolar e professores de primeiro ciclo, bem como a participação das famílias no processo, visto que, ao se conhecer melhor a criança e as suas características individuais, é facilitado o seu acolhimento. (Silva et al., 2016).

Este último aspeto, em que as autoras salientam a importância do/a educador/a conhecer bem a criança, deixa implícito que o tempo que o/a educador/a acompanha o grupo, e que lhe permite criar relações positivas, ao longo do tempo, coopera para a promoção de um ambiente educativo mais seguro para as crianças. Em suma, reflete que uma continuidade do/a educador/a pode promover benefícios significativos, principalmente relativamente ao que diz respeito ao bem-estar e segurança emocional das crianças o que potencia aprendizagens e um desenvolvimento das mesmas.

3.3. Roteiro metodológico e ético

De forma a iniciar a presente investigação - **“Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?”** – revelou-se indispensável selecionar o método, técnicas e instrumentos de recolha de dados a mobilizar para alcançar os objetivos para ela definidos e responder, assim, às questões iniciais. Não obstante, foi também

imprescindível perceber a realidade do contexto onde decorreu a PPS II, nomeadamente as características do grupo e da equipa educativa, para tentar compreender em que medida o tempo e a afetividade impactam a relação estabelecida entre si.

Como tal, metodologicamente, a investigação assume uma abordagem **qualitativa** que, segundo Amado (2017), “consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos informados (teórica, metodológica e tecnicamente) e treinados para o efeito” (p. 15) e “implica uma postura de constante vigilância epistemológica” (p.14). Denzin e Lincoln (2008) referem, ainda, que a “palavra qualitativa implica um ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados que não são rigorosamente analisados e mensurados (se o chegarem a ser), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2008, p.8). Ademais, de acordo com Creswell (2007), existem dados gráficos que ajudam “o pesquisador a entender o problema e questão de pesquisa” (p.190) mas que não tornam o estudo quantitativo, sendo necessário existir uma amostra aleatória ou seleção de um grande número de participantes, para tal.

Ao considerar que as crianças, tal como os adultos, são sujeitos e atores sociais, capazes e com direitos, apenas com competências diferentes (Christensen & James, 2000, citados por Ferreira & Tomás, 2022), definiu-se que, tanto as suas vozes como as da equipa educativa e das próprias famílias, seriam fundamentais para esta investigação. Numa perspetiva de investigar *com* crianças (Ferreira & Tomás, 2022), que creio ser benéfica e promotora de um melhor aprofundamento e compreensão da problemática e que revela a visão que eu, enquanto investigadora, tenho sobre as crianças, impactou, neste sentido, também, a escolha do método, técnicas e instrumentos a utilizar e que serão apresentados de seguida.

O **estudo de caso** surgiu como opção viável para a investigação supracitada, apesar de existirem diversos métodos aliados às investigações de caráter misto, pois, de acordo com Amado (2017), este admite uma enorme multiplicidade de abordagens metodológicas, podendo assumir “orientações epistemológicas diversas”.

Meirinhos e Osório (2010) referem, inclusive, o seu caráter holístico, característica herdada da investigação qualitativa, visto que os estudos de caso visam uma maior concentração no todo para chegar a uma compreensão global do fenómeno estudado. Pois, segundo Gall et al. (2007, citado por Amado, 2017) estes aprofundam um ou mais

exemplos de um fenómeno no seu contexto, refletindo a perspetiva dos participantes envolvidos no mesmo, o que corrobora a ideia de Yin (2001) quando refere que os estes se baseiam na investigação de um fenómeno presente dentro do seu contexto real.

De acordo com Dooley (2002, citado por Osório & Meirinhos, 2010), a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações e contextos atuais da vida real, como tal, pretende-se, na presente investigação, explorar e analisar o fenómeno, bem como atingir os objetivos propostos, através da particularização da sala de pré-escolar em que decorreu a PPS II, não impedindo que se possa generalizar, posteriormente, visto que, ainda segundo o mesmo autor (citado por Osório e Meirinhos, 2010), este tipo de investigação permite desenvolver e/ou produzir teorias, contestar ou desafiar teorias, explicar situações, identificar soluções ou descrever objetos ou fenómenos, possibilitando generalizações mediante uma teoria prévia, através do seu caráter interpretativo constante. Ou seja, é possível que, “a curto ou a médio prazo, direta ou indiretamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a investigação qualitativa visa contribuir para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto” (Amado, 2010; 2017).

No que concerne às **técnicas de recolha de dados** utilizadas, estas devem ser múltiplas e surgir em concordância com a natureza e método de investigação definidos com o intuito de facilitar a análise dos dados. Como tal, no presente estudo de caso, optou-se por recorrer à **observação direta, participante e não participante, à entrevista semiestruturada, conversa e ao inquérito por questionário**.

A **observação direta** detém um papel relevante na investigação ao ilustrar a experiência vivida e sugere uma procura de informações sobre a realidade existente que, segundo Marconi (s.d.) e Lakatos (2002, citados por Silva & Fossá, 2013), obriga o investigador a relacionar-se diretamente com a realidade estudada. Haraway (1997, citada por Ferreira & Tomás, 2022) refere, inclusivamente, que não se pode estudar o mundo sem fazer parte dele. Nesse sentido, a participação do investigador deve apresentar-se flexível, alternando entre a aproximação e o distanciamento em função das situações (Amado, 2017).

Relativamente ao número de intervenientes, compreendendo que as observações podem ser realizadas sobre um maior ou menor número, definiu-se que, para a presente investigação, a mesma recairia sobre a equipa educativa e uma amostra do grupo de crianças, referente àquelas que são acompanhadas pela equipa educativa

desde a creche. Não obstante, considerou-se, mesmo assim, importante considerar o todo.

Ainda acerca da observação, salienta-se que a mesma originou **notas de campo**, que se constituíram como instrumentos de recolha de dados e, por conseguinte, como documentos pessoais, mais especificamente diários (Amado, 2017) que instigaram a técnica de **análise de diário**. Segundo Amado (2017), os documentos pessoais estabelecem uma relação direta com o seu autor e “servem-nos para explorar a dinâmica de situações concretas, através da perceção e do relato que delas fazem os seus protagonistas” (Zabalza, 1994, citado por Amado, 2017). Como tal, a sua utilização apresenta riqueza e multifacetada a sua utilização (Alves, 2004, citado por Amado, 2017). Neste sentido, após a leitura flutuante das notas de campo, foram selecionados os excertos que se consideraram pertinentes para a investigação, sobre a relação pedagógica, e foram distribuídos pela tabela construída para o efeito (cf. Anexo P).

Relativamente à técnica de **entrevista semiestruturada** que, de acordo com Amado (2017), deve conter perguntas programadas numa ordem lógica para o entrevistador e ser suficientemente flexível para o entrevistado discorrer sobre o tema, esta surge de acordo com a necessidade de compreender a visão da equipa educativa relativamente à temática da investigação bem como ampliar a voz das crianças na investigação, através de uma conversa informal com as mesmas.

Assim, considerando que a entrevista se afigura como “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2017, p. 207), foram construídos dois **guiões de entrevista semiestruturada** (cf. Anexos D e F) e um guião de conversa informal com as 8 das 9 crianças, que são acompanhadas desde a creche pela equipa educativa (cf. Anexo J), que se constituíram como instrumentos para serem aplicados à educadora cooperante, auxiliar e às crianças, respetivamente.

Depois de realizadas as entrevistas e as conversas informais em áudio, com a devida autorização dos intervenientes, as mesmas foram transcritas (cf. Anexos G e K), menos a da Educadora Cooperante que solicitou responder por escrito, para posterior análise categorial, que, segundo Carlomagno e Rocha (2016), pressupõe a classificação e categorização de qualquer tipo de conteúdo, reduzindo-o a elementos-chave, de forma a serem comparáveis com outros elementos. Neste sentido, procedeu-se, então, à síntese das entrevistas (cf. Anexo H) e leitura flutuante para a respetiva construção da

grelha de análise categorial (cf. Anexo I), que se constitui como instrumento de análise de dados para a investigação.

No que concerne à técnica de **inquéritos por questionário**, esta surge com o objetivo de incluir a visão das famílias na investigação, tentando enriquecê-la, uma vez que, mesmo não sendo um dos focos principais do estudo, as famílias se constituem intervenientes indissociáveis do contexto socioeducativo, visto serem significativas para as crianças e representando o seu contexto relacional mais próximo (Mata & Pedro, 2021). Por conseguinte, seguiu-se a premissa que os inquéritos devem ser realizados por intermédio de técnicas idênticas e respondidas por indivíduos semelhantes (Bardin, 1995), tendo sido os mesmos aplicados às famílias das crianças cuja equipa educativa acompanha desde a Creche, através de um questionário do *Google Forms* (Anexo M). Após a recolha de todos os dados do questionário, ao qual responderam apenas 8 famílias das 9 a quem foram enviados (tendo sido restritas a este número devido a serem aquelas cujas crianças são acompanhadas desde a Creche pela equipa educativa), realizaram-se gráficos (Anexo N) e uma *grelha de análise categorial* das respostas abertas (Anexo O) que se constituem igualmente como instrumentos de tratamento e análise de dados para a investigação.

Definidas as opções metodológicas para a presente investigação, considera-se, ainda, pertinente salientar que face às técnicas e instrumentos escolhidos, se recorreu a um processo de triangulação de dados, de forma a, de acordo com Osório e Meirinhos (2010), obter, de várias fontes, dados referentes ao mesmo acontecimento, com o intuito de tentar garantir uma maior fiabilidade da informação e, por conseguinte, auferir validade científica através dessa estratégia (Bartlett et al., 2001, citado por Amado, 2017). Mais se informa que, no cruzamento de dados feito se considera que poderia ter sido interessante correlacionar os dados recolhidos das crianças e respetivas famílias; no entanto, por opção metodológica e ética, garantindo a anonimidade dos mesmos, não foi feita essa correlação.

Findando este subcapítulo, informa-se que durante todo o processo orientei a minha ação e prática de forma ética e moral com todos os intervenientes e agi de acordo com os princípios éticos baseados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e nos *pressupostos de Tomás* (2001), como consta na tabela do roteiro ético (cf. Anexo Q), respeitando um conjunto de compromissos para com as crianças, equipa educativa e famílias, e regendo-me por diversos princípios éticos e deontológicos, sendo eles, segundo a APEI (2011, p.1): (a) a competência – enquanto

saber integrado, suportado cientificamente e adaptação constante; (b) a responsabilidade – enquanto atitude que dá resposta à promoção do bem do outro; (c) a integridade – enquanto conjunto de características pessoais que demonstram honestidade, justiça e coerência; e o respeito – enquanto exigência de reconhecer, promover e defender a dignidade do ser humano.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos para dar resposta à problemática, questões iniciais e objetivos definidos. Neste sentido, procurando auscultar as concepções da educadora cooperante e a auxiliar sobre o impacto do tempo e da afetividade na relação estabelecida entre equipa educativa e o grupo de crianças, foi preponderante a realização de uma entrevista às mesmas sobre a temática (cf. Anexos E e G).

As vozes das crianças e das famílias também foram consideradas nesta análise, através do registo das conversas informais com as crianças (cf. Anexo L) e os inquéritos aplicados às famílias (cf. Anexos N e O). Não obstante, salienta-se, ainda, que as notas de campo (cf. Anexo P) se constituem, igualmente, relevantes para esta investigação, uma vez que representam as ações dos adultos e crianças participantes na mesma.

3.4.1. A relação pedagógica positiva

Primeiramente, antes de analisar o impacto dos fatores tempo e afetividade na relação pedagógica, considera-se relevante conhecer as **concepções da educadora cooperante e auxiliar sobre o que é uma relação pedagógica positiva**, cruzando as suas respostas com as concepções das famílias participantes na investigação.

Segundo a Educadora Cooperante, a relação pedagógica positiva é toda a relação em que se estabelece segurança, afeto e confiança. O que vai ao encontro das respostas das famílias, que também salientam a necessidade do afeto e da confiança para uma relação positiva, mas acrescentam o respeito, a amizade, o ouvir e o atender das necessidades e também a aprendizagem mútua. Todas estas ideias corroboram Postic (1990, citado por Ranghetti, 2013) que refere que as relações pedagógicas se baseiam na intenção de ensinar e aprender, num movimento recíproco entre sujeitos, e que detém características cognitivas e afetivas, sendo indispensável a existência de

respeito mútuo, cumplicidade, reciprocidade e a manifestação de conhecimentos, saberes e sentimentos.

Considera-se que todos os aspetos referidos pela equipa educativa e as famílias foram verificáveis ao longo da PPS II, como o respeito, o diálogo e o ouvir as crianças, por exemplo, quando,

com o grupo sentado na manta, a Educadora apresenta as romãs e fala dos frutos da época do outono como a Romã, o dióspiro e o marmelo. Pergunta ainda ao grupo o que se faz com marmelos e o Lucas responde que é marmelada. De seguida, continuam a conversar sobre o outono e a educadora e auxiliar escutam com atenção e permitem que todas as crianças que o queiram, tenham tempo para falar (NC n. 16 de 6 de outubro de 2023).

Durante o almoço, as crianças que se sentam na mesa mais perto da porta do refeitório começam a elevar o tom de voz e concentro-me no que estão a dizer. Algumas dizem “Existe sim” enquanto Marta diz “Não existe não!”. Entretanto Kaleb diz “Educadora, ela está a dizer que o pai natal não existe!” (...) e oiço a educadora responder aos restantes “para alguns que acreditam, o Pai Natal existe, para outros que não acreditam, não existe. Devemos respeitar.” pondo fim à discussão (NC n. 106 de 27 de novembro de 2023).

No que concerne aos **impactos da relação pedagógica positiva para as crianças**, a educadora refere:

A forma como o adulto se relaciona com a criança, mantendo uma relação de respeito e compreensão pelas suas características, necessidades e dificuldades, permite que a criança se sinta segura, influenciando assim a sua autoestima e autoconfiança. Um ambiente que promove a segurança, é parte crucial para uma aprendizagem saudável (excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Para além disso, a educadora destaca ainda a importância deste tipo de relação para o desenvolvimento holístico das crianças, evidenciando o desenvolvimento cognitivo e social, além do emocional. Neste sentido, a auxiliar salienta ainda a promoção do conforto e da confiança, salientando que as crianças acabam por ter mais “abertura” com a equipa educativa.

Na mesma medida, as famílias salientam também que as relações positivas têm impacto no desenvolvimento da confiança, segurança e coragem das crianças,

promovendo o as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, salientando também, uma das famílias, o desenvolvimento emocional.

Estas concepções que sugerem um contributo da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança e das suas aprendizagens surgem em concordância com o fato do desenvolvimento ser um processo ativo, contínuo, único e dinâmico que resulta tanto de fatores internos (genética/hereditariedade) como também de fatores externos (ambiente/meio) (Souza, 2014; Folquitto, 2018), sendo também a relação pedagógica também caracterizada por corresponder à interação estabelecida entre educador e crianças, com o intuito de atingir objetivos educativos (Postic, 2008).

Relativamente à **promoção de uma relação pedagógica positiva**, a Educadora Cooperante revela a importância da relação entre os elementos da equipa educativa ser saudável, e refere que é importante conhecer bem as crianças, as suas motivações e dificuldades e que procura “transmitir carinho, segurança e confiança” às crianças, tentando também investir num relacionamento de partilha e cooperação com as famílias. A auxiliar menciona a importância da interação entre as partes e que promove uma relação positiva quando brinca, conversa e faz palhaçadas com as crianças, dando ênfase a esta última parte.

Ambas as respostas vão ao encontro do que defendem Vala e Guedes (2015, citados por Paiva, Lino & Almeida, 2019) afirmando que o/a educador/a deve ser um/a bom/boa ouvinte e um/a agente mediador/a que facilita as experiências e descobertas das crianças, sendo importante, como referem Portugal e Luís (2016, citados por Paiva, Lino & Almeida, 2019), que os/as educadores beneficiem, na sua prática, o bem-estar, segurança, desenvolvimento e aprendizagens das crianças, pois, uma atitude responsiva, de apoio e atenção constante, por parte do adulto, é determinante para o desenvolvimento de múltiplas potencialidades da criança (Hohmann & Weikart, 2007).

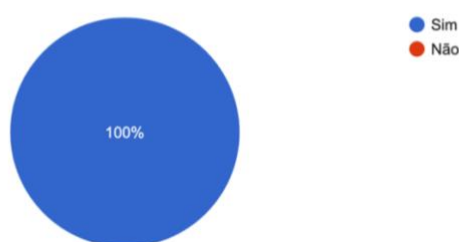
No que diz respeito à **relação existente entre equipa educativa e crianças da sala dos 5 anos**, tanto a Educadora Cooperante como a Auxiliar revelam ter uma relação positiva com as crianças, sendo que, do ponto de vista da Educadora, “é transmitida segurança e afeto”, salientando que a sua relação com as crianças se baseia no “equilíbrio entre afeto e assertividade”.

Na **opinião das famílias**, existe, de facto, uma relação pedagógica entre as crianças e a equipa educativa, tendo todas elas respondido afirmativamente a essa questão, conforme consta na figura 3.

Figura 3

Gráfico circular, resultante do inquérito às famílias, sobre relação pedagógica positiva

Considera que existe uma relação positiva entre o(a) seu(sua) filho(a) e a equipa educativa?
8 respostas



No que concerne à **voz das crianças**, é possível verificar a relação positiva quando as 8 crianças com quem se conversou (cf. Anexo L) respondem “sim” quanto a sentirem-se bem com a educadora cooperante e 7 das 8 crianças respondem igualmente “sim” no que respeita a sentirem-se bem com a auxiliar, havendo apenas uma que responde “acho que não”. As crianças com quem se conversou refletem, ainda, sobre o que gostam de fazer com a Educadora e a Auxiliar, estando a maioria das respostas aliada a jogos, legos, desenhos e experiências, ou seja, a atividades que as crianças apresentam prazer em realizar.

Outro fator relevante que se retira das conversas com as crianças (cf. Anexo L), são o facto de estas responderem que “sim” quando questionadas se gostam de pertencer à sua sala e todas revelam procurar ajuda caso necessitem a pelo menos um elemento da equipa educativa, sendo que 4 crianças responderam que pediriam ajuda à Educadora cooperante e outras 4 que pediriam ajuda quer à Educadora quer à Auxiliar. Quando confrontadas com o que fariam se tivessem medo, a maioria das crianças também revelou procurar a Auxiliar e Educadora (4 crianças) ou apenas a Educadora (3 crianças), sendo que apenas uma referiu que não faria “nada”. Ao analisar as respostas supracitadas, é possível constatar a confiança e confirmar a relação positiva existente.

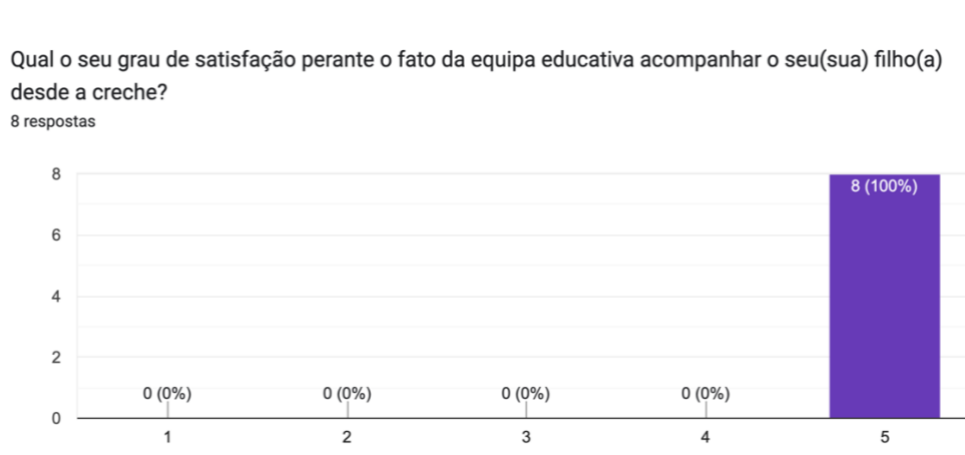
3.4.2. O tempo e o seu impacto na relação pedagógica

Ao abordar o **fator tempo, relativamente ao acompanhamento da equipa educativa ao grupo desde a Creche até ao Jardim de Infância**, quer famílias quer equipa educativa demonstram considerar a sua importância.

A Auxiliar refere que “é importante acompanhar o grupo desde a creche” pois “é criada uma relação mais forte entre auxiliar e criança e eles sentem-se mais à vontade e mais seguros”. A Educadora indica que, considerando a sua experiência “com este grupo, onde foi possível acompanhá-los desde a creche” considera “muito pertinente” este acompanhamento. As famílias concordam com esta importância (cf. Anexo N). Neste sentido, as famílias respondem ainda que estão totalmente satisfeitas perante o fato da equipa educativa acompanhar o seu(sua) filho(a) desde a creche, conforme é possível verificar na Figura 4.

Figura 4

Gráfico de barras - grau de satisfação sobre o acompanhamento do grupo



No que concerne ao **impacto do tempo na relação pedagógica considerando a importância de acompanhar o grupo da Creche ao Jardim de Infância**, a Educadora indica que o mesmo influencia de forma muito positiva a relação estabelecida, e menciona, tal como a auxiliar, o seu contributo para uma relação forte desde idade precoce. Ambas salientam também a influência positiva na relação estabelecida com as famílias, uma vez que “eles (pais e crianças) sentem-se mais à vontade com uma pessoa que já conhecem” (Auxiliar). Tal perspectiva cruza-se com a visão de Vasconcelos (s.d.), quando diz que a relação entre os/as educadores/as e as crianças deve ser “sistemática, consistente, personalizada e baseada no pressuposto da confiança e do trabalho de equipa” (par. 5) com as famílias.

Outro impacto do tempo, segundo a educadora, verifica-se no desenvolvimento global da criança e, de acordo com a auxiliar, na promoção de segurança e confiança nas crianças. As famílias acrescentam a afetividade e focam o desenvolvimento

emocional, o que corrobora estudos feitos pela *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC, 2009), que indica que todos os domínios do desenvolvimento e aprendizagem (físico, social, emocional e cognitivo) são importantes e estão interrelacionados, sendo, implicitamente, necessário que existam relacionamentos estáveis e contínuos entre educadores e crianças para que esse desenvolvimento holístico ocorra.

Para além disso, a equipa educativa ressalva alguns desafios que a componente do tempo traz, como a constante adaptação ao desenvolvimento das crianças, que são todas diferentes, de acordo com a auxiliar, e o fato da relação ser tão próxima que por vezes leva as crianças a apenas respeitarem a equipa educativa. Por outro prisma, em termos de benefícios, educadora e auxiliar reforçam a relação estabelecida entre equipa “e as crianças e também os pais”, ao que a educadora acrescenta que “de certo modo, pode dizer-se que se cria uma relação quase que familiar/ de amizade com as famílias e com as crianças” (Educadora).

Outro benefício referido pela educadora prende-se com o fato de o acompanhar as crianças mais tempo, desde a creche, permitir “conhecer cada uma desde bebés” o que leva a equipa conhecer melhor as crianças, estando atenta “à sua história familiar, às suas competências, dificuldades” (Educadora). Este ponto é também mencionado por uma família que refere que um dos impactos do tempo se reflete num “melhor acompanhamento das necessidades individuais” (F6) das crianças.

Não obstante, ainda abordando benefícios e desafios do fator tempo para a relação estabelecida, outra das famílias refere que “se a relação for positiva, a criança terá possibilidade de crescer enquanto se sente segura, o que é fundamental para um crescimento emocional pleno e equilibrado” (F2).

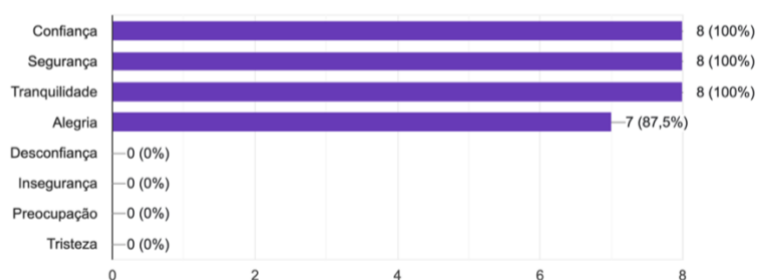
No que concerne às famílias, estas evidenciam, na sua maior parte, o impacto na confiança e segurança para as crianças, tendo duas famílias mencionado a criação e fortalecimento de laços entre equipa, a “criação de (...) proximidade” (F1) e o facto do acompanhamento da Creche ao Jardim de Infância também se traduzir em tranquilidade, tanto para as crianças como para as famílias, o que se confirma nas respostas dadas pelas famílias à questão “*O que sente relativamente ao fato da equipa educativa acompanhar o(a) seu(sua) filho(a) desde a Creche?*” (cf. Figura 5), em que as 8 famílias respondem “segurança”, “confiança” e tranquilidade, e 7 famílias respondem também “alegria”.

Relativamente às crianças, apesar de não ter sido questionado sobre este impacto do tempo na relação pedagógica, refletem compreender que estão com a equipa educativa “há muito tempo”, tendo a percepção de quando entraram na instituição, ainda bebés, com um, ou com dois anos de idade.

Figura 5

Gráfico sobre o sentimento das famílias sobre o acompanhamento aos seus filhos

O que sente relativamente ao fato da equipa educativa acompanhar o(a) seu(sua) filha desde a creche?
8 respostas



3.4.3. A afetividade e o seu impacto na relação pedagógica

A importância da afetividade na relação pedagógica reúne consenso entre equipa educativa e famílias, segundo as suas respostas, e é também possível verificar a sua relevância ao analisar as respostas das crianças e as interações observadas relatadas em notas de campo. Para a Educadora Cooperante, a “afetividade é a base de tudo” e a Auxiliar também defende a sua importância. As famílias, em concordância, também afirmam a sua importância e apresentam a sua conceção de afetividade enquanto “transmissão de sentimentos ou emoções que provocam sensações positivas no outro” (F1), dando, várias famílias, enfoque às emoções e sentimentos expressados e acolhidos. Esta conceção apresenta-se em conformidade com o que defende Dér (2004, citada por Leite, 2012) ao afirmar que a afetividade envolve a manifestação das emoções (de ordem orgânica, corporal, motora e plástica) e dos sentimentos e da paixão (de ordem cognitiva), evidenciando a capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo e por sensações.

A afetividade para a criança pode refletir-se, segundo a educadora, no desenvolvimento da sua autoestima e autoconceito, bem como influencia a sua aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente nas áreas da sociabilidade, personalidade e da emoção. Para a Educadora, “quando existe afeto, a criança adota

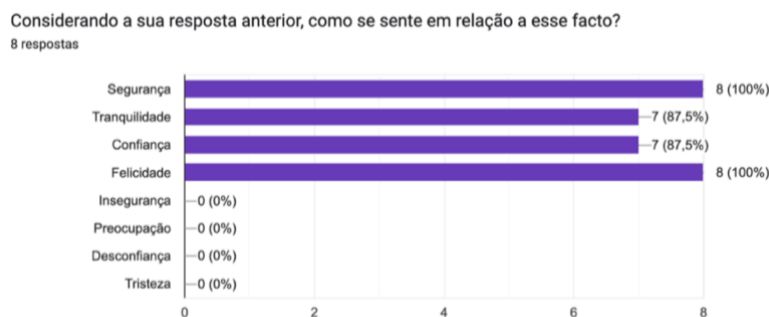
nesta idade as bases para todo o seu percurso de vida e escolar, como uma boa experiência”. Uma das famílias reforça também a concepção da educadora, ao referir que a afetividade, “promovendo o desenvolvimento emocional é um fator facilitador da autoconfiança” (F1). Não obstante, três famílias reforçam a importância da afetividade na promoção do sentimento de segurança para as crianças, sendo esta sua visão corroborada por Ranghetti (2013), quando refere que um ambiente afetivo e respeitoso transmite tranquilidade e segurança para a criança, pois demonstra que cada característica, gosto e particularidade da mesma é considerada, o que privilegia uma comunicação aberta, a partilha e a entreaajuda.

No que concerne às **características associadas a um/a profissional afetivo**, a auxiliar salienta que é necessário “tentar chegar ao nível das crianças, ou seja, pôr-se no lugar delas” (Auxiliar) e a educadora indica que o educador deve ser “sensível, sensato, flexível às necessidades de cada um, afetivo, bom ouvinte, paciente, coerente, cauteloso, criativo e dinâmico, divertido e assertivo e deve procurar formação regularmente” (Educadora).

Relativamente à **existência de afetividade na relação entre equipa educativa e crianças**, ambas as profissionais confirmam que existe e que foi fácil a sua criação: a educadora salienta, neste caso, que a mesma foi sendo construída em fase muito precoce da vida das crianças e reforça que a mesma se alicerça em “respeito mútuo”. Neste sentido, todas as famílias inquiridas concordam com esta informação ao considerarem existir uma ação afetiva por parte da equipa educativa, referindo que a “equipa é muito atenciosa e afetuosa” (F3) demonstrando “Cuidado, carinho, atenção sempre” (F7). Por conseguinte, as 8 famílias realçam que este fato lhes promove sentimentos de segurança e felicidade, sendo que 7 delas indicam que também sentem tranquilidade e confiança, conforme observável na figura 6.

Figura 6

Gráfico de barras sobre o sentimento sobre a ação afetiva da equipa educativa



A relação afetiva existente entre crianças e equipa educativa é verificável, também, quando “Cada criança da sala que chega à instituição (neste caso Lucas, Nádia, Gabriel e Kaleb) a educadora recebe com um sorriso, um abraço e/ou um beijinho.” (NC n.º 34 de 18 de outubro de 2023) e quando “a auxiliar de sala está a faltar e as crianças perguntam por ela durante a reunião da manhã, questionando a educadora cooperante se vem e se está bem.” (NC n.º 164 de 16 de janeiro de 2024).

Para além disso, as crianças, quando questionadas se se sentem bem com a equipa educativa e respondem afirmativamente, salientando, quatro delas, por exemplo que é por gostarem da Educadora Cooperante, também contribuem para a perceção da existência desta relação afetiva. No que concerne a apontarem o que gostam mais na Educadora, por exemplo, as crianças respondem o fato de ela ser “amiga”, “querida”, “simpática e ainda o fato de cuidar das crianças, tendo uma especificado o momento do acolhimento, referindo que “quando chego, dou um abraço à EC” (Criança 8).

Relativamente ao **impacto da afetividade na relação pedagógica**, a educadora salienta o fortalecimento da relação, referindo que “uma relação baseada na confiança, na afetividade, na compreensão, na construção da identidade de cada criança permite obter mais frutos na relação” (Educadora), o que corrobora a ideia de Leite (2012) que defende que uma mediação pedagógica de carácter afetivo e a forma como esta é desenvolvida produz impactos afetivos positivos ou negativos na relação estabelecida entre crianças e conteúdos de aprendizagem. Neste sentido, relembra-se que “O potencial afetivo do ser humano é o que o capacita para conhecer as circunstâncias e os fatos do e no mundo” (Mosquera & Stobaüs, 2006).

A educadora sugere, ainda, que o afeto impacta também na promoção de um maior respeito, considerando que “a criança que recebe afeto, respeita mais facilmente o que lhe é dito ou pedido, uma vez que já existe uma relação de respeito mútuo” (Educador). A Auxiliar reflete, ainda, que se existe algum dia em que, por alguma circunstância, se é menos afetivo, influencia as reações das crianças.

As famílias reforçam, também, a promoção da relação e dos laços entre as crianças e a equipa, o que potencia resultados positivos (F4) e harmonia no grupo (F2).

3.4.4. Análise entre o impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica

Depois de compreender, face aos resultados previamente apresentados, que tanto o facto da equipa educativa acompanhar o grupo desde a Creche ao Jardim de Infância (fator tempo) quer a afetividade produzem impacto na relação estabelecida entre as crianças e a equipa educativa, resta compreender se os mesmos fatores têm a mesma influência nessa relação.

Assim, no que diz respeito a uma **possível diferença entre o impacto dos fatores tempo e afetividade na relação pedagógica**, parece não existir, por parte das famílias, uma evidência específica que demonstre a mesma. No entanto, o facto de várias vezes se referirem à afetividade em diversas questões, sugere que este pode ser um fator com maior relevância e, por seguinte, ter algum impacto, na sua conceção.

No que concerne à **visão das crianças** face às interações observadas ao longo da Prática e as suas respostas durante a conversa realizada anteriormente referida, as mesmas sugerem que o afeto é o fator mais importante na consolidação da relação pedagógica, uma vez que foi possível observar uma relação afetiva com a educadora estagiária, apesar do pouco tempo em que decorreu a prática:

Quando chego ao refeitório, Tomás e Lucas correm para me abraçar. (...) Entretanto, pouso as minhas coisas perto da mesa onde se encontram os dossiers e chega Nádia, que corre para me abraçar e que, de seguida, corre para abraçar a educadora cooperante que já se encontrava no fundo do refeitório perto das outras crianças (NC n.º 143 de 28 de dezembro de 2023).

Por fim, de acordo com as respostas fornecidas pela equipa educativa, a auxiliar considera que ambos os fatores “têm o mesmo impacto”, tendo que coexistir os dois; a educadora, apesar de confirmar que “ambos os fatores (afetividade e tempo) têm impacto na relação estabelecida”, considera que “a afetividade tem um peso maior na relação positiva que se estabelece, (...) se a afetividade não existir ou for um fator que esteja pouco presente, apesar da convivência durante um longo período, a relação pode não nutrir frutos”. (Excerto da entrevista à educadora cooperante).

3.4.5. Síntese dos resultados

Depois de se ter analisado os dados obtidos na presente investigação, afigura-se pertinente fazer uma breve síntese dos resultados. Como tal, relativamente às **conceções de relação pedagógica positiva**, a equipa educativa e as famílias referem ser uma relação em que se estabelece segurança, afeto, confiança, respeito, amizade, aprendizagem mútua, sendo relevante ouvir e atender as necessidades das crianças, sendo um contributo para o desenvolvimento holístico da criança, principalmente a nível cognitivo, social e emocional. Neste sentido, tanto a equipa educativa como as crianças e as famílias manifestam existir uma relação pedagógica positiva na sala.

No que concerne à **importância e impacto do fator tempo na relação entre equipa educativa e crianças**, compreende-se que tanto a equipa educativa como as famílias lhe concedem importância, uma vez que acompanhar o grupo desde a creche permite o estabelecimento de uma relação pedagógica mais forte, transmitindo segurança e tranquilidade, quer às crianças quer às famílias.

No que diz respeito à **importância e impacto da afetividade na relação pedagógica** é possível, através da conversa com as crianças e observações registadas, verificar a relevância deste fator para as crianças. As famílias e a equipa educativa também manifestam a sua importância, nomeadamente para o desenvolvimento das crianças e para o fortalecimento dos laços e da relação pedagógica. Com efeito, de acordo com os dados recolhidos, é possível verificar a existência de afetividade na relação entre crianças e equipa educativa.

Em suma, compreende-se que **ambos os fatores têm impacto na relação estabelecida entre crianças e equipa educativa** e, mesmo não sendo completamente evidente que algum deles tenha maior impacto, a afetividade aparenta destacar-se pela frequência com que é referida quer pela equipa quer pelas famílias e por ser evidente a sua importância nas respostas das crianças e nas observações feitas.

A problemática apresentada contribuiu para a minha ação e intervenção enquanto profissional de educação e futura educadora de infância. Assim, ao longo deste percurso de prática e investigação, adquiri e consolidei diversas aprendizagens, sempre numa perspetiva reflexiva, que contribuíram para a construção da minha profissionalidade docente que será abordada no próximo capítulo.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Finalizado o percurso realizado nas PPS I e II e que completa a minha formação académica, considera-se oportuno realizar uma análise sobre o impacto que estas experiências revelaram ter na construção da minha profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância.

De acordo com Cardona (2006), o conceito de profissão não é linear, no entanto, ao longo dos tempos, a sua definição começou a alicerçar-se tanto na natureza específica da atividade exercida como na necessidade de uma formação especializada, autonomia e reflexividade no desempenho da mesma. Neste sentido, segundo a autora, que cita Bourdoncle (1991), a profissionalidade refere-se “aos saberes e desempenhos utilizados no exercício da profissão que vão evoluindo ao longo da carreira w que podemos também designar por desenvolvimento profissional” (p.34).

Para Galindo (2004), a identidade profissional é “um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais” (p.15), como tal, a mesma é definida de acordo com os contextos onde estes se inserem e as relações que estabelecem com os outros, sendo construída ao longo do tempo. Alarcão e Roldão (2008, citados por Resende et al., 2014), referem, em suma, que a construção e desenvolvimento da identidade profissional consiste num processo individual e único influenciado pelo contexto e impactado por experiências do passado e expectativas do futuro.

Como tal, sabendo que a construção da minha identidade profissional não termina neste momento, visto ser “um processo que começa a desenvolver-se antes da formação inicial, prossegue na formação inicial e percorre toda a carreira docente” (Resende et al., 2014, p.2), a esta reflexão prende-se com a minha experiência até ao presente, evidenciando uma breve apresentação das expectativas para o futuro nesta profissão que escolhi e que acredito ser a minha vocação.

Assim, seguindo a perspetiva de Resende et al. (2014), a construção da minha profissionalidade docente começou antes da formação inicial, aquando da finalização da minha anterior licenciatura, em Audiovisual e Multimédia, quando lecionei Atividades Extracurriculares de Inglês a turmas de primeiro, segundo e quarto ano do primeiro ciclo entre novembro de 2013 e junho de 2015 e que me despertou o gosto pela educação. Alguns anos passados, em 2017, ao ficar desempregada na área do audiovisual, surgiu a oportunidade de realizar uma formação através do *Instituto do Emprego e Formação Profissional* (IEFP) em Ação Educativa. Abracei este novo desafio com expectativa e, apesar de ter sido uma formação modular de curta duração, careceu de Formação Prática em Contexto de Trabalho de 420 horas, que, no meu caso, foi realizada em

contexto de ATL (Atividades de Tempos Livres), e que se revelou uma experiência extremamente positiva e enriquecedora e que catapultou a mudança de foco e de área profissional.

A minha experiência profissional como auxiliar de ação educativa iniciou-se em setembro de 2018, numa sala de berçário, que me auxiliou na decisão de ingressar num curso superior em educação, pois queria, primeiramente, ter experiência a trabalhar com crianças pequenas. E, por acreditar ser uma profissão de muito valor e exigência, em que deve existir gosto, vocação, paciência, amor e muitos outros valores inerentes, gostaria de ter a certeza que estaria “à altura” da responsabilidade.

Em setembro de 2019 começei, então, o meu percurso na *Escola Superior de Educação de Lisboa* (ESELx) na *Licenciatura em Educação Básica*, para a qual me candidatei em meados de maio do mesmo ano, por via do concurso dos maiores de 23 anos. Três anos passados, com trabalho, uma pandemia pelo meio, uma gravidez de risco e, por conseguinte, uma filha recém-nascida, foram muitos os desafios encontrados, mas superados, graças não apenas ao meu esforço, como também ao apoio e compreensão quer dos/as docentes, quer dos/as colegas, quer da família e rede de apoio que me suportou. As aprendizagens em termos teóricos, face aos conteúdos curriculares, ao longo da licenciatura foram imensas, mas toda a vivência e contexto experienciados contribuíram também fortemente para a construção da minha profissionalidade, principalmente ao nível da resiliência.

Finalizados os anos da licenciatura, ao ingressar no *Mestrado em Educação Pré-Escolar*, em 2022, a parte prática, em contexto, tornou-se mais real e pude experienciar o papel de *Educadora de Infância*, sempre em consciência de que o meu papel e experiência enquanto auxiliar de educação me auxiliou no processo, apesar de ter aprendido a “despegar-me” do mesmo, assumindo outras responsabilidades.

No contexto de PPS I, em creche, confesso que me senti mais confiante, por ser a valência em que sempre trabalhei desde que iniciei o meu percurso enquanto auxiliar de educação. Não obstante, não deixou de ser desafiante e bastante enriquecedor, pois tal como cada criança é única, cada grupo também o é. Já no contexto de PPS II, senti-me mais “receosa”, ao início, porque para além de ter realizado a prática no meu contexto de trabalho, também foi realizado numa valência onde nunca tinha trabalhado e, como tal, não sabia bem o que esperar, porque entre a teoria e a prática há sempre diferenças. No entanto, também se revelou um tempo muito enriquecedor e uma

experiência muito positiva que se revelou ser uma aprendizagem efetiva e me capacitou para futuramente trabalhar nesta valência de forma confiante.

Durante ambas as PPS, o processo reflexivo contínuo revelou ser preponderante no meu desenvolvimento, não apenas para uma autoavaliação da minha prática e a tentativa de melhorar a minha ação, como também na minha intencionalidade educativa e promoção de estratégias e atividades face às necessidades e especificidades de cada contexto, grupo e criança.

Não obstante, apesar das diferenças entre as valências e, por conseguinte, as diferentes necessidades e gostos dos grupos, face quer à sua idade quer às suas características, que potenciaram estratégias e planeamento de tipos de atividades diferentes, tentei manter, em ambos os estágios, a perspetiva da criança como ser ativo da sua própria aprendizagem e responder, através de escuta ativa e observação atenta, às suas especificidades, necessidades, gostos e características através da minha ação.

No que concerne à PPS I, em contexto de creche, constata-se que as atividades foram muito mais sensoriais, de acordo com as necessidades e interesses daquele grupo específico, do que as atividades planeadas durante a PPS II, que, na tentativa de serem igualmente criativas, relevantes e apelativas para as crianças, foram focadas nas aprendizagens que as crianças revelaram querer ter, com algum enfoque na matemática e na abordagem à escrita. Porém, para além das atividades mais ou menos estruturadas, reservei sempre tempo para o lúdico e o brincar e o jogo, por considerar serem de extrema importância para o desenvolvimento holístico das crianças, procurando, sempre que me solicitavam, envolver-me nas suas brincadeiras.

Após a rotina da casa de banho após o almoço estar concluída, Gabriel pergunta-me se posso brincar com ele e os carrinhos. (...) Ao longo da brincadeira pergunto-lhe qual o carro mais rápido e ele mostra-me dois. Depois pergunto qual o seu favorito e qual gostava de ter quando crescesse e ele junta vários carros e diz que vai ter todos aquele quando crescer. (NC n.º11 de 3 de outubro de 2023)

Entretanto, Nádia, que estava na área dos jogos, dirige-se a mim com umas peças de dominó e diz-me “Olha só. Tenho muito dinheirinho!”, eu digo-lhe “Uau! Estás rica!” e ela responde “Pois é!”. (...) De seguida, dá-me as peças que simbolizam o dinheiro como se eu fosse funcionária de uma loja e eu gesticulo como se lhe entregasse tudo o que ela pediu. Ela sorri e agradece-

me, afastando-se para ir buscar mais peças. (NC n.º21 de 10 de outubro de 2023)

A minha prática também se alicerçou nos valores que acredito serem importantes enquanto futura educadora de infância (e profissional de educação, no geral) como a afetividade, a sensibilidade, a empatia, a assertividade, o respeito, a proatividade, a escuta e observação ativas, a criatividade e a responsabilidade. Como tal, tentei, ao longo das práticas, canalizar esforços e dar o melhor de mim, sabendo que há dias bons e dias mais difíceis, quer para mim, quer para as crianças, quer para as famílias, quer para a restante equipa educativa e que ser flexível e abraçar dificuldades que surjam, na tentativa de transformá-las em forças, é necessário.

Relativamente à relação estabelecida com as crianças, creio que em ambos os contextos (Creche e Pré-escolar) esta foi alicerçada na afetividade e no respeito, conforme se verifica nas seguintes notas de campo:

Quando chego ao refeitório, Heloísa corre para me abraçar e, depois de a abraçar, sigo para cumprimentar as outras crianças; pergunto a cada uma como estão e se querem um abraço (algumas levantam-se e abraçam-me automaticamente), na vez de Theo, quando pergunto se quer um abraço, ele fica parado a olhar para mim e diz: *“han?”* repito a minha pergunta: *“Queres um abraço?”* e ele responde-me: *“o que é um abraço?”*. Fiquei um pouco surpresa com a pergunta, mas como a criança veio apenas no ano passado de Cabo Verde, sei que ainda há algumas questões de linguagem a desenvolver, e questiono se posso mostrar. Ele assente e eu dou-lhe um abraço. Ele sorri para mim e eu pergunto *“Gostas de abraços?”* recebendo um *“sim”* de resposta. (NC PPS II n.º42 de 23 de outubro de 2023).

Quando as crianças brincam, eu entro na sala e Ricardo C., que já não ia há uns dias ao JI, assim que me vê, vem ter comigo, sorrindo e esticando os braços para que lhe pegue. Dou-lhe um abraço e colo e pergunto-lhe como está. Ele encosta a sua cabeça no meu ombro (NC PPS I n.º 28 de 27 de fevereiro de 2023).

Creio ter conseguido estabelecer uma relação de confiança, bem-estar e segurança que da afetividade e respeito derivam. Esta relação vai ao encontro de Laevers (2004), que defende que a relação estabelecida entre criança e educador/a é

importante e que a mesma deve focar-se no “bem-estar emocional e no “envolvimento”, no sentido em que o/a educador/a deve proporcionar um ambiente desafiador que promova o envolvimento aliado ao bem-estar das crianças.

No que diz respeito às relações estabelecidas com as equipas educativas, estas constituíram-se como preponderantes para a forma positiva como os estágios decorreram, sendo que nos dois contextos pude criar uma relação de confiança e cooperação com as mesmas, sendo a comunicação o elemento chave que catapultou o bom relacionamento construído sempre em prol do bem-estar das crianças, conforme possível verificar, por exemplo, quando “Constato que estão poucas crianças e comento o fato com a educadora cooperante. Ela informa-me que alguns pais avisaram que algumas não viriam (no dia seguinte é feriado).” (NC PPS I n. 094 de 24 de abril de 2023) e quando “Enquanto as crianças brincam, converso com a equipa educativa, após o preenchimento do mapa, tentando compreender as “dificuldades” que observo de algumas crianças como Rui, Flor, Eliseu e Heitor.” (NC PPS II n. 07 de 3 de outubro de 2023).

Em relação às famílias, sabendo da importância das mesmas no contexto educativo, visto serem, por norma, o contexto relacional mais próximo das crianças, procurei fomentar uma relação positiva e de cooperação com as mesmas, no entanto, creio que apenas na PPS II isso se tornou mais evidente, uma vez que o horário e a interação com as mesmas foram mais simples, sendo que as famílias podiam entrar na instituição em qualquer horário, ao contrário do que acontecia na PPS I. Porém, creio que ainda tenho de melhorar neste aspeto.

Refletindo, de forma geral, sobre o caminho percorrido até aqui, entre unidades curriculares teóricas e práticas, foram várias as lágrimas, a intenção de desistir surgiu, face ao cansaço e os desafios vários que me fizeram questionar se estaria a ser boa mãe, boa esposa, boa profissional e boa estudante ou se apenas estava a ser mediana ou medíocre em todas elas, ao tentar ser excelente em todas, pois nem sempre tudo correu como idealizei. No entanto, quando há amor, como se costuma dizer, “faz-se das tripas coração”, e com a ideia de que poderia ser uma mais-valia para o mundo da educação e, principalmente, para as crianças e famílias que comigo se cruzassem, segui caminhando, aprendendo e fortalecendo-me a cada passo.

Assim, concluo, expressando que possuo muita expectativa para o futuro e os desafios que o mesmo reserva, estando consciente de que as aprendizagens alcançadas até aqui e as vindouras, serão sempre uma mais-valia para o meu ser

profissional e pessoal, uma vez que os dois, para mim, são indissociáveis. Como tal, espero ser uma educadora afetiva, atenta, respeitadora, moderada, assertiva e criativa e continuar a ser um colo disponível, independentemente da idade, sempre em prol do bem-estar e do desenvolvimento holístico de todas e cada uma das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminados o percurso realizado na PPS II e o presente relatório onde se inclui a investigação - ***Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?*** - importa refletir sobre o seu impacto e as aprendizagens adquiridas e consolidadas para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Primeiramente, gostava de referir que foi um tempo desafiante e extremamente exigente, em que tive de conjugar os afazeres académicos com família e trabalho e ainda uma gravidez inesperada pelo meio, que me trouxe muito mal-estar físico e psicológico. No entanto, felizmente, com forças externas e internas consegui superar os desafios e orgulho-me do percurso feito que me fez crescer e me ensinou sobre resiliência e, sobretudo, sobre o amor.

Configurando-se a formação inicial como um período de preparação para os educadores, em que se experiênciam um tempo de reflexão sobre as primeiras experiências, interiorizando e construindo conhecimentos (Cardona, 2008), findo esta etapa sentindo-me grata por toda a experiência teórica e prática que a ESELx proporcionou e por todos/as os/as professores e todas as crianças e equipas educativas que tanto me ensinaram. É com muita expectativa que aguardo e enfrento o futuro enquanto *Educadora de Infância*.

Considero que as práticas profissionais supervisionadas foram extremamente ricas, e tive a bênção de ter “ficado” com equipas educativas excelentes, sendo as educadoras dois exemplos de afeto e entrega à profissão que me encorajam e com as quais me identifico muito. As aprendizagens que guardo comigo, de acordo com a experiência e as partilhas com as equipas e as crianças e respetivas famílias, são inúmeras e sei que levarei comigo estes grupos que tanto me cativaram. Saliento ainda, que a relação criada com as crianças de ambos os grupos foi extremamente forte e alicerçada na afetividade, tendo sido muito difícil a despedida de ambos os contextos.

Não obstante, houve também momentos desafiantes em contexto que me fizeram crescer e pelos quais agradeço pois são também eles que fortalecem e capacitam para sermos melhores no futuro.

Especificando a investigação a que me propus para o presente relatório, confesso que foi um assunto que sempre me despertou interesse, desde o momento em que entrei na área da educação de infância, enquanto auxiliar, pois não compreendia o porquê da maioria das educadoras não acompanhar o grupo em todas as valências, existindo “educadoras de creche” e “educadoras de pré-escolar”. Como tal, ao verificar

o relacionamento forte entre equipa educativa e crianças durante este estágio, e sabendo, entretanto, que a equipa tinha acompanhado o grupo desde a creche até ao último ano de Jardim de Infância, fez-me questionar ainda mais sobre o impacto do tempo e, face às características afetivas da educadora, da afetividade na relação pedagógica. Neste sentido, creio que a presente investigação me permitiu adquirir uma maior consciência sobre a importância e impacto da afetividade e do tempo na relação pedagógica, face às conceções da equipa educativa, como também através das interações observadas e experienciadas, das conversas com as crianças e as conceções das famílias.

Findo, refletindo e sentindo que a presente investigação me ofereceu uma melhor perspetiva sobre o tema abordado e despoletou em mim uma maior responsabilidade para, no futuro, poder promover o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças. Como tal, espero lembrar-me, constantemente destas aprendizagens e continuar a considerar e respeitar as crianças em todo o tempo, vendo-as sempre enquanto agentes da sua aprendizagem e seres com voz, tendo, por base, uma ação educativa alicerçada na afetividade. Pois, para além do meu instinto e coração, esta investigação demonstra, como já era expectável, que a afetividade se configura de extrema importância para a construção de relações pedagógicas positivas em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009) O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 75- 86.
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (e-book). Porto Editora.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego* (S. M. Barros, Trad.). Artes Médicas.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância - Formação e desenvolvimento profissional*. Cosmos.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 4(9), 4-31.
- Craidy, C. & Kaercher, G. (2001). *Educação Infantil – Pra que te quero?*. Artmed.
- Creswell, L. J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Costa, L. (2019). *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 aos 3 anos*. Editora Senac São Paulo.
- Costa, J. (2021). Preâmbulo. In L. Mara & I. Pedro (Eds.), *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância* (pp. 5-6). Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed., pp. 1-43). Sage Publications.
- Espadilha, S. & Friães, R. (2019) Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer?: um estudo sobre a importância do espaço exterior no jardim de infância in C. Pires, L. Lino, S. Pereira, T. Leite (Eds.), *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.6-17). CIED.
- Ferreira, G. R. & Ribeiro, P. R. M. (2019). A importância da afetividade na educação. *Revista Brasileira Psicologia e Educação*, 21(1), 88-103.

- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: é possível escapar à observação?. In C. Vieira (Ed). *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação* (pp.269-296). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. A. Zabalza (Ed.). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTMED.
- Galindo, W. (2004). A construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia Ciência E Profissão*, 24(2), 14-23.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-81). Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2023). *Pessoas com menos de três anos – Educar e cuidar em creche*. APEI.
- Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Faculty of Science, Medicine and Health - Papers: part A*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2022). *Censos de 2021*. Consultado em 15 de janeiro de 2024 em <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011697>
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, (11), 7–21.
- Krueger, M. (2013). A relevância da afetividade na educação infantil. *Revista eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-10.
http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf
- Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.
- Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368.
- Lindberg, P. (2013). Educadores altamente qualificados para o trabalho com as crianças mais jovens. In B. Cohen & L. Santos (Eds.), *Bem-vindos ao nosso mundo: educação e cuidados para crianças até aos três anos - Edição especial de Infância na Europa* (pp. 33-34). Associação de Profissionais de Educação de Infância.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 109-140). Porto Editora.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Moita, M. (2021). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Mosquera, J., & Stobäus, C. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1).
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/438>
- Neves, I. (2022). Um Olhar sobre Paulo Freire. *Saber E Educar*, 31(2).
<https://doi.org/10.25767/se.v30i2.29372>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Eds.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2018). Pedagogia em participação: Modelo pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Eds.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (e-book). Porto Editora.
- Osório & Meirinhos (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8a ed.). Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão. *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp.33-67). CNE.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, (21), 66-74.

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora.
- Priberam. (s.d.). Pedagogia. In Dicionário Priberam da língua portuguesa. Consultado em 15 de maio de 2023 em <https://dicionario.priberam.org/pedagogia>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*. (3), 1-11.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.). *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto Editora FADEUP.
- Rodrigues, C., Teixeira, J. M. & Gomes, M. F. (1989). *Afectividade*. Contraponto.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira, A. Silva, M. Silva, M. Rocha, S. Azevedo, L. Gomes, M. Migueis, N. Abrantes & S. Moreira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Saiba porque a sua relação com o jardim de infância é fundamental*. Pais & Alunos – Porto Editora. Consultado a 10 de maio de 2024 em <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=77202&langid=1>
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.

Documentos da Organização Socioeducativa

Projeto Pedagógico (2023).

Website da Organização Socioeducativa.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTEFÓLIO DA
PPS II (CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. CONSENTIMENTO E
ASSENTIMENTO INFORMADO

| " " | | " "

Protocolo de consentimento e assentimento informado para a realização registos fotográficos

Eu, Inês Onofre Marques, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos em atividades realizadas na sala de atividades onde me encontro a estagiar, a sala dos 5 anos do Jardim de Infância, com a educadora X e a assistente operacional Y, para que possam ser integrados no meu *Relatório Final*.

Será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e não serão exibidas as suas faces. Sendo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar às crianças.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada é determinante. Como tal, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada será respeitada a sua vontade.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização / não autorização**. Muito obrigada.

**A estagiária
Inês Marques**

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Cacém, 17 de outubro de 2023

ANEXO C. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
PORTFÓLIO DA CRIANÇA

| | " | | " |

Protocolo de consentimento informado para a elaboração de Portfólio da Criança

Eu, Inês Onofre Marques, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a elaboração de um Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem com o seu educando Gabriel de forma a poder ser integrado no meu *Portfólio Individual* da Prática Profissional Supervisionada II. O documento tem como principal objetivo registar interações da criança com os pares, educadora e materiais/atividades. Poderá também conter outros registos, incluindo fotográficos. Este Portfólio será lido apenas pela minha professora-supervisora e júris da minha defesa de Relatório.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. Sendo que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização / não autorização**. Muito obrigada.

**A estagiária
Inês Marques**

Autorizo

Não autorizo

O/A Encarregado/a de Educação

Assinatura

Cacém, 17 de outubro de 2023

ANEXO D. GUIÃO DE
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| " | | " |

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Destinatária: Educadora de Infância a trabalhar na sala de Jardim de Infância (PPS II 2023/2024)

Objetivo:

- Conhecer as conceções da Educadora Cooperante sobre o (potencial) impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>A1. Autoriza a análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista para relatório académico, realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?</p>	<p>- Informar sobre os objetivos da entrevista: a obtenção de informação para a realização da Investigação em Jardim de Infância para o relatório da PPS II.</p>
<p>B. Perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante 	<p>B1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância?</p> <p>B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional.</p> <p>B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?</p>	

		<p>B5. Quais os aspetos positivos que encontra no exercício da sua profissão?</p> <p>B6. Quais os desafios/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?</p>	
<p>C. Caracterização do grupo de crianças e abordagem pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o grupo de crianças através da visão da educadora • Identificar abordagem pedagógica adotada pela educadora 	<p>C1. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?</p> <p>C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C3. Adota algum modelo pedagógico? Em caso negativo, identifica-se com algum e aplica-o de alguma forma?</p> <p>C4. Considera que a sua relação com o grupo é influenciada pelo modelo pedagógico com que se identifica ou adota?</p> <p>C5. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	
<p>D. A relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação pedagógica existente entre equipa educativa e crianças • Conhecer a conceção da educadora sobre o impacto da relação 	<p>D1. Na sua opinião, as crianças da sala interagem consigo e com a auxiliar com frequência?</p> <p>D2. Que tipos de interação as crianças normalmente estabelecem consigo?</p> <p>D3. Existem momentos do dia em que as crianças revelem maior necessidade de estar em contato consigo ou com a auxiliar de educação? Quais?</p>	

	pedagógica para a criança	<p>D4. Considera que uma relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Porquê?</p> <p>D5. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa e as crianças?</p> <p>D6. Considera ter uma relação positiva com as crianças? Como a promove?</p> <p>D7. Considera que a relação pedagógica positiva entre adulto/criança influencia o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que aspetos?</p>	
<p>E. O impacto do tempo na relação entre equipa educativa e crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora sobre o impacto do tempo na relação pedagógica 	<p>E1. Considera importante que a equipa educativa acompanhe o grupo da creche ao pré-escolar? Porquê?</p> <p>E2. Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?</p> <p>E3. Quais os benefícios/vantagens que encontra em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p> <p>E4. Quais os desafios que destaca em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p>	

<p>F. O impacto da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora sobre o impacto da afetividade na relação pedagógica 	<p>F1. Considera importante que a equipa educativa tenha por base a afetividade na sua ação pedagógica com as crianças?</p> <p>F2. Considera que a afetividade tem influência na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?</p> <p>F3. Considera que mantem com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, estabelecê-la?</p> <p>F4. Para si, quais as características necessárias para se ser um/a profissional de educação afetuoso/a?</p>	
<p>G. Comparação entre o impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar se existe diferença dada à importância do tempo e da afetividade na relação pedagógica 	<p>G1. Considera que os fatores afetividade e tempo têm o mesmo impacto na relação que se estabelece entre crianças e equipa educativa ou acredita que algum tem maior impacto? Porquê?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO E. ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

A1. Autoriza a análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista no relatório académico realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?

Resposta: Autorizo a análise e utilização de dados.

B. Perfil da entrevistada.

B1. Qual é a sua formação académica?

Resposta: Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e da Educação.

B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância?

Resposta: Há 16 anos.

B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional.

Resposta: Em 2008 comecei a exercer profissão como Educadora de Infância nesta instituição, durante alguns anos (de 2008 a 2020) na valência de Creche (Berçário e Creche), sendo que pelo meio, fiz substituições na valência de Pré-escolar, retomando depois novamente à Creche. Neste momento e desde 2020 estou em pré-escolar, e pela primeira vez de um modo excecional, acompanhei o grupo desde o berçário (2018/2019).

B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?

Resposta: Procuo frequentar formações complementares, e por esse motivo em 2013, ingressei no Mestrado na área da psicologia do desenvolvimento e educação.

B5. Quais os aspetos positivos que encontra no exercício da sua profissão?

Resposta: O trabalho com crianças, torna-nos mais conscientes da singularidade e individualidade de cada um, das suas necessidades, interesses e hábitos; leva-nos a ir ao encontro do que cada um é. faz-nos repensar a cada dia, daquilo que queremos ser e transmitir.

B6. Quais os desafios/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Resposta: Gradualmente, e devido às alterações e próprias características da sociedade altamente tecnológica e também devido à (des)estrutura das famílias, é um desafio promover conversas e atividades que suscitem interesse nas crianças. Por outro lado, é desafiante, abordar certos assuntos com as famílias, obtendo do outro lado resistência.

C. Caracterização do Grupo de crianças e abordagem pedagógica da Educadora.

C1. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?

Resposta: Desde o ano letivo 2018/2019, neste caso, desde a valência de Creche (Creche I).

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Resposta: De um modo geral, é um grupo interessado e curioso, questionam o motivo de determinadas situações, regras ou atividades. É um grupo coeso, e algumas das crianças já mantêm relação desde a sala de berçário, embora tenham existido saída e entrada de novos elementos, integraram-se positivamente. Devido à existência de crianças com algumas perturbações ao nível do desenvolvimento, é um grupo sensível à diferença.

C3. Adota algum modelo pedagógico? Em caso negativo, identifica-se com algum e aplica-o de alguma forma?

Resposta: Identifico-me com o Modelo *HighScope*, baseado na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. Por outro lado, existem metodologias com as quais me identifico também, e vou tentando implementar, como é o caso do método Montessoriano e Waldorf.

C4. Considera que a sua relação com o grupo é influenciada pelo modelo pedagógico com que se identifica ou adota?

Resposta: Quando começamos a exercer, embora tenhamos muitos aspetos teóricos que queremos implementar, começamos a compreender, que para além disso, a nossa formação pessoal (valores, etc.) e o nosso lado afetivo e emocional, vai tendo um impacto maior na formação pessoal das crianças/grupo.

C5. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Resposta: Neste sentido valorizo a formação pessoal e social, no que respeita a valores como a solidariedade, justiça, respeito pela diferença, tolerância, responsabilidade, respeito mútuo, compaixão e cooperação, autonomia e comprometimento com o bem-estar social e pessoal. Procuo ir ao encontro da individualidade de cada um, seus interesses e motivações.

D. A relação pedagógica

D1. Na sua opinião, as crianças da sala interagem consigo e com a auxiliar com frequência?

Resposta: Sim, as crianças interagem connosco com frequência. No meu ponto de vista, existe uma relação saudável entre as crianças e os adultos (eu e auxiliar), onde é transmitida segurança e afeto.

D2. Que tipos de interação as crianças normalmente estabelecem consigo?

Resposta: As interações das crianças comigo são em grande parte para procurarem e darem afeto, para partilhar as suas vivências e conquistas ou questionar sobre algo.

D3. Existem momentos do dia em que as crianças revelem maior necessidade de estar em contato consigo ou com a auxiliar de educação? Quais?

Resposta: Pessoalmente, não sinto que exista um momento específico, ainda assim no momento das refeições, gostam de estar a conversar enquanto comem e pedem que fique perto delas na mesma mesa. Por outro lado, procuram-me para fazer jogos com elas, na sala ou no exterior, bem como para conversar. No período da manhã, quando chegam á escola, procuram estar por perto, para dar e receber afeto.

D4. Considera que uma relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Porquê?

Resposta: A meu ver, a relação positiva com a criança, onde é estabelecida a segurança, confiança e acima de tudo o afeto, é crucial para o desenvolvimento global da criança; tanto ao nível cognitivo, como facilita o respeito e compreensão mútua entre criança e adulto, perante essa relação de amizade e carinho já existente.

D5. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa e as crianças?

Resposta: Primeiramente a relação saudável entre ambos (educadora e auxiliar), o conhecimento de cada criança individualmente, as suas motivações, dificuldades e a relação de partilha e cooperação com as famílias.

D6. Considera ter uma relação positiva com as crianças? Como a promove?

Resposta: Considero ter uma relação muito positiva com as crianças, que se baseia no equilíbrio entre afeto e assertividade; criando uma relação onde procuro transmitir carinho, segurança e confiança; o que na minha opinião é a base para desenvolver todas as outras áreas de desenvolvimento.

D7. Considera que a relação pedagógica positiva entre adulto/criança influencia o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que aspetos?

Resposta: A forma como o adulto se relaciona com a criança, mantendo uma relação de respeito e compreensão pelas suas características, necessidades e dificuldades, permite que a criança se sinta segura, influenciando assim a sua autoestima e autoconfiança. Um ambiente que promove a segurança, é parte crucial para uma aprendizagem saudável.

E. O Impacto do tempo na relação entre equipa educativa e crianças

E1. Considera importante que a equipa educativa acompanhe o grupo da creche ao pré-escolar? Porquê?

Resposta: Tendo em conta, a experiência que tive e tenho com este grupo, onde foi possível acompanhá-los desde a creche, acho muito pertinente; uma vez que existe uma relação e um conhecimento de cada um desde uma idade muito precoce, bem como na relação com as famílias, existe mais do que uma relação de escola e família, o que influencia também o desenvolvimento das crianças.

E2. Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?

Resposta: O tempo que a equipa acompanha o grupo influencia de forma muito positiva, a relação estabelecida, o desenvolvimento das crianças, criando uma familiaridade entre os mesmos. Permite um acompanhamento do desenvolvimento cada vez mais rico de cada um, levando à implementação e renovação de estratégias, sempre visando a aquisição de novas competências.

E3. Quais os benefícios/vantagens que encontra em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?

Resposta: O acompanhamento do grupo desde a valência de Creche, permite conhecer cada uma desde bebés, e leva-nos a estar atentos à sua história familiar, às suas competências, dificuldades; de certo modo, pode dizer-se que se cria uma relação quase que familiar/ de amizade com as famílias e com as crianças. Esta relação desde a Creche, torna-nos ainda mais sensíveis à individualidade de cada um, e leva-nos a fazer uma avaliação tendo em conta aspetos anteriores.

E4. Quais os desafios que destaca em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?

Resposta: A relação mantida é por vezes tão coesa, que é fácil que as crianças se cinjam à relação com aquela equipa, apenas respeitando aqueles que lhes são mais próximos (educadora e auxiliar); não vejo como algo negativo porque denota-se aí a confiança e segurança que têm na equipa, mas pode ser um aspecto desafiante.

F. O Impacto da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças

F1. Considera importante que a equipa educativa tenha por base a afetividade na sua ação pedagógica com as crianças?

Resposta: Na minha opinião, a afetividade é a base de tudo. Quando existe afeto, a criança desenvolve a sua autoestima e autoconceito de forma mais estruturada e salutar, e por sua vez toda a aprendizagem se torna mais produtiva. Resumidamente, a criança adota nesta idade as bases para todo o seu percurso de vida e escolar, como uma boa experiência; já para não falar da forma como influencia a saúde emocional e mental.

F2. Considera que a afetividade tem influência na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?

Resposta: Tal como referi anteriormente, a forma afetuosa como nos relacionamos com as crianças, tem um grande impacto em diversas áreas. A meu ver, uma criança que recebe afeto, torna-se emocionalmente mais estável e facilmente ouve, compreende e respeita o outro; neste caso, mesmo quando o adulto é assertivo e coloca determinada regra, a criança que recebe afeto, respeita mais facilmente o que lhe é dito ou pedido, uma vez que já existe uma relação de respeito mútuo.

F3. Considera que mantem com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, estabelecê-la?

Resposta: A meu ver, o afeto é algo crucial em qualquer idade; no caso deste grupo esta relação foi construída numa fase muito precoce do seu desenvolvimento e penso que por isso, foi muito fácil; mesmo com as crianças que se foram integrando no grupo mais tarde. A forma como me relaciono com as crianças, parte logo de um respeito mútuo (agradecendo-lhes, pedindo desculpa e por favor, etc), o que depois se repercute na forma como facilmente respeitam o que digo.

F4. Para si, quais as características necessárias para se ser um/a profissional de educação afetuoso/a?

Resposta: No meu ponto de vista e pelo que a experiência me vai mostrando, se é que posso colocar por ordem de prioridade; acima de tudo e para além de toda a aprendizagem teórica, é essencial que o Educador, coloque naquilo que faz, na relação com os outros e com as crianças, aspetos da sua formação pessoal, utilizando a sua sensibilidade e bom senso para compreender todo o comportamento da criança, tendo em conta a sua personalidade, história familiar, estado emocional e de saúde. O educador deve promover a boa relação e trabalho de equipa, para que em sala prevalece a estabilidade emocional de todos. Tal como referi anteriormente, a afetividade e respeito mútuo deve prevalecer, na relação com as crianças, priorizando sempre a sua estabilidade emocional, base para que decorram todas as aprendizagens. O Educador deve ser sensível, sensato, flexível às necessidades de cada um, afetuoso, bom ouvinte, paciente, coerente, cauteloso, criativo e dinâmico, divertido e assertivo e deve procurar formação regularmente.

G. Comparação entre o impacto do Tempo e da Afetividade na relação pedagógica

G1. Considera que os fatores afetividade e tempo têm o mesmo impacto na relação que se estabelece entre crianças e equipa educativa ou acredita que algum tem maior impacto? Porquê?

Resposta: A meu ver ambos fatores (afetividade e tempo) têm impacto na relação estabelecida, contudo talvez pela minha forma de ser e agir, a afetividade tem um peso maior na relação positiva que se estabelece, uma vez que a construção de uma relação baseada na confiança, na afetividade, na compreensão, na construção da identidade de cada criança permite obter mais frutos na relação e no desenvolvimento da personalidade de cada um. Por outro lado, se a afetividade não existir ou for um fator que esteja pouco presente, apesar da convivência durante um longo período, a relação pode não nutrir frutos.

H.

H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Resposta: Apenas acrescentaria que um profissional de Educação, deve ter sempre em conta que as suas atitudes, ações, abordagens têm um peso na forma como a criança vai aprender a ver o adulto, as pessoas no geral e o mundo que as rodeia; vão, portanto, absorver o que de positivo ou negativo lhe for "oferecido" na sua realidade. Assim, devemos ter consciência que somos peças cruciais no desenvolvimento da personalidade da criança que nos vê e nos sente. Diria ainda, que um Educador consciente pode aprender mais do que ensinar.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO F. GUIÃO DE
ENTREVISTA À AUXILIAR DE
AÇÃO EDUCATIVA

| | " | | " |

Guião de Entrevista à Auxiliar de Ação Educativa

Destinatária: Auxiliar de Educação a trabalhar na sala de Jardim de Infância (PPS II 2023/2024)

Objetivo:

- Conhecer as conceções da Auxiliar de Ação Educativa sobre o (potencial) impacto do tempo e da afetividade na relação pedagógica.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	A1. Autoriza a gravação do áudio e posterior análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista para relatório académico, realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?	- Informar sobre os objetivos da entrevista: a obtenção de informação para a realização da Investigação em Jardim de Infância para o relatório da PPS II.
B. Perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da auxiliar de educação	B1. Qual é a sua formação nesta área profissional? B2. Há quantos anos exerce a funções de Auxiliar de Ação Educativa? B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional.	

		<p>B4. Quais os aspetos positivos que encontra no exercício da sua profissão?</p> <p>B5. Quais os desafios/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?</p>	
<p>C. Caracterização do grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o grupo de crianças através da visão da auxiliar 	<p>C1. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?</p> <p>C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p>	
<p>D. A relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação pedagógica existente entre equipa educativa e crianças • Conhecer a conceção da auxiliar sobre o impacto da relação pedagógica para a criança 	<p>D1. Na sua opinião, as crianças da sala interagem consigo e com a educadora com frequência?</p> <p>D2. Que tipos de interação as crianças normalmente estabelecem consigo?</p> <p>D3. Existem momentos do dia em que as crianças revelem maior necessidade de estar em contato consigo ou com a educadora? Quais?</p> <p>D4. Considera que uma relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Porquê?</p>	

		<p>D5. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa e as crianças?</p> <p>D6. Considera ter uma relação positiva com as crianças? Como a promove?</p> <p>D7. Considera que a relação pedagógica positiva entre adulto/criança influencia o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que aspetos?</p>	
<p>E. O impacto do tempo na relação entre equipa educativa e crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da auxiliar sobre o impacto do tempo na relação pedagógica 	<p>E1. Considera importante que a equipa educativa acompanhe o grupo da creche ao pré-escolar? Porquê?</p> <p>E2. Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?</p> <p>E3. Quais os benefícios/vantagens que encontra em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p> <p>E4. Quais os desafios que destaca em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p>	
<p>F. O impacto da afetividade na relação entre equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da auxiliar sobre o impacto da afetividade na relação pedagógica 	<p>F1. Considera importante que a equipa educativa tenha por base a afetividade na sua ação pedagógica com as crianças?</p>	

educativa e crianças		<p>F2. Considera que a afetividade tem influência na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?</p> <p>F3. Considera que mantem com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, estabelecê-la?</p> <p>F4. Para si, quais as características necessárias para se ser um/a profissional de educação afetuoso/a?</p>	
G. Comparação entre o impacto do tempo e afetividade na relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar se existe diferença dada à importância do tempo e da afetividade na relação pedagógica 	<p>G1. Considera que os fatores afetividade e tempo têm o mesmo impacto na relação que se estabelece entre crianças e equipa educativa ou acredita que algum tem maior impacto? Porquê?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À AUXILIAR

| ' ' | | ' ' |



A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

A1. Autoriza a gravação do áudio e posterior análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista para relatório académico, realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?

Resposta: Sim.

B. Perfil da entrevistada.

B1. Qual é a sua formação nesta área profissional?

Resposta: Quando comecei a trabalhar na área fiz uma formação, à noite, de auxiliar de ação educativa

B2. Há quantos anos exerce a funções de Auxiliar de Ação Educativa?

Resposta: Há cerca de 35 anos

B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional.

Resposta: Durante a maior parte do tempo trabalhei, enquanto auxiliar, em berçário e creche, mas há uns 10/15 anos tive a proposta de passar para pré-escolar também porque acharam que tinha o perfil indicado.

B4. Quais os aspetos positivos que encontra no exercício da sua profissão?

Resposta: Algo positivo é que posso conhecer os ritmos e ver o desenvolvimento das crianças

B5. Quais os desafios/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?

Resposta: Para mim, ter alguma criança com algum problema cognitivo é um desafio maior.

C. Caracterização do Grupo de crianças

C1. Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?

Resposta: Há cerca de 4 anos (desde a sala dos 2 anos).

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Resposta: Neste grupo os rapazes são mais regulares e as meninas são mais interessadas em fazer trabalhos.

D. A relação pedagógica

D1. Na sua opinião, as crianças da sala interagem consigo e com a educadora com frequência?

Resposta: Sim, interagem com frequência.

D2. Que tipos de interação as crianças normalmente estabelecem consigo?

Resposta: As crianças procuram-me mais para pedir ajuda para algo que precisam e perguntar quando não sabem algo.

D3. Existem momentos do dia em que as crianças revelem maior necessidade de estar em contato consigo ou com a educadora? Quais?

Resposta: Sim, as crianças procuram-nos principalmente quando estamos a desenvolver trabalhos/atividades.

D4. Considera que uma relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Porquê?

Resposta: Sim. Porque se não houver uma relação positiva eles não se sentem confortáveis.

D5. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa e as crianças?

Resposta: A interação entre ambas as partes.

D6. Considera ter uma relação positiva com as crianças? Como a promove?

Resposta: Sim, tenho uma relação positiva com as crianças. Promovo quando brinco com elas e quando converso com elas. Mas nas palhaçadas interajo mais com elas.

D7. Considera que a relação pedagógica positiva entre adulto/criança influencia o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que aspetos?

Resposta: Sim, influência. Quando falamos com eles, na “língua” (faz o gesto de aspas) deles, eles acabam por ter mais abertura connosco.

E. O impacto do tempo na relação entre equipa educativa e crianças

E1. Considera importante que a equipa educativa acompanhe o grupo da creche ao pré-escolar? Porquê?

Resposta: Sim, é importante acompanhar o grupo desde a creche. Porque é criada uma relação mais forte entre auxiliar e criança e eles sentem-se mais à vontade e mais seguros.

E2. Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?

Resposta: Sim, como disse antes, tem impacto porque se cria uma relação de confiança e segurança.

E3. Quais os benefícios/vantagens que encontra em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?

Resposta: Os benefícios são a relação que se cria entre nós e as crianças e também os pais, porque eles sentem-se mais à vontade com uma pessoa que já conhecem.

E4. Quais os desafios que destaca em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?

Resposta: Os desafios são adaptarmo-nos e acompanharmos o desenvolvimento de cada uma das crianças que são todas diferentes.

F. Impacto da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças

F1. Considera importante que a equipa educativa tenha por base a afetividade na sua ação pedagógica com as crianças?

Resposta: Sim, é importante. Não só, mas também.

F2. Considera que a afetividade tem influência na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?

Resposta: Sim. Há uma reação diferente das crianças quando existe, por alguma circunstância, um dia em que somos menos afetivos.

F3. Considera que mantem com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, estabelecê-la?

Resposta: Sim. Foi fácil.

F4. Para si, quais as características necessárias para se ser um/a profissional de educação afetuoso/a?

Resposta: Uma característica necessária é tentar chegar ao nível das crianças, ou seja, pôr-se no lugar delas.

G. Comparação entre o impacto do Tempo e da Afetividade na relação pedagógica

G1. Considera que os fatores afetividade e tempo têm o mesmo impacto na relação que se estabelece entre crianças e equipa educativa ou acredita que algum tem maior impacto? Porquê?

Resposta: Ambas têm o mesmo impacto. Têm de existir as duas.

H.

H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Resposta: Não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO H. SÍNTESE DAS
ENTREVISTAS

| | " | | "

Educadora Cooperante (EC)	Auxiliar (A)
Autoriza a análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista no relatório académico realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?	Autoriza a gravação do áudio e posterior análise e utilização dos dados recolhidos nesta entrevista para relatório académico, realizado pela aluna Inês Marques, considerando que serão respeitados a confidencialidade e o seu anonimato?
Autorizo a análise e utilização de dados.	Sim.
Qual é a sua formação académica?	Qual é a sua formação nesta área profissional?
Licenciatura em Educação de Infância e Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e da Educação.	Quando comecei a trabalhar na área fiz uma formação, à noite, de auxiliar de ação educativa
Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância/ Auxiliar de Ação Educativa?	
Há 16 anos.	Há cerca de 35 anos
Fale-me sobre o seu percurso profissional.	
Em 2008 comecei a exercer profissão como Educadora de Infância nesta instituição, durante alguns anos (de 2008 a 2020) na valência de Creche (Berçário e Creche), sendo que pelo meio, fiz substituições na valência de Pré-escolar, retomando depois novamente à Creche. Neste momento e desde 2020 estou em pré-escolar, e pela primeira vez de um modo excepcional, acompanhei o grupo desde o berçário (2018/2019).	Durante a maior parte do tempo trabalhei, enquanto auxiliar, em berçário e creche mas há uns 10/15 anos tive a proposta de passar para pré-escolar também porque acharam que tinha o perfil indicado.

Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?	
Procuro frequentar formações complementares, e por esse motivo em 2013, ingressei no Mestrado na área da psicologia do desenvolvimento e educação.	
Quais os aspetos positivos que encontra no exercício da sua profissão?	
O trabalho com crianças, torna-nos mais conscientes da singularidade e individualidade de cada um, das suas necessidades, interesses e hábitos; leva-nos a ir ao encontro do que cada um é. faz-nos repensar a cada dia, daquilo que queremos ser e transmitir.	Algo positivo é que posso conhecer os ritmos e ver o desenvolvimento das crianças
Quais os desafios/dificuldades que sente no exercício da sua profissão?	
Gradualmente, e devido às alterações e próprias características da sociedade altamente tecnológica e também devido à (des)estrutura das famílias, é um desafio promover conversas e atividades que suscitem interesse nas crianças. Por outro lado, é desafiante, abordar certos assuntos com as famílias, obtendo do outro lado resistência.	Para mim, ter alguma criança com algum problema cognitivo é um desafio maior.
Há quanto tempo acompanha este grupo de crianças?	
Desde o ano letivo 2018/2019, neste caso, desde a valência de Creche (Creche I).	Há cerca de 4 anos (desde a sala dos 2 anos).
Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?	
De um modo geral, é um grupo interessado e curioso, questionam o motivo de determinadas situações, regras ou atividades. É um grupo coeso, e algumas das crianças já mantêm relação desde a sala de	Neste grupo os rapazes são mais regulares e as meninas são mais interessadas em fazer trabalhos.

<p>berçário, embora tenham existido saída e entrada de novos elementos, integraram-se positivamente. Devido à existência de crianças com algumas perturbações ao nível do desenvolvimento, é um grupo sensível à diferença.</p>	
<p>Adota algum modelo pedagógico? Em caso negativo, identifica-se com algum e aplica-o de alguma forma?</p>	
<p>Identifico-me com o Modelo High Scope, baseado na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget. Por outro lado, existem metodologias com as quais me identifico também, e vou tentando implementar, como é o caso do método Montessoriano e Waldorf.</p>	
<p>Considera que a sua relação com o grupo é influenciada pelo modelo pedagógico com que se identifica ou adota?</p>	
<p>Quando começamos a exercer, embora tenhamos muitos aspectos teóricos que queremos implementar, começamos a compreender, que para além disso, a nossa formação pessoal (valores, etc.) e o nosso lado afetivo e emocional, vai tendo um impacto maior na formação pessoal das crianças/grupo.</p>	
<p>Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	
<p>Neste sentido valorizo a formação pessoal e social, no que respeita a valores como a solidariedade, justiça, respeito pela diferença, tolerância, responsabilidade, respeito mútuo, compaixão e cooperação, autonomia e comprometimento com o bem-estar social e pessoal. Procuro ir ao encontro da individualidade de cada um, seus interesses e motivações.</p>	

Na sua opinião, as crianças da sala interagem consigo e com a auxiliar/educadora com frequência?	
Sim, as crianças interagem conosco com frequência. No meu ponto de vista, existe uma relação saudável entre as crianças e os adultos (eu e auxiliar), onde é transmitida segurança e afeto.	Sim, interagem com frequência.
Que tipos de interação as crianças normalmente estabelecem consigo?	
As interações das crianças comigo são em grande parte para procurarem e darem afeto, para partilhar as suas vivências e conquistas ou questionar sobre algo.	As crianças procuram-me mais para pedir ajuda para algo que precisam e perguntar quando não sabem algo.
Existem momentos do dia em que as crianças revelem maior necessidade de estar em contato consigo ou com a auxiliar de educação/educadora? Quais?	
Pessoalmente, não sinto que exista um momento específico, ainda assim no momento das refeições, gostam de estar a conversar enquanto comem e pedem que fique perto delas na mesma mesa. Por outro lado, procuram-me para fazer jogos com elas, na sala ou no exterior, bem como para conversar. No período da manhã, quando chegam á escola, procuram estar por perto, para dar e receber afeto.	Sim, as crianças procuram-nos principalmente quando estamos a desenvolver trabalhos/atividades.
Considera que uma relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Porquê?	
A meu ver, a relação positiva com a criança, onde é estabelecida a segurança, confiança e acima de tudo o afeto, é crucial para o desenvolvimento global da criança; tanto ao nível cognitivo, como facilita o respeito e compreensão mútua entre criança e adulto, perante essa relação de amizade e carinho já existente.	Sim. Porque se não houver uma relação positiva eles não se sentem confortáveis.

Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma relação positiva entre os elementos da equipa educativa e as crianças?	
Primeiramente a relação saudável entre ambos (educadora e auxiliar), o conhecimento de cada criança individualmente, as suas motivações, dificuldades e a relação de partilha e cooperação com as famílias.	A interação entre ambas as partes.
Considera ter uma relação positiva com as crianças? Como a promove?	
Considero ter uma relação muito positiva com as crianças, que se baseia no equilíbrio entre afeto e assertividade; criando uma relação onde procuro transmitir carinho, segurança e confiança; o que na minha opinião é a base para desenvolver todas as outras áreas de desenvolvimento.	Sim, tenho uma relação positiva com as crianças. Promovo quando brinco com elas e quando converso com elas. Mas nas palhaçadas interajo mais com elas.
Considera que a relação pedagógica positiva entre adulto/criança influencia o desenvolvimento das crianças? Se sim, em que aspetos?	
A forma como o adulto se relaciona com a criança, mantendo uma relação de respeito e compreensão pelas suas características, necessidades e dificuldades, permite que a criança se sinta segura, influenciando assim a sua autoestima e autoconfiança. Um ambiente que promove a segurança, é parte crucial para uma aprendizagem saudável.	Sim, influência. Quando falamos com eles, na "língua" (faz o gesto de aspas) deles, eles acabam por ter mais abertura connosco.
Considera importante que a equipa educativa acompanhe o grupo da creche ao pré-escolar? Porquê?	
Tendo em conta, a experiência que tive e tenho com este grupo, onde foi possível acompanhá-los desde a creche, acho muito pertinente; uma vez que existe uma relação e um conhecimento de cada um desde uma idade muito precoce, bem como na relação com	Sim, é importante acompanhar o grupo desde a creche. Porque é criada uma relação mais forte entre auxiliar e criança e eles sentem-se mais à vontade e mais seguros.

<p>as famílias, existe mais do que uma relação de escola e família, o que influencia também o desenvolvimento das crianças.</p>	
<p>Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?</p>	
<p>O tempo que a equipa acompanha o grupo influencia de forma muito positiva, a relação estabelecida, o desenvolvimento das crianças, criando uma familiaridade entre os mesmos. Permite um acompanhamento do desenvolvimento cada vez mais rico de cada um, levando à implementação e renovação de estratégias, sempre visando a aquisição de novas competências.</p>	<p>Sim, como disse antes, tem impacto porque se cria uma relação de confiança e segurança.</p>
<p>Quais os benefícios/vantagens que encontra em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p>	
<p>O acompanhamento do grupo desde a valência de Creche, permite conhecer cada uma desde bebés, e leva-nos a estar atentos à sua história familiar, às suas competências, dificuldades; de certo modo, pode dizer-se que se cria uma relação quase que familiar/ de amizade com as famílias e com as crianças. Esta relação desde a Creche, torna-nos ainda mais sensíveis à individualidade de cada um, e leva-nos a fazer uma avaliação tendo em conta aspectos anteriores.</p>	<p>Os benefícios são a relação que se cria entre nós e as crianças e também os pais, porque eles sentem-se mais à vontade com uma pessoa que já conhecem.</p>
<p>Quais os desafios que destaca em acompanhar o grupo de crianças desde a creche?</p>	
<p>A relação mantida é por vezes tão coesa, que é fácil que as crianças se cinjam à relação com aquela equipa, apenas respeitando aqueles que lhes são mais próximos (educadora e auxiliar); não vejo como algo negativo porque denota-se aí a confiança e segurança que têm na equipa, mas pode ser um aspecto desafiante.</p>	<p>Os desafios são adaptarmo-nos e acompanharmos o desenvolvimento de cada uma das crianças que são todas diferentes.</p>

Considera importante que a equipa educativa tenha por base a afetividade na sua ação pedagógica com as crianças?	
Na minha opinião, a afetividade é a base de tudo. Quando existe afeto, a criança desenvolve a sua autoestima e autoconceito de forma mais estruturada e salutar, e por sua vez toda a aprendizagem se torna mais produtiva. Resumidamente, a criança adota nesta idade as bases para todo o seu percurso de vida e escolar, como uma boa experiência; já para não falar da forma como influencia a saúde emocional e mental.	Sim, é importante. Não só, mas também.
Considera que a afetividade tem influência na relação entre crianças e a equipa educativa? Em que medida?	
Tal como referi anteriormente, a forma afetuosa como nos relacionamos com as crianças, tem um grande impacto em diversas áreas. A meu ver, uma criança que recebe afeto, torna-se emocionalmente mais estável e facilmente ouve, compreende e respeita o outro; neste caso, mesmo quando o adulto é assertivo e coloca determinada regra, a criança que recebe afeto, respeita mais facilmente o que lhe é dito ou pedido, uma vez que já existe uma relação de respeito mútuo.	Sim. Há uma reação diferente das crianças quando existe, por alguma circunstância, um dia em que somos menos afetivos.
Considera que mantém com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, estabelecê-la?	
A meu ver, o afeto é algo crucial em qualquer idade; no caso deste grupo esta relação foi construída numa fase muito precoce do seu desenvolvimento e penso que por isso, foi muito fácil; mesmo com as crianças que se foram integrando no grupo mais tarde. A forma como me relaciono com as crianças, parte logo de um respeito mútuo (agradecendo-lhes, pedindo desculpa e por favor, etc), o que depois se repercute na forma como facilmente respeitam o que digo.	Sim, existe uma relação afetiva e foi fácil estabelecê-la.
Para si, quais as características necessárias para se ser um/a profissional de educação afetuoso/a?	

<p>No meu ponto de vista e pelo que a experiência me vai mostrando, se é que posso colocar por ordem de prioridade; acima de tudo e para além de toda a aprendizagem teórica, é essencial que o Educador, coloque naquilo que faz, na relação com os outros e com as crianças, aspetos da sua formação pessoal, utilizando a sua sensibilidade e bom senso para compreender todo o comportamento da criança, tendo em conta a sua personalidade, história familiar, estado emocional e de saúde. O educador deve promover a boa relação e trabalho de equipa, para que em sala prevalece a estabilidade emocional de todos. Tal como referi anteriormente, a afetividade e respeito mútuo deve prevalecer, na relação com as crianças, priorizando sempre a sua estabilidade emocional, base para que decorram todas as aprendizagens. O Educador deve ser sensível, sensato, flexível às necessidades de cada um, afetuoso, bom ouvinte, paciente, coerente, cauteloso, criativo e dinâmico, divertido e assertivo e deve procurar formação regularmente.</p>	<p>Uma característica necessária é tentar chegar ao nível das crianças, ou seja, pôr-se no lugar delas.</p>
<p>Considera que os fatores afetividade e tempo têm o mesmo impacto na relação que se estabelece entre crianças e equipa educativa ou acredita que algum tem maior impacto? Porquê?</p>	
<p>A meu ver ambos fatores (afetividade e tempo) têm impacto na relação estabelecida, contudo talvez pela minha forma de ser e agir, a afetividade tem um peso maior na relação positiva que se estabelece, uma vez que a construção de uma relação baseada na confiança, na afetividade, na compreensão, na construção da identidade de cada criança permite obter mais frutos na relação e no desenvolvimento da personalidade de cada um. Por outro lado, se a afetividade não existir ou for um fator que esteja pouco presente, apesar da convivência durante um longo período, a relação pode não nutrir frutos.</p>	<p>Ambas têm o mesmo impacto. Têm de existir as duas.</p>
<p>De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p>	

Apenas acrescentaria que um profissional de Educação, deve ter sempre em conta que as suas atitudes, ações, abordagens têm um peso na forma como a criança vai aprender a ver o adulto, as pessoas no geral e o mundo que as rodeia; vão, portanto, absorver o que de positivo ou negativo lhe for "oferecido" na sua realidade. Assim, devemos ter consciência que somos peças cruciais no desenvolvimento da personalidade da criança que nos vê e nos sente. Diria ainda, que um Educador consciente pode aprender mais do que ensinar

Não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO I. GRELHA DE
ANÁLISE CATEGORIAL DAS
ENTREVISTAS

| | " | | " |

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	N.º de Incidências
Caracterização das Entrevistadas	Formação	Formação	“fiz uma formação, à noite, de auxiliar de ação educativa” (A)	1
		Licenciatura	“Licenciatura em Educação de Infância” (EC)	1
		Mestrado	“Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e da Educação” (EC)	1
	Tempo de Serviço	1 a 20 anos	“Há 16 anos” (EC)	1
		21 a 40 anos	“Há cerca de 35 anos” (A)	1
	Percurso profissional	Creche	“comecei a exercer profissão como Educadora de Infância nesta instituição, durante alguns anos (de 2008 a 2020) na valência de Creche (Berçário e Creche)” (EC) “Durante a maior parte do tempo trabalhei, enquanto auxiliar, em berçário e creche” (A)	2
		Pré-escolar	“desde 2020 estou em pré-escolar, e pela primeira vez de um modo excepcional, acompanhei o grupo desde o berçário (2018/2019)” (EC) “há uns 10/15 anos tive a proposta de passar para pré-escolar também porque acharam que tinha o perfil indicado” (A)	2
	Tempo de acompanhamento do grupo atual	Desde a creche	“Desde o ano letivo 2018/2019, neste caso, desde a valência de Creche (Creche I)” (EC)	2
			“Há cerca de 4 anos (desde a sala dos 2 anos)” (A)	

	Aspetos positivos da profissão	Refletir sobre prática	“faz-nos repensar a cada dia, daquilo que queremos ser e transmitir” (EC)	1
		Conhecer as crianças	“O trabalho com crianças, torna-nos mais conscientes da singularidade e individualidade de cada um, das suas necessidades, interesses e hábitos” (EC) “Algo positivo é que posso conhecer os ritmos e ver o desenvolvimento das crianças” (A)	2
	Desafios da profissão	Suscitar interesse	“Gradualmente, e devido às alterações e próprias características da sociedade altamente tecnológica e também devido à (des)estrutura das famílias, é um desafio promover conversas e atividades que suscitem interesse nas crianças” (EC)	1
		Famílias	“Por outro lado, é desafiante, abordar certos assuntos com as famílias, obtendo do outro lado resistência.” (EC)	1
		Necessidades de Saúde Especiais	“ter alguma criança com algum problema cognitivo é um desafio maior.” (A)	1
	Grupo de crianças	Características do grupo	Interessado	“De um modo geral, é um grupo interessado” (EC) “as meninas são mais interessadas em fazer trabalhos” (A)
Curioso			“De um modo geral, é um grupo (...) curioso, questionam o motivo de determinadas situações, regras ou atividades” (EC)	1
Coeso			“É um grupo coeso, e algumas das crianças já mantêm relação desde a sala de berçário, embora tenham existido saída e entrada de novos elementos, integraram-se positivamente” (EC)	1

		Sensível à diferença	“Devido à existência de crianças com algumas perturbações ao nível do desenvolvimento, é um grupo sensível à diferença” (EC)	1
		Reguilas	“Neste grupo os rapazes são mais reguilas” (A)	1
Perfil do profissional de educação	Características do profissional de educação	Consciente da sua importância no desenvolvimento da criança	Assim, devemos ter consciência que somos peças cruciais no desenvolvimento da personalidade da criança que nos vê e nos sente” (EC)	1
		Consciente de ser um “exemplo” para a criança	“um profissional de Educação, deve ter sempre em conta que as suas atitudes, ações, abordagens têm um peso na forma como a criança vai aprender a ver o adulto, as pessoas no geral e o mundo que as rodeia; vão, portanto, absorver o que de positivo ou negativo lhe for “oferecido” na sua realidade.” (EC)	1
		Aprendiz	“Diria ainda, que um Educador consciente pode aprender mais do que ensinar” (EC)	1
Relação Pedagógica	Interação das crianças com equipa educativa	Existe com frequência	“Sim, as crianças interagem connosco com frequência.” (EC) “Sim, interagem com frequência.” (A)	2
		Tipos de interação das crianças	Procurar e dar afeto	“As interações das crianças comigo são em grande parte para procurarem e darem afeto” (EC) “No período da manhã, quando chegam á escola, procuram estar por perto, para dar e receber afeto.” (EC)
	Partilhar		“As interações das crianças comigo são em grande parte para (...) partilhar as suas vivências e conquistas” (EC)	1

		Questionar	<p>“As interações das crianças comigo são em grande parte para (...) questionar sobre algo.” (EC)</p> <p>“As crianças procuram-me mais para (...) perguntar quando não sabem algo” (A)</p>	2
		Pedir ajuda	“As crianças procuram-me mais para pedir ajuda para algo que precisam” (A)	1
		Conversar	<p>“(as crianças) gostam de estar a conversar enquanto comem e pedem que fique perto delas na mesma mesa” (EC)</p> <p>“(as crianças) procuram-me para (...) conversar” (EC)</p>	2
		Brincar/jogar	“(as crianças) procuram-me para fazer jogos com elas, na sala ou no exterior, bem como para conversar” (EC)	1
		Fazer atividades	“as crianças procuram-nos principalmente quando estamos a desenvolver trabalhos/atividades.” (A)	1
		Palhaçadas	“nas palhaçadas interajo mais com elas” (A)	1
	Relação entre crianças e equipa	Positiva	<p>“Considero ter uma relação muito positiva com as crianças” (EC)</p> <p>“Sim, tenho uma relação positiva com as crianças.” (A)</p>	2
		Saudável	“No meu ponto de vista, existe uma relação saudável entre as crianças e os adultos (eu e auxiliar)” (EC)	1
		Transmite segurança e afeto	“No meu ponto de vista, existe uma relação (...) onde é transmitida segurança e afeto” (EC)	1

		Equilibrada entre afeto e assertividade	“Considero ter uma relação muito positiva com as crianças, que se baseia no equilíbrio entre afeto e assertividade” (EC)	1
Concepções sobre relação pedagógica Positiva	O que é uma relação pedagógica positiva	Relação de segurança	“é estabelecida a segurança” (EC)	1
		Relação de confiança	“é estabelecida (...) confiança” (EC)	1
		Relação de Afeto	“A meu ver, a relação positiva com a criança, onde é estabelecida(o) (...) acima de tudo o afeto” (EC) “relação de (...) carinho” (EC)	2
		Amizade	“relação de amizade” (EC)	1
	Influência da relação pedagógica positiva na criança	Oferece segurança	“A forma como o adulto se relaciona com a criança (...) permite que a criança se sinta segura” (EC)	1
		Promove confiança	“Quando falamos com eles, na “língua” (faz o gesto de aspas) deles, eles acabam por ter mais abertura conosco.” (A)	1
		Promove conforto	“se não houver uma relação positiva eles não se sentem confortáveis.” (A)	1
		Promove o desenvolvimento global	“A meu ver, a relação positiva com a criança, (...) é crucial para o desenvolvimento global da criança; tanto ao nível cognitivo, como facilita o respeito e compreensão mútua entre criança e adulto” (EC) “é a base para desenvolver todas as outras áreas de desenvolvimento” (EC)	2

		Promove autoestima e autoconfiança	“influenciando assim a sua autoestima e autoconfiança” (EC)	1
		Fomenta aprendizagem	“é parte crucial para uma aprendizagem saudável.” (EC)	1
	Promoção de relação positiva com as crianças	Relação saudável mútua	“Primeiramente a relação saudável entre ambos (educadora e auxiliar)” (EC)	1
		Conhecer as crianças	“o conhecimento de cada criança individualmente, as suas motivações, dificuldades” (EC)	1
		Relação com as famílias	“a relação de partilha e cooperação com as famílias” (EC)	1
		Interações	“A interação entre ambas as partes.” (A)	1
		Afeto	“procuro transmitir carinho” (EC)	1
		Segurança	“procuro transmitir (...) segurança” (EC)	1
		Confiança	“procuro transmitir (...) confiança” (EC)	1
		Brincar	“Promovo quando brinco com elas e quando converso com elas. Mas nas palhaçadas interajo mais com elas” (A)	1
Conversar	“Promovo quando (...) converso com elas.” (A)	1		
O tempo e a relação pedagógica	Acompanhar o grupo desde a creche	Importante	“Sim, é importante acompanhar o grupo desde a creche.” (A)	1
		Pertinente	“Tendo em conta, a experiência que tive e tenho com este grupo, onde foi possível acompanhá-los desde a creche, acho muito pertinente” (EC)	1
		Fomenta a relação de	“tem impacto porque se cria uma relação de confiança e segurança.” (A)	1

	Impacto do tempo na relação pedagógica	confiança e segurança		
		Influencia positivamente a relação	“O tempo que a equipa acompanha o grupo influencia de forma muito positiva, a relação estabelecida” (EC)	1
		Permite relação forte	“existe uma relação (...) m desde uma idade muito precoce” (EC) “é criada uma relação mais forte entre auxiliar e criança” (A)	2
		Relação com as famílias	“bem como na relação com as famílias, existe mais do que uma relação de escola e família” (EC)	
	Impacto do tempo de acompanhamento do grupo para as crianças	Promove o desenvolvimento	“O tempo que a equipa acompanha o grupo influencia de forma muito positiva (...) o desenvolvimento das crianças” (EC) “o que influencia também o desenvolvimento das crianças.” (EC)	2
		Promove confiança e segurança	“eles sentem-se mais à vontade e mais seguros. (A)	
		Cria familiaridade entre crianças	““O tempo que a equipa acompanha o grupo influencia de forma muito positiva (...) criando uma familiaridade entre os mesmos.” (EC)	1
	Impacto do tempo de acompanhamento	Permite acompanhar o desenvolvimento das crianças	“Permite um acompanhamento do desenvolvimento cada vez mais rico de cada um“(EC)	1

	do grupo para a equipa educativa	Permite conhecimento sobre as crianças	“existe (...) um conhecimento de cada um desde uma idade muito precoce” (EC)	1
		Leva a implementar e renovar estratégias	“levando à implementação e renovação de estratégias, sempre visando a aquisição de novas competências” (EC)	1
	Benefícios de acompanhar o grupo desde a creche	Melhor conhecimento das crianças	“O acompanhamento do grupo desde a valência de Creche, permite conhecer cada uma desde bebês, e leva-nos a estar atentos à sua história familiar, às suas competências, dificuldades” (EC)	1
		Criação de relacionamento próximo com crianças e famílias	“de certo modo, pode dizer-se que se cria uma relação quase que familiar/ de amizade com as famílias e com as crianças” (EC) “Os benefícios são a relação que se cria entre nós e as crianças e também os pais” (A)	2
		Sensibilidade para a individualidade	“Esta relação desde a Creche, torna-nos ainda mais sensíveis à individualidade de cada um” (EC)	1
		Confiança das crianças e pais	“eles (pais e crianças) sentem-se mais à vontade com uma pessoa que já conhecem” (A)	1
	Desafios de acompanhar o grupo desde a creche	Crianças apenas respeitarem a equipa educativa de sala	“A relação mantida é por vezes tão coesa, que é fácil que as crianças se cinjam à relação com aquela equipa, apenas respeitando aqueles que lhes são mais próximos (educadora e auxiliar)”	1
		Diferenças entre as crianças	“Os desafios são adaptarmo-nos e acompanharmos o desenvolvimento de cada uma das crianças que são todas diferentes” (A)	1

Concepções sobre afetividade e um profissional afetivo	Importância da afetividade na ação pedagógica	Importante	“Sim, é importante.” (A)	1
		Base de tudo	“Na minha opinião, a afetividade é a base de tudo.” (EC)	1
	Influência da afetividade para a criança	Desenvolve autoestima e autoconceito	“Quando existe afeto, a criança desenvolve a sua autoestima e autoconceito de forma mais estruturada” (EC)	1
		Promove aprendizagem	“Quando existe afeto, (...) toda a aprendizagem se torna mais produtiva.” (EC)	1
		Promove bases para a sua vida	“Quando existe afeto, (...) a criança adota nesta idade as bases para todo o seu percurso de vida e escolar, como uma boa experiência” (EC)	1
		Influência saúde mental e emocional	“já para não falar da forma como influencia a saúde emocional e mental.” (EC) “A meu ver, uma criança que recebe afeto, torna-se emocionalmente mais estável” (EC)	2
		Afeta a sociabilidade	“A meu ver, uma criança que recebe afeto (...) facilmente ouve, compreende e respeita o outro” (EC)	1
		Desenvolve personalidade	“uma relação baseada na confiança, na afetividade, na compreensão, na construção da identidade de cada criança permite obter mais frutos (...) no desenvolvimento da personalidade de cada um” (EC)	1
	Características de um profissional afetivo	Colocar-se no lugar das crianças	“Uma característica necessária é tentar chegar ao nível das crianças, ou seja, pôr-se no lugar delas.” (A)	1
		sensível	“O Educador deve ser sensível” (EC)	1
		sensato	“O Educador deve ser (...) sensato” (EC)	1

		Compreender o comportamento da criança	“é essencial que o Educador, coloque naquilo que faz, na relação com os outros e com as crianças, aspetos da sua formação pessoal, utilizando a sua sensibilidade e bom senso para compreender todo o comportamento da criança” (EC)	1
		Considerar especificidades da criança	“tendo em conta a sua personalidade, história familiar, estado emocional e de saúde” (EC)	1
		Promotor boa relação entre equipa	“O educador deve promover a boa relação e trabalho de equipa”	1
		Zelar pela estabilidade emocional	“para que em sala prevaleça a estabilidade emocional de todos” (EC) “priorizando sempre a sua estabilidade emocional” (EC)	2
		respeitoso	“respeito mútuo deve prevalecer”	1
		Flexível	“O Educador deve ser (...) flexível às necessidades de cada um” (EC)	1
		Afetoso	“O Educador deve ser (...) afetuoso” (EC)	1
		Bom ouvinte	“O Educador deve ser (...) bom ouvinte” (EC)	1
		paciente	“O Educador deve ser (...) paciente” (EC)	1
		coerente	“O Educador deve ser (...) coerente” (EC)	1
		Cauteloso	“O Educador deve ser (...) cauteloso” (EC)	1
		criativo	“O Educador deve ser (...) criativo” (EC)	1

		dinâmico	“O Educador deve ser (...) dinâmico” (EC)	1
		divertido	“O Educador deve ser (...) divertido” (EC)	1
		assertivo	“O Educador deve ser (...) assertivo” (EC)	1
		Formação regular	“O Educador (...) deve procurar formação regularmente” (EC)	1
A afetividade e a relação pedagógica	Impacto da afetividade na relação pedagógica	Maior respeito	“a criança que recebe afeto, respeita mais facilmente o que lhe é dito ou pedido, uma vez que já existe uma relação de respeito mútuo” (EC)	1
		Reações diferentes	“Há uma reação diferente das crianças quando existe, por alguma circunstância, um dia em que somos menos afetivos.” (A)	1
		Promove a relação	“uma relação baseada na confiança, na afetividade, na compreensão, na construção da identidade de cada criança permite obter mais frutos na relação” (EC)	1
	Relação afetiva entre equipa educativa e crianças	Existe	“Sim, existe uma relação afetiva” (A)	1
		Foi fácil estabelecer	“foi fácil estabelecê-la” (A) “foi muito fácil” (EC)	2
		Construída em fase precoce	“no caso deste grupo esta relação foi construída numa fase muito precoce do seu desenvolvimento” (EC)	1
		Baseia-se em respeito mútuo	“A forma como me relaciono com as crianças, parte logo de um respeito mútuo (agradecendo-lhes, pedindo desculpa e por favor, etc), o que depois se repercute na forma como facilmente respeitam o que digo.” (EC)	1
	Fatores afetividade e	Impacto da afetividade e o	Têm o mesmo impacto	“Ambas têm o mesmo impacto. Têm de existir as duas.” (A)

tempo na relação pedagógica	tempo na relação pedagógica	Ambas têm impacto	“A meu ver ambos fatores (afetividade e tempo) têm impacto na relação estabelecida” (EC)	1
		Afetividade tem maior impacto	“a afetividade tem um peso maior na relação positiva que se estabelece, (...) se a afetividade não existir ou for um fator que esteja pouco presente, apesar da convivência durante um longo período, a relação pode não nutrir frutos.” (A)	1

ANEXO J. GUIÃO DA
CONVERSA COM AS CRIANÇAS

| | " | | " |

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R:

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R:

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R:

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R:

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R:

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R:

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R:

D2. O que gostas mais nela?

R:

D3. Gostas de conversar com a EC?

R:

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R:

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R:

E2. O que gostas mais nela?

R:

E3. Gostas de conversar com a A?

R:

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R:

Obrigada!

ANEXO K. TRANSCRIÇÃO DAS
CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

| | " | | " |

Conversa com Criança 1

F. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

G. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito. Era bebé.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Muito.

H. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Falo com a EC.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Falo com a EC ou a A.

I. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Não sei.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela é amiga.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Fazer Legos

J. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Fazer legos.

Obrigada!

Conversa com Criança 2

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Peço ajuda à EC.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Falo com a EC.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Não sei

D2. O que gostas mais nela?

R: É amiga.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Não sei.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Não sei.

Obrigada!

Conversa com Criança 3

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito! Acho que tinha dois anos.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Há muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim!

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Hummm. “Pedo” ajuda à EC.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Nada.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Porque eu gosto da EC.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela é amiga.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Fazer trabalhos e brincar com ela.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Eu gosto da A.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Fazer trabalhos.

Obrigada!

Conversa com Criança 4

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Há muito tempo.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Chamo a EC e a A.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Acho que falo com a EC e a A.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Porque eu gosto muito da EC.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela é querida.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Desenhos.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Hummm. Fazer desenhos.

Obrigada!

Conversa com Criança 5

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Há muito. Acho que eu tinha um ano.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: “Pedro” ajuda à EC ou à A.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Vou dizer à EC... ou à A.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Não sei.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela é simpática.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim. Converso sobre as coisas de casa e do que eu estou a sentir.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Gosto de fazer jogos com a EC.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Não sei.

Obrigada!

Conversa com Criança 6

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito. Era um bocadinho bebé ainda!

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Digo à EC e à A.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Também digo à EC e à A.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Não sei.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela cuida de nós, é amiga e simpática.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Experiências.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Também não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Também são experiências.

Obrigada!

Conversa com Criança 7

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Muito.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Há muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Peço ajuda à EC.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Falo com a EC.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Não sei.

D2. O que gostas mais nela?

R: Ela cuida de nós.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Jogar com ela.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Sim. Não sei.

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Sim.

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Fazer jogos.

Obrigada!

Conversa com Criança 8

A. Legitimidade de conversa

A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?

R: Sim.

B. Percurso na instituição

B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?

R: Há muito. Entrei com um ano.

B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?

R: Muito.

C. Experiência na “sala”

C1. Gostas de ser desta sala?

R: Sim.

C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?

R: Peço ajuda à EC ou à A.

C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?

R: Falo com a EC.

D. Relação com a Educadora Cooperante (EC)

D1. Sentes-te bem com a EC? Porquê?

R: Sim. Porque eu gosto da EC. Gosto muito!

D2. O que gostas mais nela?

R: É muito minha amiga. Quando chego dou um abraço à EC.

D3. Gostas de conversar com a EC?

R: Sim. Sobre coisas que gosto.

D4. O que gostas mais de fazer com a EC?

R: Fazer jogos.

E. Relação com a Auxiliar (A)

E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?

R: Acho que não...

E2. O que gostas mais nela?

R: Não sei.

E3. Gostas de conversar com a A?

R: Mais ou menos

E4. O que gostas mais de fazer com a A?

R: Fazer jogos.

Obrigada!

ANEXO L. GRELHA DE
ANÁLISE DAS CONVERSAS COM
AS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Questões	Respostas	Frequência
A1. Posso fazer-te umas perguntas para o meu trabalho da “escola”?	“Sim.”	8
B1. Entraste aqui na “escola” há muito ou pouco tempo (ainda bebé ou já crescido)?	“Muito”	8
	“Era bebé” “Era um bocadinho bebé”	2
	“Acho que tinha 2 anos”	1
	“Acho que eu tinha um ano” “Entrei com um ano”	2
B2. Estás com a EC e com a A há muito ou pouco tempo?	“Muito”	8
C1. Gostas de ser desta sala?	“Sim”	8
C2. O que fazes aqui na sala quando precisas de ajuda?	“Falo com a EC” “Peço ajuda à EC”	4
	“Chamo a EC e A” “Peço ajuda à EC e à A”	4
C3. O que fazes aqui na sala quando tens algum medo?	“Falo com a EC ou a A” “Acho que falo com a EC e a A”	4
	“Falo com a EC”	3
	“Nada”	1
D1. Sentes-te bem com a EC?	“Sim.”	8
D1b. Porquê?	“Não sei.”	4
	“Porque eu gosto da EC” “Porque gosto muito da EC”	4
D2. O que gostas mais nela?	“Ela é amiga”	5
	“Ela é querida”	1
	“Ela é simpática”	2

	“Ela cuida de nós”	2
	“Quando chego dou um abraço à EC”	1
D3. Gostas de conversar com a EC?	“Sim”	8
	“Sobre coisas que gosto”	1
	“Converso sobre as coisas de casa e do que eu estou a sentir.”	1
D4. O que gostas mais de fazer com a EC?	Fazer jogos	3
	“Fazer Legos”	1
	“Desenhos”	1
	“Experiências”	1
	“Fazer trabalhos”	1
	“brincar com ela”	1
	“Não sei”	1
E1. Sentes-te bem com a A? Porquê?	“Sim.”	7
	“Acho que não.”	1
E1b. Porquê?	“Não sei”	6
	“Eu gosto da A.”	1
E2. O que gostas mais nela?	“Não sei”	8
E3. Gostas de conversar com a A?	“Sim”	7
	“Mais ou menos”	1
E4. O que gostas mais de fazer com a A?	“Fazer legos”	1
	“Não sei”	2
	“Fazer trabalhos”	1
	“Fazer desenhos”	1
	“experiências”	1
	“Fazer jogos”	2

ANEXO M. INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

|' '' | | ''

A afetividade e o tempo na relação entre crianças e equipa educativa



Olá, sou a Inês Marques, estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa, que realizou o estágio na sala dos vossos filhos entre outubro de 2023 e janeiro de 2024, e este questionário tem como fim a elaboração de uma investigação sobre "**Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?**" que me concederá o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Considera-se que ao preencher o questionário consente que os dados aqui fornecidos possam ser utilizados para trabalho de investigação, tendo a autora o compromisso de garantir a proteção dos dados e anonimato, não repassando as informações coletadas a outros meios.

Agradeço, desde já, a sua disponibilização em colaborar com a investigação,
Inês Onofre Marques

Para mais informações contate:
2022324@alunos.eselx.ipl.pt

Autoriza o consentimento informado? *

Sim

Não

Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte ▼

Perfil do/a entrevistado/a

Descrição (opcional)

Género *

Feminino

- Masculino
- Prefiro não dizer

Idade *

- Menos de 18 anos
- Entre 18 e 22 anos
- Entre 23 e 27 anos
- Entre 28 e 32 anos
- Entre 33 e 37 anos
- Mais de 37 anos

Qual o seu grau de formação? *

- 1º Ciclo (4º ano)
- 2º Ciclo (6º ano)
- 3º Ciclo (9º ano)
- Ensino Secundário
- Bachelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Pós-Graduação
- Doutoramento
- Outra opção...

Trabalha/trabalhou ou estuda/estudou na área da educação? *

- Sim
- Não

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte ▼

Secção 3 de 6

Frequência na instituição e relação pedagógica

Entenda-se por relação pedagógica, a relação de interação estabelecida entre educador/auxiliar e a criança no processo pedagógico, na procura do desenvolvimento integral da criança, sendo a mesma influenciada pelo contexto educativo, as necessidades e particularidades de cada interveniente.

Em que ano entrou o(a) seu filho(a) para a instituição? *

Texto de resposta curta

Qual o grau de satisfação em relação à equipa educativa?

(Escala: 1-Nada Satisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito)

Nada Satisfeito(a) 1 2 3 4 5 Totalmente Satisfeito(a)

Esclareça, sucintamente, o porquê da resposta anterior

Texto de resposta curta

Considera que existe uma relação positiva entre o(a) seu(sua) filho(a) e a equipa educativa? *

- Sim

Não

O que entende por relação pedagógica positiva? *

Texto de resposta longa

Após a secção 3 Continuar para a secção seguinte ▼

Secção 4 de 6

A Afetividade na relação pedagógica

Descrição (opcional)

Considera importante a existência da afetividade na relação pedagógica entre o grupo de crianças e a equipa educativa? *

Sim

Não

Defina sucintamente o que entende por afetividade na relação pedagógica (estabelecida entre equipa educativa e crianças) *

Texto de resposta longa

Considera que a afetividade tem impacto na relação estabelecida entre o grupo de crianças e a equipa educativa? *

Sim

Não

Porquê? *

Texto de resposta longa

Considera que a equipa educativa é, na sua ação, afetiva com as crianças? *

- Sim
- Não
- Não sei

Considerando a sua resposta anterior, como se sente em relação a esse facto? *

- Segurança
- Tranquilidade
- Confiança
- Felicidade
- Insegurança
- Preocupação
- Desconfiança
- Tristeza
- Outra opção...

Após a secção 4 Continuar para a secção seguinte ▼

Secção 5 de 6

O tempo e a relação pedagógica

Descrição (opcional)

Considera importante a equipa educativa acompanhar o grupo de crianças desde a creche ao jardim de infância? *

Sim

Não

Porquê? *

Texto de resposta longa

Qual o seu grau de satisfação perante o fato da equipa educativa acompanhar o seu(sua) filho(a) desde a creche? *

(Escala: 1-Nada Satisfeito; 2- Insatisfeito; 3- Satisfeito; 4- Muito satisfeito; 5- Totalmente Satisfeito)

Nada satisfeito(a) 1 2 3 4 5 Totalmente Satisfeito(a)

Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação estabelecida entre a mesma e as crianças? *

Sim

Não

Não sei

Porquê? *

Texto de resposta longa

O que sente relativamente ao fato da equipa educativa acompanhar o(a) seu(sua) filha desde a creche?

Confiança

- Segurança
- Tranquilidade
- Alegria
- Desconfiança
- Insegurança
- Preocupação
- Tristeza
- Outra opção...

Como se sentiria se soubesse que a equipa educativa não faria o acompanhamento o(a) seu(sua) filha da ^{*} creche para o jardim de infância?

- Confiança
- Segurança
- Tranquilidade
- Desconfiança
- Insegurança
- Preocupação
- Outra opção...

Após a secção 5 Continuar para a secção seguinte ▼

Secção 6 de 6

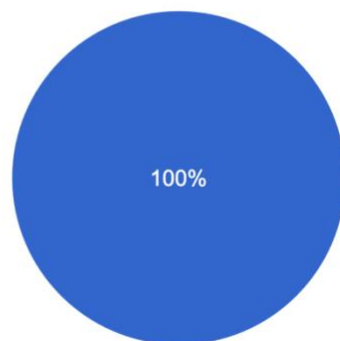
Obrigada pela sua disponibilidade!

ANEXO N. RESULTADOS DO
INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS
FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS

| | ' ' | | ' ' |

Autoriza o consentimento informado?

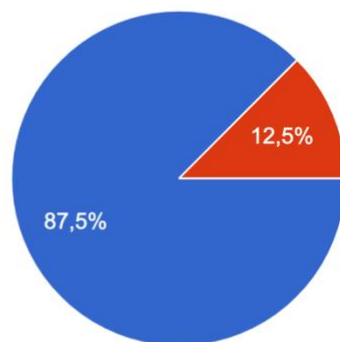
8 respostas



- Sim
- Não

Género

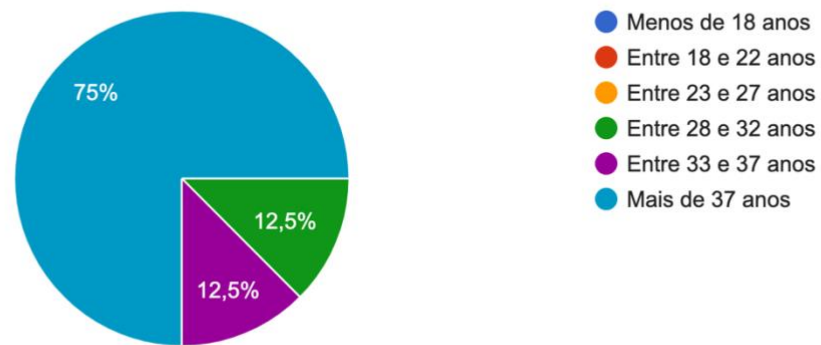
8 respostas



- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

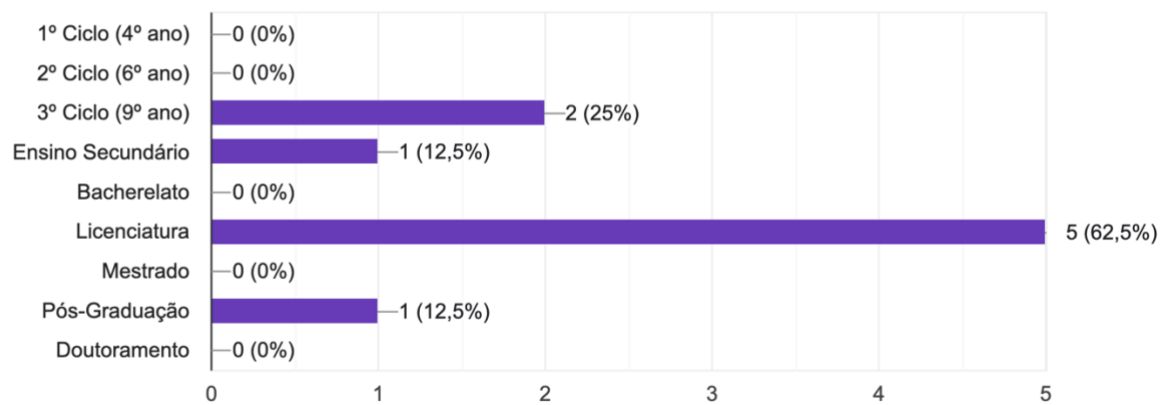
Idade

8 respostas



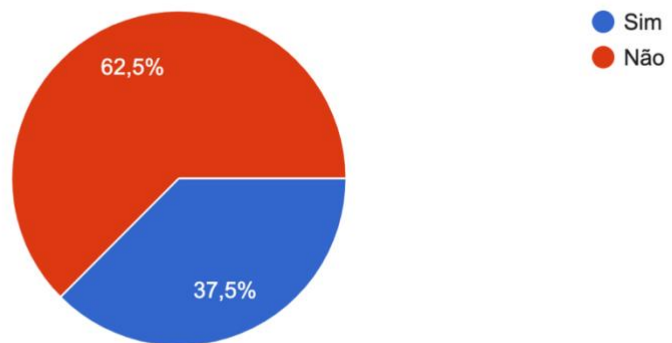
Qual o seu grau de formação?

8 respostas



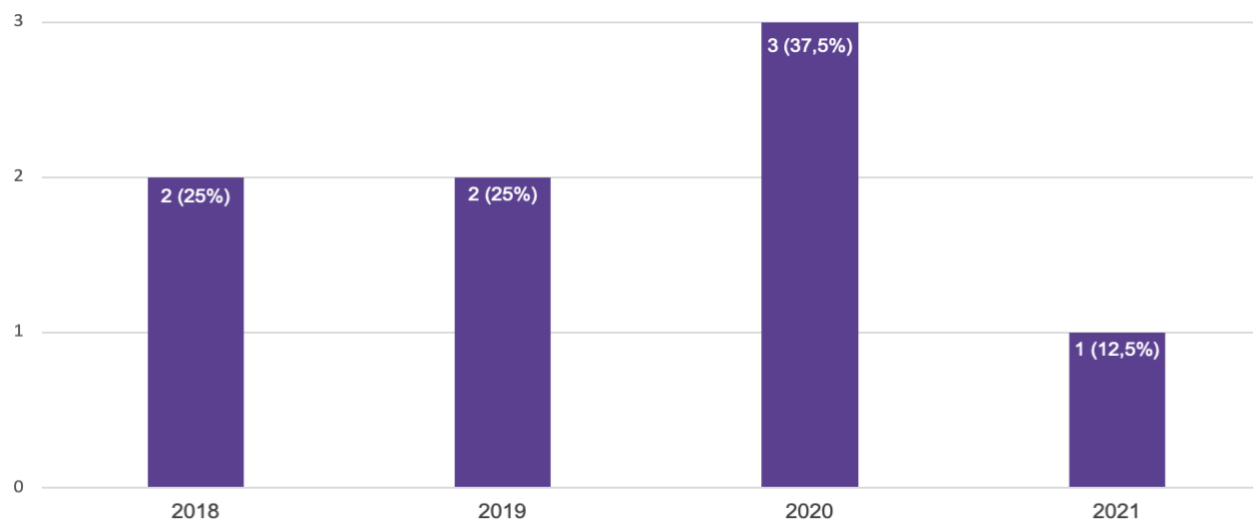
Trabalha/trabalhou ou estuda/estudou na área da educação?

8 respostas



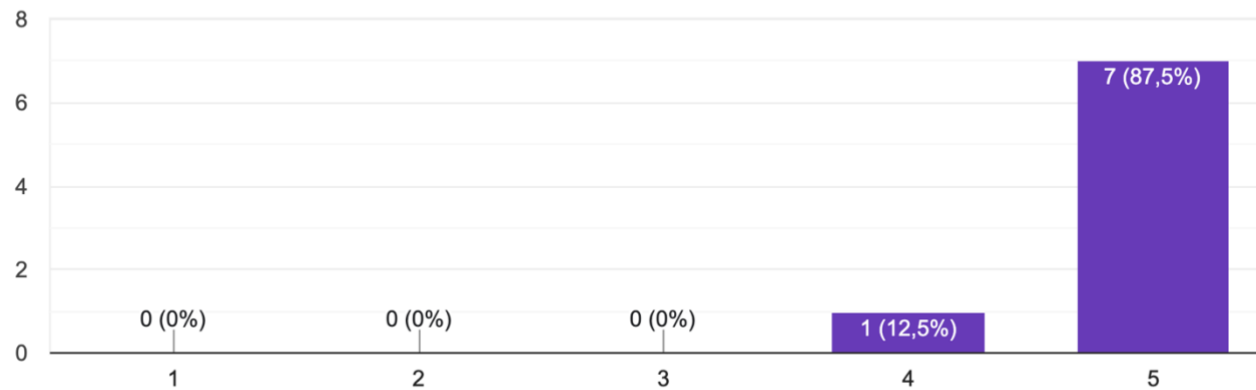
Em que ano entrou o(a) seu filho(a) para a instituição?

8 respostas



Qual o grau de satisfação em relação à equipa educativa?

8 respostas



Esclareça, sucintamente, o porquê da resposta anterior. (7 respostas)

“A equipa é bastante afetuosa, atenta e preocupada.” F1

“Considero que há sempre algo a melhorar e tendo mais que um filho na instituição nem todos os educadores trabalham da mesma maneira.” – F2

“A equipa é muito atenciosa e afetuosa.” – F3

“Todo o afeto e atenção que têm com as crianças como com os próprios pais.” – F4

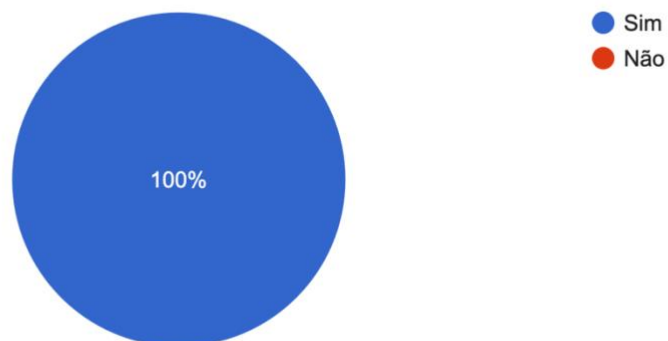
“Não tenho razões negativas a apontar” – F5

“Cuidado, carinho, atenção sempre.” – F7

“Equipa dedicada, prestável e muito profissional.” – F8

Considera que existe uma relação positiva entre o(a) seu(sua) filho(a) e a equipa educativa?

8 respostas



O que entende por relação pedagógica positiva? (8 respostas)

“Na minha perspetiva, a base passa sempre por um vínculo afetivo positivo. A partir deste, penso que a criança vai desenvolver a sua confiança, coragem e o gosto por aprender, explorar e progredir.” – F1

“A interação entre educador-aluno e aluno-educador é respeitosa e quando existem intercorrências que carecem de intervenção ambos os intervenientes conseguem ouvir o outro e resolver em conjunto a situação.” – F2

“Não sei responder.” – F3

“Como uma ajuda positiva no desenvolvimento das crianças” – F4

“Uma relação com confiança e amizade” – F5

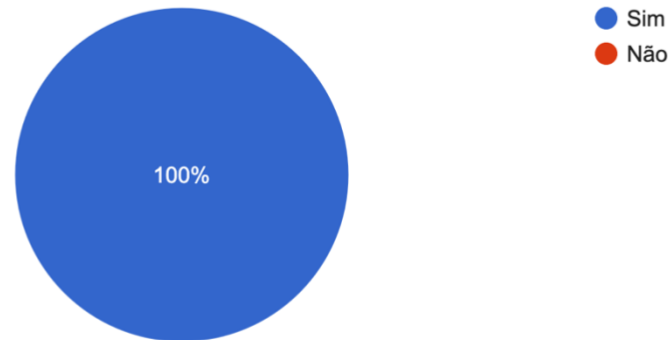
“Boa relação entre alunos e professores, proporcionando assim um melhor e mais produtivo aprendizado.” – F6

“Quando os educadores procuram conhecer bem as crianças e atender às suas necessidades individuais, respeitando-os e procurando sempre o diálogo com os pais.” – F7

“É uma relação estabelecida entre criança/educador com o objetivo de ensinar e de aprender de forma agradável e proveitosa para ambos” – F8

Considera importante a existência da afetividade na relação pedagógica entre o grupo de crianças e a equipa educativa?

8 respostas



Defina sucintamente o que entende por afetividade na relação pedagógica (estabelecida entre equipa educativa e crianças) (8 respostas)

“Na minha opinião, afetividade é a transmissão de sentimentos ou emoções que provocam sensações positivas no outro, promovendo o desenvolvimento emocional, tornando o outro mais seguro e tranquilo. Ou seja, é um fator facilitador da autoconfiança.” – F1

“Há espaço entre aluno e educador para expressar emoções e as mesmas serem acolhidas.” – F2

“Não sei responder.” – F3

“Confiança” – F4

“Uma relação com amizade e carinho” – F5

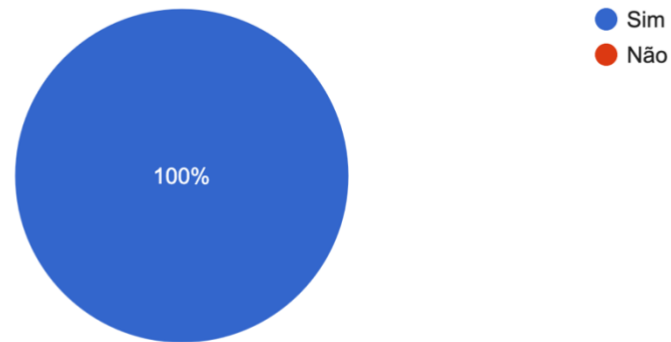
“Motivação, cuidado com o interesse e bem-estar da criança.” – F6

“Cuidado, preocupação, saber ouvir e respeitar.” – F7

“Laço criado entre as crianças e a equipa educativa que lhes permite demonstrar os sentimentos e emoções” – F8

Considera que a afetividade tem impacto na relação estabelecida entre o grupo de crianças e a equipa educativa?

8 respostas



Porquê? (8 respostas)

“Visto que promove o desenvolvimento emocional, nomeadamente, da autoconfiança da criança, felicidade e, conseqüentemente, promove o gosto por aprender.” – F1

“Se o grupo sentir que individualmente os seus sentimentos são respeitados e ouvidos mais facilmente haverá harmonia no grupo pois todos foram acolhidos.” – F2

“Sim, é bom para a evolução dele.” – F3

“Pois se não houver afetividade na relação entre as crianças e a equipa é difícil obter resultados positivos para ambas as partes.” – F4

“Quando as crianças se sentem acarinhadas sentem-se confiantes para apreenderem” – F5

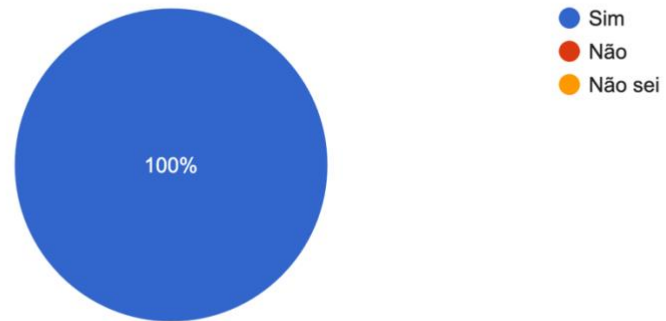
“Desenvolve o gosto e interesse em estar presente.” – F6

“Proporciona laços entre a criança e a equipa, criando um ambiente de segurança.” – F7

“Porque permite as crianças se sentirem confortáveis, seguras” – F8

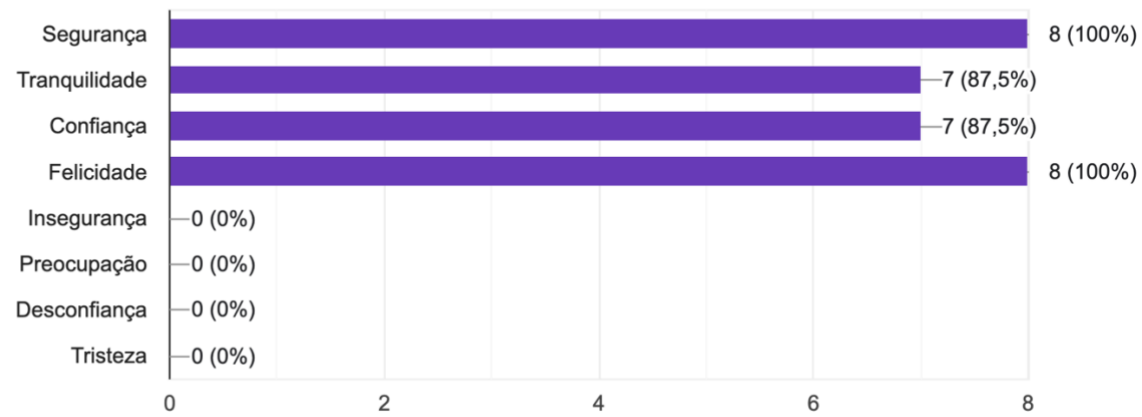
Considera que a equipa educativa é, na sua ação, afetiva com as crianças?

8 respostas



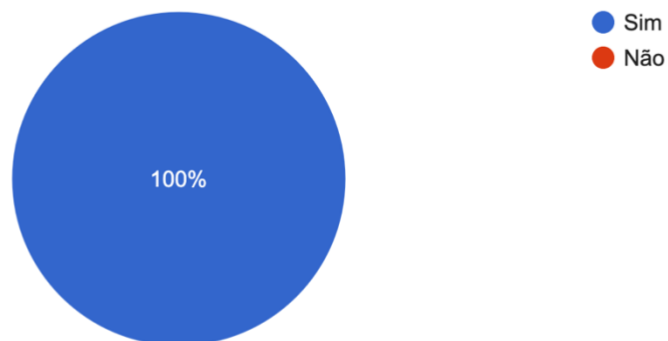
Considerando a sua resposta anterior, como se sente em relação a esse facto?

8 respostas



Considera importante a equipa educativa acompanhar o grupo de crianças desde a creche ao jardim de infância?

8 respostas



Porquê? (8 respostas)

“Promove a estabilidade emocional.” – F1

“Cria mais proximidade e segurança na criança já que o cuidador principal da escola é o mesmo.” – F2

“É muito importante.” – F3

“Pelo conhecimento, afeto, confiança.” – F4

“Porque estabelece confiança e tranquilidade tanto as crianças como para familiares” – F5

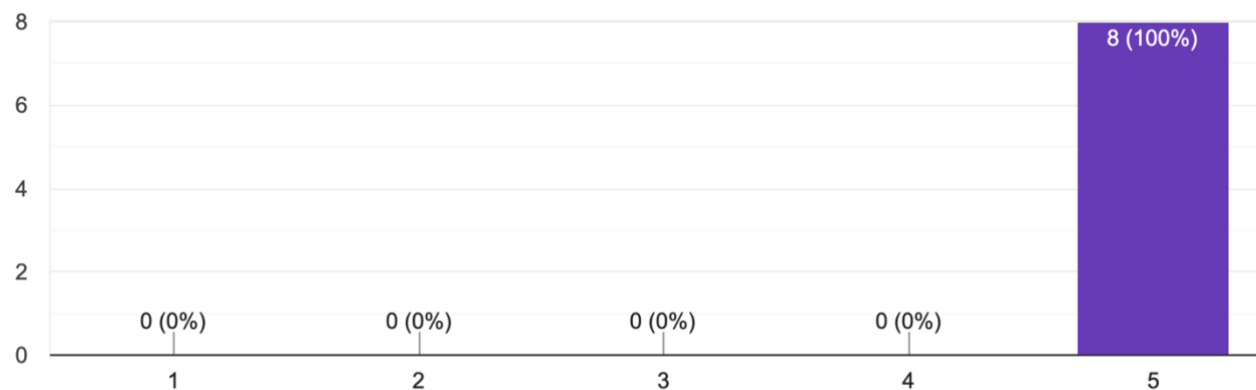
“Facilita o desenvolvimento da afetividade e melhor acompanhamento das necessidades individuais.” – F6

“A garantia de continuidade reforça a segurança da criança.” – F7

“Transmite mais segurança as crianças e assim sentirem-se mais confiantes” – F8

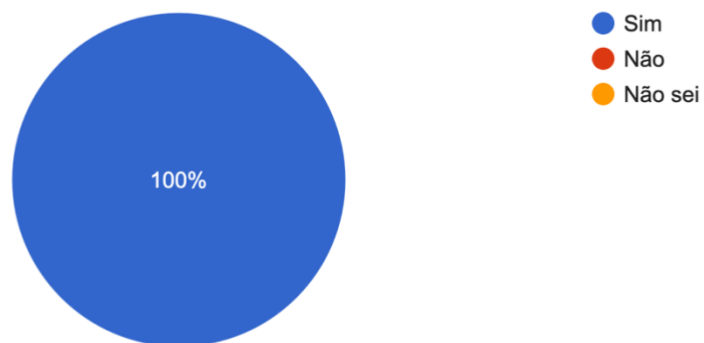
Qual o seu grau de satisfação perante o fato da equipa educativa acompanhar o seu(sua) filho(a) desde a creche?

8 respostas



Considera que o tempo que a equipa educativa acompanha o grupo tem impacto na relação estabelecida entre a mesma e as crianças?

8 respostas



Porquê? (8 respostas)

“Pois permite a criação de laços afetivos sólidos, de proximidade, estima e reconhecimento.” – F1

“Se a relação for positiva a criança terá possibilidade de crescer enquanto se sente segura o que é fundamental para um crescimento emocional pleno e equilibrado. No entanto e infelizmente o mesmo é verdade caso a relação entre criança e equipa educativa seja negativa.” – F2

“Não tenho resposta.” – F3

“Pelo crescimento.” – F4

“Porque já se conhecem e torna os desafios mais fáceis” – F5

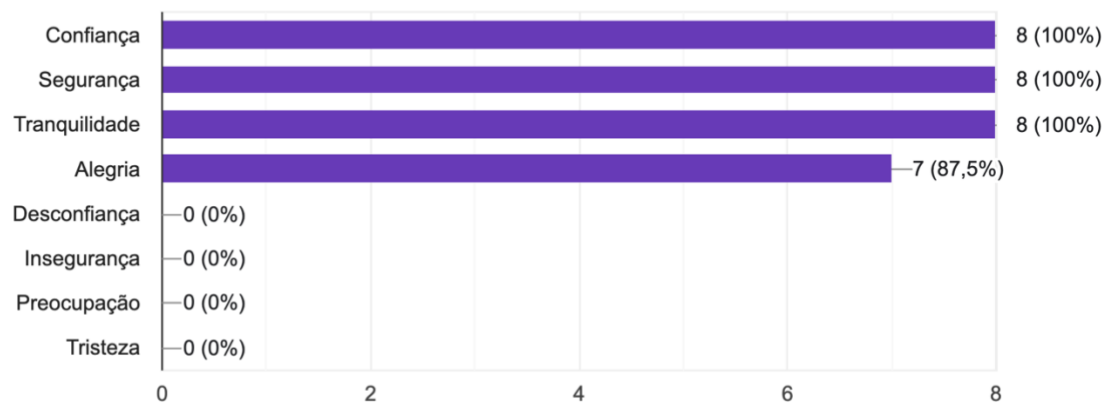
“Proporciona segurança.” – F6

“Os laços criados irão perdurar.” – F7

“Porque permite as crianças sentirem-se mais seguras” – F8

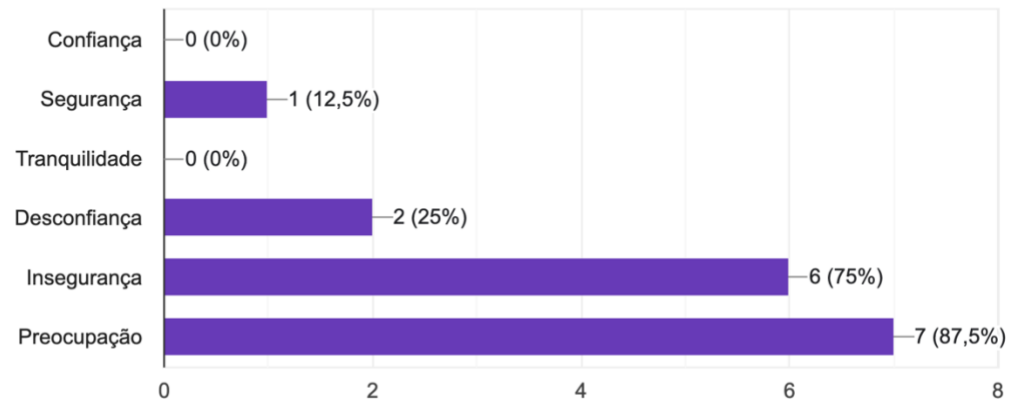
O que sente relativamente ao fato da equipa educativa acompanhar o(a) seu(sua) filha desde a creche?

8 respostas



Como se sentiria se soubesse que a equipa educativa não faria o acompanhamento o(a) seu(sua) filha da creche para o jardim de infância?

8 respostas



ANEXO 0. GRELHA DE
ANÁLISE CATEGORIAL DAS
RESPOSTAS (ABERTAS) DAS
FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Tópicos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	N.º de Incidências
Conceções sobre equipa educativa	Características da equipa	Afetuosa	<p>“A equipa é bastante afetuosa” - F1</p> <p>“A equipa é muito (...) afetuosa.” F3</p> <p>“Todo o afeto (...) que têm com as crianças como com os próprios pais.” - F4</p> <p>“carinho” - F7</p>	4
		Atenta	<p>“A equipa é bastante (...) atenta” - F1</p> <p>“(…) atenção que têm com as crianças como com os próprios pais.” - F4</p> <p>“atenção sempre” - F7</p>	3
		Preocupada	<p>“A equipa é bastante (...) preocupada.” - F1</p>	1
		Cuidadosa	<p>“Cuidado” – F7</p> <p>“A equipa é muito atenciosa” F3</p>	2
		Dedicada	<p>“Equipa dedicada” - F8</p>	1
		Prestável	<p>“Equipa (...) prestável” - F8</p>	1
		Profissional	<p>“Equipa (...) muito profissional” - F8</p>	1
Conceções sobre Relação Pedagógica	Conceções sobre Relação pedagógica positiva	Vínculo afetivo positivo	<p>“Na minha perspetiva, a base passa sempre por um vínculo afetivo positivo” – F1</p>	1
		Relação respeitosa	<p>“A interação entre educador-aluno e aluno-educador é respeitosa” – F2</p> <p>“respeitando-os” - F7</p>	2

		Ambos interveniente ouvem o outro	“quando existem intercorrências que carecem de intervenção ambos os intervenientes conseguem ouvir o outro” – F2	1
		Resolução de situações em conjunto	“quando existem intercorrências que carecem de intervenção ambos os intervenientes conseguem (...) resolver em conjunto a situação.” - F2	1
		Ajuda positiva para o desenvolvimento	“Como uma ajuda positiva no desenvolvimento das crianças” - F4	1
		Relação de confiança	“Uma relação com confiança” - F5	1
		Relação de amizade	“Uma relação com (...) amizade” - F5	1
		Boa relação entre equipa e crianças	“Boa relação entre alunos e professores” - F6	1
		Atender as necessidades	“Quando os educadores procuram conhecer bem as crianças e atender às suas necessidades individuais” - F7	1
		Exige diálogo com famílias	“procurando sempre o diálogo com os pais.” - F7	1
		Relação mútua entre ensinar e aprender de forma agradável	“É uma relação estabelecida entre criança/educador com o objetivo de ensinar e de aprender de forma agradável e proveitosa para ambos” - F8	1
	Impacto da relação	Desenvolvimento da confiança	“penso que a criança vai desenvolver a sua confiança.” - F1	1

	pedagógica positiva para a criança	Desenvolvimento da coragem	“penso que a criança vai desenvolver a sua (...) coragem” - F1	1
		Promove aprendizagem e desenvolvimento	“penso que a criança vai desenvolver (...) o gosto por aprender, explorar e progredir.” - F “proporcionando assim um melhor e mais produtivo aprendizado.” - F6	2
		Segurança	“Se a relação for positiva a criança terá possibilidade de crescer enquanto se sente segura” – F2	1
		Desenvolvimento emocional	“fundamental para um crescimento emocional pleno e equilibrado.” - F2	1
Afetividade e a relação pedagógica	Conceções sobre afetividade na relação pedagógica	Expressão de sentimentos / emoções	“Na minha opinião, afetividade é a transmissão de sentimentos ou emoções que provocam sensações positivas no outro” – F “Há espaço entre aluno e educador para expressar emoções e as mesmas serem acolhidas.” - F2 “Laço criado entre as crianças e a equipa educativa que lhes permite demonstrar os sentimentos e emoções” - F8	3
		Confiança	“Confiança” - F4	1
		Amizade	“Uma relação com amizade” – F5	1
		Carinho	“Uma relação com (...) carinho” - F5	1
		Cuidado	“cuidado com o interesse e bem-estar da criança” - F6 “Cuidado “ - F7	2
		Respeito	“respeitar” - F7	1
		Preocupação	“preocupação” - F7	1

		Saber ouvir	“saber ouvir” - F7	1
Importância da afetividade na relação pedagógica para a criança		Promove o desenvolvimento emocional	“promovendo o desenvolvimento emocional” – F1	1
		Promove segurança	“tornando o outro mais seguro e tranquilo. Ou seja, é um fator facilitador da autoconfiança.” -F1 “criando um ambiente de segurança” F7 “Porque permite as crianças se sentirem (...) seguras.” - F8	3
		Promove tranquilidade	“tornando o outro mais (...) tranquilo.” -F1	1
		Facilitador da autoconfiança	“é um fator facilitador da autoconfiança.” -F1	1
		Promove felicidade	“Visto que promove (...) felicidade” - F1	1
		Promove gosto por aprender	“promove o gosto por aprender.” - F1 “Quando as crianças se sentem acarinhadas sentem se confiantes para apreenderem” - F5	2
		Promove harmonia	“facilmente haverá harmonia no grupo” - F2	1
		Confiança para obter resultados positivos	“Pois se não houver afetividade na relação entre as crianças e a equipa é difícil obter resultados positivos para ambas as partes.” – F4	1
		Promove interesse por estar presente	“Desenvolve o gosto e interesse em estar presente.” - F6	1

		Promove laços entre criança e equipa	“Proporciona laços entre a criança e a equipa” – F7	1
		Promove conforto	“Porque permite as crianças se sentirem confortáveis” - F8	1
Tempo e relação pedagógica	Importância de acompanhar o grupo da creche ao Jardim de Infância	Estabilidade emocional	“Promove a estabilidade emocional.” - F1	1
		Proximidade	“Cria mais proximidade” - F2	1
		Segurança	“Cria mais (...) segurança na criança já que o cuidador principal da escola é o mesmo.” - F2 “A garantia de continuidade reforça a segurança da criança.” - F7 “Transmite mais segurança as crianças” - F8	3
		Confiança	“confiança.” - F4 “Porque estabelece confiança (...)tanto as crianças como para familiares” – F5 “assim sentirem-se mais confiantes” - F8	3
		Conhecimento	“Pelo conhecimento” - F4	1
		Afeto	“Pelo (...) afeto” - F4 “Facilita o desenvolvimento da afetividade” – F6	2
		Tranquilidade	“Porque estabelece (...) tranquilidade tanto as crianças como para familiares” - F5	1
		Melhor acompanhamento	“melhor acompanhamento das necessidades individuais” - F6	1

	Influência do tempo na relação pedagógica	Cria/Fortalece laços afetivos	<p>“Pois permite a criação de laços afetivos sólidos” - F1</p> <p>“Os laços criados irão perdurar.” - F7</p>	2
		Proximidade	“Pois permite a criação de (...) proximidade” - F1	1
		Estima	“Pois permite a criação de (...) estima” - F1	1
		Reconhecimento	“Pois permite a criação de (...) reconhecimento.” - F1	1
		Segurança	<p>“Se a relação for positiva a criança terá possibilidade de crescer enquanto se sente segura” - F2</p> <p>“Proporciona segurança.” - F6</p> <p>“permite as crianças sentirem-se mais seguras” - F8</p>	3
		Crescimento	“Pelo crescimento.” - F4	1
		Facilita resolução de desafios	“torna os desafios mais fáceis” - F5	1

ANEXO P. GRELHA DE
ANÁLISE DE DIÁRIO

| ' ' | | ' ' |

Categoria	Frequência da Ocorrência	Resumo da ocorrência / Inferências	Nota de Campo (NC)
Afetividade	5	Educadora recebe as crianças da sala com sorriso, abraço e/ou beijinho.	“Cada criança da sala que chega à instituição (neste caso Lucas, Nádia, Gabriel e Kaleb) a educadora recebe com um sorriso, um abraço e/ou um beijinho e, por conseguinte, as crianças começam a fazer o mesmo comigo.” (NC n. 034 de 18 de outubro de 2023)
		Criança que era da sala, ao fazer visita, abraça a educadora e a auxiliar.	“O grupo recebe a visita do Edgar que era da sua sala no ano letivo anterior. Assim que chega, o menino dá logo um abraço à educadora e à auxiliar e quando as outras crianças o veem gritam o seu nome, levantam-se e vão ao seu encontro à porta. Depois de muitos abraços, o menino corre pela sala com Tomás, Ismael e Eliseu sempre atrás de si, brincando, nos entretantos, de “cachorro”. Enquanto isso, a auxiliar e a educadora conversam com a mãe de Edgar algum tempo.” (NC n. 0114 de 4 de dezembro de 2023)
		Educadora, através de uma atitude afetiva, tenta acalmar uma criança.	“Flor chega e fica a chorar. A educadora cooperante pega nela ao colo e dá-lhe um beijinho, tentando acalmá-la, e leva-a até perto das outras crianças, mas esta fica a chorar até que o pai sai do refeitório.” (NC n. 0117 de 5 de dezembro de 2023)
		Educadora é recebida na sala com abraços.	“Quando entra na sala, após a hora de descanso, a educadora cooperante é recebida com abraços de Théo, Heloísa e Heitor que correm ao seu encontro e gritam o seu nome.” (NC n. 0130 de 11 de dezembro de 2023)

		<p>Criança, quando chega à instituição, corre para abraçar a educadora estagiária e educadora cooperante.</p>	<p>“Quando chego ao refeitório Tomás e Lucas correm para me abraçar. A educadora informa-me que as colegas continuam a faltar e que até final da semana os grupos irão ficar juntos na “nossa” sala. Entretanto, pouso as minhas coisas perto da mesa onde se encontram os dossiers e chega Nádia, que corre para me abraçar e que, de seguida, corre para abraçar a educadora cooperante que já se encontrava no fundo do refeitório perto das outras crianças.” (NC n. 114 de 28 de dezembro de 2023)</p>
Ajuda	5	<p>Educadora ajuda a criança na sua dificuldade</p>	<p>“Kaleb, ao contar as crianças da sala para preencher o mapa, conta sem olhar para as mesmas, não parando e contando a mais. A educadora pede-lhe para repetir e para olhar para as crianças, mas ele repete o comportamento. A educadora sugere que ele use o dedo e que vá acompanhando com o olhar e mesmo com o corpo e para o fazer devagar. Kaleb continua a contar da mesma forma, olhando para as crianças, mas logo de seguida para a educadora, perdendo o raciocínio e como pedindo ajuda. A educadora ajuda então a contar e chega-se ao número efetivo de crianças em sala. De seguida, a educadora pega em algumas peças e sugere-lhe que conte e ele conta sem hesitar de forma correta.” (NC n. 45 de 23 de outubro de 2023)</p>

		<p>Educadora ajuda uma criança a contar, uma dificuldade que esta tem.</p>	<p>“Sentados na manta, para a reunião da manhã, Nádia é escolhida para ser a chefe. O chefe da sala deve, para além de ajudar a arrumar a sala e confirmar se está tudo bem, preencher o dia da semana e do mês, no mapa das presenças, e contar o número de crianças em sala, na reunião da manhã. Depois de preencher os dias no mapa, com a ajuda das outras crianças, Nádia conta o número de crianças em sala, começando pelas meninas “um, dois, três, quatro, cinco... um...” conta timidamente e muito baixo. A educadora apercebe-se da dificuldade e auxilia dizendo “seis, sete...” e Nádia vai repetindo. Na contagem dos meninos e do total volta a acontecer “um, dois, três, quatro, cinco...” hesitando e a educadora volta a ajudar contando em conjunto.” (NC n. 057 de 30 de outubro de 2023)</p>
		<p>Educadora ajuda a criança a realizar a sua tarefa.</p>	<p>“Eliseu volta a mostrar dificuldade na marcação da sua presença, seguindo com o seu dedo na fila do seu nome mais do que devia, não parando no dia correspondente. A educadora cooperante ajuda-o a preencher.” (NC n. 0114 de 4 de dezembro de 2023)</p>
		<p>Auxiliar ajuda as crianças que lhe pedem a decorar o seu bolo-rei.</p>	<p>“Devido à celebração do Dia de Reis, é realizada uma atividade de culinária em que as crianças moldam e decoram, cada uma, o seu mini bolo-rei para levarem para casa. As crianças aparentam estar interessadas e participam ativamente na atividade. Durante a decoração dos bolos-rei, a auxiliar as ajuda as crianças que lhe pedem e as crianças aparentam esmerar-se, demorando o seu tempo a fazê-lo. Rui espalha as drageias pela mesa e observa-as, levantando-se de seguida para a zona da “Casinha”.” (NC n. 0149 de 5 de janeiro de 2024)</p>
		<p>Auxiliar ajuda as crianças na sua dificuldade</p>	<p>“Kaleb e Heitor apresentam alguma dificuldade no preenchimento do mapa ao acompanhar o dedo entre a sua fotografia ou nome, até ao dia da semana em linha reta, subindo ou descendo o dia. A</p>

			auxiliar ajuda-os a percorrerem o “caminho” com o dedo de forma direita, para que coloquem o seu cartão verde (correspondente a sexta-feira) no sitio correto.” (NC n. 037 de 20 de outubro de 2023)
Brincar/Jogar	1	Educadora entra na brincadeira das crianças quando uma criança a envolve na mesma.	“Durante o tempo passado no parque, algumas crianças correm, outras brincam aos dinossauros e outras ainda andam no balancé e sobem e descem o escorrega ou exploram a sua estrutura. Melissa, no entanto, brinca à loja de gelados e grita “Quem quer gelado arco-íris?” o que desperta a atenção de outras crianças que logo se juntam a ela. Heitor, inclusive, vem oferecer várias vezes gelado à educadora que entra na brincadeira” (NC n.º 20 de 10 de outubro de 2023)
Conversa	10	Educadora conversa sobre a temática dos frutos do outono. A equipa educativa são respeitosas, escutando as crianças e permitindo que crianças tenham tempo para falar.	“Com o grupo sentado na manta, a Educadora apresenta as romãs e fala dos frutos da época do outono como a Romã, o dióspiro e o marmelo. Pergunta ainda ao grupo o que se faz com marmelos e o Lucas responde que é marmelada. Posto isto, a educadora refere que vai trazer no futuro marmelos e marmelada para as crianças verem os mesmos. De seguida continuam a conversar sobre o outono e a educadora e auxiliar escutam com atenção e permitem que todas as crianças que o queiram, tenham tempo para falar.” (NC n. 016 de 6 de outubro de 2023)
		Salienta-se o momento da rotina que incentiva a conversa e a partilha das crianças. Equipa educativa e crianças conversam sobre o peixe e vota-se no nome do mesmo.	“Após o preenchimento dos mapas, conforme a rotina, é reservado um tempo para conversa entre as crianças e a equipa educativa, para que possam partilhar vivências, dúvidas, entre outros. Neste caso, o tempo foi ocupado pela escolha do animal da sala, um peixe laranja. Cada criança teve a oportunidade de sugerir um nome, bem como cada adulto. Nomes como Pizza, Maçã, Nikita, Onda, Peixinho, Concha e Estrela foram referidos e anotados no caderno da educadora. Pelo meio, Heloísa observa que o peixe é menino “porque não tem cabelo. É careca” e questiona como é que os peixes andam se não têm pernas. A educadora menciona que não

			<p>se sabe se aquele peixe é fêmea ou macho sendo que os peixes não têm cabelo nem pele, mas sim escamas e fala nas barbatanas que ajudam o peixe a movimentar-se. Posto isto, a educadora questiona o grupo se gostavam de saber mais sobre os animais do mar e o grupo, no geral, assente. Por fim, a educadora volta à escolha do nome do peixe e pergunta quem gosta de cada nome e as crianças colocam o braço no ar para que seja feita a contagem. O nome “Estrela” ganha a votação.” (NC n. 018 de 9 de outubro de 2023)</p>
		<p>Conversa delicada entre educadora e crianças sobre o animal da sala.</p>	<p>“Durante a reunião da manhã, na manta, após o preenchimento dos mapas, que marca o início do dia na sala, em conversa, a educadora comunica que tem uma notícia triste para dar. Melissa e Heloísa questionam sobre o peixe, que foi embora porque o aquário não está ali. A educadora cooperante informa que é sobre isso mesmo que quer falar e diz-lhes, com tranquilidade que o peixe morreu, possivelmente por causa do calor que se fazia sentir. Pergunta o que pode ter acontecido ao peixe com o calor, sendo que aquele peixe vivia em água fria e as crianças respondem que este não devia gostar e a educadora assente e acrescenta que possivelmente o pode ter deixado doente. Assim, conversa-se sobre o ambiente ideal para os animais, como por exemplo os pinguins, que precisam do frio e como alguns peixes que são de águas tropicais e quentes. No final da conversa a educadora questiona se eles gostavam de saber mais sobre os animais aquáticos e o grupo responde que sim. Durante todo o tempo a criança ouve as crianças e tenta esclarecer as suas dúvidas e acolher os seus sentimentos, bem como vai instigando o seu pensamento fazendo algumas perguntas.” (NC n. 023 de 11 de outubro de 2023)</p>
		<p>Educadora conversa com crianças incentivando o seu</p>	<p>“Durante o almoço, Gabriel conversa com a educadora cooperante sobre Flor e Rui. Começa por divagar sozinho sobre o fato de Rui não comer o iogurte nem nada lá na instituição e depois diz para a</p>

		<p>pensamento e o respeito pelo outro.</p>	<p>educadora “Eu gosto da Flor e do Rui!” e esta questiona-lhe porquê, ao que responde “porque eles são mais pequenos”. Nádía interrompe a conversa e diz “Eles são bebés!” e a educadora pergunta “são bebés? Eles têm quatro anos. Quantos anos tens tu, Nádía?” ao que a criança responde “quatro”. Então a educadora refere que eles não são bebés, mas que apenas precisam às vezes de ajuda para algumas coisas. Gabriel volta a intervir dizendo “Pois. Eles não sabem fazer algumas coisas!” e a educadora completa “Sim, ninguém sabe tudo”. As crianças assentem com a cabeça e logo de seguida, Gabriel termina a conversa dizendo, “Mas a Flor não gosta de dar a mão. Nunca deixa dar a mão e tira a mão”. (NC n. 0105 de 27 de novembro de 2023)</p>
		<p>Educadora conversa com o grupo promovendo a inclusão.</p>	<p>“Depois da música, Rui chega perto de Gabriel e junta a sua cara à dele, ficando muito próximo, sorrindo. Gabriel ri-se e diz “Olha o Rui!”. As outras crianças reagem rindo e questionando porque está a fazer aquilo. Rui afasta-se e a educadora inicia uma conversa com o grupo sobre Rui. “Sabem, o Rui é novo na sala. Ainda não tem amigos. Por vezes gosta de estar sozinho e começa aos poucos a gostar de estar ao pé de vocês, dos outros meninos. Então devem ajudá-lo a fazer amigos.”. Após dizer isto, Rui volta a repetir o movimento e a colocar a sua cara muito perto de Gabriel e a educadora prossegue “Veem, há momentos em que se chega a vocês e outros em que quer estar sozinho. Temos de respeitar. Quando vai ao pé de vocês aceitem e quando quiser estar sozinho respeitem.”. Gabriel intervém dizendo, “Mas ele só vem ter comigo. E ainda não diz os nomes.” Ao que a educadora responde que se tem de ter paciência.” (NC n. 0109 de 28 de novembro de 2023)</p>
		<p>Educadora conversa com criança, permitindo que esta use a sua criatividade.</p>	<p>“Aquando da reunião da manhã, a propósito de irmãos, Gabriel diz que tem dois irmãos. A educadora cooperante mostra-se surpreendida, uma vez que a criança não tem irmãos e questiona “Dois irmãos, quem são?”, e Gabriel explica que um é o Gaspar e</p>

			<p>outra é uma bebé. A educadora DIZ: “Ah! O Gaspar é o teu primo que é como se fosse irmão?” ao que a criança assente “E a bebé quem é?” acrescenta. Gabriel diz que a bebé os pais não veem, só ele, e que brincam juntos e que se chama Laís. A educadora mantém a conversa e pergunta “Quando vocês vão jantar, quem é que se senta à mesa?” ao que a criança responde “A mãe, o pai, o Gaspar, eu, o outro Gaspar e a bebé”. “Ah, então os pais sabem da bebé?”, questiona a educadora cooperante ao que este responde que sim. “Então e onde dorme a bebé?” pergunta a educadora ao que Gabriel responde “Comigo!”. “E brincam juntos?” prossegue a educadora. “Sim, eu ensino-a a fazer jogos!”, conclui Gabriel a conversa.” (NC n. 0111 de 29 de novembro de 2023)</p>
		Educadora e auxiliar conversam com as crianças e mostram estar atentas e responsivas às suas intervenções.	<p>“Enquanto decorre a conversa entre as crianças e a equipa educativa na manta, em que tanto a educadora como a auxiliar se revelam atentas e responsivas às intervenções das crianças, eu preparo a atividade previamente definida com a equipa e as crianças.” (NC n. 0135 de 21 de dezembro de 2023)</p>
		Auxiliar conversa com as crianças durante atividade.	<p>“Enquanto as crianças fazem um desenho, para uma atividade planeada pela educadora cooperante, a auxiliar está perto delas e vai conversando com as mesmas sobre os temas que abordam.” (NC n. 0177 de 25 de janeiro de 2024)</p>
		Educadora resolve um conflito através de conversa.	<p>“Gabriel vem ter com a educadora cooperante queixando-se que Tomás quer ser sempre o primeiro a jogar e que nunca deixa os outros. A educadora conversa com Tomás explicando que deve dar vez aos outros meninos também. Tomás assente com a cabeça e voltam ambos para o seu lugar e retomam o jogo.” (NC n. 0177 de 1 de fevereiro de 2024)</p>
		Educadora conversa com as crianças, acabando por abordar	<p>“Enquanto brincam no parque, Heloísa chega junto da educadora a chorar dizendo que os meninos não querem brincar com ela. A</p>

		uma questão de género, para gerir um conflito.	educadora sugere que ela pergunte às outras crianças porquê, mas Heloísa não para de chorar e particulariza “Eu queria brincar com o Gabriel mas ele não quer brincar comigo”. Ao aperceber-se da situação, Gabriel chega perto da educadora e pergunta o que se passa. Esta explica que a Heloísa queria brincar com eles e este responde que não quiere porque não gosta das meninas porque elas só querem brincadeiras de meninas e de princesas. A educadora diz-lhe que não é bem assim e explica que não há brincadeiras de meninas e de meninos.” (NC n. 013 de 4 de outubro de 2023)
Cuidado	3	Educadora conversa sobre um medo da criança e sugere uma ação para ajudar na resolução, mostrando cuidado.	“Ao chegar à sala as crianças reparam que existe um carreiro de formigas numa das paredes e Heloísa diz que tem medo e Lucas diz que não tem medo, que os pais já lhe contaram coisas sobre as formigas. A educadora cooperante sugere que uma forma de deixarem de ter medo é aprender mais sobre elas e que, inclusivamente, já tinham feito um trabalho sobre elas há dois anos, mas que poderiam voltar a fazer outro.” (NC n. 056 de 30 de outubro de 2023)
		Crianças demonstram preocupação com a educadora, revelando cuidado.	“Como a educadora cooperante vai chegar um pouco mais tarde, acompanho sozinha o grupo até à sala e logo de seguida chega a auxiliar. Durante a reunião na manta, algumas crianças perguntam pela educadora e se ela está bem, revelando preocupação com ela. Eu respondo-lhes que sim, que apenas virá um pouco mais tarde.” (NC n. 0162 de 15 de janeiro de 2024)
		Crianças demonstram preocupação com a auxiliar, revelando cuidado.	“A auxiliar de sala está a faltar e as crianças perguntam por ela durante a reunião da manhã, questionando a educadora cooperante se vem e se está bem.” (NC n. 0164 de 16 de janeiro de 2024)

Incentivo	1	Educadora incentiva a criança a desenvolver a sua autonomia no que concerne ao alimentar-se sozinha.	“A educadora corta a banana em pedaços e coloca num prato que oferece a Flor, junto com um garfo, incentivando a criança a comer sozinha a fruta e tentando contornar a questão da textura da banana nas mãos, uma vez que Flor demonstra evitar pegar na mesma.” (NC n. 0191 de 2 de fevereiro de 2024)
Palavras de afirmação	2	Auxiliar, através de palavras de afirmação, elogia uma ação da criança.	“No tempo de descer para o lanche, a auxiliar promove a formação de pares para descer as escadas, pedindo aos meninos para escolherem as meninas tentando perceber se alguém escolhe Flor. Para seu espanto, que pude perceber através da expressão facial, Eliseu pega na mão de flor e diz “Flor!” para que a auxiliar saiba quem escolheu. A auxiliar sorri e diz, “boa! Vamos descer.”” (NC n. 0127 de 6 de dezembro de 2023)
		Auxiliar e educadora, com palavras de afirmação e ao cantar em conjunto com as crianças, tentam motivar as mesmas.	“As crianças ensaiam a sua canção para a festa de Natal. Enquanto alguns cantam forte e parecem à vontade, como Melissa, outros cantam baixo ou até nem cantam de todo, ficando imoveis, como Théo, por exemplo. A auxiliar e a educadora tentam motivar as crianças, com palavras de afirmação, e cantando em conjunto.” (NC n. 0134 de 12 de dezembro de 2023)
Respeito	4	Educadora promove uma atividade com intuito de incluir todas as crianças, mostrando respeito.	“A educadora, com o intuito de incluir todas as crianças e compreender se pode ser interessante e benéfico para Flor e Rui, que demonstram pouco interesse e dificuldade na realização de algumas outras, realiza uma atividade de digitinta. As crianças escolhem a cor que preferem entre o verde, azul e rosa.” (NC n. 097 de 22 de novembro de 2023)
		Educadora resolve conflito através de conversa inculcando o respeito.	“Durante o almoço as crianças que se sentam na mesa mais perto da porta do refeitório começam a elevar o tom de voz e concentro-me no que estão a dizer. Algumas dizem “Existe sim” enquanto Marta diz “Não existe não!”. Entretanto Kaleb diz “Educadora, ela

			<p>está a dizer que o pai natal não existe!”. Entretanto Jaime, que se encontra. a levantar a mesa, chega perto de mim indignado e diz que estão a dizer que o Pai Natal não existe. Eu pergunto-lhe “o que é que tu achas?” e ele diz-me “eu acho que existe!”, “então, para ti existe. É o que importa.”, respondo-lhe. Ele assente com a cabeça e segue o seu caminho e oiço a educadora responder aos restantes “para alguns que acreditam, o Pai Natal existe, para outros que não acreditam, não existe. Devemos respeitar.” pondo fim à discussão.” (NC n. °106 de 27 de novembro de 2023)</p>
		<p>Auxiliar respeita necessidade da criança e prepara o espaço para ela dormir.</p>	<p>“Face à sua necessidade, Gil dorme, num dos colchões da sala, preparado gentilmente pela auxiliar, na área da casinha, enquanto o resto do grupo brinca nas áreas escolhidas. Aquando da hora do lanche, enquanto troco a fralda de Flor, peço a Marta que acorde com tranquilidade pois precisamos de ir lanche e ele não pode ficar sozinho na sala.2” (NC n. °132 de 11 de dezembro de 2023)</p>
		<p>Educadora ajuda criança a gerir a sua emoção de forma respeitosa, conversando com ela.</p>	<p>“Heloísa chora porque já não há “lugar” na casinha, estando já a cartolina da área preenchida com os cartões das crianças, considerando o número máximo estipulado para a mesma. A educadora cooperante vai ter com ela e tenta acalmá-la conversando com ela e ajudando-a a escolher outra área de que goste. Heloísa acaba por escolher a pintura e acalma-se.” (NC n. °152 de 8 de janeiro de 2024)</p>

ANEXO Q. ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada I	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Ao iniciar a Prática Profissional Supervisionada II, na Organização Socioeducativa Cooperante, apresentei-me às crianças, uma vez que já conhecia a equipa educativa, coordenação e direção.</p> <p>“(…) Aquando todos estão sentados, antes de preencher os mapas como é habitual, a educadora pergunta se as crianças sabem o meu nome e algumas respondem “Inês”. O Gabriel refere que me conhecia do ano passado pois eu havia ficado com algumas crianças que não tinham ido ao acampamento (...) no ano letivo anterior. Posto isto, a educadora interpela-me se quero explicar</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da</p>

o que estou ali a fazer e explico-lhes que estou a estudar para ser educadora, como a Educadora Cooperante, e que por isso tenho de fazer uma coisa que se chama estágio para aprender.” (NC n.º1 de 02 de outubro de 2023)

Relativamente às famílias, fui-me apresentando, ao longo do tempo e escrevi e enviei “por mensagem, a minha carta de apresentação para a educadora cooperante partilhar com os pais por e-mail” (NC n.º40 de 20 de outubro de 2023) onde constou uma breve apresentação, objetivos do estágio, da investigação e das minhas intenções para com as crianças e famílias

Nos primeiros dias de prática a minha prioridade foi conhecer e estabelecer relação com os diversos intervenientes (equipa educativa e crianças), bem como familiarizar-me com o ambiente, espaço e rotinas da sala.

De forma a explicitar os objetivos do trabalho fui

autonomia de cada uma.” (p.1)

“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (Moita, 2012, p.22)

Compromisso com as famílias:

“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)

“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais.” (p.2)

Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora:

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com

tendo conversas informais com a educadora cooperante, bem como com a auxiliar, sobre experiências, o grupo, os desafios, as especificidades das crianças, potenciais atividades, e potenciais problemáticas de investigação.

Quando defini o tópico “**Acompanhar o grupo da creche ao jardim de infância - qual o impacto do tempo e da afetividade na relação entre equipa educativa e crianças?**” a Educadora Cooperante demonstrou total apoio, mostrando-se disponível para colaborar com o que fosse necessário e referindo ser um tema muito pertinente.

Em toda a minha prática inerente a este tópico tentei explicitar a todos os envolvidos, construindo uma ética democrática (Tomás, 2011, p.160) e demonstrei que o relatório se traduziria “em conhecimento válido acerca do quotidiano, experiências, sentimentos e competências dos seus informantes e parceiros no processo, as crianças” (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p.160).

todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)

“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)

2. Custos e benefícios

No decorrer da minha prática e investigação considero não terem existido custos associados para as crianças, uma vez que não existiram riscos adicionais para as mesmas, sendo sempre considerados e respeitados todos os intervenientes, ritmos, individualidade, necessidades, privacidade, interesses, tempos, espaço, rotinas e dinâmicas existentes. Neste sentido, aponto, como benefício, a participação das crianças nas diversas atividades planeadas, em que foram consideradas as suas necessidades, interesses e vontades, bem como a relação positiva e de afetividade estabelecida entre mim e as crianças, que se baseou em interações de qualidade, mediação de conflitos, escuta, cuidado e promoção do seu bem-estar, que foram um mote na minha prática. Corroborando a ideia de Benavente et al (1997, citado por Tomás, 2011, p.161) que os objetivos da investigação devem considerar os benefícios para as crianças, sendo importante que as dinâmicas criadas sejam apropriadas nos locais.

Compromisso com as crianças:

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)

“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)

Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)

Relativamente à equipa educativa, um custo associado prendeu-se com a realização das entrevistas que, apesar de não ter causado prejuízo nem constrangimento às crianças, traduziu-se em tempo despendido pela equipa para colaborar na investigação respondendo às questões, tendo a educadora respondido por e-mail (a seu pedido) fora do seu horário laboral e a auxiliar respondido na instituição na sua pausa. Como benefício, menciono a participação da equipa na investigação e conseguinte leitura do resultado final, de forma a que possa existir uma reflexão e implicações positivas na prática.

Para as famílias, o custo prendeu-se também com a resposta aos inquéritos, para os quais tiveram que despende do seu tempo. Sendo os benefícios, a relação criada entre mim e as crianças que os pais puderam verificar ao longo do tempo.

Gabriel chega mais tarde pois foi ao médico,

“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

	<p>a mãe entra com ele na sala e fica perto da porta (que dão acesso às escadas) a prepará-lo. Levanto-me e vou recebê-lo dando-lhe um abraço. A mãe comenta “Ele diz que gosta muito quando a Inês está”. Agradeço e digo que também gosto muito de estar. (NC n.º 93 de 21 de novembro de 2023).</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>De forma a garantir a confidencialidade e privacidade, desde o início, decidi salvaguardar a identidade de todas as crianças e adultos mencionados no relatório, criando uma lista partilhada com a equipa educativa, com os nomes fictícios das crianças. Ocultei, ainda, o nome da Organização Socioeducativa e dos elementos da equipa bem como todos os rostos em fotografias que constam nos portfólios individual e da criança.</p> <p>Neste sentido, apresentei, aos pais e respetivas</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora “Partilhar informações relevantes no seio da</p>

	<p>crianças, o consentimento e assentimento informado e também apliquei na entrevista, conversas e questionários, uma questão sobre a autorização da utilização dos dados no relatório, garantindo em todos os casos a confidencialidade e privacidade, deixando, no caso dos pais e crianças, em aberto a possibilidade de em qualquer altura esta decisão poder ser alterada.</p>	<p>equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Para a minha intervenção todas as crianças foram consideradas e envolvidas, tendo sido respeitadas as suas vontades e interesses, considerando que cada uma é única, tal como cada grupo.</p> <p>No entanto, para a investigação, para além de incluir educadora cooperante e auxiliar, considerei necessário reduzir os intervenientes envolvidos, face à problemática definida, para as 9 crianças (e respetivas famílias), que são acompanhadas pela equipa educativa desde a creche. No entanto, face a alguns constrangimentos, apenas 8 crianças se 8 famílias participaram.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da</p>

		<p>“aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Desde o início da Prática Profissional Supervisionada II, sabendo de antemão que iria desenvolver uma investigação, procurei observar e escutar atentamente as crianças e a equipa educativa, de forma a caracterizar o grupo e identificar os seus interesses e necessidades, bem como as necessidades e características da equipa de sala, percebendo e respeitando o papel de cada um, assim como o meu. Neste sentido, alinhei a minha prática ao contexto, às crianças, à equipa educativa, rotinas e normas de funcionamento da organização socioeducativa.</p> <p>As crianças desde logo fizeram parte da investigação, na medida em que a minha prática foi sobretudo adaptada para elas, respeitando os seus ritmos, interesses e necessidades e fomentando o seu desenvolvimento através de interações e atividades</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da</p>

baseadas na exploração e no lúdico com o intuito das crianças terem um papel ativo nas suas aprendizagens e desenvolverem ao mesmo tempo a sua autonomia.

Segundo Tomás (2011), quer as crianças quer os adultos devem ser informados sobre todo os processos efetuados durante o estudo (objetivos e natureza da investigação, métodos, timings e resultados). No entanto, face à idade das crianças, apenas os objetivos e métodos, bem como os timings foram assuntos abordados com as crianças.

No que concerne aos adultos, nomeadamente a equipa educativa, a mesma foi envolvida durante o decorrer do estágio, através do envio de notas de campo e reflexões, através de conversas informais sobre as crianças, a prática, inquietações, curiosidades e ideias, e através da partilha de propostas de atividades (sendo esta feita maioritariamente com a educadora cooperante, mas também por vezes com a auxiliar cooperante).

Relativamente à minha planificação, definição de objetivos e métodos da investigação, a mesma foi

autonomia de cada uma.” (p.1)

“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (Moita, 2021, p.22)

Compromisso com as famílias

“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)

“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)

Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p. 2)

“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações

	<p>sendo partilhada quer com a equipa educativa quer com a coordenadora da organização através de conversas informais e o resultado será, igualmente, partilhado com as mesmas.</p>	<p>dífceis.” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Durante toda a prática e investigação garanti a privacidade e confidencialidade dos dados e de todos os envolvidos na investigação e respeitei a vontade das crianças relativamente à captação de fotografias e a sua participação nas atividades.</p> <p>Como complemento, e salvaguarda, redigi e disponibilizei, aos encarregados de educação das crianças, um consentimento e assentimento informado (anexo B) para respetiva autorização (ou não) na participação na investigação através de observação e captação de fotografias, onde consta a informação sobre o relatório, bem como a garantia de confidencialidade dos dados e o respeito pela vontade das crianças e, apesar de não se ter verificado, a possibilidade de alterar os pressupostos iniciais.</p> <p>Para a realização do portfólio da criança</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>

	<p>também foi redigido e entregue aos pais um consentimento informado para o efeito onde se explicitou a natureza e objetivos do portfólio.</p> <p>No que concerne às entrevistas à equipa educativa, conversas com as crianças, e inquéritos às famílias, as mesmas também careceram de um consentimento informado para a utilização dos dados na investigação.</p>	
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Os resultados serão apresentados à equipa educativa e famílias aquando da sua finalização. Podendo as mesmas ter acesso ao relatório final após a sua disponibilização no Repositório do IPL.</p> <p>Espero que o mesmo seja enriquecedor para quem tenha acesso, uma vez que considero fundamental que todos os intervenientes tenham acesso aos resultados obtidos, permitindo um alargamento de saberes e reflexão, bem como um conhecimento mais aprofundado daquilo que foi sendo feito ao longo do tempo de estágio.</p> <p>No entanto, ao longo da minha prática e</p>	<p>Com a equipa educativa e entidade empregadora:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>(p.2)</p>

	<p>investigação permaneci em constante diálogo com a equipa educativa sobre as mesmas, refletindo e adaptando ambas, registando através de notas de campo e fotografias momentos significativos.</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Segundo Tomás (2011), é essencial que o investigador considere o impacto provocado nas crianças envolvidas bem como os grupos mais alargados de crianças. Assim, tal como referido no ponto 3 (Custos e benefícios), considero que tanto a minha prática como a investigação surgem como contributos para todos os intervenientes, sendo os maiores beneficiários as crianças, a equipa educativa e eu própria.</p> <p>As crianças creio terem sido impactadas com a minha prática, a minha conduta e cuidado e as atividades planeadas a pensar nos seus interesses e necessidades, que lhes permitiram explorar e desenvolver de forma lúdica, sentindo-se valorizadas e ouvidas ao serem desenvolvidas atividades que</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica,</p>

partiram de sugestões suas.

No que concerne à equipa educativa, considero que ao impactar a mesma através de partilhas, ações e reflexões, as mesmas poderão refletir e agir em conformidade, podendo ter influência na sua prática, o que pode levar a que as crianças e futuros grupos dessa equipa usufruam dessa ação.

Um dos impactos que identifiquei quer para as crianças quer para a equipa educativa foi, por exemplo, a implementação da sala da música, um domínio que as crianças tanto apreciam e que surgiu de um interesse das crianças.

aberta à comunidade.” (p.1)

Compromisso com as famílias:

“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)

“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)

Com a equipa educativa e entidade empregadora

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)

“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)

<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Ao longo da investigação as crianças foram sendo informadas, de acordo com a sua idade, sobre a investigação, sendo envolvidas na mesma como participantes, e constituindo-se, na prática, os seres mais importantes. Salieta-se ainda que sempre que questionada tentei responder de forma clara para que as suas dúvidas fossem dissipadas.</p> <p>No que concerne aos adultos, tentei sempre estar disponível para partilhar informações com os pais e equipa educativa, para que, caso necessário, adaptasse e/ou alterasse a minha prática e investigação.</p> <p>Aquando do final da investigação, pretendo divulgar os resultados com todos os intervenientes, sendo que, às crianças, pretendo fazê-lo de forma adaptada à sua idade para melhor compreensão.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.”</p> <p>Compromisso com as famílias: - Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho e a entidade empregadora - Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.</p>
<p>10. Tratamento dos</p>	<p>Para o tratamento e análise dos dados, que foram recolhidos durante a prática para uso quase exclusivamente para a investigação levada a cabo</p>	<p>Compromisso pessoal: “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que</p>

<p>dados¹</p>	<p>(exceto as fotografias que foram solicitadas e partilhadas com os pais aquando das atividades), respeitei o anonimato dos nomes como também desfoquei todos os rostos e informações nas batas e t-shirts, das fotografias partilhadas. Assim, respeitei os consentimentos e assentimentos estabelecidos com os intervenientes, considerando os princípios éticos definidos.</p>	<p>reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se atualizado com especial incidência na área da pedagogia.” (p.2)</p> <p>“Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.” (p.2)</p>
---------------------------------	--	--

¹ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO R. INFORMAÇÕES
ENVIADAS ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

“Olá, família da (nome da criança)! Em conversa com as crianças, estas demonstraram interesse em saber mais sobre os planetas, como tal, estamos a começar um projeto sobre o mesmo e precisamos da vossa ajuda. Gostávamos de pedir que pesquisassem em família, com a (nome da criança), em livros e/ou na internet, sobre o planeta (Nome do Planeta) e preenchessem a seguinte tabela, por favor.

Obrigada pela colaboração e esperamos que seja um bom momento em família.

Melhores cumprimentos,

Inês, Educadora e Auxiliar”

(NC n. °89 de 17 de novembro de 2023).

“Olá, famílias! Enquanto estagiária (e de acordo com uma unidade curricular) devo fazer com o grupo um projeto que parta dos seus interesses, tendo surgido o tema dos planetas.

Em conversa as crianças referiram gostar de fazer uma pintura e planeei, considerando a sua vontade, uma atividade de pintura no exterior que será realizada na próxima segunda-feira (dia 20 de novembro). Como tal, gostaria de pedir que nesse dia as crianças pudessem vir com roupa que possa “sair pintada”, uma vez que a mesma será feita no chão, com tinta tempera. Assim, com o objetivo de as crianças aprenderem a brincar, seria importante não estarem “preocupadas” com a roupa e gostava muito de contar vossa colaboração, se possível.

Obrigada pela atenção,

Melhores cumprimentos,

Inês”

(NC n. ° 89 de 17 de novembro de 2023).