



PROCESSOS, PRÁTICAS E PERCALÇOS:
ANÁLISE DO PERCURSO DE UMA
ESTAGIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Saldanha

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

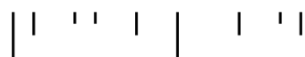


PROCESSOS, PRÁTICAS E PERCALÇOS:
ANÁLISE DO PERCURSO DE UMA
ESTAGIÁRIA NO JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Saldanha

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2021-2022



AGRADECIMENTOS

Terminado este percurso, é com grande nostalgia, saudade e gratidão que recordo as pessoas que fizeram parte dele em algum momento, que me ajudaram e apoiaram, que me deram a mão e me levantaram, que muitas vezes me “abriram os olhos” e disseram “Tu és capaz!”.

Agradecer em primeiro lugar àqueles que nunca baixaram os braços, que nunca me abandonaram neste processo, que estiveram sempre ao meu lado e que continuam a estar depois de tantos anos e tanto que já viveram. A vocês pais, que me trouxeram ao mundo, devo-vos a pessoa de valores e amor que sou hoje. Um obrigada eterno.

Pensar este período de cinco anos é pensar na Inês, em todos os momentos que lado a lado enfrentámos juntas, momentos bons e menos bons a nível pessoal e profissional. Foste o meu braço direito, esquerdo, e muitas vezes as minhas pernas e os meus ouvidos. Sem ti, tenho a certeza que não era a mesma coisa. A dupla que *por mais que o mar se agite, o barco não vai ao fundo*. És para a vida.

Não poderia concluir esta etapa sem agradecer à Professora Catarina Tomás a honra de me ter orientado ao longo deste percurso de percalços. Obrigada por todo o esforço, dedicação, paciência e estímulo constante. Foi a sua exigência, o profissionalismo e o apoio que me guiaram ao longo do processo. Muito aprendi consigo e um obrigada nunca será suficiente por tudo.

Agradecer à educadora Luísa que se cruzou no meu caminho e tanto o marcou, abrindo-me horizontes pessoais e profissionais, acreditando sempre em mim. De igual forma, obrigada educadora Marta, pelo apoio, a persistência e a preocupação ao longo de todo o processo.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, dentro e fora da ESELx, àqueles que sempre me quiseram bem, à Mia, às minhas afilhadas Paulinha e Filipa, à minha madrinha Mafalda, à Rita, à Luísa e a todas as pessoas que com o coração me aturaram diariamente e nunca estão esquecidas, obrigada.

A todas as crianças que com o coração do tamanho do mundo me abraçaram diariamente e me ensinaram tanto, isto só foi possível por vocês, obrigada.

O último agradecimento e homenagem por esta conquista, é para a única pessoa que, em momento algum de toda esta jornada, duvidou de mim. À pessoa que tinha o coração a rebentar de amor e ouvia as minhas angústias, dizendo: “A minha neta vai ser Educadora de Infância”, obrigada avô Zé.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, presente no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, e procura retratar de modo reflexivo, e à luz dos contributos teóricos da Pedagogia, da Sociologia e da Psicologia, o percurso e a prática pedagógica que desenvolvi enquanto estagiária num contexto de Jardim de Infância (JI) entre 17 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022.

A problemática de investigação “Processos, práticas e percalços – Análise do percurso de uma estagiária em JI” surge a partir de inquietações pessoais e reflexões no decorrer da PPS, procurando identificar as dificuldades sentidas. As reflexões críticas que se desenvolvem neste relatório apontam para três aspetos: a gestão dos momentos em grande grupo; a frugalidade do tempo no JI; e a importância da reflexão (individual e em grupo) e da formação. Por fim, perspetiva-se a adoção de estratégias de ação pedagógica.

De modo a aprofundar o tópico foram definidos três objetivos da investigação: (i) caracterizar os dois grandes desafios sentidos durante a PPS II: gestão do grande grupo e a frugalidade do tempo no JI; (ii) analisar a relevância da reflexão na minha ação como estagiária a partir da relação micro-macro, ou seja, a prática pedagógica *in loco* e o quadro legislativo atual que enquadra a formação de educadores/as de infância; e (iii) identificar as estratégias de atuação e de superação das dificuldades durante a PPS II.

Metodologicamente optou-se por uma investigação qualitativa e corresponde a um estudo de caso. Para a sua concretização foram utilizadas como técnicas de recolha de dados, a observação participante e as conversas com a educadora cooperante, e como instrumentos, as notas de campo e reflexões. Por último, procedeu-se à análise de conteúdo dos respetivos dados.

As conclusões do estudo apontam para uma relação entre a importância da prática e da formação para a identificação de dificuldades/desafios, bem como, para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e fundamentada em saberes teóricos que permitiram a ação e a superação das dificuldades através da adequação de estratégias às características das crianças, da equipa e das famílias.

Palavras-chave: Educação de Infância; Gestão do grupo; Frugalidade; Tempo; Processos.

ABSTRACT

The present report comes within the Curricular Unit - Supervised Professional Practice (SPP) II, included in the study plan of the Master's Degree in Pre-School Education at the School of Education of the University of Lisbon, and seeks to reflect in a reflexive way, and in the light of the theoretical contributions of Pedagogy, Sociology and Psychology, the path and the pedagogical practice that I developed as a trainee in a Kindergarten context between 17 October 2021 and 18 February 2022.

The research problem "Processes, practices and mishaps - Analysis of the path of a trainee in kindergarten" arises from personal concerns and reflections during the SPP, seeking to identify the difficulties experienced. The critical reflections developed in this report point to three aspects: the management of moments in a large group; the frugality of time in kindergarten; and the importance of reflection (individual and group) and training. Finally, it is expected the adoption of pedagogical action strategies.

In order to deepen this topic, three research objectives were defined: (i) to characterize the two major challenges experienced during the SPP II: large group management and the frugality of time in kindergarten; (ii) to analyze the relevance of reflection in my action as a trainee based on the micro-macro relationship, in other words, the pedagogical practice *in loco* and the current legislative framework that frames the training of early childhood educators; and (iii) to identify the strategies of action and overcoming of the difficulties during the SPP II.

Methodologically, qualitative research was chosen and corresponds to a case study. For its implementation data collection techniques were used such as participant observation and conversations with the cooperating educator, and the field notes and reflections were used as instruments. Finally, the content analysis of the data was performed.

The conclusions of the study point to a relationship between the importance of practice and training for the identification of difficulties/challenges, as well as the development of a reflective practice based on theoretical knowledge that allowed for action and overcoming of the difficulties by the adaptation of strategies to the characteristics of the children, team and families.

Keywords: Early Childhood Education; Group management; Frugality; Time; Processes.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO

2. “Observar, refletir e analisar sobre o contexto educativo” - Caracterização da organização socioeducativa

2.1. “Olhar ao redor da organização socioeducativa” - Caracterização do meio 2

2.2. “Ao vestibulo do JI” – Caracterização do contexto socioeducativo..... 2

2.3. “As adultas da sala” – Caracterização da equipa educativa..... 5

2.4. “As famílias dos desafiadores” – Caracterização das famílias 7

2.5. “Os desafiadores” – Caracterização do grupo de crianças..... 10

2.6. “Um mundo aberto a ser explorado” – Caracterização do ambiente educativo
15

3. “Quais as minhas intenções para a prática?” - Análise reflexiva da intervenção pedagógica.....

3.1. Uma reflexão sobre as intenções da minha ação 23

3.1.1. ...com as crianças 23

3.1.2. ...com as famílias 26

3.1.3. ...com a equipa educativa..... 27

3.2. Refletir sobre as intenções da minha prática – Avaliação do processo de intervenção 29

4. “Processos, práticas e percalços – Análise do percurso de uma estagiária no JI”:
Enquadramento teórico

4.1. Identificação da problemática e perguntas de partida..... 32

4.2. Prática Profissional Supervisionada II – Enquadramento teórico..... 32

4.2.1. “Os desafios encarados na PPS II” 33

4.2.1.1. Gestão do grande grupo..... 33

4.2.1.2. “A frugalidade do tempo no JI” 35

4.2.2. “A prática pedagógica reflexiva in loco e o quadro legislativo sobre a formação de educadores/as de infância” 37

4.2.2.1. “A educadora reflexiva” 37

4.2.2.2. “A formação de educadores/as” 39

4.2.3. “Estratégias de atuação e superação das dificuldades” 41

5. Analisar a PPS II: posicionamento epistemológico, opções e processos metodológicos e éticos	
5.1. Opções e processos metodológicos e éticos: análise reflexiva.....	44
5.2. Limites da investigação	45
6. “Gestão, frugalidade, reflexão e estratégias”: Análise e discussão dos resultados	
6.1. “Procuro manter-me calma e tranquila” - Gestão do grande grupo.....	46
6.2. “Sempre a correr no dia a dia no JI” – Frugalidade do tempo	48
6.3. “Refletindo constantemente - um processo individual e em grupo” – Prática reflexiva.....	50
6.4. “Observar, refletir e agir” – Estratégias utilizadas perante as dificuldades	52
7. “Que educadora de infância quero ser?” – Construção da profissionalidade	
8. Considerações finais	
Referências	
Anexos	66
ANEXO A. Tabelas organizadoras de informação sobre as crianças, famílias e rotinas	67
ANEXO B. Dia-tipo	72
ANEXO C. Planta da sala de atividades	81
ANEXO D. Tabela síntese - Domínios e subdomínios privilegiados nas propostas de atividade	83
ANEXO E. Carta de apresentação às famílias	88
ANEXO F. Consentimento Informado do Portefólio da Criança	90
ANEXO G. Roteiro ético e metodológico.....	92
ANEXO H. Consentimento informado às famílias	101
ANEXO I. Processo de investigação em JI – Árvore categorial.....	104
ANEXO J. Consentimento informado às crianças	116

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EI	Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PCS	Plano Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No decorrer da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elaborei o presente relatório, que retrata o processo, por mim vivenciado, ao longo do período da prática em contexto de jardim de infância (JI), entre 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022. Terminado o período de intervenção pedagógica e investigativa, é o momento de refletir e analisar todo o processo vivido, evidenciando as aprendizagens, bem como, as dificuldades sentidas.

O presente relatório encontra-se organizado por diversos capítulos. O primeiro, intitulado **“Observar, refletir e analisar sobre o contexto socioeducativo” – Caracterização da organização socioeducativa**, contempla a caracterização do meio onde esta se insere, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias, das crianças e do ambiente educativo, que engloba o tempo e o espaço, e visa identificar as principais particularidades do contexto na sua relação com a intervenção educativa.

Já no segundo capítulo, **“Quais as minhas intenções para a prática?” – Análise reflexiva da intervenção pedagógica**, constam os meus propósitos para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, procurando assim, explicitar a forma como procurei esta concretização e realizar uma análise do processo de intervenção no decorrer da PPS II. Seguidamente, no capítulo correspondente à temática da investigação desenvolvida em JI, **“Processos, práticas e percalços – Dificuldades de uma estagiária na PPS II”: Enquadramento teórico**, é identificada e fundamentada a problemática em estudo, esclarecendo as razões que me levaram a tal decisão, bem como, a sua pertinência, concretizando-se com recurso a revisão da literatura sobre essa mesma problemática. Neste sentido, tal como o nome indica no capítulo seguinte, **“Analisar a PPS II: posicionamento epistemológico, opções e processos metodológicos e éticos”**, apresenta-se o roteiro metodológico e ético respeitante às opções tomadas, bem como, alguns limites no decorrer da investigação.

No sexto capítulo, **“Gestão, frugalidade, reflexão e estratégias”**: Análise e discussão dos resultados, apresentam-se os dados recolhidos a partir da investigação e a respetiva análise. Por fim, no capítulo **“Que educadora de infância quero ser?” – Construção da profissionalidade**, encontra-se o reflexo do percurso desenvolvido na prática pedagógica em JI e o seu contributo para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. O relatório termina com a apresentação de algumas considerações finais sobre todo o percurso trilhado e a investigação levada a cabo.

2. *“Observar, refletir e
analisar sobre o contexto
educativo”* - Caracterização
da organização
socioeducativa

| ' ' | | ' ' |

2.1. “Olhar ao redor da organização socioeducativa” - Caracterização do meio

Num mestrado em Educação Pré-Escolar é necessário caracterizar, para além de outras dimensões, o meio social em que se integra a organização socioeducativa (OS), uma vez que nos dá conta das suas características e como estas podem influir a ação educativa do/a educador/a de infância. Nesta perspetiva, “o meio é, por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, p.23), pelo que, se torna decisivo, conhecer a história e o espaço em que se integra a OS.

No âmbito da cidade de Lisboa e numa das avenidas mais movimentadas da capital, encontramos a OS, sediada numa moradia rodeada de tráfego rodoviário e com grande afluência de pessoas. Ao longo desta avenida, situam-se diversas empresas e organizações socioeducativas, que se constituem como património histórico e cultural.

Paralela a toda esta agitação diária que se vive ao redor da OS, encontra-se uma extensa mata que conta com um enorme espaço verde rodeado de natureza, bem como, de alguns equipamentos destinados às crianças, pelo que, este é um espaço de que as crianças da OS, usufruem com muita frequência¹.

2.2. “Ao vestíbulo do JI” – Caracterização do contexto socioeducativo

Foi em 1967 que nasceu a OS, criada em parceria com uma empresa que procurava acolher os/as filhos/as dos funcionários em horário de serviço. Contudo, em 1974 deu lugar à creche e ao jardim de infância, ampliando a resposta a mais crianças.

Em relação à natureza jurídica, a OS faz parte do Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos, sendo da tutela do Ministério da Educação e Ciência a tutela do JI e do 1.º CEB, e a creche, por sua vez, pertence ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (PE, 2021).

No que concerne à resposta educativa providenciada pela OS, esta conta com as valências de berçário (uma sala), creche (quatro salas, duas destinadas a crianças com 1/2 anos e duas que abarcam as crianças de 2/3 anos), JI (três salas) e 1.º CEB (três turmas), em funcionamento no mesmo estabelecimento. Além disto, as *atividades curriculares* são a Música e a Expressão Motora, já as *extracurriculares*, são o inglês, a dança e o judo.

¹ Na chegada ao parque as crianças brincam livremente pelo espaço e aproveitam os equipamentos que lá se encontram (baloços, escorregas, balancé, etc.). (NC n.º 6 – registo n.º 2 – 26outubro2021).

Relativamente à estrutura organizacional do espaço, este dispõe de dois edifícios que acolhem as diferentes valências, sendo que o primeiro edifício após entrarmos na OS, abarca o berçário e a creche e o segundo edifício, acolhe o JI e o 1.º CEB. Onde coexiste o berçário e a creche, encontramos ainda alguns serviços comuns, bem como, a cozinha e o refeitório onde as crianças realizam as refeições, exceto o berçário, a sala de 1 ano e uma sala de JI que por questões de logística do espaço e horário, almoça numa sala. Entre os dois edifícios da OS, encontra-se um recreio. No que diz respeito ao edifício onde se encontra o JI e o 1.º CEB, este tem três pisos, onde se encontram três casas de banho, três salas de JI, três salas de 1.º CEB, um gabinete de Psicologia, um ginásio coberto, um centro de recursos e uma biblioteca.

No que concerne à organização e gestão da equipa e das práticas educativas na OS, existem vários momentos ao longo do ano letivo que visam a partilha entre profissionais, bem como, com as famílias. Assim, em relação às famílias, são realizadas duas reuniões coletivas por ano, uma inicial de apresentação do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Sala (PCS) e a segunda acontece no final do ano letivo como forma de balanço.

Os/as profissionais reúnem no conselho pedagógico, que acontece todas as terças-feiras, onde se discutem assuntos de carácter organizacional e partilhas sobre aspetos pedagógicos a refletir em equipa. Paralelamente, realizam-se as reuniões de conselho escolar duas vezes por período letivo, e que reúnem todos/as os/as profissionais - uma educadora de creche, uma educadora do JI, todos/as os/as professores de 1.º CEB, professores de *atividades curriculares* e a psicóloga -, onde são abordados assuntos sobre crianças em particular, sobre a avaliação, estratégias, etc. Além destas, há também no final de cada período uma reunião de avaliação da equipa docente e não docente, e uma vez por ano letivo, uma reunião de convívio com toda a equipa.

Outra dinâmica promovida na OS são as *Escolas de Pais* que se realizam uma a duas vezes por ano e visam abordar temas que sejam do interesse das famílias, mediante o preenchimento de questionários por parte destas. O primeiro é aplicado no início do ano letivo e visa aferir quais os temas de interesse das famílias, e os restantes são enviados antes de cada sessão, de modo a detalhar as dúvidas e inquietações mais emergentes sobre o tema eleito.

Acerca do modelo pedagógico, em 2006, a OS adotou o Movimento da Escola Moderna (MEM) na valência de JI, mas só a partir de 2014 passou a ser utilizado por

todas as valências da organização. Este modelo sociocêntrico de educação, privilegia as abordagens “naturais” e as estratégias de descobertas, valorizando o “ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p.96). De forma a dar sentido à prática educativa e pedagógica, profundamente comprometidos com os direitos humanos e da criança, o MEM encontra na democracia a matriz de organização e vivências, orientando-se segundo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (Folque & Bettencourt, 2018). Importa referir que no que respeita a formação, toda a equipa docente e não docente da OS, tem formação sobre o MEM, uma a duas vezes por ano letivo.

Partindo da valorização dos direitos humanos, a OS tem como lema “Direitos que nos dão voz” que tem por base a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril - *A Educação dos 0 aos 3 anos* -, a Recomendação n.º 2/2021 (CNE, 2021) - *Direitos das Crianças* -, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016) (PE, 2021).

Assim, são três as dimensões evidenciadas no PE (2021): a *participação* das crianças, considerando que a criança tem direito a exprimir livremente a sua opinião e a participar no seu processo educativo desde o nascimento. Convoca-se a Sociologia da Infância, ao defender as crianças como sujeitos ativos, com voz e direitos; o *Brincar* como direito consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); e a *Comunidade*, onde se defende a importância de a *escola* passar a toda a comunidade a garantia dos direitos das crianças, promovendo-os e reconhecendo sempre a voz das mesmas e a integração destas na comunidade, sendo este um espaço emocional de acolhimento e hospitalidade, onde as crianças vivenciam bem-estar (PE, 2021).

No que concerne aos princípios educativos, objetivos e estratégias da OS esta defende: (i) a criança como ator social; (ii) a criança como produtora de culturas; (iii) a escola para todos; (iv) democracia e partilha de poder; (v) uma perspetiva sociocultural da aprendizagem; (vi) a emergência do brincar; (vii) escola, família e comunidade, um caminho que se faz em conjunto; (viii) “promover, provocar e emancipar” (Grácio, 1995); (ix) o trabalho é coconstruído em equipa; (x) afetividade e segurança emocional; (xi) a escuta; (xii) a rua não pode estar em vias de extinção (PE, 2021).

Com vista ao bem-estar das crianças durante e após a permanência na OS, esta apoia-se em algumas estratégias de adaptação que permitam facilitar o processo de chegada e/ou transição de forma harmoniosa. Este processo é feito sempre com a família de forma progressiva e gradual e muitas vezes em parceria com outras equipas. Neste sentido, os grandes parceiros educativos são as famílias e a comunidade (mata, farmácia, etc.) através da partilha de conhecimentos (PE, 2021).

Por fim, o ano de 2020 marcou o início do tempo *COVID-19*, o que gerou um mundo de incertezas, que veio alterar as formas de estar e pensar (n)a sociedade, nomeadamente, (n)a educação de infância (Maletta, Ferreira & Tomás, 2020). Desta forma, tornou-se imperativo refletir sobre as decisões e práticas educativas a adotar perante confinamentos e desafios que esta pandemia trouxe. Assim, ao longo deste tempo, uma das preocupações da OS, passou por alimentar e fortalecer as relações com as famílias, ainda que muitas vezes de forma distante fisicamente, mas mantendo sempre uma visão de comunidade e dando sentido àquela que é uma das premissas da OS, a *afetividade e segurança emocional* (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015).

2.3. “As adultas da sala” – Caracterização da equipa educativa

Sobre a dimensão organizacional da OS, esta é composta por uma vasta equipa de profissionais de diversas áreas da educação, existindo, sete educadoras de infância, quatro professores/as de 1.º CEB, doze auxiliares de ação educativa, uma psicóloga e professores externos que desempenham funções ao nível de sessões e/ou aulas no que diz respeito à expressão motora, à música, ao inglês, ao judo, à dança e teatro.

O clima relacional de *proximidade* e *afeto* é evidente quando se circula por toda a OS, não faltando sempre uma saudação, um abraço de conforto e uma palavra amiga em situações em que seja necessário tanto para as crianças como para os/as adultos/as. Neste sentido, durante o período em que estive presente na OS, testemunhei sempre a existência de um *espírito cooperativo e entreatajuda* entre todas as profissionais, destacando-se o respeito e diálogo e a comunicação permanente entre equipa, quer sobre assuntos relacionados com o estabelecimento educativo, quer sobre as crianças.

Nesta perspetiva, a presença e o apoio prestado pela psicóloga permanente na OS, é fundamental para assegurar e apoiar o bem-estar emocional de todas as crianças em especial, estando sempre disponível para esclarecimentos e auxílio quando necessário. A psicóloga participa em vários momentos da vida diária das crianças no JI

com uma determinada periodicidade, procurando sempre acompanhar, prever situações de risco, sinalizar dificuldades e realizar avaliações psicoterapêuticas².

Sobre o apoio prestado aos/às adultos/as, este estende-se às famílias, através do apoio, aconselhamento e formação parental, e à equipa da OS é disponibilizado aconselhamento, intervenção e formação pedagógico-profissional.

Analisando e refletindo sobre a equipa educativa que me “abriu a porta” da sala de forma tão *acolhedora* e partilhou comigo o dia-a-dia do grupo de crianças, importa referir que desde o primeiro momento me senti muito bem recebida tanto por adultas como por crianças. Assim, a equipa educativa da sala integra uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa que assumem uma relação de *partilha*, *confiança* e *entreaajuda* constante, confirmando-se a ideia de que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Silva et al., 2016, p. 28).

Importa referir que em qualquer OS, é fundamental que exista trabalho de equipa de modo a assegurar o bom funcionamento da mesma, a cooperação, organização, partilha e reflexão entre todos os intervenientes, contribuindo assim para o processo educativo das crianças.

Neste âmbito, os princípios defendidos no PE da OS, sustentam aqueles sobre os quais a educadora Marta rege a sua prática pedagógica, indo ao encontro daqueles que o MEM assinala. Assim, passo a citar as intenções gerais presentes no PCS:

- Fomentar o trabalho em parceria e cooperação com as crianças, nomeadamente a gestão das rotinas, dos instrumentos, das tarefas e das regras de convivência em grupo;
- Fomentar o trabalho entre diferentes faixas etárias, pois acredito que estimula o respeito pelas diferenças individuais num clima permanente de interajuda e colaboração formativa promovendo assim, o enriquecimento cognitivo e sociocultural partilhados;
- Respeitar cada criança, ao nível individual e social, com ritmos, interesses e saberes próprios;

² As crianças estão a brincar nas áreas e observo as interações entre a psicóloga e algumas crianças na área da biblioteca. Enquanto as crianças brincam nas áreas começo a verificar alguns dos seus habituais interesses durante este tempo. (...) A presença da psicóloga é fundamental e permite-me refletir e analisar alguns comportamentos e interações entre as crianças. (NC n.º 10 – registo n.º 2 – 03novembro2021).

- Criar um clima de comunicação que favoreça o domínio e o enriquecimento da linguagem oral, nomeadamente através da realização de atividades que ajudam à compreensão e reflexão sobre o funcionamento da língua;
- Desenvolver atividades que levem as crianças a compreender a necessidade e as funções da linguagem escrita e a relação entre a linguagem escrita e oral;
- Apoiar, a partir de situações do quotidiano, o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, colocando questões, explorando situações problemáticas, que permitam às crianças adquirir noções matemáticas, através do incentivo à reflexão e verbalização das ações;
- Fomentar a curiosidade natural de cada criança, de forma a procurarem construir o seu saber e o dos outros e a criar capacidades de observação, de experimentação, de atitudes críticas (PCS, 2021, p. 19).

Todas estas intenções visam, de acordo com o PCS escrito pela educadora Marta, criar oportunidades para que a criança consiga: i) Estar em grupo, respeitando a voz e o tempo dos outros; ii) Ser cooperante e solidária; iii) Respeitar os materiais e recursos disponíveis na escola; iv) Ser responsável; v) Ter sentido crítico; vi) Ser independente e autónoma; vii) Resolver conflitos através do diálogo; viii) Dominar diferentes formas de expressão e de comunicação (PCS, 2021, p. 19).

Desta forma, ao longo da PPS II fui observando a forma como todos os princípios foram defendidos e colocados em prática pela equipa, e assim, destaco a relação de proximidade entre as adultas e as crianças, vivendo-se um *ambiente descontraído* em que havia espaço para brincar, rir, conversar, motivar e acima de tudo, valorizar a voz e os sentimentos das crianças.

2.4. “As famílias dos desafiadores” – Caracterização das famílias

A crianças trazem consigo história, rotinas, hábitos, valores, e um contexto familiar que as introduz numa determinada cultura, quer isto dizer que a família é o sistema em que se vive, onde as pessoas se relacionam e as suas características influenciam quem as rodeia, é o “contexto que presta os primeiros cuidados, o afecto e proporciona uma variedade de oportunidades” (Magalhães, 2007, p. 44), permitindo que a criança vá construindo e adquirindo novos conhecimentos no contexto familiar desde que nasce (Miranda, 2002). Desta forma, é fundamental que o/a educador/a tenha como

prioridade tomar conhecimento do contexto familiar de cada criança, bem como, das experiências e vivências associadas, de modo que se torne possível compreender melhor as características de cada criança e assim, agir em conformidade salvaguardando o supremo interesse e direitos da criança, os valores e prioridades de cada família.

Posto isto, e com base no percurso percorrido ao longo da PPS II, no PCS e nas informações partilhadas pela educadora Marta, apresentam-se de seguida, as características das famílias das crianças do grupo.

No que respeita as habilitações académicas, todos os familiares das crianças possuem um grau de ensino superior (licenciatura ou superior), e confrontando esta informação com as profissões exercidas pelas famílias (cf. Tabela C1), verifica-se que, fazendo referência aos critérios de categorias profissionais e escolaridade (o que se traduz também no capital económico, académico e cultural), bem como, a profissão das famílias, as mesmas podem ser caracterizadas como de condição social média/média-alta.

Para além dos dados acima apresentados com base no PCS, também a observação feita ao longo da PPS II, me permitiu obter informações que caracterizam o nível de vida e a condição social das famílias, através de experiências e momentos em família que as crianças diariamente foram partilhando³.

Também a educadora Marta e as crianças foram partilhando outras especificidades do seu contexto familiar que me informam acerca do possível nível socioeconómico das famílias.

No que concerne às estruturas familiares (cf. Tabela C2), a maioria caracteriza-se por nuclear; a Laura F., a Maria, a Maria do Carmo e a Mariana, pertencem a uma estrutura de família numerosa, composta por um casal com três filhos/as; e seis crianças não têm irmãos. Sobre as crianças que têm irmãos, onze têm irmãos/irmãs mais velhos/as, cinco crianças têm irmãos/irmãs mais novos/as, a Pilar e a Petra têm a mesma idade, por serem irmãs gémeas e a Maria do Carmo tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. Importa ainda referir que, de entre as crianças do grupo que têm

³ Já a Júlia, apresenta ao grupo diversas fotografias sobre a sua viagem a Paris em que estão retratados vários momentos desta viagem junto de vários monumentos e com a sua família também. (NC n.º 33 – registo n.º 2 – 13dezembro2021). / A Sofia M. partilhou durante a manhã diversos registos fotográficos sobre as suas férias, nomeadamente, sobre o Natal, as férias em Portimão, os passeios em família, etc.(NC n.º 42 – registo n.º 3 – 10janeiro2022).

irmãos/irmãs, catorze destas têm, pelo menos, um dos/das irmãos/irmãs a frequentar atualmente a OS.

Um dos pilares da OS e que se constitui como um parceiro educativo, são as famílias, sendo notavelmente visível a participação das mesmas no dia-a-dia das crianças. Assim, foram vários os momentos e situações em que tive a oportunidade de vivenciar e observar a forma como as famílias “entram” na OS e são recebidas pela equipa, sentindo-se um espírito de confiança e entreaajuda constante. Nesta medida, Portugal (2017) confirma-nos a importância das relações entre os diferentes contextos em que a criança participa, afirmando que,

Quando famílias e profissionais de educação partilham conhecimentos e ideias em relação ao que é mais significativo para as crianças, torna-se mais fácil promover experiências que cativem verdadeiramente a criança, respeitando os seus interesses e competências. Garantir que são criadas condições favoráveis para o diálogo, em que famílias e profissionais se sintam confortáveis para expressar as suas visões e tomem decisões partilhadas em relação à criança, é um trabalho complexo, exigente e crucial (p. 63).

Desta forma, pude observar e até mesmo participar em diversos momentos de partilha de informações e observações, através de conversas informais aquando da chegada/partida das crianças, em reuniões com as famílias (individuais e coletivas), bem como, na ida das famílias à OS para participarem em projetos, para partilharem conhecimento sobre alguma temática emergente na sala, para partilharem receitas, histórias, entre tantos outros momentos⁴.

Posto isto, Mata e Pedro (2021), confirmam a importância do envolvimento das famílias no contexto educativo afirmando que,

a função do jardim de infância e da escola em geral é fundamental na promoção de processos de equidade e justiça social, no acesso aos recursos educativos necessários a uma aprendizagem motivada e a um

⁴ Recebemos a mãe da Sofia M. e a mesma para nos comunicarem mais alguns conhecimentos sobre o projeto que a Sofia M. iniciou em casa e nos apresentou numa reunião da manhã. (NC n.º 12 – registo n.º 2 – 08novembro2021). / Recebemos a mãe da Diana A. e a respetiva para contarem a história “Queres ser meu amigo?”. (NC n.º 14 – registo n.º 1 – 10novembro2021). / (...) recebemos a avó da Júlia, tal como estava combinado, para esta fazer crepes, no âmbito da partilha da mesma sobre o Dia de Chandeleur (Nossa Sra. Da Chandelaria) em França. (NC n.º 66 – registo n.º 1 – 17fevereiro2022).

trajeto escolar bem-sucedido. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de envolver as famílias e a comunidade na realização destes objetivos, considerando que este é um fator relevante na atribuição de valor e importância, por parte da criança, às aprendizagens que vai fazendo (p. 11).

2.5. “Os desafiadores” – Caracterização do grupo de crianças

Caracterizar é observar por dentro e por fora, é olhar aos gestos, às reações, aos sentimentos, às emoções, ao individual e ao grupo, é observar com os olhos, com o coração e com os ouvidos. Ao longo da PPS II, foi através da observação e do diálogo que fui recolhendo incidentes que me permitem caracterizar os *grandes desafiadores* que as crianças daquele grupo foram para mim. Foi por meio de conversas informais e reuniões com a equipa educativa da sala que fui identificando as características singulares de cada criança do grupo, permitindo-me adequar a prática pedagógica e traçar diariamente a minha intencionalidade educativa.

Inicialmente o grupo era constituído por vinte e seis crianças, mas logo durante a primeira semana, um menino deixou de fazer parte do grupo ao transitar para outra instituição educativa. Assim, o grupo passou a ser composto por vinte e cinco crianças, vinte e uma do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Acerca do percurso institucional das crianças e de acordo com o PCS (2021),

A maior parte das crianças deste grupo (vinte) já frequentava o colégio no ano anterior, o que facilitou o período de adaptação. Apenas cinco crianças entraram este ano para o grupo, no entanto quatro já frequentavam o jardim de infância, anteriormente. Todas as crianças que frequentavam o colégio no ano anterior, mantêm os mesmos pares e os mesmos adultos de referência (educadora e auxiliar de ação educativa).

No que concerne às idades das crianças, estas estão compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo a Maria Rita a criança mais velha do grupo e a Laura B. a criança mais nova (cf. Tabela C3). Importa referir que, as três crianças que integram pela primeira vez a OS, não apresentam dificuldades significativas na familiaridade com as rotinas e as dinâmicas da sala, nem no estabelecimento de relações com os pares.

No que respeita à autonomia das crianças, ao nível da alimentação, todas comem sozinhas e utilizam os talheres corretamente. Faz parte da prática educativa adotada na OS, promover constantemente a autonomia das crianças e a postura correta

no momento das refeições, bem como, a utilização adequada dos talheres. Importa mencionar que por vezes, algumas crianças demonstram necessidade de algum apoio nos momentos de refeição, e que apesar de ser estimulada a sua autonomia, é-lhes dado esse apoio numa perspetiva de bem-estar emocional e conforto, avaliando sempre as situações da melhor forma⁵. É relevante referir que as regras sociais à mesa são promovidas diariamente, independentemente da diferenciação pedagógica que possa ser necessária no apoio individualizado. Quer isto dizer que, o apoio e o respeito pelas regras andam de mãos dadas nos vários momentos da rotina.

Também no que respeita à higiene, o grupo de crianças demonstra bastante autonomia, e capacidade de resolução de diversas situações, cumprindo os momentos de higiene esperados. Para além disso, a autonomia das crianças, também é evidente na realização de tarefas, ao ir buscar algum objeto, transmitir recados, entre outras situações⁶.

No que concerne ainda, aos cuidados básicos, as crianças demonstram autonomia no controlo dos esfíncteres, pelo que, não há crianças a utilizar fralda e todas realizam as suas necessidades fisiológicas naturalmente. Sobre a regulação do sono, isto é, a sesta após o almoço, as crianças ao longo da PPS II, foram passando por diferentes fases e esta foi sendo uma temática conversada com as mesmas, de modo a atribuir-lhes cada vez uma maior autonomia, bem como, reconhecimento das suas necessidades. As crianças do grupo apresentaram necessidades diferentes e algumas

⁵ Durante a refeição, a M^a Flor apresenta alguma resistência em comer o prato principal e eu questiono: “Então, está a ser difícil comer M^a Flor?” ao que ela responde: “Não quero cenoura.” e eu concluo: “Sem problema, separa a cenoura e come a massa e a carne”. (...) Dou-lhe mais um tempo e depois sento-me ao lado dela e insisto: “M^a Flor, vai ter mesmo de ser, eu posso ajudar mas tens mesmo de comer”. Auxílio-a na separação da cenoura e aos poucos ela vai comendo, concluindo a refeição com a sobremesa. (NC n.º 11 – registo n.º 3 – 05novembro2021).

⁶ As crianças sentam-se no tapete e a educadora Marta pede um aplauso para as crianças que arrumaram a área do faz de conta por terem feito um excelente trabalho. (NC n.º 2 – registo n.º 8 – 19outubro2021). / (...) as crianças à medida que ficam com a tarefa atribuída vão lavar as mãos e buscar as lancheiras. (NC n.º 2 – registo n.º 18 – 19outubro2021). / Conforme as crianças terminam a refeição, a educadora Marta, pede-me que as acompanhe à casa de banho para a higienização das mãos e da boca. Durante este momento confirmo com as crianças se pretendem ir à sanita e auxílio sempre que o solicitam. (NC n.º 3 – registo n.º 5 – 20outubro2021). / (...) peço ao Frederico, um dos responsáveis por pôr a mesa para ir realizar a sua tarefa e explico que a outra pessoa responsável não está presente e ele sugere pedir ajuda a outra criança e rapidamente escolhe o Manuel e convida-o: “Queres ajudar-me a pôr a mesa?” e o Manuel mostra-se feliz com o convite e aceita. (NC n.º 19 – registo n.º 2 – 18novembro2021).

dormiam apenas nos dias em que havia atividades de expressão motora, outras dormiam apenas quando tinham atividades fora da OS (natação) e esta era também uma necessidade para as famílias, outras crianças dormiam apenas quando sentiam necessidade e íamos conversando diariamente, e até negociando sobre isso e outras crianças dormiam sempre.

Estas foram necessidades que variaram ao longo do tempo e agora numa fase final da PPS II, havia crianças que já tinham deixado de descansar após o almoço e outras que estavam a entrar no processo de reconhecimento e regulação das suas necessidades, de forma a adquirirem autonomia neste aspeto⁷.

A autonomia das crianças também se torna bastante evidente no que se refere à dimensão socio emocional, uma vez que as crianças do grupo demonstram bastante cuidado entre si, capacidade de brincarem de forma independente dentro do grupo ou com os pares. Ainda que sejam claras algumas relações mais próximas entre algumas crianças, todas elas, brincam umas com as outras e desenvolvem interações em vários momentos⁸.

O cuidado e carinho entre pares é bastante característico no grupo, sendo várias as situações e momentos em que revelam um grande sentido de apoio e entajuda,

⁷ Encontro a Madalena no recreio, após já terem subido as restantes crianças para a cama e peço-lhe que me acompanhe. Ela começa a chorar e diz que não quer dormir e que combinou com a família. Procuo explicar-lhe que está a precisar de descansar e que tiveram educação física. Ela continua *muito agitada* e vou com ela até à sala e converso calmamente com ela, pedindo que se acalme e respiro fundo. Ela continua a dizer que não quer dormir e eu tento negociar com ela e peço-lhe que durma apenas 30 minutos devido à sua agitação e após alguns minutos e lavar-lhe a cara com calma, acompanho-a até ao dormitório. Já no catre, ela continua a chorar e eu entre dúvidas sobre o que estava combinado com a família e a melhor estratégia a adotar, opto por confirmar com a educadora Marta. Por fim, combino com a Madalena que se não descansar, vai ter de fazer um esforço para estar calma durante a tarde e caso contrário, teremos de explicar à família que no dia seguinte tem mesmo de descansar. (NC n.º 49 – registo n.º 2 – 20janeiro2022).

⁸ A Sofia M. leva o seu caderno que trouxe de casa para brincar no recreio. Entretanto reparo que se encontra a fazer desenhos com a Inês no mesmo e pouco tempo depois, a elas juntou-se a Mª Flor, a Maria e a Teresa, observando por fim, a Júlia a pedir à Sofia M. para também ela fazer desenhos no seu caderno. (NC n.º 13 – registo n.º 7 – 09novembro2021). / Enquanto ocorrem estas brincadeiras, ouço a Carolina a conversar sozinha sobre dar comida aos dinossauros. Entretanto pergunta-me se pode dar flores aos dinossauros e peço-lhe que não arranque os trevos. Ela continua a brincar e diz-me “Os dinossauros são muito perigosos” e eu acompanho a brincadeira e digo-lhe “Então tem cuidado a dar-lhes a comida” e ela continua. (NC n.º 16 – registo n.º 2 – 15novembro2021).

através de demonstrações de afeto, apoio, conselhos, avisos e partilha de conhecimentos⁹.

Tal como mencionado anteriormente, catorze crianças do grupo têm irmãos/irmãs a frequentar a OS, pelo que é prática comum a promoção das relações entre familiares dentro da OS, tanto quando as crianças sentem essa necessidade e quando é possível, bem como, em momentos comuns no recreio. Para além disso, é promovida uma constante interação entre as várias valências, sendo recorrente a participação/convite para atividades entre as várias valências, muitas vezes, devido a propostas trazidas pelas crianças do grupo ou pelos/as respetivos/as irmãos/irmãs¹⁰.

A frustração em algumas situações de conflito, quando não conseguem fazer algo ou resolver algum problema, caracteriza algumas crianças do grupo e muitas das vezes recorrem a uma adulta para solucionar, havendo também algumas crianças que optam por escrever no Diário de sala¹¹.

⁹ Paralelamente, ao terminarem os registos, escrevem o seu nome com recursos aos cartões dos nomes e observo a Sofia F. a auxiliar a M^a do Carmo nesta fase, soletrando e indicando quais as letras. (NC n.º 27 – registo n.º 4 – 02dezembro2021). / A M^a Flor acaba de almoçar e observa que algumas das crianças que estão na mesma mesa ainda estão a comer e a resistir um pouco ao segundo prato. Eu procuro ajudar algumas dessas crianças e a M^a Flor ofereceu-se para as ajudar também. As crianças aceitam e acabam por achar piada a esta interação da M^a Flor. (NC n.º 38 – registo n.º 4 – 20dezembro2021). / Regressamos do parque e observo a Júlia e a Pilar na casa de banho e pergunto se está tudo bem e se já acabou o judo. A Júlia rapidamente responde: “Estamos no judo mas a Pilar fez chichi nas cuecas e como não estava aqui nenhuma professora, eu tive de ajudar porque ela não podia ficar aqui”. Observo que a Pilar já tem a roupa vestida e que colocam a suja no saco. Tento auxiliar nesta fase e dou os parabéns à Júlia. (NC n.º 48 – registo n.º 2 – 19janeiro2022).

¹⁰ Durante a comunicação visualizamos um vídeo realizado por algumas crianças do 1.º CEB (irmãos mais velhos de algumas das crianças do grupo), que explicam as suas conceções acerca das diferenças entre vampiros e morcegos (...). (NC n.º 12 – registo n.º 2 – 08novembro2021). / Recebemos a mãe, o irmão e a tia da Maria para lhe cantarmos os parabéns e partirmos o bolo de aniversário. (NC n.º 26 – registo n.º 6 – 06dezembro2021). / Para além do grupo de crianças, contamos também com a participação das crianças da sala da Mafalda, uma vez que, o irmão da Júlia pertence a este grupo. (NC n.º 66 – registo n.º 1 – 17fevereiro2022).

¹¹ O Manuel dirige-se a mim um pouco nervoso e diz: “O Frederico está a chorar porque tem o macaco e queria o dinossauro” e eu peço-lhe que se acalme e que respire fundo para eu conseguir percebê-lo e ajudá-lo. (...) O Frederico continua sentado no chão a chorar e eu peço-lhe que venha ter comigo. Muito nervoso e a chorar, peço-lhe que respire fundo para conversar comigo e me explicar o que aconteceu. (NC n.º 39 – registo n.º 4 – 21dezembro2021). / A certa altura a Mafalda diz-me, com as tiras de abotoar/desabotoar na mão: “Catarina eu não consigo”, já um pouco triste e eu digo-lhe: “Claro que consegues, não desistas” e ela volta a sentar-se e continua a tentar (...). (NC n.º 39 – registo n.º 5 – 21dezembro2021).

No que respeita as capacidades motoras das crianças do grupo, não há dificuldades evidentes, pelo que, todas as crianças desempenham as atividades diárias e as sessões de Expressão Motora sem constrangimentos.

Já quanto à linguagem, verifica-se uma heterogeneidade no grupo. Todas as crianças falam português, e não apresentam dificuldades de comunicação. Contudo, algumas crianças do grupo, têm fragilidades ao nível da dicção, sendo que já estão algumas sinalizadas por aconselhamento médico, à utilização de aparelho ortodôntico e outras frequentam a terapia da fala, pelo que também é realizado um trabalho em parceria entre a terapeuta, a família e a equipa educativa, tendo eu procurado agir sempre em conformidade, na medida em que, a terapeuta da fala transmite as evoluções e retrocessos que são mais evidentes, solicitando que se insista na substituição de alguns sons. Importa referir que, de um modo geral, o reportório lexical das crianças do grupo, apesar de variar, naturalmente, não é sinónimo de maiores fragilidades acerca do espírito crítico, reflexivo e capacidade de negociação nas suas interações, pelo que a capacidade comunicativa do grupo, no geral, é bastante significativa, na medida em que, em diversos momentos demonstram ser capazes de transmitir as suas ideias e pensamentos verbalmente e de forma muito clara.

Analisando as interações das crianças, mais precisamente, a capacidade de resolução de problemas, de gestão de conflitos e a procura de alternativas, esta é uma das maiores fragilidades do grupo, pelo que, é também um aspeto que se constitui para a equipa educativa como um dos principais objetivos a trabalhar no grupo de crianças, assim como, o diálogo acerca das regras sociais de convivência em grupo. Desta forma, as crianças são incentivadas, diariamente, a refletir sobre diversos assuntos inerentes à (com)vivência em sala, argumentando e demonstrando uma atitude de respeito pelas opiniões dos colegas, sendo privilegiado o momento da reunião de conselho, mas sempre que necessário, os assuntos são abordados. Importa referir que, ao longo da PPS II, fui observando uma evolução progressiva no grupo no que toca a estes aspetos¹².

¹² A Sofia dirige-se a mim e conta-me que a Teresa está chateada com ela porque sem querer deixou cair umas peças em cima dela e eu sugiro que falemos com ela. Juntamo-nos à Teresa e procuro ouvir a versão desta. Ela explica e conclui: “As desculpas não servem de nada porque ela tem de me dar um abraço e um beijinho” (...). (NC n.º 3 – registo n.º 11 – 20outubro2021). / Enquanto as crianças brincam, o Frederico aproxima-se de mim a chorar e muito nervoso e eu peço que se acalme e que respire fundo. Ele segue o meu conselho e, entretanto, diz-me: “Foi o Francisco, ele empurrou-me e depois apertou-me assim a cabeça no

2.6. “Um mundo aberto a ser explorado” – Caracterização do ambiente educativo

De acordo com Portugal (2012a), é fundamental ter em conta a organização do ambiente educativo, na medida em que esta pode ter uma influência positiva ou negativa na criança, mediante aquilo que lhe é proporcionado, ou seja, pode ou não promover o jogo simbólico e as interações com outros pares, ajudar na construção da autonomia e apropriação das rotinas, e afetar o bem-estar da mesma. Posto isto, e conforme Vasconcelos (2011), torna-se crucial a “criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças.” (p. 28), de modo a dar resposta aos interesses e necessidades das mesmas.

Assim, importa agora fazer uma breve caracterização acerca do ambiente educativo e da respetiva organização ao nível do tempo e da rotina, bem como, do espaço e dos materiais.

Tempo e rotina:

A rotina diária no JI constitui-se como um conjunto de elementos que oferecem previsibilidade e segurança às crianças, ou seja, “possibilita repetições de rituais sociais e culturais que apresentam um modo de organizar a vida” (Barbosa & Lobaruk, 2017, p. 55), através de uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora.

Tendo em conta a visão da criança como um ser competente, sujeito e agente do seu processo educativo, esta é sustentada por Ferreira (2005), quando refere a

chão e doeu muito.”. Eu verifico se ele não está magoado e chamo o Francisco que imediatamente começa a correr para não conversar comigo. (NC n.º 12 – registo n.º 5 – 08novembro2021). / Durante este momento, observo o Vasco muito triste e a chorar a tentar conversar com o Frederico: “Mas eu quero Frederico” diz o Vasco, e o Frederico responde: “Mas agora sou eu”. Mantenho-me a observar e percebo que ambos querem o mesmo livro nas suas mãos. Pouco depois, aproximam-se um do outro e conversam em segredo. Concluem, decidindo que primeiro observa um o livro nas suas mãos e de seguida o outro, terminando assim o conflito de forma autónoma. (NC n.º 13 – registo n.º 6 – 09novembro2021). / A Madalena expõe a situação e ouvem-se ambas as versões do sucedido. Intervenho e acrescento que a Madalena no momento não mostrou interesse em resolver a situação e que recorreu de imediato ao diário. Conversamos sobre este instrumento e sobre a importância de adquirirem autonomia na resolução dos conflitos e solicitar a ajuda dos adultos apenas quando não conseguem mesmo resolver. As duas crianças conversam e resolvem a situação. (NC n.º 28 – registo n.º 3 – 03dezembro2021).

iminência em “assumir as crianças (...) como seres socialmente competentes e dotados de emoções e sentimentos à luz das suas próprias evidências, participando activamente nos processos de (trans)formação das regras da vida social, pela sua adesão e conformidade” (p. 131).

Barbosa e Loboruk (2017) acrescentam que “as instituições de educação de infância necessitam estruturar sua rotina na perspectiva da criança como sujeito de direitos, que deve ser respeitada, cuidada e exposta a um ambiente social que promova o seu desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo” (p. 55), a que acrescentaria as dimensões social e cultural, dado que, quando a rotina é consistente, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Nesta organização e gestão, é fundamental referir a importância do papel do/a educador/a, dado que lhe cabe a tarefa de se colocar em segundo plano, de forma a possibilitar que a criança seja o ator principal mas assumindo a “responsabilidade de planejar vivências, experiências, momentos que promovam o desenvolvimento e potencialize as relações das crianças, no amplo sentido da palavra, porém, ciente que tudo parte delas” (Barbosa & Loboruk, 2017, p. 64).

Neste sentido, a organização da rotina diária é concebida pela OS, e sustentada no modelo pedagógico MEM, como organizador básico e fonte de segurança com vista à envolvimento autónoma das crianças, pelo que, a organização do tempo e das rotinas contempla uma diversidade de tempos individuais e coletivos, o que resulta numa diferenciação e simultaneidade de atividades – “isto significa que em equipa se prevê o desenrolar de atividades em simultâneo de acordo com as necessidades individuais das crianças e das famílias” (Folque & Bettencourt, 2018, p.130)¹³.

¹³ Paralelamente à atividade sobre o Pontilhismo, apresento às crianças um recurso educativo criado com o objetivo de promover o desenvolvimento da linguagem oral e da capacidade de improvisação das crianças, o Cubo das Histórias.”(NC n.º 43 – registo n.º 4 – 11janeiro2022). / Após a reunião da manhã, as crianças dividem-se entre os projetos que estão a decorrer e a educadora Marta dá início ao projeto “Qual foi a primeira casa a ser construída?”. Durante este tempo, dou continuação há pesquisa sobre “Que barbies diferentes há?” e as crianças desenham a barbie que mais gostaram na mostra do dia anterior. Por outro lado, algumas crianças estão com a auxiliar Ana a desenvolver o projeto “Como é que a eletricidade entra nas máquinas?” e algumas crianças estão a brincar nas áreas. (NC n.º 54 – registo n.º 2 – 27janeiro2022).

A rotina diária (cf. Anexo B) e semanal do grupo (cf. Tabela A4), demonstram como esta é flexível e abre espaço a uma multiplicidade de atividades, correspondendo e equilibrando aquilo que é a intencionalidade pedagógica da educadora e os interesses e necessidades do grupo de crianças. Portanto, importa referir que, apesar de existir a agenda semanal, a gestão do tempo e das atividades não é estanque e organiza-se em função daquilo que surge no quotidiano do JI.

Nesta medida, salienta-se novamente, os valores defendidos pela OS e baseados no MEM, em que a criança é considerada agente do processo educativo, com o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito, e conseqüentemente, com um papel ativo neste planeamento e organização do tempo e das rotinas. Para tal, é fundamental uma observação e escuta ativa por parte dos/as adultos/as, bem como, um processo de comunicação diária, tal como ilustra, o momento de elaboração do plano do dia durante a reunião da manhã.

Para além disto, também as famílias assumem um papel interventivo no dia a dia do JI, tendo sempre em vista a ampliação de conhecimentos e vivências com base nos interesses e necessidades das crianças identificados tanto pela educadora como pelas famílias, através de partilhas diárias das crianças e das famílias e das interações que se estabelecem entre a equipa educativa e as famílias, num sentido cooperativo¹⁴.

A organização diária é apoiada por instrumentos de pilotagem, característicos do modelo pedagógico adotado na OS, que estão expostos na sala e apoiam na regulação da vida do grupo e que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (Folque, 2012, p. 55). A saber são eles: mapa de presenças; plano do dia; calendário e mapa do tempo; calendário de aniversários; lista de projetos; mapa do contar, mostrar ou escrever; mapa de atividades; mapa de tarefas; diário da sala e agenda semanal.

¹⁴ Recebemos a mãe do Manuel e o respetivo para nos comunicarem o início de um projeto que surgiu em casa sobre o planeta Terra e apresentam ao grupo duas questões às quais procuram dar resposta: “Se subirmos muito alto, saímos do Planeta Terra?” e “Porque temos dia e noite?”. (NC n.º 13 – registo n.º 1 – 09novembro2021). / Recebemos a mãe da Diana A. e a respetiva para contarem a história “Queres ser meu amigo?”, por sugestão da mãe, uma vez que, a Diana A. devido à sua timidez, tem alguma dificuldade em expor-se ao grupo e participar no momento das novidades. Durante a leitura da história a Diana A. mostra-se muito tímida e prefere que seja a mãe a contar. (NC n.º 14 – registo n.º 1 – 10novembro2021).

- (i) O **mapa de presenças** – é uma tabela de dupla entrada mensal, que serve para as crianças marcarem diariamente a sua presença com um círculo verde, e a vermelho são marcadas as faltas.
- (ii) O **plano do dia** – corresponde ao instrumento utilizado para planear as atividades/acontecimentos para cada dia. Este registo é elaborado durante a reunião da manhã, após a realização da avaliação e balanço do plano do dia anterior, através de um código de cores: verde (aquilo que foi realizado e concluído), amarelo (foi iniciado, mas não concluído) e vermelho (aquilo que estava planeado, mas não se realizou)¹⁵.
- (iii) O **calendário** e o **mapa do tempo** – dizem respeito a calendários mensais onde são registadas as datas e o tempo meteorológico diário, através de desenhos pelas crianças.
- (iv) O **mapa de aniversários** – está exposto verticalmente numa das janelas da sala e representa os meses do ano e os aniversários das crianças em cada mês, estando organizado de forma sequencial, permitindo-lhes organizar-se no que diz respeito às noções temporais.
- (v) A **lista de projetos** – reúne todas as propostas de projetos que estão a ser desenvolvidos ou para iniciar, bem como, as crianças envolvidas em cada projeto e as respetivas datas de início e fim¹⁶.
- (vi) Mapa do **contar, mostrar ou escrever** – instrumento em que as crianças escrevem o seu nome diariamente, para partilharem as suas novidades durante a reunião da manhã, sendo que podem apenas contar algum acontecimento, mostrar alguma coisa que queiram ou escrever uma novidade.
- (vii) **Mapa de atividades** – à semelhança do mapa de presenças este apresenta o mesmo formato, mas contempla no eixo horizontal as atividades da sala (ver e contar histórias, faz de conta, escrita, matemática, etc.). Este instrumento já era

¹⁵ Procedemos à elaboração do Plano do Dia e combinamos iniciar as decorações de Natal da sala, e à tarde, realizar uma atividade de linguagem e escrita, sobre as sílabas. (NC n.º 9 – registo n.º 1 – 06dezembro2021).

¹⁶ A Inês por sua vez, demonstra o gosto e vontade por aprender as horas e um registo elaborado sobre esta temática e registamos na lista de projetos este interesse. (NC n.º 42 – registo n.º 1 – 10janeiro2022).

conhecido pelo grupo, contudo, foi reintroduzido durante a PPS II o que me permitiu observar a apropriação progressiva do grupo ao mesmo¹⁷.

- (viii) **Mapa de tarefas** – este instrumento contempla um conjunto de tarefas que apoiam as rotinas diárias (ser responsável da semana, pôr a mesa, tratar das porquinhas-da-índia, dar os lanches, etc.) e são atribuídos dois responsáveis a cada tarefa semanalmente, após a avaliação do desempenho das crianças na semana anterior¹⁸.
- (ix) **Diário de grupo** – é preenchido diariamente, e depois é avaliado e refletido na reunião de conselho. Este instrumento é composto por quatro colunas: “não gostámos”, “gostámos”, “fizemos”, “queremos”. Através deste quadro, as crianças e a equipa educativa refletem sobre situações que aconteceram e registam o que fizeram ao longo da semana, o que ficou pendente das propostas da semana anterior, bem como, novas propostas que surjam para realizar¹⁹.
- (x) **Agenda semanal** - Este instrumento define a organização do tempo ao longo da semana. Está organizado por momentos que fazem parte da rotina diária, bem como, por alguns domínios e atividades para o desenvolvimento das atividades, assumindo sempre um carácter flexível.

¹⁷ À semelhança daquilo que aconteceu no dia anterior, as crianças voltam a proceder à marcação no mapa de atividades daquilo que querem fazer e progressivamente vão ocupando as áreas. Volto a reparar que algumas crianças sentem necessidade em trocar de atividade e algumas informam e procedem à marcação no mapa, enquanto outras procedem à transição naturalmente. (NC n.º 47 – registo n.º 2 – 18janeiro2022).

¹⁸ Iniciamos a reunião da manhã por avaliar as tarefas e nas situações em que várias crianças querem ser responsáveis por realizar a mesma tarefa, a educadora Marta pede sempre que conversem e cheguem a um consenso. Nestes momentos, elas demonstram uma *grande capacidade de organização e de decisão*, sendo muitas vezes capazes, de abdicar de uma tarefa e ficar com outra ou tomar a responsabilidade pela mesma na semana seguinte. Ainda durante o momento de avaliação e organização do Mapa de Tarefas, a educadora Marta faz referência para a importância e o esforço que os responsáveis da semana devem ter, mencionando quais as suas tarefas, para que fique claro, que nem sempre conseguem cumprir todas e que isso não é um problema, desde que se esforcem. (NC n.º 23 – registo n.º 1 – 24novembro2021).

¹⁹ Para além disso, durante a reunião analisamos o Diário da Sala e uma situação em que apertaram o braço à Júlia e a educadora Marta alerta para o facto de não se magoarem uns aos outros e de como é importante refletirem sobre os comportamentos. No diário a educadora escreve que gostou de ir a Castelo de Bode eu acrescento que gostei da sessão de Expressão musical no parque. (NC n.º 4 – registo n.º 8 – 22outubro2021).
(...) Posteriormente analisamos a coluna do *Gostamos*, e preenchemos a do *Fizemos*. Na coluna do *Queremos*, verificamos o que ficou por fazer e combinamos realizar o chá do Frederico na semana seguinte. (NC n.º 45 – registo n.º 1 – 14janeiro2022).

Espaço e materiais:

No que respeita a organização do espaço e dos materiais, cabe ao/à educador/a, assumir uma postura atenta e reflexiva, com base na observação e no registo, de modo a recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, de modo a conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem, com vista a melhorar a qualidade da sua resposta educativa.

Nesta medida, a rotina diária do grupo de crianças com o qual realizei a PPS II engloba locais distintos, mas interligados: a sala de atividades, a casa de banho, o refeitório e o recreio (partilhado com o JI e o 1.º CEB). A sala onde realizei a PPS II, acolhe grande parte das atividades e rotinas diárias e é o grande palco de ação onde se desenvolvem inúmeras interações sociais, pelo que, ao ser concebido pela equipa educativa e apropriado pelas crianças, adquire novas configurações, assim como, os materiais nela presentes.

Desta forma, e conforme as linhas orientadoras do MEM, o espaço é percecionado como: (i) promotor de autonomia; (ii) facilitador de relações; (iii) construtor de aprendizagens; (iv) flexível e (v) expositor das produções culturais.

De modo a corresponder a estes princípios, esta sala é um espaço amplo que transmite e recebe aquilo que se vive no dia a dia do grupo, bem como, na vida familiar das crianças, dado que, encontra continuidade entre as áreas e materializa pelas suas paredes as partilhas constantes, que nos dão conta daquilo que é significativo para as crianças e para o grupo.

Posto isto, e entrando diretamente na sala, esta é iluminada e contempla várias janelas que permitem a entrada de luz natural, ainda que seja pouco quente, devido à posição do edifício. A sala encontra-se organizada por áreas (cf. Anexo C), percecionadas enquanto andaimes no reconhecimento de atividades humanas de diferentes naturezas, e não enquanto barreira no que diz respeito às interações entre elas na concretização de um projeto específico (Folque & Bettencourt, 2018). Estas áreas estão organizadas em torno da sala e permitem o desenvolvimento de diversas atividades, sendo elas, (i) oficina da escrita, (ii) faz de conta, (iii) laboratório de ciências e matemática, (iv) biblioteca, (v) jogos de chão, (vi) jogos de mesa e (vii) expressão plástica. Todas as áreas se encontram identificadas com o nome da mesma, assim como, o número de crianças permitida em cada.

Niza (2012) refere que,

cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos, com exceção, naturalmente, do centro dos brinquedos como área de jogo e «faz de conta»; (...) deverá reproduzir (...) um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas (p. 200).

Para tal, as áreas possuem uma grande diversidade de materiais e brinquedos que estão devidamente organizados e cuidadosamente identificados com símbolos/imagens e palavras. Com vista ao desenvolvimento da autonomia das crianças, todos os materiais se encontram acessíveis e ao nível dos seus olhos, para que estas sejam capazes de os alcançar sem recorrer à ajuda de um adulto (Folque, 2014), porém subentendem igualmente princípios de ordem e de arrumação que remetem para a importância das lógicas adultas, subsistindo ambiguidades e tensões entre as culturas das crianças e as adultas.

Dada a flexibilidade dos espaços da sala, na área polivalente que se encontra ao centro, as mesas podem separar-se e mudar de lugar em função das atividades que estejam a decorrer, tal como, os momentos de reunião, de atividades de expressão plástica em simultâneo com jogos de mesa, desenvolvimento de projetos, lanche, etc. À semelhança desta, também a área da biblioteca funciona como espaço onde as crianças se reúnem durante as sessões de expressão musical²⁰.

Por fim, é fundamental referir que o refeitório e o recreio, sendo os espaços partilhados com outras salas na sua rotina diária, são percecionados pela equipa educativa como espaços de encontros, e não enquanto tempo de intervalos entre momentos, onde as crianças fazem as suas explorações, edificam as suas relações e constroem as suas culturas (Sarmiento, 2004).

Assim, e do meu ponto de vista, o ambiente proporcionado nesta sala era muito rico e diverso, em áreas e materiais, uma vez que oferecia à criança a oportunidade de reconhecer segurança e potenciava o seu ímpeto exploratório, bem como promovia o estabelecimento de relações sociais. Em concordância, Portugal (2001) refere:

²⁰ Assim, preparei previamente o espaço da sala, com as mesas juntas e sete cadeiras em redor da mesma, mais oito cadeiras para as crianças que iriam representar a *Mosca Fosca* do lado direito e ainda oito cadeiras do lado esquerdo para os *narradores*. (NC n.º 10 – registo n.º 5 – 03novembro2021).

na organização de um contexto que respeite as necessidades de todos (...) é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança; incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança (...) não se ignore ainda a necessidade de locais agradáveis para as famílias e outros adultos (p.12).

3. *“Quais as minhas
intenções para a
prática?”* - Análise
reflexiva da intervenção
pedagógica
| | | | |

3.1. Uma reflexão sobre as intenções da minha ação...

Refletir previamente sobre a ação, permite ao/a profissional de educação, no caso deste relatório na qualidade de estagiária, justificar as suas ações e procurar dar resposta àquilo que é a sua intenção, pois para qualquer intervenção pedagógica fundamentada, é crucial que haja uma intencionalidade educativa baseada numa prática reflexiva e ponderada sobre as suas conceções e valores da ação.

Assim sendo, com base nas caracterizações apresentadas anteriormente, bem como, no PCS (2021) e em todas as observações e registos que realizei ao longo do tempo, tornou-se possível definir as intenções que guiaram a minha ação pedagógica, com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, dando-me a possibilidade de refletir acerca do trabalho desenvolvido com cada um dos intervenientes envolvidos no processo.

3.1.1. ...com as crianças

Desde o início da minha PPS II, que fui compreendendo que o grupo de crianças com o qual estava, se caracterizava por ser bastante meigo, carinhoso, autónomo e perspicaz. Neste sentido, desde logo percebi que uma das minhas principais intenções passava por **desenvolver e construir uma relação baseada no afeto, no respeito, na proximidade e na confiança** com cada uma das crianças em particular e todas no geral. Para tal, ao longo da PPS II, procurei sempre e cada vez mais ao longo do tempo, dar atenção de forma individual a cada criança e aproveitar cada um destes momentos para troca de muito afeto, abraços, colo e gestos de carinho, uma vez que, é com base numa atenção calorosa que a criança desenvolve confiança sobre o mundo e capacidade de interagir e explorar o mesmo.

Portanto de modo a garantir a resposta às necessidades físicas e psicológicas das crianças é fundamental que o adulto seja capaz de estabelecer uma relação de confiança (Portugal, 2012), que será a base para a criação de novas relações, nomeadamente relações entre pares, permitindo assim, que as crianças me encarem como uma adulta que lhes transmite segurança e a quem podem recorrer sempre que necessitarem, ou seja, a minha intenção passava por ser um apoio para as crianças. Este foi um aspeto que fui desenvolvendo ao longo do tempo e sem imposições, e as crianças rapidamente se foram aproximando e sentindo maior confiança em mim, tanto para brincadeiras ou troca de afetos, como para a satisfação das suas necessidades e realização de propostas e atividades. Confirmando através dos seguintes excertos:

“Entretanto a Sofia M. pede-me para contar a história, “O que está atrás da porta? Entra e descobre?”. Eu aceito a proposta e conto a história com *grande ânimo* e muita envolvimento neste momento divertido e desafiante” (NC n.º 9 – registo n.º 4 – 02novembro2021). ; “Observo a Madalena, a Laura F., a Mª Flor e a Margarida a brincarem com um livro e a certa altura convidam-me a juntar-me e brincar com elas” (NC n.º 28 – registo n.º 5 – 03dezembro2021).

Para tal, foi fundamental ter como intenção e linha orientadora de toda a minha ação **o respeito pelas individualidades de cada criança**, sendo esta a minha segunda intenção e que passa por respeitar os ritmos, necessidades, interesses e fragilidades das mesmas, observando a criança como um ser único, com características e vivências próprias, a quem deve ser dada a oportunidade de experienciar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017).

É fundamental garantir a igualdade de oportunidades a todos, bem como, a inclusão de todas as crianças, quaisquer que sejam as suas diversidades, ou seja, tanto a cultura, a etnia, a língua, etc., como a diversidade que surge das diferenças individuais. Portanto, o/a educador/a deve valorizar sempre a perspetiva da criança, de modo a “articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais” (Portugal, 2008, p. 64). Para que se torne possível, é necessário ouvir a voz das crianças e a expressão dos seus pontos de vista, respeitando os seus sentimentos e os seus ritmos, valorizando as suas potencialidades (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015). Passo a citar:

fui estabelecendo algumas interações, tendo sempre como principal preocupação, respeitar o seu espaço individual, mas procurando envolver-me nas suas tarefas e algumas brincadeiras. Durante estas interações penso ser fundamental adotar uma abordagem calma e não intrusiva, questionando sempre se me posso envolver nesses momentos e respeitar a vontade das crianças, de modo a respeitar os ritmos individuais de cada criança, as suas características pessoais e sociais e procurando adequar a minha forma de abordagem a cada criança (1ª Reflexão Semanal).

Com base nas duas intenções anteriormente mencionadas, e citando as palavras de Vasconcelos (2011) reconhece-se às crianças “a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de

expressão” (p. 31), pelo que foi também minha intenção ao longo da PPS II, **reconhecer a criança como sujeito de direitos, promover e garantir a participação da mesma, considerando-a como sujeito ativo** no seu processo educativo, a quem deve ser dada disponibilidade total para participar ativamente no seu dia a dia, sendo esta um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) com uma “voz” que deve ser ouvida (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007). Procurei corresponder a esta intenção, como passo a citar: “De seguida, vamos à cozinha com as crianças que querem participar, buscar os ingredientes e utensílios necessários para a confeção do bolo” (NC n.º 8 – registo n.º 4 – 29outubro2021).

Como forma de promoção e desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, senti ao longo da minha prática, a necessidade de agir com vista àquelas que eram as maiores fragilidades que identifiquei no grupo, e **contribuir para o desenvolvimento discursivo, nomeadamente, aquando da resolução de conflitos** sendo esta a minha quarta intenção. Jares (2002) refere justamente que “um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (p. 94). Neste sentido, a minha intenção passava por assumir uma posição mediadora dos conflitos, através do diálogo entre as crianças, onde houvesse tempo, espaço, voz e oportunidade para as crianças apresentarem os seus pontos de vista, fomentando a autonomia, a responsabilidade e o respeito mútuo entre as crianças, como passo a citar:

Assim, as responsáveis convidam uma criança da sala da Susana a juntar-se a nós a fim de se conversar sobre um conflito escrito no diário. A criança vem à sala e explica o que aconteceu entre ela, a Madalena e a M^a Flor e demonstra o seu desagrado. Conversamos em grupo sobre o assunto e todos partilham a sua opinião e por fim, a Madalena e a M^a Flor pedem desculpa àquela criança por terem gritado aos seus ouvidos (NC n.º 45 – registo nº 1 – 14janeiro2022 – cf., Anexo A).

Por último, e ainda com base naquelas que são as maiores fragilidades do grupo de crianças, tive como intenção durante a minha prática, **promover o respeito pelas regras de convivência social e em grupo, por meio de comportamentos sociais de autorregulação e responsabilização**. Nesta medida, é fundamental promover o diálogo em grupo e a reflexão sobre as situações, assumindo “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças com quem se encontra compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27), ou seja, para que

compreendam que há comportamentos que são aceitáveis e outros que não o são, devendo ser adequada a forma como agem. Note-se o seguinte excerto:

O Manuel dirige-se a mim um pouco nervoso e diz: “O Frederico está a chorar porque tem o macaco e queria o dinossauro” e eu peço-lhe que se acalme e que respire fundo para eu conseguir percebê-lo e ajudá-lo. Ele volta a explicar-me o que se passa e eu sugiro que conversem com ele calmamente e o Manuel e o Vasco tentam fazê-lo mas o Frederico mostra-se irredutível e afasta-se das duas crianças. Tranquilizo o Manuel e o Vasco e digo-lhes para lhes darem um tempo. (...) “Não me deram o que eu queria” e eu explico: “Frederico eu compreendo mas tens de perceber que os brinquedos são do Vasco e ele está a ser muito generoso em emprestar um a cada um, por isso tu não deves exigir que ele te empreste o que tu queres compreendes?” e ele insiste: “Mas eu quero” e eu termino: “Eu já percebi Frederico, mas vais mesmo ter de pensar sobre o teu comportamento e acho que lhes deves um pedido de desculpas porque estavam a tentar ajudar-te e não quiseste conversar com eles. Parece-me boa ideia ires lavar a tua cara e respirar fundo e depois voltas e conversas com eles. Tenho a certeza de que consegues resolver bem os teus conflitos. (...) (NC n.º 39 – registo n.º 4 – 21dezembro2021).

Importa referir que perante todas as minhas intenções com o grupo de crianças, ao longo da PPS II, constituiu-se também como preocupação, promover atividades que considerassem e ampliassem os vários domínios e subdomínios propostos por Silva et al., (2016) (cf. Anexo D).

3.1.2. ...com as famílias

Segundo Sarmiento e Carvalho (2017), a família é a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa e portanto, um ator educativo na vida da criança, o que revela a importância de existir uma relação de complementaridade e articulação entre o estabelecimento educativo e a família.

Desta forma, uma das minhas principais intenções para com as famílias, passou por **informá-las sobre a minha prática, prevalecendo uma ética democrática** (Tomás, 2011), por meio da minha carta de apresentação (cf. Anexo E) informando a razão da minha ação na organização socioeducativa.

Outra das minhas premissas e intenções desde início, foi manter a preocupação em garantir **“o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”** (Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI, 2011, p. 2), ou seja, foi sempre uma preocupação constante para mim, assegurar a confidencialidade de qualquer informação que me fosse transmitida pelas próprias famílias, pela EC, ou pela restante equipa educativa.

Para além deste aspeto, outra intenção que tive sempre para com as famílias das crianças tratava-se de **estabelecer uma relação de respeito, confiança e disponibilidade através de uma comunicação aberta e de confiança com as mesmas**, uma vez considerar ser essencial o trabalho cooperativo entre ambas as partes. Assim, embora o período de estágio seja de apenas três meses, o estabelecer de uma relação de proximidade com as famílias possibilita que estas me encarem como alguém de confiança, a quem podem deixar o/a seu/sua filho/a e ao verificarem que o/a educando/a se sente seguro/a na minha presença, sentem-se mais à vontade para transmitir recados e informações que considerem relevantes.

Na minha opinião, esta intenção foi concretizada essencialmente em momentos de acolhimento, na medida em que foi construída uma relação de confiança e partilha com as famílias. Os familiares das crianças desde cedo me procuraram para transmitir recados sobre os/as seus/suas educandos/as e para partilhar acontecimentos que tinham vivenciado fora da organização socioeducativa. Nestes momentos, foram também estabelecidas conversas sobre o dia a dia das crianças, nas quais partilhei alguns episódios ocorridos na organização.

Assim, uma vez que considero relevante que as famílias estejam a par do trabalho que está a ser desenvolvido na OS, assim como, das conquistas e aprendizagens das crianças, considerei necessário promover o envolvimento das mesmas, uma vez que a participação dos familiares na organização e a comunicação aberta com estes, facilita a compreensão de possíveis interesses, necessidades e fragilidades das crianças que, de outra forma, não seria possível percecionar.

3.1.3. ...com a equipa educativa

Em último lugar, importa definir as intenções para a ação com a equipa educativa, uma vez que, considero esta como elemento potenciador de bem-estar e segurança para as crianças, pelo que, é fundamental considerar o trabalho em equipa, como forma de garantir um ambiente educativo harmonioso, em que as

intencionalidades educativas sejam definidas e partilhadas em equipa, através do seu planeamento, intervenção e avaliação, sob diferentes perspetivas em articulação.

A importância do trabalho em equipa é destacada por Argêncio (2018), pois “tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais, espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa” (p. 476).

Desta forma, começo por referir a primeira intenção que consiste em **construir um clima de confiança e proximidade com a equipa da sala e com a restante equipa da organização socioeducativa**, pois tem vindo a ser notório que a confiança é a base de uma relação, como tal, com a equipa não é exceção.

Neste sentido, ao longo da PPS II, foi minha preocupação incluir os agentes educativos nas minhas propostas de atividades e nos vários momentos que dinamizei, uma vez considerar essencial o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento das crianças. Neste âmbito, importa ter em conta que o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem através da ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo, ou seja, tendo como intenção desenvolver um **trabalho em parceria com os agentes educativos**, é fundamental a existência de respeito e confiança, pois só com estes pilares é possível promover o bem-estar de todos.

Com base nesta relação que se vai desenvolvendo para um trabalho cooperativo, é necessário garantir e ter como intenção a existência de uma **comunicação aberta** que permita a partilha de ideias e informações, contribuindo desta forma para uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica. Quer isto dizer que os/as adultos/as intervenientes, devem fomentar o uso comum de princípios e estratégias, bem como a partilha de conhecimento que é obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do que se vive no contexto educativo, e neste sentido, fez sempre parte das minhas preocupações, assegurar que os meus princípios pedagógicos fossem ao encontro dos princípios defendidos pelas profissionais da sala e da organização, garantindo assim, o apoio necessário ao desenvolvimento e bem-estar da criança. Passo a ilustrar de seguida:

Durante este momento senti bastante dificuldade e até alguma angústia por sentir que não estava a ser capaz chegar ao Francisco da forma como pretendia. Foi muito importante contar com a ajuda da educadora Marta

e observar a forma como ela interage com ele nestes momentos (NC n.º 14 – registo n.º 3 – 10novembro2021).

Como última intenção para com a equipa educativa, procurei sempre estar **recetiva a sugestões, críticas construtivas e práticas reflexivas**, que me permitissem evoluir enquanto profissional, dado que, a identidade profissional se (re)constrói e desenvolve em interações e relações diversas (Sarmiento, 2009), e acima de tudo, que me levassem a adequar cada vez mais a minha prática, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, uma vez que a equipa possuía um conhecimento muito mais aprofundado acerca do grupo e de toda a dinâmica existente. Posto isto, procurei desde cedo compreender a dinâmica da equipa, respeitar o trabalho desenvolvido e estabelecer uma comunicação aberta que me permitisse agir em conformidade e evoluir enquanto profissional, como se pode confirmar no excerto seguinte: “Tendo em conta o dia anterior (NC n.º 9 – registo n.º 7 – 02novembro2021), neste momento de ensaio, tive em consideração as sugestões e comentários da educadora Marta, bem como, a reflexão que fizemos de forma conjunta” (NC n.º 10 – registo n.º 5 – 03novembro2021).

3.2. Refletir sobre as intenções da minha prática – Avaliação do processo de intervenção

Tendo em conta que *refletir* e *avaliar*, são processos indissociáveis e imprescindíveis em educação de infância, importa considerar que, relativamente aos outros níveis educativos, este encerra em si uma indefinição curricular que o caracteriza, bem como, a sua especificidade associada à idade das crianças (Cardona, 2007). Para além disso, permitem avaliar a prática do/a educador/a, o ambiente educativo e os processos educativos. Por esta razão e com base nas intenções acima apresentadas, passo agora a avaliar a concretização das mesmas, bem como, de todos os progressos e aprendizagens que fui desenvolvendo ao longo da PPS II, dado que a avaliação deve ser encarada como um processo “integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, (...) [assumindo-se como eixo identificador do] desenvolvimento e a aprendizagem da criança” e ainda para aperfeiçoar a prática pedagógica (Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

Considerando que ao longo de toda a prática pedagógica, a reflexão e avaliação sempre foi uma das minhas preocupações, procurei desenvolvê-la tanto de forma individual como em conjunto com as crianças e a equipa educativa, tanto por meio dos

registos escritos em notas de campo, reflexões semanais e das propostas, bem como, em momentos de grupo.

Foi com base na observação, percebida como ferramenta e estratégia de análise, que elaborei diariamente os registos que careciam de reflexão e interpretação sobre aquilo que era observado (Sousa & França, 2014). Desta forma, os registos elaborados constituíram-se como um elemento fundamental que me permitiu ao longo da PPS II, desenvolver uma prática reflexiva progressiva e constante com base em fundamentação teórica que propunha o cruzamento entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, desafiando-me e proporcionando-me uma perspetiva mais abrangente e contextualizada sobre a infância.

Observar, refletir e agir perante as crianças com respeito e compreensão foi uma preocupação constante ao longo da PPS II, pelo que, procurei desenvolver relações de confiança, tendo sempre em consideração as características individuais e os ritmos de cada criança, tanto nas interações como nas propostas lançadas. Mantive o cuidado de ouvir o grupo e promover a sua participação efetiva no seu processo educativo, tanto na tomada de decisões diárias como em propostas de futuro, reconhecendo as suas conquistas diariamente, permitindo a cada criança “ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando” (Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

Neste processo de descoberta e reflexão, feito de retrocessos e progressos, procurei sustentar a minha ação e contribuir para o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, por meio de reflexões em grupo, onde havia espaço, tempo e voz para o desenvolvimento discursivo, a troca de ideias e opiniões, o estabelecimento de regras e a avaliação de comportamentos e atitudes, sempre numa perspetiva potenciadora de reflexões e aprendizagens sobre o ser e o agir de forma positiva.

Segundo Tomás e Gonçalves (2019), a PPS permite usufruir de um tempo e espaço de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (p.168), o que evidencia a importância desta prática na construção da identidade profissional do/a educador/a de infância. A PPS II é sinónimo de partilha de saberes e experiências, de tensões, receios, e (in)certezas, havendo espaço e tempo para errar, refletir, ponderar, reajustar e agir que permite a

reflexão constante e conseqüentemente a construção da identidade da educadora que quero ser.

Foi nesta perspectiva que encarei as minhas intenções com as famílias e com a equipa educativa, procurando desenvolver uma relação de confiança, respeito e parceria, promovendo com ambas as partes uma comunicação aberta e demonstrando disponibilidade para troca de impressões. Sobre as famílias, fez parte das minhas intenções, assegurar um compromisso ético e democrático sobre a minha prática e apoiar as mesmas sempre que necessário, considerando-as como parceiros educativos. Relativamente à equipa educativa, senti que o trabalho colaborativo e a relação que se criou, foi fundamental para a minha ação, permitindo-me desenvolver um trabalho com base na honestidade, no respeito, na ajuda e no desenvolvimento pessoal e profissional de todas as partes.

Posto isto, considero que as intenções para a ação na PPS II foram concretizadas, cada uma a seu tempo e umas ficaram mais consolidadas do que outras, mas acima de tudo, sinto que a relação que ficou estabelecida com todos/as foi de respeito e muita empatia, permitindo-me a reflexão constante e contribuir para construir a identidade profissional.

No que diz respeito à avaliação aprofundada de uma criança, construí o portefólio com a Júlia que já havia sido iniciado pela equipa educativa de sala, propondo registos e interações com esta criança de forma orgânica, contando com a respetiva autorização da família para o efeito (cf. Anexo F).

4. *“Processos, práticas e
percalços - Análise do
percurso de uma
estagiária no JI”:
Enquadramento teórico*

| | " | | " |

No capítulo que agora se inicia, será apresentada a temática da investigação a realizar. Primeiramente, surge a identificação e fundamentação da problemática, isto é, as razões da sua escolha e perguntas de partida, bem como, a definição dos objetivos da investigação. Seguidamente, será mobilizado um referencial teórico acerca da problemática identificada, procurando ir ao encontro dos objetivos definidos.

4.1. Identificação da problemática e perguntas de partida

Desde o início da PPS, a de Creche e a de JI, que uma preocupação foi sentida: observar-me, analisar a minha ação, avaliar-me e procurar informar a ação de forma crítica, procurando munir-me ao longo da experiência, de estratégias e ferramentas que me permitam evoluir, sempre numa perspetiva construtiva e almejando a educadora que quero ser.

Neste sentido, e através de um grande trabalho de equipa, procurei refletir sobre as minhas ações e opções numa perspetiva crítica, com vista à identificação daquelas que eram/são as minhas principais dificuldades enquanto estagiária. Com a certeza de que queria analisar-me em prol de uma pessoa e educadora mais reflexiva, desafiei-me a debruçar-me sobre duas grandes dificuldades que senti ao longo da PPS II e procurar compreender de que forma a reflexão e a formação de educadores/as são dimensões importantes no desenvolvimento da ação pedagógica e na aquisição de ferramentas de gestão de dificuldades. Desta forma, defini como problemática da investigação: “Processos, práticas e percalços - Análise do percurso de uma estagiária no Jardim de Infância”.

No que concerne aos objetivos da investigação, estes passam por: (i) caracterizar os dois grandes desafios sentidos durante a PPS II: gestão do grande grupo e a frugalidade do tempo no JI ; (ii) analisar a relevância da reflexão na minha ação como estagiária a partir da relação micro-macro, ou seja, da prática pedagógica *in loco* e na sua relação com o quadro legislativo que enquadra a formação de educadores/as de infância; e (iii) identificar as estratégias de atuação e de superação das dificuldades durante a PPS II.

4.2. Prática Profissional Supervisionada II – Enquadramento teórico

Deste modo, procura-se agora, desenvolver a análise da temática da investigação com base nas categorias de análise dos dados, anteriormente definidas,

bem como, em autores de referência que refletem sobre as questões presentes nos objetivos acima descritos.

4.2.1. “Os desafios encarados na PPS II”

São “profissionais de charneira” (Folque, 2018), os/as educadores/as de infância que diariamente enfrentam inúmeros desafios na profissão e desenvolvem o seu trabalho em diversas frentes, tanto na formação e docência, como com as famílias, a comunidade, na organização e gestão do ambiente educativo, com as crianças, a equipa educativa, e toda uma panóplia de aspetos que devem ter em conta no exercício da profissão. Ser educador/a de infância, é enfrentar todos os dias novos desafios e dificuldades, gerir e apoiar pessoas, sendo a construção da sua profissionalidade um espaço de fronteiras, onde ocorrem trocas de aprendizagens entre saberes de diversas áreas (Vasconcelos, 2009), o que exige profissionais com formação adequada e uma prática baseada na reflexão.

Ao longo da PPS II, foram várias as dificuldades que senti à partida, e na presente investigação, centro-me em duas que para mim foram mais evidentes e sobre as quais senti maior necessidade de pensar e agir diariamente: a gestão do grande grupo, seja em momentos de organização do mesmo, de propostas, de rotina, entre outros e associada indiretamente a esta dificuldade; a frugalidade do tempo no JI, isto é, a tensão entre a lufa-lufa do quotidiano e a necessidade de tempo para estar, observar, sentir, aproveitar e usufruir de todos os momentos.

4.2.1.1. Gestão do grande grupo

Corroborando a perspetiva de Folque (2014), os momentos de grande grupo são muito variados e ricos, contribuindo para vários aspetos do desenvolvimento da criança, do grupo e da equipa educativa, sendo espaços de debate, de tomada de decisões com o parecer de todos que permitem a criação de “uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros” (p. 101). Neste sentido, Machado e Simões (2015) reforçam que a gestão do grande grupo é uma problemática complexa, particularmente no que respeita a educação pré-escolar, dado que, engloba muito mais do que a formação de pequenos grupos ou a implementação de dinâmicas.

Gerir o grupo passa por “pensar em intenções, em atividades desafiantes, em estratégias de operacionalização, na gestão e na organização do espaço e do tempo,

na avaliação e, naturalmente, nas próprias crianças” (p. 201) e só através da interligação de todos estes fatores, é possível fazer uma gestão mais adequada do grupo (Machado & Simões, 2015).

De acordo com Ferreira (2004), inerente a estes aspetos da gestão do grupo, está o facto de as crianças apresentarem características comuns entre elas, contudo “têm uma experiência social única que as torna diferentes entre si” (p.65). Machado e Simões (2015) clarificam que, as crianças são por natureza, desafiadoras nas interações e tendem a testar limites apesar de terem consciência das regras que lhes são impostas. Esta *rebelia* desafiante das crianças demonstra a importância do papel do/a adulto/a para “moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito”, pelo que, a posição assumida pelo/a adulto/a deve privilegiar uma observação e escuta atenta em detrimento do autoritarismo, intervindo apenas “para interromper qualquer ciclo de desrespeito que comprometa o estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças e a equipa” (p. 202).

Por esta razão, e de acordo com as mesmas autoras, cabe ao/à educador/a, tomar conhecimento das características e particularidades das crianças, de modo que se torne possível adequar a sua prática com base na diferenciação pedagógica, adquirindo estratégias que lhe permitam agir em conformidade dando respostas às necessidades das crianças, sendo que, para uma gestão harmoniosa, cooperativa, diferenciada e respeitadora, é fundamental que haja por parte do/a educador/a, a disponibilidade e capacidade de adaptar a disciplina que é imposta, às características de cada criança de forma equilibrada.

Nesta medida, a gestão que o/a educador/a faz do grupo, é fortemente influenciada pela sua personalidade e pelo seu perfil, uma vez que, requer a firmeza do/a adulto/a nas mais diversas situações em que é necessária a tomada de decisões e imposição de limites (Machado & Simões, 2015) numa relação negocial permanente com as crianças²¹.

Assim sendo, a gestão adequada do grupo, exige a garantia de “equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade”, pois é por meio destas garantias que se torna possível assegurar a aquisição de valores que permitam agir em conformidade

²¹ Exemplo desta dificuldade aconteceu em momentos em que estaria a sentir o distanciamento das crianças sobre a atividade e incentivei a participação e autorregulação, em que, por exemplo, “combinámos concluir esta avaliação e atribuição de novas tarefas à tarde e assim acontece, de forma bastante eficaz e com o grupo mais calmo” (NC n.º 46 – registo n.º 4 – 7janeiro2022).

e mediar comportamentos, tanto por parte do/a educador/a como das crianças (Machado & Simões, 2015, p. 201-202). Cabe ao/a educador/a munir-se de competências e estratégias específicas no que toca à gestão que é feita do grande grupo, de modo a “criar um ambiente de aprendizagem com vista à maximização do envolvimento dos alunos e à minimização dos comportamentos perturbadores” (Nascimento, 2007, p.38).

Ao longo da PPSII fui sentindo esta dificuldade como um processo de reajustes diários em que adotava novas estratégias de acordo com a observação e escuta que fazia do grupo e de cada criança em particular.

4.2.1.2. “A frugalidade do tempo no JI”

Vasconcelos (2012), sugere-nos que “regressemos à frugalidade, aprendamos a viver felizes com menos, talvez cada vez mais com o essencial” (p. 84). Corroborando esta perspetiva, considero que construir a profissionalidade docente e procurar dar resposta aos interesses, potencialidades e fragilidades de todas as crianças e pessoas envolvidas na profissão, exige, tal como tenho vindo a referir, uma grande disponibilidade por parte do/a profissional para desenvolver uma escuta e observação atenta, valorizando todos os momentos, pois tal como afirma Gonçalves (2020), é necessário que “abramos janelas de oportunidade dando primazia ao diálogo, valorizando a escuta ativa das crianças, vivamos dos sentidos, da exploração e estejamos atentos aos sinais” (p. 25).

Ter tempo em educação de infância, arriscaria afirmar que é algo controverso, na medida em que é o mundo onde há espaço para ser, estar, brincar e aprender, mas que por vezes, a imposição do tempo de ordem institucional (Ferreira, 2004) e dos aspetos que é necessário gerir, afastam, algumas vezes, o/a educador/a desse tempo de desfrutar e aproveitar com as crianças. É fundamental usufruir do tempo com as crianças e do privilégio que considero ser esta profissão.

Neste sentido, torna-se imperativo pensar na disponibilidade, que é um exercício dinâmico que se vai fazendo e ajustando a cada criança, a cada família, a cada colega de equipa e a nós próprios nas mais diversas dimensões.

Desenvolver uma prática contextualizada, relacional e responsiva passa por estar atenta e compreender as reais necessidades das crianças e das famílias, respeitá-las e potenciar o seu desenvolvimento holístico.

Conhecer e apropriar-se das múltiplas características de todos no JI, requer dar tempo e dar-mo-nos tempo para contemplar o tempo de cada um e do/a adulto/a e criança em relação. É essencial que este “dar” e “receber” seja assente no respeito e na sensibilidade. Gonçalves (2020) clarifica esta ideia,

aprendemos, pelos seus modos de ser e estar, que quanto mais lhes dermos espaço e tempo para que expressem os seus saberes, mais elas nos apontarão novidades, mais conheceremos as suas manifestações e reestruturaremos caminhadas e estratégias, renovaremos práticas e consolidaremos a pedagogia da educação de infância (p. 31).

Considero que a escuta ativa é muito mais do que ouvir o que as crianças nos dizem. É preciso ouvir, incorporar as suas ideias, as suas intenções, respeitar o que nos vão dizendo e procurar seguir os caminhos que as crianças nos indicam querer seguir.

Assim, estar atento/a na observação e na escuta, pressupõe pensar a criança como um elemento central num universo policêntrico onde ocorrem interações que tanto a podem estimular, como limitar (Vasconcelos, 2012). É sobre estas interações que é essencial pensar, principalmente na posição que o/a educador/a ocupa, assegurando que se envolve nesta missão e se compromete na profissão assumindo a reflexão e a disponibilidade como o leme das suas “viagens”.

Este universo rico e policêntrico faz-se das brincadeiras das crianças e é no brincar que me vou dando conta que a criança conhece e dá sentido ao mundo, se sente em controlo, expressa as suas perspetivas, formula hipóteses, faz tentativas e resolve problemas. Assim, cabe ao/à educador/a garantir que o brincar seja um direito e uma oportunidade diária para as crianças tomarem a iniciativa e conduzirem os seus próprios processos de aprendizagem, assumindo “uma nova visão que, (...) acolhe a criança como sujeito, autor e ator da sua vida” (Peças, 2020, p.6).

A observação das interações por parte do/a educador/a e o envolvimento deste/a nas brincadeiras de forma descontraída e não intrusiva, permite-lhe conhecer melhor as crianças, os seus interesses e necessidades (Ferreira & Tomás, 2020), bem como, o contacto com as famílias e a equipa educativa de forma transparente.

A reflexão sobre estas observações, permite ao/à educador/a analisar, discutir, avaliar e mudar as suas próprias práticas, sendo que esta depende do conteúdo, do contexto e das interações.

Através das práticas reflexivas, o/a educador/a é capaz de analisar as suas próprias decisões, ser crítico nas relações, analisar hesitações e competências, resolver problemas e identificar necessidades emergentes das crianças.

4.2.2. “A prática pedagógica reflexiva in loco e o quadro legislativo sobre a formação de educadores/as de infância”

Ao perspetivar uma PPS reflexiva em contexto, importa refletir acerca do desenvolvimento desta e da importância que a formação de educadores/as de infância assume na adoção desta postura enquanto profissional, analisando as ações na relação individual e com o grupo. Neste sentido, ao longo da prática, creio que não senti estes aspetos como uma dificuldade na minha ação, mas de certo modo, como um processo que incentivou o crescimento cada vez mais consciente, sobre a sua importância e a influência que diariamente a adoção de uma postura reflexiva teve na minha prática e consequentemente, na ação e na interação com as crianças. Assim, segue-se uma análise aprofundada a estes assuntos, contextualizando através de autores de referência e fazendo o paralelismo com a minha prática enquanto estagiária.

4.2.2.1. “A educadora reflexiva”

Seguindo a perspetiva abordada no subcapítulo anterior, o/a educador/a deve valorizar a reflexão como meio de construção de saberes, uma vez que, a sua identidade e ação define-se com base no saber-fazer sólido teórico e prático que este/a possui e que lhe permite tomar decisões e agir em diversos contextos.

Um/a educador/a que desenvolva a sua prática com base na reflexão, desejavelmente crítica, torna-se competente para “organizar o ambiente educativo, trabalhar em equipa, refletir, investigar, articular o cuidar e o educar, brincar e jogar, ativar e promover a autonomia” (Pinho *et al.*, 2014, p. 116). Assim, foi perto do início da PPS II, que refleti sobre a minha ação e identifiquei as minhas principais dificuldades. Desta forma, senti que este ponto de partida reflexivo, levou-me diariamente a pensar sobre estas, envolvendo todas as tarefas, desafios e propostas.

Uma das bases de construção do saber profissional dos/as educadores/as de infância é a individualização da ação educativa, isto é, a disponibilidade e capacidade do/a profissional, dar resposta às características de cada criança (conhecimento, dificuldades e reações) (Sarmiento, 2016).

Por esta razão e conforme Pinheiro *et al.* (2007), a prática reflexiva deve ser vista como uma forma de questionamento da realidade em que nos inserimos, reforçando que é através desta reflexão que se torna possível a reestruturação das práticas educativas, com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

Nesta perspetiva, as mesmas autoras acrescentam que no âmbito da PPS, os problemas e as conquistas que acontecem diariamente devem ser encarados como oportunidades de novas aprendizagens significativas para todos os envolvidos. Ora, as reflexões do/a educador/a devem partir de uma observação atenta, acompanhada do registo da informação pertinente que permitam uma intervenção adequada, avaliando as conquistas e aprendizagens das crianças. Para além disso, importa salientar que o/a educador/a “não deve descurar de auto-avaliar-se, assim como avaliar as intenções pedagógicas por ele definidas”, com vista à adequação e reestruturação das suas práticas a médio e longo prazo (Pinheiro *et al.*, 2007, p. 130).

Com o intuito de enriquecer a sua intervenção educativa, centrando-a no desenvolvimento global e harmonioso da criança, o/a educador/a deverá ser um/a profissional com espírito crítico, reflectindo individual e colectivamente, tendo em conta várias perspectivas – pais, comunidade educativa e meio envolvente (Pinheiro *et al.*, 2007, p. 131).

Para além desta perspetiva, as autoras acrescentam que as partilhas de angústias e interrogações acerca das diversas situações que os/as educadores/as de infância encaram todos os dias, com os parceiros educativos e a equipa, permitem ao/a educador/a encontrar soluções a dúvidas e inquietações, o que potencia a aprendizagem profissional quando sujeitas a esta reflexão crítica partilhada quer com os pares, como com as Ciências da Educação e da Especialidade (Sarmento, 2016), tornando o/a profissional um/a agente ativo e implementador de mudança.

Assim, é no diálogo com a realidade e com os outros, através da criação de pontes entre o JI e os contextos familiares e sociais, que o/a profissional (neste caso, estagiária) reflexivo/a atua, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão e levantamento de hipóteses, adequando a sua ação. Portanto, o/a profissional de educação deve estar atento/a e ser um/a observador/a vigilante, crítico/a e analítico/a na sua prática, promovendo trocas recíprocas com os intervenientes, que desenvolvam o diálogo, a reflexão e a partilha (Pinheiro *et al.*, 2007).

A avaliação do/a educador/a de infância deve ser pensada como potenciador da reflexão e redefinição contínua da prática (Carmona e Mendes, 2012; Portugal, 2012)

tendo em vista as crianças. Este processo deve ser potenciado, de acordo com Pinho et al., (2013), durante o percurso educativo do/a estagiário/a. Em suma, “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (Pinheiro et al., 2007, p. 130). Esta dimensão deve ser contextualizada no quadro das políticas educativas, especificamente na formação atual de educadores/as de infância.

4.2.2.2. “A formação de educadores/as”

Tendo em conta a diversidade de contextos sobre os quais o/a educador/a de infância pode atuar, devido à multiplicidade de tutelas e às especificidades das crianças com quem trabalha, torna-se evidente a exigência do perfil de desempenho que lhe é imposto e por este motivo, fica clara a importância que a formação inicial e contínua destes/as profissionais assume, com vista a “constituir uma base, que possibilite (...) satisfazer as exigências da profissão e [dar] uma resposta adequada às crianças” (Craveiro, 2016, p. 34).

De acordo com o Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio, “reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”.

São evidentes algumas fragilidades na formação de educadores de infância, investigadas e evidenciadas por Folque et al., (2016), afirmando que estes profissionais dispõem de:

- a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o caráter holístico da aprendizagem na educação de infância; b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc (p. 27).

Neste sentido, a estrutura curricular disponibilizada nos cursos de formação de educadores de infância, revela o insuficiente contacto com a prática profissional, dado que, esta parcela é apresentada com maior relevância apenas no final do percurso curricular, não tornando possível a qualificação competente que se prevê destes

profissionais no final do curso e no ingresso da profissão, acabando por ter consequências evidentes ao demonstrarem “carência do exercício das competências do domínio do agir, experimentar, tentar e aventurar-se em situações da realidade prática, tão importantes nas primeiras experiências de construção da ação docente” (Craveiro, 2016, p. 35). As dimensões assinaladas tornaram-se, porventura, mais densas com a COVID-19. Enquanto estagiária sinto-me “lesada” porque o pouco tempo de prática que é/foi proporcionado pelo plano curricular de estudos no final da licenciatura e no mestrado, teve forte influência no contacto com a realidade das PPS e consequentemente na aquisição de estratégias de atuação perante as situações e dificuldades emergentes. Na PPS II, também houve uma curta interrupção que me colocou novos desafios, para os quais não estava preparada, nomeadamente o planeamento de propostas na modalidade *online*.

Considerando que é em/no contexto se aprende a ser educadores/as, torna-se necessário um tempo prolongado de contacto com a realidade “para poderem integrar teoria e prática; para desenvolverem competências adequadas de intervenção (...) e, ainda, para refletirem sobre conhecimentos, capacidades, atitudes, crenças e valores, experimentando, avaliando, investigando e mudando” (Craveiro, 2016, p. 36). Assim, passo a citar um momento em que senti a influência das características da formação na minha ação:

“senti alguma pressão inerente ao processo da minha avaliação enquanto estagiária e não queria descurar o meu trabalho e a execução do projeto, o que me levou, por momentos a transmitir de forma inconsciente, parte da pressão que estava a sentir dentro de mim às crianças”. (9ª Reflexão Semanal).

Duas outras dimensões importantes para reflexão têm a ver com: i) a formação cultural, social e ética que assume um peso diminuto na formação de educadores/as, apesar de ser fundamental na profissão, por envolver consistentemente a relação entre pessoas, acabando por ter repercussões evidentes nas interações estabelecidas (Craveiro, 2016; Folque et al., 2016), como senti e fui explicando ao longo do relatório; e ii) o papel da equipa que me acompanhou: a educadora cooperante e a supervisora institucional. Através de um trabalho de equipa, contínuo e permanentemente desafiador e avaliativo, estimulou e apoiou a minha PPS “através do confronto com problemas reais; [de] suscitar o levantamento de hipóteses; a experimentação e a verificação, de modo a sistematizarem o conhecimento que emerge da interacção entre

a acção e o pensamento” (Pinheiro et al., 2007, p. 131). No decorrer de toda a PPS II, este foi um aspeto no qual me debrucei e senti que teve grande influência no desenvolvimento de uma prática mais reflexiva da minha parte, tendo em conta, as propostas de reflexão e ação que fui recebendo pelo núcleo envolvido no processo (EC e supervisora).

O desenvolvimento de uma atitude de permanente reflexão e questionamento tendo em vista “a capacidade de considerar a perspectiva dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o meu desafio, colocar-se na perspectiva da criança” com empatia, intuição e autenticidade nas interações (Portugal, 2009, p. 12) é fundamental no desenvolvimento da ação e na construção profissional.

4.2.3. “Estratégias de atuação e superação das dificuldades”

Segundo Sarmiento (2016), o saber prático quotidianamente construído, além de ser fundamentado pelas práticas pedagógicas sustentadas na formação, é alimentado pela reflexividade produzida sobre a experiência diária, que potencia novas aprendizagens, que sendo diárias, conduzem à aquisição de estratégias de atuação e superação das dificuldades com que os/as educadores/as de infância se deparam todos os dias.

Centrando-me nas duas dificuldades mais evidentes na minha PPS II e nas quais me tenho vindo a focar ao longo do relatório, apresento agora, algumas estratégias que fui desenvolvendo ao longo da PPS II, bem como, outras com as quais me fui cruzando e que me permitem refletir sobre a minha intencionalidade educativa, assim como, a construção da minha profissionalidade docente.

De acordo com Pinheiro (2015), se o/a educador/a atender às características individuais da criança e às suas necessidades educativas específicas, fazendo-a sentir-se respeitada e tratada de forma igual a qualquer outra, estará a contribuir para criar um ambiente propício ao seu desenvolvimento pessoal e social e, assim, conduzi-la ao sucesso educativo. Este sucesso resulta das estratégias de diferenciação pedagógica, que como resposta à heterogeneidade que lhe está associada, requer a disponibilização de apoio individualizado ou em pequeno grupo, tornando-se uma poderosa estratégia de superação de dificuldades individuais, que terão certamente influência em momentos de grande grupo (Machado & Simões, 2015).

Conforme o que tenho vindo a referir ao longo das palavras reflexivas que escrevo, gerir o grupo e promover a frugalidade do tempo no JI, passa por gerir o

ambiente educativo e tudo que este envolve, sendo fundamental e imprescindível, o processo reflexivo do/a educador/a como forma de adequar a sua posição e tomadas de decisão às características de cada criança em particular, do grupo em geral e da equipa educativa. Quer isto dizer, e citando as palavras de Machado e Simões (2015), que é necessário tomar conhecimento e privilegiar uma observação atenta, para que se torne possível “planificar a ação e propor formas alternativas e diferenciadas de organização das crianças e das propostas, proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas” (p. 202).

Para tal, outra das estratégias utilizadas ao longo da minha ação e que me fui apercebendo da sua importância através da observação que fazia, diz respeito ao planeamento diário e às rotinas, que permitiam às crianças tomar conhecimento do que estaria previsto para o decorrer do dia, sendo estas decisões tomadas em grupo, considerando que “após a criação desta rotina, é importante “que o educador desenvolva uma boa gestão do tempo, (...) [e] que respeite os ritmos das crianças” (Pereira, 2014, p.22).

Neste planeamento que o/a educador/a deve fazer sobre a implementação das propostas, deve ser integrada uma parcela que permita a exploração livre, de modo que, as crianças tenham a oportunidade de vivenciar à sua maneira e ao seu ritmo, aquilo que lhes é proposto e disponibilizado.

Agir sobre as crianças na gestão do grande grupo e desfrutar do tempo e das vivências, passa por assumir a comunicação como uma grande estratégia de atuação e superação de dificuldades para ambas as partes, dado que, a partir da conversação o/a educador/a deve esclarecer com as crianças a necessidade que existe em impor limites sem que isso seja sinónimo de privação de liberdade. Portanto, e de acordo com Machado e Simões (2015) o desafio que se levanta na gestão do grupo é também este de colocar em prática estratégias que levem ambas as partes a agir em conformidade, sendo para isso necessário, “levar as crianças a compreender que existem regras e limites que têm que ser respeitados”, sendo estes passíveis de discussão e alteração em grupo, assumindo o/a educador/a como “uma figura de referência e estabilidade, disposta a cooperar” (p. 202).

De entre as estratégias que podem auxiliar o/a educador/a na gestão do grande grupo, está a necessidade, que naturalmente é reflexo daquilo em que o/a adulto/a acredita, de respeitar todas as crianças e não “exigir” a participação de todo o grupo nas atividades, grupos, conversas, comunicações, etc., ou seja, de acordo com Matos

(2014), “o educador ao preparar atividades diferentes estará a contribuir para a motivação das crianças que têm no seu grupo, e conseqüentemente está a evitar que estas apresentem comportamentos que possam destabilizar o grupo” (p.35). Isto significa que ao respeitar as necessidades e vontades das crianças, dando-lhes a possibilidade de escolha sobre aquilo que querem fazer, o/a adulto/a estará a criar momentos de aprendizagem mais motivadores para as crianças que lhe permitem observar interações e reações espontâneas e diversas.

Conforme Matos (2014), é fundamental “criar um ambiente educativo calmo e seguro para todas as crianças” (p. 26) como estratégia de gestão e organização do mesmo e para tal, ao longo da minha prática procurei observar com muita acuidade e respeitar os sinais que o grupo me dava e eu interpretava.

Neste sentido, a atenção e o respeito pelas afirmações das crianças, demonstra como pode ser “essencial compreender o porquê das respostas das crianças, em vez de julgá-las” (Ribeiro & Cabral, 2015, p. 245), uma vez que, é por meio deste retorno que se adequa a prática e gere os momentos de grande grupo. Assim, torna-se importante, assumir uma postura compreensiva e de horizontalidade, fomentando “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A reflexão que realizava diariamente e de forma constante, a partilha de pontos de vista e estratégias de atuação entre mim e a equipa educativa, seja por meio de reflexões escritas, como em conversas informais partilhando perspetivas e ideias, permitiu que “cada um dos actores, se envolv[esse] na construção de soluções a partir das potencialidades próprias, (re)descobrimo e (re)definindo quotidianamente formas de acção inovadoras” (Mesquita - Pires, 2007, p. 221).

Algumas das estratégias que mencionei até aqui, são aplicáveis também perante a minha dificuldade associada à frugalidade do tempo no JI. A escuta e observação ativa, permite ao/a educador/a agir com base na diferenciação pedagógica, apoiar os interesses e necessidades das crianças, usufruir do tempo com as mesmas e aprender nesta interação, desenvolvendo-se ao nível pessoal e profissional.

5. Analisar a PPS II:
posicionamento
epistemológico, opções e
processos metodológicos e
éticos

| | " | | " |

5.1. Opções e processos metodológicos e éticos: análise reflexiva

De modo a relacionar e sustentar a natureza e os objetivos da investigação é fundamental definir as opções metodológicas.

Relativamente à natureza, a investigação assume-se como **qualitativa** uma vez que i) a recolha dos dados é feita no seu ambiente natural, tendo como principal instrumento a investigadora; ii) é uma investigação descritiva, porque “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48); iii) o processo tem mais significado para a investigadora do que os resultados ou produtos, ou seja, o foco está “no modo como as definições (...) se formam” (p. 50); iv) os dados são analisados de modo indutivo, uma vez que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50); e v) o significado assume um peso crucial neste tipo de abordagem, existindo a preocupação pela compreensão das perspetivas dos participantes (Bodgan & Biklen, 1994).

Relativamente ao método, assume-se como um **estudo de caso**, exploratório e descritivo (Meirinhos & Osório, 2010), que permite, segundo Yin (2005), “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 21) e realizar uma “investigação empírica [sobre] um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto” (p.32).

De forma a recolher intencionalmente as perceções, sentimentos, dificuldades, avanços e retrocessos acerca da temática em estudo, a técnica de recolha de dados utilizada é a **observação participante** que permite “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam [o] seu comportamento” (Lakatos & Marconi, 2002, p. 88). Nesta medida, ao longo da PPS, utilizei os registos diários de notas de campo, avaliações de propostas e reflexões semanais para recolher informação. O recurso aos registos de observação justifica-se pelas suas potencialidades no que se refere ao relato escrito da realidade e do momento, que permite o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Além das notas de campo, também as reflexões realizadas à posteriori das propostas de atividade e as reflexões semanais, permitem elaborar um registo detalhado e reflexivo da ação.

No que concerne à análise dos dados, optou-se pela **análise de conteúdo**, que tem como objetivo compreender criticamente os sentidos, o conteúdo e as significações (Chizzotti, 2006, p. 98), procurando através da criação de categorias de análise, simplificar para potenciar o sentido aos dados (Vala, 2007) (cf. Anexo I).

No que diz respeito aos princípios éticos que não podem ser esquecidos dada a sua indissociabilidade da profissionalidade procurei sempre assegurar a privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), considerando-os sujeitos competentes e com direitos, pelo que, foram tidos em conta os dez Princípios Éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012). Desta forma, foi com base no roteiro ético (cf. Anexo G) elaborado, que evidenciei as questões éticas que alicerçaram a minha prática, bem como, através do Protocolo de Consentimento Informado (cf. Anexo H) para a recolha de imagens em que não é divulgada a identidade dos/as intervenientes.

5.2. Limites da investigação

Importa referir que se trata de um estudo exploratório de tanto que ainda há por desbravar neste caminho da reflexão sobre as dificuldades e desafios que diariamente os/as estagiários/as de EI enfrentam. Neste sentido, uma das principais limitações sentidas, foi no processo de recolha de fundamentação teórica. São escassas as investigações sobre a perspetiva pessoal destes/as profissionais quanto às dificuldades que sentem.

Importa referir também, a influência que os tempos de incerteza que vivemos por consequência da pandemia causada pela COVID-19, tiveram ao longo da PPS II, na medida em que além da instabilidade emocional do grupo, da equipa e da minha prática, causada pelas dúvidas constantes do *amanhã*, o distanciamento exigido e os constantes reajustes às medidas de segurança perante a doença, tornaram-se um grande desafio neste processo.

b. *“Gestão, frugalidade,
reflexão e estratégias”:*
Análise e discussão dos
resultados

| | " | | " |

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos dados recolhidos. Este processo de escrita académica pode considerar-se uma “experiência em palavras, [que] nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixar de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (Larrosa & Kohan, 2017, p. 5).

Neste sentido, os dados recolhidos no âmbito da investigação realizada, espelham uma reflexão aprofundada e constante acerca dos processos, percursos e percalços vividos na PPS II – centrando-se em 4 categorias de análise - , com vista à construção de uma identidade profissional cada vez mais consistente, coerente, reflexiva e fundamentada - *diferente do que tinha vindo a ser* -, tendo sido esses dados submetidos à análise de conteúdo, e posteriormente à organização e categorização dos mesmos (cf. Anexo I).

6.1. “Procuro manter-me calma e tranquila” - Gestão do grande grupo

Tendo sempre por base o teor dos dados recolhidos, e procedendo à sua análise, começo por analisar uma das categorias que diz respeito às/aos principais dificuldades/desafios sentidas/os por mim ao longo da PPS II, nomeadamente a **gestão do grande grupo**.

A análise dos dados a esta subcategoria evidencia claramente que os *Momentos de atividade em sala* foram aqueles em que senti maior dificuldade na gestão do grupo. Contudo, importa referir que, além das atividades em grande grupo, também nos momentos em pequeno grupo, nomeadamente aquando do desenvolvimento do projeto realizado no âmbito da UC de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, em que utilizei a MTP, tive dificuldades nesta gestão e em motivar as crianças para as atividades, sem que a minha intervenção se tornasse uma imposição para as crianças. Para além destas situações, em grande grupo foram várias as atividades em que senti o grupo mais cansado e naturalmente, distante e desconcentrado, tornando-se desafiante para mim esta gestão, como a seguinte nota de campo ilustra:

Durante toda a atividade, torno a sentir a dificuldade que tem sido transversal durante a PPSII, ou seja, a gestão do grande grupo. Procuro manter-me calma e tranquila durante a proposta, no entanto tornou-se difícil para mim gerir a desconcentração das crianças no momento que se estaria ali a viver (NC n.º 38 – registo n.º 5 – 20dezembro2021).

O indicador seguinte, referente aos *Momentos de atividade no exterior*, revela após a sua análise que, o local onde são apresentadas e desenvolvidas as propostas,

pode influenciar a disposição e postura das crianças, trazendo-me desafios na gestão do grande grupo. Este aspeto, permite-me aferir que a planificação das propostas e o horário em que estas decorrem, é um fator preponderante na gestão do grupo, dado que são condicionantes ao comportamento das crianças e da educadora, tal como demonstram as seguintes situações: “Durante o jogo sinto que algumas crianças se estão a divertir muito, enquanto outras não demonstram tanto interesse pelo jogo. (...). Também senti que o grupo estava cansado e que alguns comportamentos, contagiaram outras crianças” (NC n.º 49 – registo n.º 3 – 20janeiro2022); “a gestão do grande grupo, é difícil para mim e nesta proposta, senti que o facto de estarem dispersos no espaço, ainda tornou mais difícil esta gestão” (Avaliação/Reflexão da proposta 14).

Já nos *Momentos de exploração livre em sala*, as dificuldades de gestão do grupo não foram tão significativas, uma vez que, ao longo de toda a prática contei com o apoio constante da equipa educativa que me auxiliou muitas vezes nesta gestão através da orientação das crianças no espaço e na gestão do ambiente educativo, nomeadamente o tempo e a organização da sala, evidenciando a importância do trabalho em equipa e por outro lado, a importância dos elementos de referência para as crianças, uma vez que, por vezes, senti que esta minha dificuldade se tornava mais evidente, por não ser ainda um elemento/adulto de referência para as crianças, contudo este foi um aspeto que foi progredindo positivamente ao longo da prática.

Ainda que com uma expressão reduzida em termos de frequência, apresentando duas unidades de registo, também nos *Momentos de rotina* se tornou evidente em algumas situações este aspeto de me tornar uma adulta de referência para o grupo, dado que, aquando de alguns pedidos meus ao grupo, tive dificuldade em gerir as suas reações e adequar as melhores estratégias de atuação perante tais desafios, o que me levou muitas vezes a recorrer ao apoio da equipa, questionando a pertinência dos momentos, o tempo e solicitando algum reforço às indicações dadas por mim. Esta dificuldade esteve patente em momentos como o seguinte:

A certa altura percebo que ninguém está a arrumar a sala e volto a pedir que arrumem. (...) Fiquei um pouco constrangida e até preocupada com a minha intervenção, dado que, não me senti confortável ao elevar o tom de voz para que me ouvissem” (NC n.º 46 – registo n.º 3 – 17janeiro2022). “Terminada esta reunião da manhã, sinto que foi tão intensa como uma segunda-feira de partilhas e novidades, e considero fundamental alimentar estas partilhas ainda que por vezes, seja um pouco difícil para

mim, gerir este momento, entre o tempo que pode demorar a reunião, a disponibilidade do grupo, a minha disponibilidade, as atividades que se seguem, entre outros fatores (NC n.º 47 – registo n.º 1 – 18janeiro2022).

6.2. “**Sempre a correr no dia a dia no JI**” – Frugalidade do tempo

Entrando no campo da **frugalidade do tempo**, esta é para mim uma problemática complexa e desafiante. A análise dos registos que fiz, foram identificadas evidências que representam momentos em que eu, enquanto estagiária, senti que estava a superar/contornar esta minha dificuldade de desfrutar e usufruir do tempo no JI. No entanto, importa apresentar uma das situações em que o tempo “frugal” do JI se impôs, levando-me a analisar a influência que a *correria* diária tem nesta falta de tempo para estar e ser no JI: “Durante as explorações, sinto a dificuldade em lidar com o tempo “frugal” do JI e a falta de estratégias da minha parte em observar e aproveitar estes momentos” (NC n.º 26 – registo n.º 4 – 30novembro2021).

Contudo, alguns dos momentos que evidenciam a superação, ou tentativa de, sobre esta dificuldade em aproveitar o tempo seja em evidências de envolvimento geral, em brincadeiras ou na observação, são: “Observo a Madalena, a Laura F., a M^a Flor e a Margarida a brincarem com um livro e a certa altura convidam-me a juntar-me e brincar com elas” (NC n.º 28 – registo n.º 5 – 03dezembro2021).

Na chegada ao parque, as crianças brincam na mata e é evidente o gosto pelo contacto com a natureza. Observam-se as crianças a recriar e atribuir novas funções aos paus, a brincar e escavar a terra, a observar as flores, etc (NC n.º 16 – registo n.º 2 – 15novembro2021).

A Maria e a Mariana convidam-me: “Queres brincar àquilo que és o monstro e apanhas?” e eu respondo: “Ai querem? Então eu vou-vos apanhar!” e começo a correr atrás delas. Várias crianças do grupo se vão juntando à brincadeira e divertem-se muito, tal como eu, nestas interações e momentos divertidos (NC n.º 29 – registo n.º 7 – 06dezembro2021).

Peço-lhe então que após registar a sua presença, vá buscar o vaso da salsa e o do tomilho. Quando a Sofia M. vai buscar os vasos, afirma muito

entusiasmada: “Catarina, já cresceu!” (...) senti que estávamos todos verdadeiramente entusiasmados e felizes com os progressos. Envolver-me desta forma com as crianças, deixa-me bastante confortável e confiante perante as propostas que lanço ao grupo e a mim mesma (NC n.º 60 – registo n.º 1 – 08fevereiro2022).

Estas evidências apresentadas, levam-me a crer que esta problemática foi de tal forma difícil gerir, que me levou a ter dificuldade em registar mais os momentos em que senti que não houve tempo para estar, ser, aproveitar, escutar, usufruir das e com as crianças e do que se vive no dia a dia do JI. Foram vários os momentos em que senti esta dificuldade.

Analisando concretamente esta subcategoria com base nos indicadores definidos, é claro que os momentos em que senti mais vezes que estaria a superar esta minha dificuldade, foram os de interação e brincadeira com as crianças - *Brincar com as crianças* -, principalmente a convite das mesmas. Esta foi uma conquista realizada gradualmente o que demonstra uma procura e tentativa constante de superação destas fragilidades da minha parte. Nas interações com as crianças, tive a oportunidade de usufruir de momentos descontraídos: “Enquanto observo as brincadeiras no exterior, a Laura F. convida-me a jogar ao Macaquinho do Chinês, e eu aceito prontamente, sugerindo que convidemos outras crianças a jogar connosco” (NC n.º 3 – registo n.º 3 – 20outubro2021). Por outro lado, foi por meio destas interações que tive a oportunidade de me ir apropriando das características do grupo, informando, assim, a minha prática educativa (Ferreira & Tomás, 2020).

Segue-se a este indicador, a *Observação/Escuta*, como premissa de usufruto do tempo frugal no JI. A análise dos dados revela como a observação e escuta atenta é fundamental na ação pedagógica de forma consciente e tendo a criança como principal foco da ação, na medida em que, foi por meio das observações que fiz, que identifiquei algumas das características do grupo e de algumas crianças em particular, nomeadamente, as suas principais áreas de interesse, potencialidades e fragilidades, permitindo-me agir em conformidade e (re)pensar a minha ação, como revelam os seguintes excertos:

Ao observar todas as brincadeiras, procuro auxiliar no que me pedem ajuda a analisar as interações entre as crianças, sendo que, não quero intervir de forma evasiva. (...) A partir da minha observação, torna-se possível compreender, como o brincar é uma ação importante e eficaz a

caracterização de algumas preferências, potencialidades e fragilidades do grupo, permitindo-me intervir e auxiliar de forma contextualizada e oportuna (NC n.º 9 – registo n.º 2 – 02novembro2021).

Enquanto as crianças brincam nas áreas começo a verificar alguns dos seus habituais interesses durante este tempo (...) algumas crianças brincam mais regularmente na área do Faz de conta e outras nos Jogos de mesa. (...) o interesse por histórias é muito evidente em algumas crianças do grupo. A presença da psicóloga é fundamental e permite-me refletir e analisar alguns comportamentos e interações entre as crianças (NC n.º 10 – registo n.º 2 – 03novembro2021).

Já no que respeita o último indicador desta subcategoria, o *Envolvimento geral*, apesar de apresentar menos evidências, sendo elas duas unidades de registo, foram vários os momentos em que se sentiu no quotidiano da sala. Contudo, considero que é precisamente nestes momentos que se tornou eminente esta dificuldade de desfrutar dos momentos, ou de pelo menos, pensar/refletir sobre ela, e posteriormente registar. A rotina do JI, consome tempo para pensar precisamente no tempo, naquele tempo de observar, escutar e usufruir e pensar sobre isso, permite-nos contrariar e superar esta dificuldade, desenvolvendo uma prática mais próxima, mais intensa, humana e feliz, como cito de seguida: “Senti que este momento foi de grande diversão para todos e que as crianças estavam bastante envolvidas no jogo” (NC n.º 57 – registo n.º 2 – 03fevereiro2022).

6.3. “Refletindo constantemente - um processo individual e em grupo” – Prática reflexiva

Na análise à categoria da **reflexão**, este é um aspeto que tenho vindo a referir ao longo do texto, e que novamente se traduz numa análise entre as duas primeiras subcategorias mencionadas anteriormente, revelando a importância de manter uma prática reflexiva constante, com vista à contextualização e melhoria da prática educativa. Neste sentido, ao longo da prática fui procurando identificar as minhas fragilidades em diversos momentos e refletir sobre tal:

a principal dificuldade que senti, relaciona-se com a gestão do grande grupo durante a dinamização de uma atividade e a minha capacidade, ou

ainda falta dela, em adaptar a planificação às necessidades do grupo e da gestão do tempo e dos momentos (3ª Reflexão Semanal).

Por um lado, o indicador referente à *Dinamização de atividades* revela a minha dificuldade em afastar-me do planeamento escrito e adequar a minha ação às ocorrências do momento, no entanto, importa referir que ao longo da prática este foi um aspeto em constante reflexão e sobre o qual melhorei significativamente a minha ação, procurando conversar diariamente com a equipa educativa e compreender diferentes pontos de vista, ouvindo sugestões e abraçando novas estratégias: “a educadora Marta sugere-me que o façamos em grande grupo já nas posições e eu, demonstrei novamente, alguma incerteza e renitência em afastar-me daquilo que tinha planeado” (Avaliação/Reflexão da proposta 1). Apesar de sentir esta dificuldade em reposicionar aquilo que havia planeado, o apoio, a orientação e os conselhos da educadora Marta foram fundamentais neste processo reflexivo, como passo a citar:

neste momento de ensaio, tive em consideração as sugestões e comentários da educadora Marta, bem como, a reflexão que fizemos de forma conjunta (...) Sinto que esta forma de ensaio se tornou muito mais versátil e eficaz, tanto para o grupo de crianças como para as adultas e em particular para mim, que no dia anterior tive alguma dificuldade em libertar-me daquilo que estava planificado (NC n.º 10 – registo n.º 5 – 03novembro2021).

Por outro lado, consta o indicador *Comunicação e Motivação* que lançou constantemente o desafio de tentar motivar as crianças a participar, e por seu turno, a comunicação como estratégia de superação desta dificuldade em gerir o grupo e a sua motivação/entusiasmo perante as propostas. Estas foram reflexões frequentes com vista à adequação da prática em que a criança assume centralidade (Vasconcelos, 2012): “outra parte do grupo, se distancia um pouco e não participa da mesma forma. Procuro ir questionando todos os elementos do grupo e incentivar a participação das crianças desta forma” (NC n.º 37 – registo n.º 6 – 17dezembro2021).

O *Trabalho em Equipa*, que assume igual expressão em termos de frequência, constitui-se como um indicador nesta subcategoria, revelando o quão crucial é a comunicação e o contacto com a equipa educativa, com o objetivo de refletir sobre as nossas ações perante o grupo, bem como, sobre as estratégias de superação e adequação às dificuldades evidenciadas, citando abaixo:

A nível pessoal, senti que, naturalmente com a ajuda do professor Diogo no planeamento e execução, a proposta correu muito bem e consegui fazer uma gestão do grupo tranquila e divertida, apoiando sempre as crianças e incentivando-as a explorar, de forma livre e sem tempo estritamente determinado, as várias estações de atividades (Avaliação/Reflexão da proposta 18).

Ainda em relação ao processo reflexivo, combatendo, assim, a assunção de uma postura tecnicista da ação (Nóvoa, 2007), e concentrando-me na frugalidade do tempo, um dos dois indicadores de análise dos dados que defini foi a *Observação* como meio de reflexão sobre o brincar, explorar, ver, sentir, descobrir e viver o JI. Para além disso, estas observações a reflexão sobre as mesmas, levam-me a confirmar afirmações que tenho vindo a fazer acerca da construção de uma identidade profissional que vise uma observação e escuta atenta, sujeitas a reflexões pertinentes e adequadas aos contextos e interações observadas:

O tempo de brincadeira, por vezes fica retido noutros tempos de atividades planeadas e na panóplia de coisas que vão acontecendo na OS. Neste sentido e no meu ponto de vista, é fundamental por vezes, reajustar alguns momentos e ter tempo para viver, explorar, brincar e descobrir (NC n.º 28 – registo n.º 7 – 03dezembro2021).

Paralelamente, o indicador *Interação/Brincar*, dá-nos conta da importância desta reflexão sobre os momentos vividos e observados, na medida em que são as relações que informaram a prática. Assim, procurei fazer esta reflexão de modo frequente e sistemático: “Sinto que envolver-me progressivamente e quando me é permitido, nas brincadeiras das crianças, é uma mais-valia para o desenvolvimento da minha ação enquanto estagiária e intervir de forma contextualizada e com intencionalidade” (NC n.º 43 – registo n.º 1 – 11janeiro2022).

6.4. “Observar, refletir e agir” – Estratégias utilizadas perante as dificuldades

Centro-me, por fim, na última categoria de análise, a aquisição de **estratégias** de superação e atuação perante as dificuldades/desafios e para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Primeiramente, destaco o equilíbrio evidenciado na análise acerca das estratégias adotadas e em constante desenvolvimento na minha ação. Começando pela subcategoria referente à *Observação/Escuta/Diferenciação Pedagógica*, destaca-se o

facto de por meio de uma observação atenta, ser capaz de apoiar as explorações das crianças, ou seja, “*Penso que o ponto chave de toda a dinâmica passou por não limitar as crianças naquilo que queriam fazer e explorar, observando a sua liberdade de movimentos e interações*” (NC n.º 60 – registo n.º 3 – 08fevereiro2022), prestando apoio quando necessário e sempre numa perspetiva de desenvolvimento da autonomia.

No que se refere ao *Planeamento diário/Rotinas*, este é um aspeto preponderante na gestão do grupo e do tempo, sendo demonstrada a sua importância no dia a dia do JI, através dos comportamentos, interações e postura das crianças no decorrer dos vários momentos da rotina, uma vez que, a previsibilidade transmite segurança e conseqüentemente, conforto e um ambiente seguro a momentos em grande grupo: “No momento da realização do Plano do Dia, combinamos realizar à tarde a primeira experiência do ano letivo e convidar a Sala da Susana a apresentar uma experiência ao grupo” (NC n.º 7 – registo n.º 1 – 27outubro2021) ; “Terminadas as novidades, elaboramos o plano do dia e dada a extensão da reunião, combinamos realizar a avaliação do Mapa de Tarefas no final da manhã, antes de irem almoçar” (NC n.º 46 – registo n.º 1 – 17janeiro2022).

Neste sentido o desenvolvimento de um *Ambiente calmo e seguro* por meio da comunicação com as crianças revelaram-se estratégias importantes porque possibilitaram desafiar as crianças a superar-se e tomarem consciência dos comportamentos: “pego numa das amulhetas que estivemos a analisar e desafio o grupo a arrumar todos os materiais naquele espaço de tempo” (NC n.º 44 – registo n.º 5 – 12janeiro2022).

A *Participação* das crianças assumiu um peso importante na gestão do grande grupo, uma vez que, foi por meio de uma observação e escuta atenta que identifiquei vontades, o que me levou a adotar como estratégia a comunicação e privilegiar a participação das crianças: “A educadora Marta recorda a ideia de se fazer um bolo de abóbora a partir da abóbora esculpida no dia anterior e questiona quem quer realizar a atividade, sendo que, as crianças que não querem vão para o recreio brincar” (NC n.º 8 – registo n.º 4 – 29outubro2021).

No entanto, a certa altura, começo a sentir a dispersão das mesmas, *talvez por se aproximar a hora da refeição* e combinamos concluir esta avaliação e atribuição de novas tarefas à tarde e assim acontece, de forma bastante eficaz e com o grupo mais calmo (NC n.º 46 – registo n.º 4 – 17janeiro2022).

Além disto, a participação das crianças em momentos de grande grupo evidenciava algumas dificuldades, nomeadamente, o respeito pelas regras de convivência social, principalmente respeitar o tempo e a voz do outro. Privilegiar estes momentos como forma de incentivo à valorização e respeito pelas características e pelo tempo de cada um, foi uma estratégia que procurei adotar “alertando as crianças para o respeito pela vez dos outros [procurando] ser justa e coerente na escuta das novidades de todas as crianças” (NC n.º 22 – registo n.º 1 – 23novembro2021).

Na mesma medida, e segundo Lima e Lima (2013), a *Ludicidade* é um direito fundamental das crianças que precisa ser garantido nas relações que estabelecem com pares, adultos/as e contexto. Desta forma, apesar de este indicador apresentar um número de evidências reduzido (apenas uma), o modo como são apresentadas as propostas é fundamental para o (in)sucesso das mesmas e assume importância na gestão do grupo e do tempo: “Durante a dinâmica “O que comeste hoje ao pequeno-almoço?” senti que o facto de ter proposto às crianças brincar com elas na área do *Faz de Conta*, foi fundamental para que ficassem interessadas sobre o que iria acontecer” (Avaliação/Reflexão da proposta 5).

Por fim, a *Partilha/Trabalho em Equipa* também assume um papel preponderante pois é por meio desta comunicação aberta com a equipa que se adequam estratégias de organização do ambiente educativo, bem como, de gestão do grande grupo de crianças, tal como passo a citar: “Após reflexão pessoal e com a educadora cooperante, organizei algumas estratégias de combate a estes sentimentos e dificuldades, no entanto penso que, foi um fator influenciador na minha ação” (9.ª Reflexão Semanal)”.

Iniciamos a conversa sobre a dinamização da história “A casa da Mosca Fosca” (...) refere que esta foi uma proposta muito ambiciosa mas que foi positivo no sentido de ser uma forma de eu identificar aquilo que são as minhas maiores dificuldades e conhecer melhor o grupo e as suas potencialidades e dificuldades, para gerir a minha ação em situações futuras (NC n.º 9 – registo n.º 7 – 02novembro2021).

Em suma, importa referir que a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da PPSII, ou seja, o desenvolvimento de uma atitude investigativa possibilitou a reflexão contínua e constante sobre os modos como me *desloquei na prática* (Feitosa & Dias, 2017, p. 17).

7. *“Que educadora de
infância quero ser?”* -

Construção da
profissionalidade

| | ' ' | | ' ' |

Ao longo de toda a PPSII, incluindo o desenvolvimento da investigação, fui refletindo sobre o processo de construção da profissionalidade docente, pelo que, neste capítulo considero que será feita uma súpula de todos os aspetos referidos e refletidos ao longo do presente relatório. Primeiramente importa referir que o desenvolvimento profissional e a construção da profissionalidade é um processo complexo e holístico, pessoal e social, cognitivo, afetivo e relacional, que acontece com base nas interações com as crianças, com a equipa, as famílias, a comunidade, os/as docentes, etc.

Desta forma, a PPS assume-se como um tempo e espaço de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p.168) que contribuem para a construção de uma identidade profissional. É essencial referir teoria e prática enquanto conceitos indissociáveis, na medida em que, é por meio desta correlação constante que se coloca em prática a reflexão sobre a ação e sobre os pressupostos teóricos explorados e apreendidos durante o processo de formação inicial, o que conduz ao (re)posicionamento sobre teorias, conceções e práticas.

A ação leva-nos ao contacto com pessoas, experiências, momentos e situações diversas, despoletando inquietações, descobertas e (in)certezas, num movimento de reflexão-ação-reflexão constante, que se torna fundamental aquando da construção do ser e agir enquanto futura educadora. Nesta perspetiva, Pinheiro et al., (2007) remetem-nos para a ideia de que “ser [educador] reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (p. 132).

Neste sentido, ao longo da PPS II, procurei construir conhecimento com base em experiências vividas, ou seja, foi por meio das interações e relações que fui estabelecendo que construí diariamente o meu perfil enquanto profissional. Este foi um processo que se fez em conjunto, corroborando a ideia de alicerçar a relação teoria-prática.

Prática esta que o/a educador/a de infância deve conduzir a uma responsividade e escuta que lhe permita tomar conhecimento das características do meio e das pessoas que dele fazem parte, assumindo uma dimensão ecológica de personalização das suas práticas, havendo a necessidade e dever constante de questionamento das mesmas “questionando valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas” (Portugal, 2009, p. 11). Informar a minha prática passou também por observar, escutar

e aconselhar-me na relação com as crianças, com a equipa educativa e com a supervisora, sempre numa perspetiva de melhoria da minha ação em prol das crianças, dos seus interesses e necessidades.

Quer isto dizer que, inevitavelmente, este processo de construção identitária é fortemente influenciado pela sua história de vida pessoal e profissional, bem como, pelas suas características particulares, assumindo um caráter provisório e constantemente mutável de acordo com aquilo que o transforma (Sarmiento, 2009). Iniciado este processo de construção identitária com a consciência de que muito caminho há para desbravar neste processo reflexivo, pretendo ser capaz de, futuramente analisar e avaliar a minha prática, evidenciando a forma como esta sofreu mutações e processos de amadurecimento que me desafiaram constantemente à reflexão e adequação da minha ação.

Foram vários os conhecimentos, saberes e práticas que fui adquirindo ao longo da ação, permitindo-me diversos reposicionamentos sobre a infância e as crianças, perspetivando outras conceções, prioridades, intenções e adotando novas estratégias, dado que o conhecimento que se elabora sobre o grupo de crianças é influenciado pela ideia de criança (Sarmiento, 2016), o que ao longo do percurso me levou a pensar na centralidade da criança na minha ação. Esta ideia foi também apoiada pelo percurso que vinha sendo desenvolvido pela OS e pela equipa educativa, tendo eu enquanto estagiária, apoiado a minha ação neste processo contínuo e conjunto.

A educadora que ambiciono ser e sobre a qual quero construir a minha identidade profissional, procura abrir espaço para observar as crianças como “actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz” (Tomás, 2007, p.45), cabendo-me a responsabilidade e necessidade de desenvolver uma prática baseada na observação e escuta atenta, pois só é, possível dar valor às experiências das crianças, ouvindo-as, criando tempos e espaços em que estas podem efetivamente relacionar-se, partilhar e participar. De facto, “a agência da criança requer liberdade para fazer escolhas e participar nos acontecimentos; requer possibilidades de envolvimento e de comunicação na interação com os adultos e entre crianças” (Craveiro, 2007, p.49).

Tenho vindo a calcetar este caminho da escuta e observação desde da PPS I e é cada vez mais importante para mim basear a minha prática educativa nestes valores, uma vez que, alicerçada à minha necessidade e dever de reflexão (individual e em grupo), está a conceção que tenho de criança, e que só por meio destas premissas é possível efetivar a participação das crianças “por via da sua escuta, observação, da

estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades” (Coutinho, 2013, p.226).

Considero a criança um ator social com vez e voz, pelo que, procurei durante a prática e continuarei a fazê-lo ao longo da minha construção identitária e no reflexo da minha ação, saber ouvir e olhar (para) as crianças, a fim de conhecê-las e compreendê-las, criando um espaço onde estas vivenciem as suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007) através das “múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos” (Tomás, 2011, p.122).

Neste sentido, importa referir que esta construção profissional também se faz e se inicia pela formação (desejavelmente) centrada numa “uma atitude de abertura e de questionamento relativamente a diferentes perspectivas e modos de actuar” (Portugal, 2009, p. 18), pois “o nível mais completo de desenvolvimento de competências, na formação de educadores ou professores, acontece quando os alunos encaram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão dos seus próprios princípios ou valores” (Portugal, 2009, p. 15). Foi também com o apoio e supervisão que fui traçando este percurso e colocando linhas orientadoras que me permitiram pensar na minha ação de forma coletiva.

Como já várias vezes referi, a identidade profissional constrói-se de forma contínua e constante através das interações desenvolvidas na profissão e portanto, é fundamental “reconstruir permanentemente as identidades profissionais que continuem a centrar a sua acção na relação pedagógica com as crianças” (Sarmento, 2006).

Em suma, foi por meio das experiências em contexto de creche e JI que fui desenvolvendo e consolidando os valores que priorizo na minha ação e portanto, fui construindo a minha identidade enquanto educadora de infância, apresentando-me certezas quanto à educadora que não quero ser, bem como, àquela que um dia ambiciono atingir. Posto isto, concluo com a certeza de que futuramente adotarei uma prática reflexiva constante, com o compromisso de continuar nesta aprendizagem que é concretizada quotidianamente, mantendo no meu trabalho “o prazer, a capacidade de espanto e de (...) [me] maravilhar” (Vasconcelos, 2009, p. 65).

B. Considerações finais

| " | | " |

Prestes a concluir este percurso e mais uma etapa, importa sublinhar as aprendizagens desenvolvidas e experiências vividas ao longo da PPS II, bem como, durante a realização do presente relatório e da investigação. De facto, a PPS em ambos os contextos (creche e JI), assumiu um papel preponderante na clarificação de ideias e crenças que levaram à construção da educadora de infância que hoje me considero e que com certeza, conduzirão o percurso da educadora que ambiciono um dia ser.

Nesta perspetiva, são múltiplas as vantagens que a prática assumiu no meu desenvolvimento profissional, dado que é a intervenção em contexto que permite fundamentar e legitimar as conceções teóricas existentes e conseqüentemente, contribuir para a construção de perspetivas sólidas. Foi por meio da prática que consolidei e validei conhecimentos adquiridos durante a formação inicial; esta levou-me à reflexão sobre assuntos que outrora não havia pensado, mobilizando a minha ação com vista à sua melhoria nesse sentido; desenvolvi estratégias de autoconhecimento e de reflexão e atuação perante diversas situações e dificuldades; tive a oportunidade de vivenciar momentos únicos e inesquecíveis com as crianças e equipa que se cruzaram no meu caminho, desenvolvendo diversas aprendizagens nas interações; confirmei a importância assumida pelo trabalho em equipa, tendo aprendido muito nestes processos; tive a oportunidade de iniciar este processo de construção da minha identidade profissional, não abandonando a ideia de que este é um processo infundável e que se pressupõe reflexivo ao longo de toda a minha prática.

É fundamental referir a importância que o trabalho colaborativo e em equipa assumiu ao longo da minha prática e como o apoio e a comunicação foi essencial no processo. Segundo Sarmiento (2006), “falar em educação de infância é falar numa actividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre” (p. 7). No fundo, cada elemento da equipa educativa é um ser individual que tem características próprias e diferentes, não havendo homogeneidade “nas perspetivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p. 47). Na minha perspetiva a riqueza está nestas diferenças, uma vez que permitem a partilha de conhecimentos e experiências que nos incentivam a crescer profissionalmente.

No que concerne a realização do presente relatório, este tornou-se bastante pertinente, na medida em que me levou a desenvolver leituras de autores de referência sobre a problemática em estudo, permitindo-me fundamentar premissas criadas ao longo da prática e refletir acerca da mesma antes, durante e depois desta se concretizar,

por meio do portefólio individual onde diariamente realizei registos escritos da minha observação e ação, com vista à adequação da prática para o bem-estar das crianças, com base nos seus interesses e necessidades, bem como, para a construção da minha profissionalidade. Para além disso, a construção destes documentos escritos permitiu-me, uma vez mais, confirmar a importância do desenvolvimento e adoção de uma postura reflexiva interior e da escrita no meu futuro profissional.

Relativamente à componente investigativa da minha prática em JI – Percursos, Práticas e Percalços: Análise do percurso de uma estagiária no Jardim de Infância– este foi um estudo em que me envolvi diretamente de forma crítica e reflexiva sobre a minha ação, tornando-se o arvorar de uma problemática que muito mais tem a explorar e que deve ser uma constante na construção da profissionalidade em educação de infância.

Por meio desta investigação, tive a oportunidade de contactar com todo o processo de desenvolvimento da mesma, e compreender a importância que a reflexão, individual e com os pares, a formação inicial e contínua e a atuação prática assumem na prática educativa de educadores/as de infância e como esta foi fundamental para a aquisição de estratégias de atuação e superação das minhas principais dificuldades. Confirmando portanto, que todos os aspetos sobre os quais refleti, investiguei, li, e fundamentei estão interligados de forma indissociável revelando que a formação inicial é fundamental ao desenvolvimento de conceções que promovam uma ação consciente tendo a criança como central na sua prática educativa. Quer isto dizer, e com base nas conclusões de toda a investigação que, o desenvolvimento de uma prática reflexiva permite agir sobre as crianças de forma fundamentada e ponderada, adequando as estratégias de atuação às necessidades e evidências eminentes.

Em suma, apraz-me terminar com as palavras de Rinaldi (2006, citado por Lino, 2013): “o verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir; primeiro que tudo é necessário escutar” (p.127). Foi por meio da prática que reconheci a importância da escuta ativa das crianças, da equipa, das famílias e da comunidade para a concretização de uma prática educativa que se quer de qualidade e transformadora. Desafiei-me a refletir permanentemente e considero que todo este percurso revelou que este é o lugar onde sou feliz e que o meu crescimento pessoal e profissional será sempre uma prioridade na minha ação. Concluído este percurso, sinto que cumpri aquele que era o meu principal objetivo quando me propus investigar a minha prática, e sou uma educadora de infância.

Referências

| " | | " |

- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Argêncio, S. (2018). “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?” Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 469-529). CIED.
- Barbosa, M. C., & Lobaruk, J., C. (2017). Estar junto com os bebês: os tempos que constroem conhecimentos, saberes e histórias. In S. S. Albuquerque, J. Felipe & L. V. Corso (Orgs.), *A Educação Infantil em tempos de retrocessos. Lutamos pela Educação*. Editora Evangraf Ltda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmona, M.J., & Mendes, A. (2012). Exemplos de práticas de avaliação de educadoras de infância portuguesas. Em Cardona, M.J., & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.268-283). Psico&Soma.
- Coutinho, A. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às Práticas*, 4(1), 31 -43.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI – Revista Latino americana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 92.
- Decreto-Lei n.º 104/2021, de 27 de novembro. *Diário da República*, 2.ª série - N.º 239.
- Feitosa, R. A., & Dias, A. M. I. (2017). Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In A. S. Neto, & I. Fortunato (Orgs.), *20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?* (pp. 13-32). Edições Hipótese.
<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/32443>
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Sociology of Children and Childhood*. 10th Conference of the European Sociological Association, 1-18.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2005). “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como atores sociais

- no Jardim de Infância. *Reflexão e Ação*, 1, 115-132. Universidade de Santa Cruz do Sul.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poésis*, 12 (21), p. 32-56.
<http://hdl.handle.net/10174/24791>
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24.
<http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. L. Fernandes, M. C. Lopes, M. E. Ribeiro, & M. R. Carneiro (Coord.), *Pensar a Educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Educa.
<http://hdl.handle.net/10174/19709>
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Grácio, R. (1963/1995). *Educar: promover, emancipar*. In R. Grácio, *Obra completa*. I – Da educação (pp.119-123). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, N. (2020). A escuta da voz das crianças para transformar a prática na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 119, 25–31.
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Edições ASA.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas. <https://docero.com.br/doc/ss51sn>
- Larrosa, J., & Kohan, W. (2017). Apresentação. In G. Biesta, *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (p. 5-6). Autência.
- Lima, M., & Lima, J. (2013). A ludicidade como eixo das culturas da infância. *Interações*, 27, 207-231.

- Machado, S., & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In. S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197 – 204). CIED. <http://hdl.handle.net/10400.21/4576>
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família*. Horizontes Pedagógicos.
- Maletta, A. P., Ferreira, M. M., & Tomás, C. (2020). Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? *Linhas Críticas*, 26, 1–20. <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.34110>
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 27-41.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4106>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-56.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Profedições.
- Miranda, M. M. (2002). A Família como primeiro espaço educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 62, (11-15).
- Nascimento, M.J. (2007). *Pensamento e Práticas disciplinares de Professores*. Educa.
- Niza, S. (2012). Editorial, *Escola Moderna*, n.º 43 (5.ª série). Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (2007, 27-29 de setembro). *O regresso dos professores* [Comunicação oral]. Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, Lisboa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/687>
- Nowak-Lojewska, A., O'Toole, L., Regan, C., & Ferreira, M. (2019). "To learn with" in the view of the holistic, relational and inclusive education. *The Pedagogical Quarterly*, 64(1), 151-162.
- ONU. (1989). *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*. Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989.

- Peças, A. (2020). As Crianças, nossos semelhantes (Uma breve nota reflexiva sobre os Direitos da Criança). *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 6-7.
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Neves, I. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>
- Pinheiro, C. (2015). *A Prática da Diferenciação Pedagógica em Contextos de Cooperação Educativa*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2089>
- Pinho, A. M., Cró, M., & Dias, M. (2014). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 47(1), 109-125.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum.
<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 22 a 232). CNE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012b). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.234-254). Psicossoma.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas. [CDC]
- Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos!” A participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 240-250). CIED -

- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4580>
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo- Fundamentos e estratégias* (2.ª ed.). Texto Editora.
- Salomão, H. (2007). *A Importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Universidade Federal de São Carlos.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições Asa. http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- Sarmiento, T. (2006). *A APEI e a construção de identidades profissionais*. APEI. [Edição comemorativa 25 anos].
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação de educadoras de infância. *Essentia: Revista da Cultura, Ciência e Tecnologia*. <http://hdl.handle.net/1822/51951>
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206. <http://hdl.handle.net/1822/36753>
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- 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. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, L., Martins, D., Sobral, K., & Farias, I. (2009). *Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente*. IX Congresso Nacional de Educação – Educare. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf
- Sousa, J., & França, A. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Interacções*, 32, 40-53.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto e Educação*, 22(78), 45-68.

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de Ensino supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49(174), 168-181.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. CNE.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Coleção Estudos e Reflexões. Media XXI.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Outros documentos:

- Projeto Curricular de Grupo (2021/2022)
- Projeto Educativo (2021)

Anexos

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Tabelas
organizadoras de
informação sobre as
crianças, famílias e
rotinas

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1 Profissões das famílias

Nome	Profissão da mãe	Profissão do pai
Carolina	Médica	Consultor
Diana A.	Controladora Financeira	Gestor de Investimento
Diana Isabel	Informática	Consultor informático
Francisco	Arquiteta paisagista	Administrador
Frederico	Gestor de Produto	Engenheiro do ambiente
Inês	Diretora de produção	Engenheiro de produto
Júlia	Geóloga	Engenheiro Civil
Laura F.	Enfermeira	Jurista
Laura B.	Médica	Médico
Madalena	Advogada	Engenheiro Informático
Mafalda	Marketing	Gestor
Manuel	Investigadora	Consultor informático
Margarida	Engenheira do Ambiente	Engenheira do Ambiente
Maria	Educadora de Infância	Bancário
Maria do Carmo	Auditora Financeira	Consultor
Maria Flor	Gestora de RH/ Psicóloga	Bancário
Maria Rita	Consultora	Consultor
Mariana	Educadora de Infância	Jornalista Professor de artes marciais
Petra	Consultor Informático	Consultor Informático
Pilar	Consultor Informático	Consultor Informático
Rosa	Bióloga Marinha	Consultor de Estatística
Sofia M.	Arquiteta /Costureira	Informático
Sofia F.	Educadora de Infância	Militar - Exército
Teresa	Financeiro	Financeira
Vasco	Arquiteta	Gestor de produto

Tabela 2 Tipologia familiar

Nome	Irmãos	Irmãos/Irmãs a frequentar a OS	Tipologia familiar
Carolina	1	1	Nuclear
Diana A.	0	-	Nuclear
Diana Isabel	1	-	Nuclear
Francisco	0	-	Nuclear
Frederico	1	-	Nuclear
Inês	0	-	Nuclear
Júlia	1	1	Nuclear
Laura F.	2	-	Nuclear
Laura B.	0	-	Nuclear
Madalena	0	-	Nuclear
Mafalda	1	-	Nuclear
Manuel	1	1	Nuclear
Margarida	1	1	Nuclear
Maria	2	2	Nuclear
Maria do Carmo	2	1	Nuclear
Maria Flor	1	1	Nuclear
Maria Rita	1	1	Nuclear
Mariana	2	1	Nuclear
Petra	1	1	Nuclear
Pilar	1	1	Nuclear
Rosa	1	1	Nuclear
Sofia M.	1	1	Nuclear
Sofia F.	0	-	Nuclear
Teresa	1	1	Nuclear
Vasco	1	-	Nuclear

Tabela 3 Idades das crianças e percursos institucionais

Nome	Data de Nascimento	Idade em 18 outubro de 2021	Género	Percurso na organização socioeducativa
Carolina	15/10/2017	4 anos e 3 dias	Feminino	
Diana A.	03/04/2017	4 anos e 6 meses	Feminino	1º
Diana Isabel	20/12/2016	4 anos e 9 meses	Feminino	
Francisco	01/03/2017	4 anos e 7 meses	Masculino	
Frederico	15/02/2017	4 anos e 8 meses	Masculino	
Inês	20/06/2017	4 anos e 3 meses	Feminino	
Júlia	28/05/2017	4 anos e 4 meses	Feminino	1º
Laura F.	21/08/2017	4 anos e 1 mês	Feminino	
Laura B.	13/01/2018	3 anos e 9 meses	Feminino	1º
Madalena	09/08/2017	4 anos e 2 meses	Feminino	
Mafalda	17/07/2017	4 anos e 3 meses	Feminino	
Manuel	07/11/2016	4 anos e 11 meses	Masculino	
Margarida	06/06/2017	4 anos e 4 meses	Feminino	
Maria	06/12/2016	4 anos e 10 meses	Feminino	
Maria do Carmo	25/09/2017	4 anos e 23 dias	Feminino	
Maria Flor	25/07/2017	4 anos e 2 meses	Feminino	
Maria Rita	23/09/2016	5 anos e 25 dias	Feminino	
Mariana	01/12/2016	4 anos e 10 meses	Feminino	
Petra	07/12/2017	3 anos e 10 meses	Feminino	
Pilar	07/12/2017	3 anos e 10 meses	Feminino	
Rosa	23/08/2017	4 anos e 1 mês	Feminino	
Sofia M.	04/07/2017	4 anos e 3 meses	Feminino	
Sofia F.	30/04/2017	4 anos e 5 meses	Feminino	
Teresa	16/08/2017	4 anos e 2 meses	Feminino	
Vasco	27/02/2017	4 anos e 7 meses	Masculino	

Tabela 4 Agenda semanal da sala

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Reunião da manhã				
Partilhas e novidades	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos
	Educação Física	Música	Educação Física	Culinária
	Comunicações		Comunicações	
Almoço				
Linguagem e escrita	Dinamização de histórias / Arte	Matemática / Ciências	Jogos Sociais / Correspondência	Reunião de conselho
Balço do dia				

ANEXO B. Dia-tipo

| ' ' | | ' ' |

07h30 – 09h00

A chegada das crianças à organização socioeducativa

No que diz respeito às rotinas, a Diretora Pedagógica explica que as crianças de manhã se reúnem no recreio e às 09h00 seguem para as salas com as respectivas educadoras e auxiliares. (NC n.º 1 – registo n.º 6 – 18outubro2021).

Chego ao recreio onde se encontram as crianças a brincar e dou os bons dias. (NC n.º 12 – registo n.º 1 – 08novembro2021).

09h00 – 09h45

A reunião da manhã

Inicia-se a reunião da manhã pelas novidades das crianças e algumas mostram a sua roupa, outras mostram brinquedos e a Sofia M., que esteve ausente dois dias, apresenta ao grupo um projeto que desenvolveu em casa com a família sobre os morcegos. No registo, ela conta que descobriu que os morcegos dormem de noite de “pernas para o ar e cabeça para baixo”. Acrescenta ainda que sabe algumas das coisas que os morcegos comem (frutos, sementes, insetos, sapos e peixes) e que já viu morcegos.

Eu questiono: “Descobriste que tipo de animal é o morcego?” e ela diz que não. O grupo demonstra interesse sobre este tema e dizem que “Os morcegos bebem sangue” ; “Os morcegos são vampiros”; etc., demonstrando alguma associação a personagens fantasiosas. Para além disso questionam, “Porque é que os morcegos dormem de dia e caçam à noite”. A educadora Marta sugere que mais tarde façam uma procura de livros sobre morcegos na Biblioteca para descobrirem mais sobre este animal. (NC n.º 7 – registo n.º 1 – 27outubro2021).

Iniciamos a reunião da manhã pela avaliação das tarefas e durante este momento verificamos que ao longo da semana anterior, foram várias as crianças que se esqueceram de realizar a sua tarefa, e por essa razão, em alguns casos, a educadora Marta sugere que repitam. Por outro lado, algumas crianças ainda apresentam dúvidas quanto às cores para a avaliação e o

Frederico explica-lhes de forma muito clara: “O verde é quando fazemos sempre bem, o amarelo é quando fazemos mais ou menos ou nos esquecemos e o vermelho é quando não fazemos”. Posto isto, são atribuídos novos responsáveis às tarefas, com decisão e organização entre as crianças. *Este momento promove não só o diálogo e a cooperação, como a compreensão e o colocar-se no lugar do outro, sendo capaz de abdicar em alguns momentos, ou seja, é um contributo significativo no que diz respeito à Formação Pessoal e Social (OCEPE,2016).*

Também realizamos a avaliação dos planos do dia da semana anterior e elaboramos o plano do dia de terça-feira.

Procedemos ao momento das novidades e algumas crianças mostram os seus cartazes sobre os Direitos das Crianças, e recebemos ainda frascos de vidro para reutilizar e cartão. (NC n.º 17 – registo n.º 1 – 16novembro2021).

Damos início à reunião da manhã pelas novidades das crianças, e estas mostram vários brinquedos que trouxeram para brincar no recreio, nomeadamente, cadernos de autocolantes e desenho, mala, dinossauros, etc.

O Vasco partilha com o grupo dois jogos de números e letras magnéticas e afirma que são para partilhar com a sala. Mostra também um recurso de cenografia com tecidos, que lhe ofereceram e que quer experimentar com o grupo.

Várias crianças partilham as fotografias das suas árvores de Natal e incluem no cartaz sobre a temática. A Sofia M., neste âmbito, mostra ao grupo um enfeite de Natal que construiu em casa, através de um rolo de papel higiénico e diz que quer incluir na decoração da sala.

Seguidamente, procedemos à avaliação do Plano do Dia anterior e o do dia de hoje. Por fim, leio ao grupo o resumo do mês de novembro e explico que mais tarde, irão realizar o registo do momento que mais gostaram durante o mês. (NC n.º 27 – registo n.º 1 – 02dezembro2021).

09h45 – 11h30

Tempo de brincar, explorar, investigar e descobrir...

As crianças estão a brincar nas áreas enquanto a educadora Marta e a auxiliar Ana fazem registos com as crianças nos cadernos. Na área dos Jogos de mesa está a Margarida, a Diana A., o F. A. e o Vasco e na área do Faz de conta, brinca a Rosa, a Mafalda, a Madalena e a Sofia F. Paralelamente, a Mariana prefere fazer desenhos enquanto a Carolina gosta de ler livros na área da Biblioteca. (NC n.º 4 – registo n.º 3 – 22outubro2021).

Após a reunião da manhã, as crianças dividem-se entre os projetos que estão a decorrer e a educadora Marta dá início ao projeto “Qual foi a primeira casa a ser construída?”. Durante este tempo, dou continuação há pesquisa sobre “Que barbies diferentes há?” e as crianças desenham a barbie que mais gostaram na mostra do dia anterior. Por outro lado, algumas crianças estão com a auxiliar Ana a desenvolver o projeto “Como é que a eletricidade entra nas máquinas?” e algumas crianças estão a brincar nas áreas.

A simultaneidade de momentos e atividades a acontecer na sala, demonstra como a vontade, a voz e as decisões das crianças são o principal foco no dia a dia do JI. (NC n.º 54 – registo n.º 2 – 27janeiro2022).

11h30 – 13h00

Hora de almoço e conviver...

A Pilar está com alguma dificuldade em comer o almoço sozinha e quando me dirijo para tentar ajudar, observo a Laura F. a dar a comida à Pilar com grande carinho. Não intervenho e vejo que se estão a divertir bastante juntas. (NC n.º 53 – registo n.º 3 – 26janeiro2022).

Conforme as crianças terminam a refeição, a educadora Marta, pede-me que as acompanhe à casa de banho para a higienização das mãos e da boca.

Durante este momento confirmo com as crianças se pretendem ir à sanita e auxílio sempre que o solicitam. (NC n.º 3 – registo n.º 4 – 20outubro2021).

13h00 – 14h30

Descansar ou brincar...o que cada um(a) necessita

Observo a Madalena, a Laura F., a M^a Flor e a Margarida a brincarem com um livro e a certa altura convidam-me a juntar-me e brincar com elas.

Como se trata de um livro que coloca desafios ao longo da história, pedem-me que vá lendo, enquanto identificam as personagens (ímanes) a incluir. (NC n.º 28 – registo n.º 5 – 03dezembro2021).

Encontro a Madalena no recreio, após já terem subido as restantes crianças para a cama e peço-lhe que me acompanhe. Ela começa a chorar e diz que não quer dormir e que combinou com a família. Procuo explicar-lhe que está a precisar de descansar e que tiveram Educação Física.

Ela *continua muito agitada* e vou com ela até à sala e converso calmamente com ela, pedindo que se acalme e respiro fundo. Ela continua a dizer que não quer dormir e eu tento negociar com ela e peço-lhe que durma apenas 30 minutos devido à sua agitação e após alguns minutos e lavar-lhe a cara com calma, acompanho-a até ao dormitório. (...) (NC n.º 49 – registo n.º 2 - 20janeiro2022).

14h30 – 15h30

O tempo participado de diversas explorações

Como combinado na semana anterior, hoje a professora Mariana veio à sala dinamizar uma atividade de “Pintura com Areia”, utilizando como recurso a areia trazida pelo Frederico da praia da Nazaré. (...). (NC n.º 6 – registo n.º 3 – 26outubro2021).

Iniciamos a experiência reunindo os registos que a Sala da Susana nos deixou para nos auxiliar, bem como os materiais necessários para a realização da mesma. A educadora Marta questiona quais as hipóteses e o que pensam que vai acontecer no final, surgindo respostas como: “(...) vai ficar azul”; “Acho que se partem”; “A pinha vai ficar debaixo”. Com a ajuda das

crianças do grupo, a educadora pede-lhes que coloquem água na caixa e outras crianças colocam as pinhas dentro da água.

Depois procedemos ao registo da experiência e as crianças atribuem o título “Experiência das Pinhas”. Registamos o material necessário, o procedimento, bem como, as hipóteses das crianças antes da experiência. No final, as crianças ilustram este registo. (NC n.º 7 – registo n.º 5 – 27outubro2021).

Tal como combinado, começamos a elaboração dos Inventários e a educadora Marta começa por explicar em que consiste este mapa e qual a sua função.

Começamos por realizar o inventario da área Laboratório de Ciências e com a participação das crianças, descobrem-se muitas coisas nesta área, bem como, a função de algumas delas. (NC n.º 25 – registo n.º 2 – 29novembro2021).

A educadora Marta, aproveita o regresso do recreio para retomar a calma e conta a história “O ursinho, a velha girafa e o muro de pedra”. (...). (NC n.º 29 – registo n.º 4 – 06dezembro2021).

Tal como combinado, a educadora Marta inicia a atividade de matemática através da avaliação do mapa do tempo. (...). (NC n.º 30 – registo n.º 4 – 07dezembro2021).

Damos início à reunião de conselho e conversamos sobre os aspetos presentes na coluna do *Não gostamos* no diário de sala. Assim, as responsáveis convidam uma criança da sala da Susana a juntar-se a nós a fim de se conversar sobre um conflito escrito no diário. A criança vem à sala e explica o que aconteceu entre ela, a Madalena e a M^a Flor e demonstra o seu desagrado. Conversamos em grupo sobre o assunto e todos partilham a sua opinião e por fim, a Madalena e a M^a Flor pedem desculpa àquela criança por terem gritado aos seus ouvidos.

Também a educadora Marta escreveu no diário que não gostou de encontrar um iogurte inteiro na mesa. As crianças manifestam-se sobre o sucedido e a Carolina diz que foi ela que não comeu o iogurte porque não gostava. A educadora Marta explica que quando não gostam de algo devem falar com uma das adultas da sala e estas ajudarão a resolver a situação, mas

que é mesmo importante que digam porque neste caso, ela ficou sem comer o iogurte. Refere também a questão da confiança que é depositada naquilo que nos dizem sobre as suas refeições e que caso, repitam estes comportamentos, será necessário verificar sempre se estão a ser sinceros connosco.

Posteriormente analisamos a coluna do *Gostamos*, e preenchemos a do *Fizemos*. Na coluna do *Queremos*, verificamos o que ficou por fazer e combinamos realizar o chá do Frederico na semana seguinte. (NC n.º 45 – registo n.º 1 – 14janeiro2022).

Depois a educadora Marta faz referência ao facto da coluna do *Gostamos* não ter nada e afirma: “Estão fortes a arranjar conflitos e com dificuldade em reconhecer as atitudes e os amigos.” Pedindo-lhes que façam um esforço nas semanas seguintes.

Seguidamente a educadora Marta lê a coluna do *Fizemos* e são acrescentadas algumas coisas que foram realizadas (...) (NC n.º 24 – registo n.º 1 – 26novembro2021).

Na coluna do *Gostamos* verificamos gestos de carinho e amizade entre as crianças e realço a importância de valorizar estes momentos e atitudes. Recorrendo aos Planos do Dia da semana, escrevo na coluna do *Fizemos* algumas atividades que desenvolvemos e por fim, mantemos na coluna do *Queremos*, o pedido de fazer chá do Frederico, dado que não foi possível. Relativamente a esta coluna, apenas o Frederico afirma querer “pôr coisas no placard” e eu explico que esse é um trabalho que vamos fazendo diariamente e que podemos registar sempre que quiserem as novidades para trabalhar o texto das mesmas, ou outras atividades. (NC n.º 32 – registo n.º 1 – 10dezembro2021).

15h30 – 16h00

Para haver energia para brincar, é hora de lanchar

Peço às crianças que distribuam os iogurtes e as colheres pelas crianças que comem o lanche da OS. De seguida, distribuem o pão e verificam que faltam colheres para as crianças que levam lanche e a Margarida acompanha-me ao refeitório e pede mais cinco colheres.

Conforme as crianças terminam o lanche, colocam as embalagens no lixo, lavam as mãos e a boca e arrumam as lancheiras. (NC n.º 2 - registo n.º 20 – 19outubro2021).

16h00

Recreio...hora de correr e brincar muito

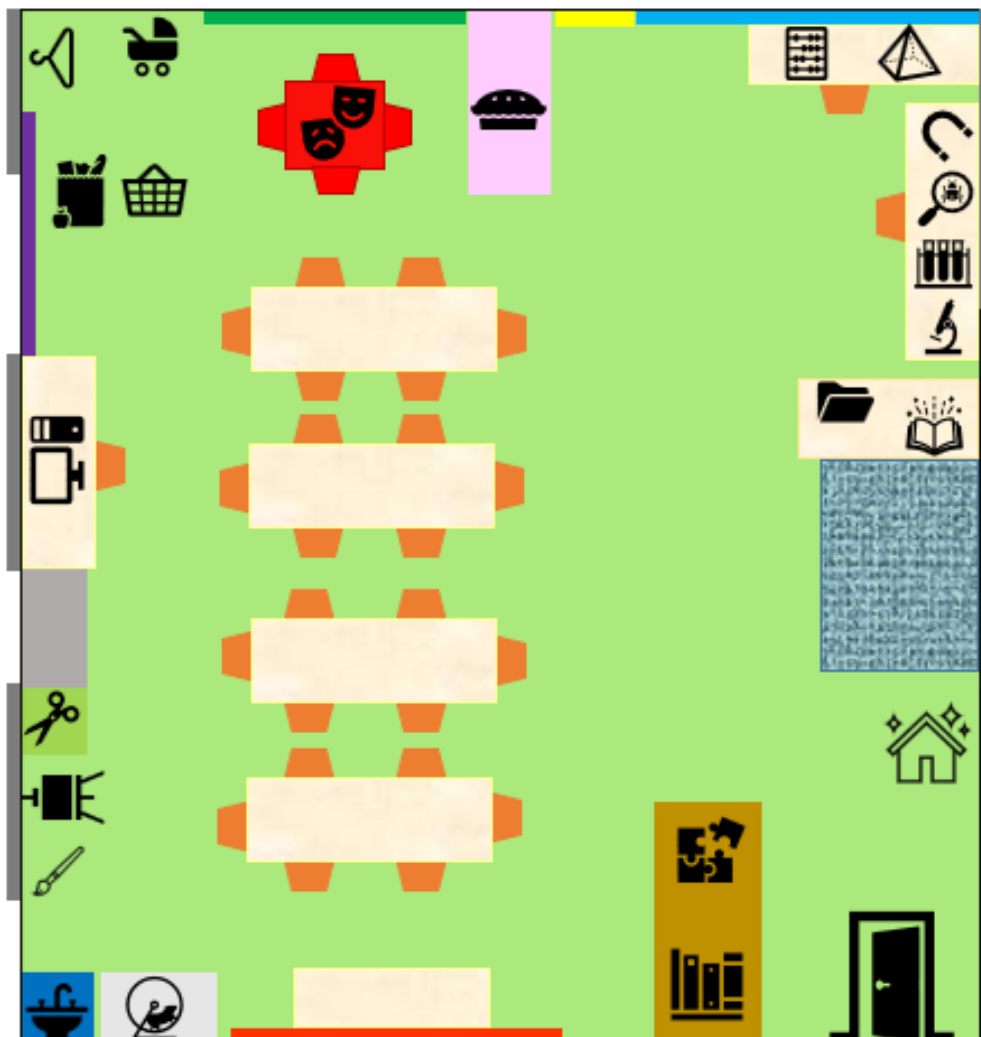
A Maria e a Mariana convidam-me: “Queres brincar àquilo que és o monstro e apanhas?” e eu respondo: “Ai querem? Então eu vou-vos apanhar!” e começo a correr atrás delas. Várias crianças do grupo se vão juntando à brincadeira e divertem-se muito, tal como eu, nestas interações e momentos divertidos. (NC n.º 29 – registo n.º 7 – 06dezembro2021).

Durante a reunião da manhã várias crianças partilharam vernizes e maquilhagem que trouxeram para brincar, até que a Júlia disse: “Hoje vou abrir um cabeleireiro” e ao fim da tarde, observo diversas crianças do grupo reunidas a brincarem com os vernizes, a pintar as unhas umas às outras e divertirem-se durante estes momentos. (NC n.º 57 – registo n.º 4 – 03fevereiro2022).

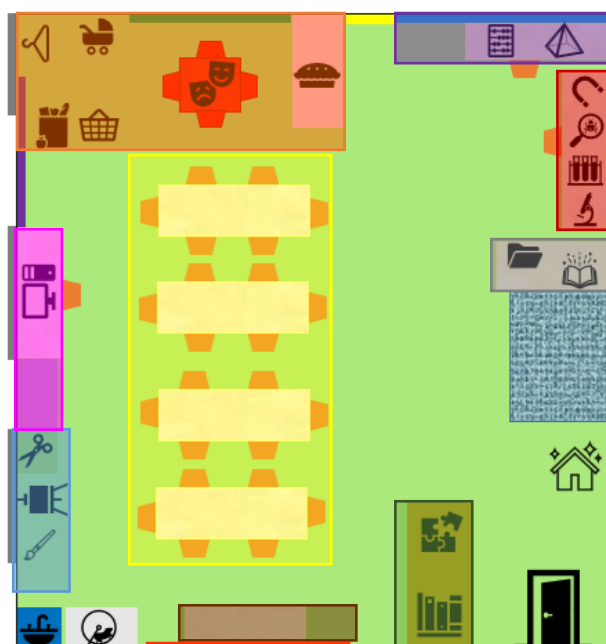
Tempo	Espaço	Rotinas Institucionais
07h30 / 09h00	Da entrada para o recreio	Transição família/organização – Acolhimento: As crianças chegam à OS acompanhadas pelas famílias e na entrada são recebidas por uma das adultas, procedendo à higienização das mãos e dos bens que trazem consigo devido às medidas decorrentes do SARS-CoV-2. Neste momento são partilhadas informações que as famílias e equipa educativa considerem pertinentes. Seguidamente, são acompanhadas pela família à sala de atividade/recreio.
09h00 / 09h45	Sala de atividades	Acolhimento na sala: Na chegada à sala, as crianças marcam a sua presença no mapa de presenças registam a sua iniciativa para partilhar/comunicar através do "Contar, mostrar ou escrever", realizando-se, de seguida, a reunião da manhã.
09h45 / 11h30	Sala de atividades	Atividades e projetos Tempo de comunicações
12h00 / 13h00	Refeitório	Regulação social da alimentação (almoço) antecedido e sucedido de momento de higiene
13h00 / 14h30	Ginásio	Repouso - sesta
14h30 / 15h45	Sala de atividades	Trabalho curricular participado
15h45 / 16h30	Sala de atividades	Higiene/ Lanche / Higiene
16h30 / 19h00	Recreio	Recreio As famílias entram na OS para receber as crianças e neste momento, são partilhadas informações que as famílias e equipa educativa considerem pertinentes.

ANEXO C. Planta da sala
de atividades

| | " | | " |



- Área do faz de conta
- Área da matemática
- Área do laboratório de ciências
- Área da oficina da escrita
- Área da biblioteca
- Área dos jogos de mesa
- Área dos jogos de chão
- Área da expressão plástica



ANEXO D. Tabela síntese
- Domínios e subdomínios
privilegiados nas
propostas de atividade

| | " | | " |

**Domínios e subdomínios privilegiados nas propostas de atividade na PPS II (OCEPE, 2016) -
Tabela síntese**

Proposta de atividade	Data de execução	Áreas de Conteúdo	Domínios	Subdomínios
N.º 1: “A casa da Mosca Fosca” – uma história animada com adereços e atores	02/11/2021	Expressão e Comunicação	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Educação Artística - Matemática	Comunicação Oral Jogo Dramático/Teatro Números e Operações
N.º 2: “Vamos à caça do tesouro escondido” – Caça ao tesouro com mapa	11/11/2021	Expressão e Comunicação	- Educação Física	Deslocamentos e Equilíbrios Jogos
N.º 3: Projeto “Como é que as nuvens ficam com água”	16/11/2021	Conhecimento do Mundo	- Introdução à metodologia científica - Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 4: Comunicação da dinamização da história “A casa da Mosca Fosca”	22/11/2021	Expressão e Comunicação	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Educação Artística - Matemática	Comunicação Oral Jogo Dramático/Teatro Números e Operações
N.º 5: “O que comeste hoje ao pequeno-almoço?”	24/11/2021	Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social	- Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 6: “O que é a Evaporação e a Condensação?”	02/12/2021	Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação	- Abordagem às Ciências - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Conhecimento do mundo físico e natural

				Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto Identificação de convenções da escrita
N.º 7: “Natal a reutilizar – Decorações com materiais reutilizados”	07/12/2021 a 13/12/2021	Expressão e Comunicação Conhecimento do Mundo	- Educação Artística - Abordagem às Ciências	Artes Visuais Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 8: “Que palavra novas descobrimos?”	20/12/2021	Expressão e Comunicação	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto Identificação de convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever
N.º 9: Comunicação do projeto “Como é que as nuvens ficam com água?”	(1) 21/12/2021 - (2) 20/01/2022	Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social	- Introdução à metodologia científica - Abordagem às Ciências - Consciência de si como aprendiz	Comunicação Oral Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 10: Kit da Motricidade Fina – Implementação de recurso educativo	21/12/2021 e 22/12/2021	Expressão e Comunicação	- Educação Artística	Artes Visuais
N.º 11: “Cubo das histórias” - Recurso educativo	11/01/2022	Expressão e Comunicação	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto
N.º 12: “Cubo das histórias” – Trabalho de texto com as histórias criadas	17/01/2022	Expressão e Comunicação	- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Identificação de convenções da escrita Prazer e motivação para ler e escrever

N.º 13: Avaliação do projeto “Como é que as nuvens ficam com água?”	24/01/2022	Conhecimento do Mundo Formação Pessoal e Social	- Introdução à metodologia científica - Abordagem às Ciências - Consciência de si como aprendiz	Comunicação Oral Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 14: Jogo do Camaleão	20/01/2022	Expressão e Comunicação	- Educação Física	Deslocamentos e Equilíbrios Jogos
N.º 15: “Que artistas plásticos conhecemos?”	25/01/2022 e 15/02/2022	Expressão e Comunicação	- Educação Artística	Artes Visuais
N.º 16: “Vamos plantar sementes?”	27/01/2022	Conhecimento do Mundo	- Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 17: Ciranda: Somos artistas do circo	08/02/2022	Expressão e Comunicação	- Educação Artística	Dança Música
N.º 18: Expressão Motora: Perícias e Manipulações	10/02/2022	Expressão e Comunicação	- Educação Física	Perícias e Manipulações
N.º 19: Avaliação dos calendários de germinação de sementes	16/02/2022	Expressão e Comunicação	- Matemática	Números e Operações Organização e Tratamento de Dados
Outras propostas não planificadas				
Confeção de marmelada	05/11/2021	Conhecimento do Mundo Expressão e Comunicação	Abordagem às Ciências Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Conhecimento do mundo físico e natural

				<p>Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto</p> <p>Identificação de convenções da escrita</p>
<p>História “A tartaruga que queria dormir”</p>	<p>03 a 07 de janeiro 2022 (proposta online)</p>	<p>Expressão e Comunicação</p>	<p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Matemática</p>	<p>Funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto</p> <p>Identificação de convenções da escrita</p> <p>Prazer e motivação para ler e escrever</p> <p>Números e Operações</p>

ANEXO E. Carta de
apresentação às famílias

| | " | | " |



Olá a todos/as,

O meu nome é Ana Catarina Saldanha e sou estudante do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Nos próximos meses iremos cruzar-nos algumas vezes, uma vez que, irei iniciar o estágio nesta organização socioeducativa, mais precisamente na Sala da educadora Marta. O período de estágio começou no dia **18 de outubro de 2021** e decorrerá até ao dia **18 de fevereiro de 2022** e durante este período irei desenvolver algumas atividades com as vossas crianças, para que juntos possamos conhecer o mundo, explorar o que está à nossa volta e crescer a brincar, através de experiências enriquecedoras e muitos momentos felizes.

Gostaria de pedir a vossa autorização para fotografar/filmar as crianças de forma a revelar as múltiplas aprendizagens das mesmas, as suas ações e vozes no Relatório Final que irei elaborar. Nesse sentido, enviarei posteriormente um Protocolo de Consentimento informado, onde explicarei tudo mais detalhadamente.

Em todo este período estarei sempre disponível para qualquer esclarecimento.

Muito obrigada por me receberem!

A estagiária,

Ana Catarina Saldanha

ANEXO F. Consentimento
Informado do Portefólio
da Criança

| | " | | " |



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da Júlia

Serve o presente protocolo de consentimento informado para solicitar a autorização para, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, elaborar um Portefólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar enquanto estagiária.

O Portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre/com a criança no JI. A estratégia a seguir visa dar seguimento ao instrumento que tem vindo a ser criado ao longo do presente ano letivo. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de comentários da mesma, bem como, dos/as adultos/as envolvidos/as.

Realço que as informações recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que o portefólio estiver concluído, este será entregue aos pais e criança.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade. Encontro-me disponível para eventuais esclarecimentos.

Declaro que aceito / ~~não aceito~~ (riscar o que não interessa) que o meu filho/educando participe na elaboração deste portefólio,

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: 08 / 12 / 21

ANEXO G. Roteiro ético e
metodológico

| | " | | " |

No decorrer da PPS II desenvolvi a minha ação cumprindo compromissos éticos a que me propus, perante as crianças, as famílias e a equipa educativa, norteando-me pelos princípios éticos elencados pela APEI (2012):

- “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (p.1).
- “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).
- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p.1).
- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p.1).

Assim, apresenta-se abaixo o quadro de referência para a minha ação, descrevendo as opções tomadas na minha prática pedagógica, constando no roteiro ético a intersecção que procurei criar entre os *princípios deontológicos e éticos* apresentados por Tomás (2011) e os *compromissos éticos pessoais e profissionais* defendidos pela Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI, 2012).

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 60).</p> <p><u>Objetivos da Investigação:</u></p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1). - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial 	<p>Crianças:</p> <p>- As crianças foram informadas acerca dos objetivos da investigação e da minha permanência na OS de forma simplificada, através de conversas informais em que expliquei o que estava escrito na minha Carta de apresentação (cf. Anexo E) e que quando me observam a fazer registos num bloco de notas, estou a registar sobre aquilo que dizem, fazem, perguntam, sobre as brincadeiras, os jogos, os projetos e tudo o que acontece com eles.</p>

<p>(i) compreender os desafios encarados pela educadora de infância e a influência destes na prática educativa;</p> <p>(ii) analisar a relevância da autorreflexão na ação da educadora de infância;</p> <p>(iii) entender a importância da formação de educadores de infância para as suas práticas pedagógicas;</p> <p>(iv) identificar estratégias de atuação e superação das dificuldades encaradas na prática.</p>	<p>de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade” (p.2).</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>- “Colaborar com a entidade empregadora na prossecução da qualidade do serviço, do bem-estar da criança e do respeito pelas leis” (p. 2).</p>	<p>Famílias:</p> <p>- Primeiramente apresento-me às famílias por meio da Carta de Apresentação (cf. Anexo E) que explicita a razão da minha passagem pela OS e de modo a informar as famílias acerca do trabalho que vai sendo desenvolvido com as crianças, nos momentos do acolhimento, procuro estabelecer conversas informais e dar-lhes a conhecer um pouco daquilo que vai acontecendo no dia a dia do JI.</p> <p>Equipa de trabalho:</p> <p>- Foi por meio de conversas informais, tanto com a EC como com a AAE que dei a conhecer a investigação, bem como, os objetivos da mesma, sendo que, a opinião da EC foi determinante na definição das linhas orientadoras da minha ação.</p> <p>Entidade Empregadora:</p> <p>- No início da PPS II apresentei-me a toda a equipa de trabalho da organização socioeducativa e mantive sempre uma comunicação aberta em prol das crianças e da qualidade na minha ação.</p> <p>- Sobre a investigação, foi através de conversas informais, que dei a conhecer o tópico da minha investigação, bem como, os principais objetivos da mesma.</p>
---	--	---

	- “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas” (p.2).	
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças . . . [e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p. 160).</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>- “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2).</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>- Em momento algum a participação na presente investigação irá afetar a privacidade das crianças ou trará quaisquer custos ou danos para as mesmas.</p> <p>- No que diz respeito aos benefícios, esta permitir-me-á problematizar e refletir acerca da minha ação pedagógica e decorrente desta minha tomada de consciência, as crianças beneficiarão de uma prática mais respeitadora do seu tempo, indo ao encontro dos seus interesses, potencialidades e fragilidades.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p. 161).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>	<p>Criança/ Famílias /Equipa /Entidade empregadora:</p> <p>- Desde o início e antes de qualquer intervenção com o grupo de crianças em questão, informei todos os intervenientes que os dados recolhidos iriam garantir a confidencialidade e o anonimato e se destinavam exclusivamente a fins académicos. Para tal, todos os nomes das crianças e profissionais são fictícios e escolhidos pelos/as mesmos/as, e as imagens serão devidamente tratadas, de modo a assegurar o anonimato.</p>

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos” (p.2).</p>	<p>Entidade empregadora:</p> <p>- Em momento algum, é referida na investigação a identificação do nome da OS, para garantir a confidencialidade e o anonimato de todos os intervenientes.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>- Para a investigação e de acordo com os objetivos da mesma, considero adequada a sua realização com todas as crianças do grupo. Caso em algum momento estas apresentem algum desconforto na participação, procurarei respeitá-las e ir ao encontro dos seus interesses.</p>
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na</p>	<p>Modo de pensar e agir pessoal:</p> <p>- “Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer</p>	<p>- No decorrer da investigação pretendo realizar uma pesquisa documental, tanto de livros, artigos científicos e outras investigações, relacionada com a problemática em questão de modo a recolher informações para a</p>

<p>análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação” (p. 163).</p>	<p>socialmente útil e cientificamente qualificada” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora: - “Respeitar as normas e regulamento.” (p.2).</p>	<p>revisão da literatura e para a aquisição de um conhecimento mais alargado acerca da problemática.</p> <p>Equipa de trabalho: - Pretendo após a pesquisa documental, contribuir para a reflexão e melhoria das práticas educativas da equipa de trabalho, através da partilha de informação e de pontos de vista.</p> <p>Entidade empregadora: - No decorrer da PPS II procedi à consulta documental relacionada quer com a OS, ou seja, o PE, quer com o grupo de crianças, isto é, o PCS.</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2). - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>	<p>Crianças: - Apesar de os objetivos e métodos não terem sido diretamente apresentados às crianças, procurei defini-los de acordo com as características do grupo de crianças, os seus interesses e necessidades, assegurando o papel central da criança na minha ação educativa, bem como, a minha autorreflexão como processo transformador.</p>

	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>	<p>Equipa de Trabalho:</p> <p>- Em conversa informal com a EC e com a AAE, procurarei apresentar os seguintes aspetos da investigação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Natureza: Qualitativa - Método: Estudo de caso - Tipologia: Intrínseco, descritivo e exploratório - Técnicas de recolha de dados: Observação (participante); Pesquisa documental - Técnicas de análise de dados: Análise de conteúdo - Instrumentos: Notas de campo; Reflexões das propostas; Reflexões semanais
<p>7. Assentimento/Consentimento informado</p> <p>"No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; (...) estar informadas e conhecedoras da investigação” (p. 164).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1).</p>	<p>- De modo a obter as autorizações necessárias para os efeitos da PPS II, procedi desde início, à exposição à porta da sala do Consentimento Informado (cf. Anexo H), devidamente verificado pela EC, para a investigação, nomeadamente para a recolha de imagens ou registos videográficos, e posteriormente, procedi à explicitação deste consentimento às crianças, dando-lhes a possibilidade de autorizarem ou não a recolha dos registos (cf. Anexo J).</p> <p>- Nos momentos de recolha de imagem, procuro ter em atenção os sinais e manifestações das crianças pela sua vontade em serem ou não fotografadas/filmadas.</p>

	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2)</p>	
8. Uso e relato das conclusões	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>	<p>Equipa de Trabalho e Entidade empregadora:</p> <p>- Todos os dados conclusivos provenientes da minha investigação serão apresentados no meu Relatório Final da PPS II, sendo que considero ser pertinente a partilha dos mesmos à equipa educativa da sala, bem como, à entidade empregadora.</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166).</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>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p>- “Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário” (p.2).</p>	<p>Crianças:</p> <p>- Ao longo da investigação pretendo dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, adotando uma postura responsiva e de cooperação, garantindo o respeito pelo seu tempo e espaço.</p> <p>- Em situações de conflito entre as crianças, procurarei intervir apenas quando necessário, isto é, em situações em que está a ser afetada a integridade física ou psicológica da criança, procurando mediar estes momentos em comum acordo com as crianças.</p>

<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente . . . de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo” (p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>	<p>- Ao longo de todo o processo investigativo, procuro garantir que todos os intervenientes no processo, se encontram devidamente informados e cientes do trabalho a ser desenvolvido, de modo a não causar desconfortos e sim a assegurar a adoção de metodologias participativas e o desenvolvimento de relações horizontais e transparentes em todo o processo.</p>
--	---	---

ANEXO H. Consentimento
informado às famílias

| | " | | "

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Catarina Gonçalves Saldanha, aluna a Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro até ao próximo dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar o meu estágio na Sala da educadora Marta

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no jardim de infância que possam ser integradas no relatório final.

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

Esclareço, ainda, que a criança é a minha prioridade e o centro da minha ação educativa e, por este motivo, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre desconforto não querendo ser fotografada e/ou filmada, será inteiramente respeitada a sua vontade.

Posto isto, peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Lisboa, 20 de outubro de 2021

Consentimento informado às famílias		
Crianças	Encarregado/a de educação	
	Autorizo	Não Autorizo
Laura B.		
Diana A.		
Carolina		
Pilar		
Teresa		
Sofia M.		
Diana Isabel		
Inês		
Madalena		
Petra		
Francisco		
Júlia		
Manuel		
Sofia F.		
Mafalda		
Laura F.		
Maria Rita		
Vasco		
Mariana		
Maria		
Maria Flor		
Frederico		
Margarida		
Maria do Carmo		
Rosa		

ANEXO I. Processo de
investigação em JI -
Árvore categorial

| | " | | " |

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR(ES)	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Processos, Práticas e Percalços	Desafios/ Dificuldades	Gestão do grande grupo	Momentos de atividade em sala	<p>“(…) senti que as crianças estavam um pouco cansadas e pouco concentradas naquilo que estávamos a conversar” (NC n.º 23 – registo n.º 2 – 24novembro2021).</p> <p>“(…) No que diz respeito à gestão do grupo, senti novamente esta dificuldade, mas penso que o facto de se ter seguido à reunião da manhã, tornou as crianças mais inquietas.” (NC n.º 27 – registo n.º 2 – 02dezembro2021).</p> <p>“vou sentindo um distanciamento por parte de algumas crianças, e por vezes sinto dificuldade em perceber como posso cativar o seu interesse pelo projeto, dado que quiseram participar nele desde início.” (NC n.º 36 – registo n.º 2 – 16dezembro2021).</p> <p>“Durante toda a atividade, torno a sentir a dificuldade que tem sido transversal durante a PPSII, ou seja, a gestão do grande grupo. Procuro manter-me calma e tranquila durante a proposta, no entanto tornou-se difícil para mim gerir a desconcentração das crianças no momento que se estaria ali a viver” (NC n.º 38 – registo n.º 5 – 20dezembro2021).</p> <p>“Na sequência da germinação das sementes, procedemos à avaliação dos respetivos calendários (...)senti que o grupo no geral estava um pouco disperso e um dos desafios foi precisamente envolvê-los na atividade e clarificar a proposta de modo que todos compreendessem e participassem” (NC n.º 65 – registo n.º 2 – 16fevereiro2022).</p>	5

			<p>Momento de atividade no exterior</p>	<p><i>“Durante o jogo sinto que algumas crianças se estão a divertir muito, enquanto outras não demonstram tanto interesse pelo jogo. (...) Também senti que o grupo estava cansado e que alguns comportamentos, contagiaram outras crianças.”</i> (NC n.º 49 – registo n.º 3 – 20janeiro2022).</p> <p><i>“a gestão do grande grupo, é difícil para mim e nesta proposta, senti que o facto de estarem dispersos no espaço, ainda tornou mais difícil esta gestão”</i> (Avaliação/Reflexão da proposta 14).</p>	2
			<p>Momentos de exploração livre em sala</p>	<p><i>“(…) Enquanto adulta, para mim foi mais difícil a gestão das várias descobertas e ações que estavam a acontecer, devido a toda a situação que se tem vivido no âmbito da COVID-19 e ao facto de estarem presentes menos pessoas da equipa educativa.”</i> (NC n.º 26 – registo n.º 3 – 30novembro2021).</p>	1

			<p>Momentos da rotina</p>	<p>“A certa altura percebo que ninguém está a arrumar a sala e volto a pedir que arrumem. (...) <i>Fiquei um pouco constrangida e até preocupada com a minha intervenção, dado que, não me senti confortável ao elevar o tom de voz para que me ouvissem</i>” (NC n.º 46 – registo n.º 3 – 17janeiro2022).</p> <p>“<i>Terminada esta reunião da manhã, sinto que foi tão intensa como uma segunda-feira de partilhas e novidades, e considero fundamental alimentar estas partilhas ainda que por vezes, seja um pouco difícil para mim, gerir este momento, entre o tempo que pode demorar a reunião, a disponibilidade do grupo, a minha disponibilidade, as atividades que se seguem, entre outros fatores.</i>” (NC n.º 47 – registo n.º 1 – 18janeiro2022).</p>	2
		Frugalidade do tempo (momentos de superação)	<p>Brincar com as crianças</p>	<p>“Enquanto observo as brincadeiras no exterior, a Laura F. convida-me a jogar ao Macaquinho do Chinês, e eu aceito prontamente, sugerindo que convidemos outras crianças a jogar connosco.” (NC n.º 3 – registo n.º 3 – 20outubro2021);</p> <p>“Ela diz-me o nome da história e pede: “Podes ler-me a história?”. Prontamente respondo que sim e sento-me no chão (...) continuo a contar a história àquele pequeno grupo que ali se reúne” (NC n.º 3 – registo n.º 6 – 20outubro2022).</p> <p>“Durante este momento de brincadeira, tive a oportunidade de interagir com as crianças e participar nas brincadeiras das mesmas. Estive no balancé e depois no</p>	6

			<p>baloço a dar balanço às crianças e a divertir-me com elas” (NC n.º 6 – registo n.º 2 – 26outubro2021).</p> <p>“Observo a Madalena, a Laura F., a M^a Flor e a Margarida a brincarem com um livro e a certa altura convidam-me a juntar-me e brincar com elas” (NC n.º 28 – registo n.º 5 – 03dezembro2021).</p> <p>“A Maria e a Mariana convidam-me: “Queres brincar àquilo que és o monstro e apanhas?” e eu respondo: “Ai querem? Então eu vou-vos apanhar!” e começo a correr atrás delas. Várias crianças do grupo se vão juntando à brincadeira e divertem-se muito, tal como eu, nestas interações e momentos divertidos” (NC n.º 29 – registo n.º 7 – 06dezembro2021).</p> <p>“Algumas crianças estão a brincar na área do faz de conta e aproximo-me e pergunto se posso brincar com elas. Rapidamente me respondem que sim e dizem que estão a servir as clientes no café pedindo-me que me sente” (NC n.º 43 – registo n.º 1 – 11janeiro2022).</p>	
		Observação/Escuta	<p>“Ao observar todas as brincadeiras, procuro auxiliar no que me pedem ajuda a analisar as interações entre as crianças, sendo que, não quero intervir de forma evasiva. (...) A partir da minha observação, torna-se possível compreender, como o brincar é uma ação importante e eficaz a caracterização de algumas preferências, potencialidades e fragilidades do grupo, permitindo-me</p>	4

			<p>intervir e auxiliar de forma contextualizada e oportuna” (NC n.º 9 – registo n.º 2 – 02novembro2021).</p> <p>“Enquanto as crianças brincam nas áreas começo a verificar alguns dos seus habituais interesses durante este tempo (...) algumas crianças brincam mais regularmente na área do Faz de conta e outras nos Jogos de mesa. (...) o interesse por histórias é muito evidente em algumas crianças do grupo. A presença da psicóloga é fundamental e permite refletir e analisar alguns comportamentos e interações entre as crianças (NC n.º 10 – registo n.º 2 – 03novembro2021).</p> <p>“Na chegada ao parque, as crianças brincam na mata e é evidente o gosto pelo contacto com a natureza. Observam-se as crianças a recriar e atribuir novas funções aos paus, a brincar e escavar a terra, a observar as flores, etc.” (NC n.º 16 – registo n.º 2 – 15novembro2021).</p> <p>“Enquanto decorre este momento, observo a Júlia a copiar aquilo que está escrito no registo da sua novidade e procuro não interromper. Ela é muito interessada e começa a desenvolver o gosto pela leitura e escrita” (NC n.º 16 – registo n.º 2 – 15novembro2021).</p>	
		Envolvimento geral	<p>“Durante as explorações, sinto a dificuldade em lidar com o tempo “frugal” do JI e a falta de estratégias da minha parte em observar e aproveitar estes momentos” (NC n.º 26 – registo n.º 4 – 30novembro2021).</p>	2

				<p><i>“Senti que este momento foi de grande diversão para todos e que as crianças estavam bastante envolvidas no jogo” (NC n.º 57 – registo n.º 2 – 03fevereiro2022).</i></p> <p><i>“Peço-lhe então que após registar a sua presença, vá buscar o vaso da salsa e o do tomilho. Quando a Sofia M. vai buscar os vasos, afirma muito entusiasmada: “Catarina, já cresceu!” (...) senti que estávamos todos verdadeiramente entusiasmados e felizes com os progressos. Envolver-me desta forma com as crianças, deixa-me bastante confortável e confiante perante as propostas que lanço ao grupo e a mim mesma” (NC n.º 60 – registo n.º 1 – 08fevereiro2022).</i></p>	
	Reflexão (individual e em grupo)	Gestão do grande grupo	Dinamização de atividades	<p><i>“No segundo momento da dinamização, em que estaria previsto o ensaio em pequenos grupos, a educadora Marta sugere-me que o façamos em grande grupo já nas posições e eu, demonstrei novamente, alguma incerteza e renitência em afastar-me daquilo que tinha planeado (...) Alguns pontos positivos que identifico na dinamização foram, manter a calma e o controlo perante as dificuldades e prosseguir com a atividade, envolver o grupo na dinamização da história com adereços, respeitar as intervenções deles e dar-lhes tempo para intervir, etc. Como aspetos que correram de forma menos positiva e que devo melhorar, focar-me menos na planificação e adquirir capacidades de “contornar” a situação através de novas estratégias, transpor as minhas ideias para</i></p>	2

				<p><i>aquilo que é efetivamente possível” (Avaliação/Reflexão da proposta 1).</i></p> <p>“(…) a principal dificuldade que senti, relaciona-se com a gestão do grande grupo durante a dinamização de uma atividade e a minha capacidade, ou ainda falta dela, em adaptar a planificação às necessidades do grupo e da gestão do tempo e dos momentos” (3ª Reflexão Semanal).</p>	
			<p>Comunicação e Motivação</p>	<p><i>“outra parte do grupo, se distancia um pouco e não participa da mesma forma. Procuo ir questionando todos os elementos do grupo e incentivar a participação das crianças desta forma.” (NC n.º 37 – registo n.º 6 – 17dezembro2021).</i></p> <p>“(…) senti dificuldade em clarificar algumas das ideias, e por outro lado, em aproximar algumas crianças do pequeno grupo pertencente ao projeto e motivá-las para a participação e desenvolvimento do mesmo (...) senti alguma pressão inerente ao processo da minha avaliação enquanto estagiária e não queria descurar o meu trabalho e a execução do projeto, o que me levou, por momentos a transmitir de forma inconsciente, parte da pressão que estava a sentir dentro de mim às crianças.” (9ª Reflexão Semanal).</p>	2

			Trabalho de equipa	<p>“Comparativamente a outras propostas em que o grupo estava disperso no espaço, nomeadamente o ginásio, penso que esta proposta correu muito melhor ao nível da minha gestão do grupo, contudo, importa referir que o apoio dado pela educadora Marta, foi também muito importante” (Avaliação/Reflexão da proposta 17).</p> <p>“A nível pessoal, senti que, naturalmente com a ajuda do professor Diogo no planeamento e execução, a proposta correu muito bem e consegui fazer uma gestão do grupo tranquila e divertida, apoiando sempre as crianças e incentivando-as a explorar, de forma livre e sem tempo estritamente determinado, as várias estações de atividades” (Avaliação/Reflexão da proposta 18).</p>	2
		Frugalidade o tempo	Observação	<p><i>“O tempo de brincadeira, por vezes fica retido noutros tempos de atividades planeadas e na panóplia de coisas que vão acontecendo na OS. Neste sentido e no meu ponto de vista, é fundamental por vezes, reajustar alguns momentos e ter tempo para viver, explorar, brincar e descobrir”</i> (NC n.º 28 – registo n.º 7 – 03dezembro2021).</p> <p>“(…) senti que fui capaz de observá-las de uma outra perspetiva e analisar as suas reações e expressões faciais” (NC n.º 41 – registo n.º 1 – 03janeiro2022).</p>	2

			Interação / Brincar	<p><i>“Sentir esta interação e vontade das crianças em brincar comigo (...) permitem-me observar e experienciar muitas interações e desenvolver laços com as crianças. No meu ponto de vista, estes momentos, são privilegiados para o conhecimento do grupo no geral e das crianças em particular e permitem-me uma maior aproximação e confiança progressiva, com vista a apoiá-las e intervir de forma contextualizada e pertinente no seu processo educativo”</i> (NC n.º 29 – registo n.º 7 – 06dezembro2021).</p> <p><i>“Sinto que envolver-me progressivamente e quando me é permitido, nas brincadeiras das crianças, é uma mais-valia para o desenvolvimento da minha ação enquanto estagiária e intervir de forma contextualizada e com intencionalidade”</i> (NC n.º 43 – registo n.º 1 – 11janeiro2022).</p>	2
	Estratégias	Observação/ Escuta/ Diferenciação Pedagógica	Atenção; Criança central	<p>“Ao longo das explorações, senti naturalmente, que algumas crianças estavam mais envolvidas, contudo, não inibi as explorações e acompanhei as crianças, procurando ampliar as suas descobertas” (Avaliação/Reflexão da proposta 12).</p> <p><i>“Penso que o ponto chave de toda a dinâmica passou por não limitar as crianças naquilo que queriam fazer e explorar, observando a sua liberdade de movimentos e interações”</i> (NC n.º 60 – registo n.º 3 – 08fevereiro2022).</p>	2
		Planeamento diário / Rotinas	Plano do dia Reunião da manhã	<p>“No momento da realização do Plano do Dia, combinamos realizar à tarde a primeira experiência do ano letivo e convidar a Sala da Susana a apresentar uma</p>	2



			Reunião de conselho	<p>experiência ao grupo” (NC n.º 7 – registo n.º 1 – 27outubro2021).</p> <p>“Terminadas as novidades, elaboramos o plano do dia e dada a extensão da reunião, combinamos realizar a avaliação do Mapa de Tarefas no final da manhã, antes de irem almoçar” (NC n.º 46 – registo n.º 1 – 17janeiro2022).</p>	
		Ambiente calmo e seguro	Comunicação	<p>“No momento de arrumação dos mesmos, pego numa das ampulhetas que estivemos a analisar e desafio o grupo a arrumar todos os materiais naquele espaço de tempo” (NC n.º 44 – registo n.º 5 – 12janeiro2022).</p> <p>“Quando terminam a arrumação peço que se sentem na área da Biblioteca e explico que compreendo a vontade em continuar a brincar, mas que pedi inúmeras vezes e não gostei de me sentir ignorada por eles, por isso, peço que comecem a fazer um esforço nos momentos em que é solicitado que arrumem as áreas” (NC n.º 46 – registo n.º 3 – 17janeiro2022).</p>	2
		Participação / Decisão	Envolvimento	<p>“No entanto, a certa altura, começo a sentir a dispersão das mesmas, talvez por se aproximar a hora da refeição e combinamos concluir esta avaliação e atribuição de novas tarefas à tarde e assim acontece, de forma bastante eficaz e com o grupo mais calmo” (NC n.º 46 – registo n.º 4 – 17janeiro2022).</p> <p>“(…) através de algum questionamento e recorrendo às inspirações presentes na sala, as crianças acabaram por</p>	2

				identificar a maioria dos artistas plásticos anteriormente explorados” (Avaliação/Reflexão da proposta 15).	
		Ludicidade	Interesse da criança	“Durante a dinâmica “O que comeste hoje ao pequeno-almoço?” senti que o facto de ter proposto às crianças brincar com elas na área do Faz de Conta, foi fundamental para que ficassem interessadas sobre o que iria acontecer” (Avaliação/Reflexão da proposta 5).	1
		Partilha /Trabalho de equipa	Conversas entre educadora e estagiária	<p>“Iniciamos a conversa sobre a dinamização da história “A casa da Mosca Fosca” (...) refere que esta foi uma proposta muito ambiciosa mas que foi positivo no sentido de ser uma forma de eu identificar aquilo que são as minhas maiores dificuldades e conhecer melhor o grupo e as suas potencialidades e dificuldades, para gerir a minha ação em situações futuras” (NC n.º 9 – registo n.º 7 – 02novembro2021).</p> <p>“Após reflexão pessoal e com a educadora cooperante, organizei algumas estratégias de combate a estes sentimentos e dificuldades, no entanto penso que, foi um fator influenciador na minha ação” (9ª Reflexão Semanal)”. </p>	2

ANEXO J. Consentimento
informado às crianças

| | " | | "

CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS CRIANÇAS

Crianças		
Laura B		
Diana A		
Carolina		
Pilar		
Teresa		
Sofia M		
Diana		
Inês		
Madalena		
Petra		
Francisco		
Júlia		
Manuel		
Sofia F		
Mafalda		
Laura F		
Maria Rita		
Vasco		
Mariana		
Maria		
Maria Flor		
Frederico		
Margarida		
Maria do Carmo		
Rosa		

