

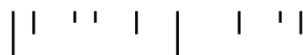


# A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AUTORREFLEXIBILIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Joana Maria Almeida Silva

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

2023



# A ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AUTORREFLEXIBILIDADE DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Joana Maria Almeida Silva

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2023

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim desta etapa, que se iniciou na Licenciatura, importa-me agradecer a todos os que, de alguma forma, marcaram o meu percurso. Quero agradecer, especialmente, a quem foi realmente importante e a quem não agradeço tanto quanto deveria. Obrigada...

... aos **meus pais** por suportarem este meu sonho e por me fazerem acreditar nele. Obrigada por me dizerem que sou capaz quando sabem que o preciso de ouvir e por não me dizerem nada quando é preciso também.

... ao **meu irmão** pela presença em todos os momentos, mais ou menos importantes e por ser alguém em quem posso confiar.

... à **Inês** por ser amiga no verdadeiro sentido da palavra. Obrigada por sentires as minhas fraquezas como se fosses tuas, pela companhia nas sessões de escrita e por todos os momentos em que só conseguimos abraçar o caos por estarmos juntas.

... à **Carolina** por se ter tornado tanto em tão pouco tempo. Obrigada por, mesmo sem perceberes, seres calma em momentos de tempestade e por me acompanhares nas dúvidas e incertezas durante mais de um ano. Por todas as mensagens e chamadas em que fomos o colo e a terapia uma da outra.

... às **minhas amigas Carolina, Dani, Santi, Maria e Raquel**, por estarem sempre presentes, mesmo quando não estão. Obrigada pela amizade de uma vida. Um agradecimento especial à **Carolina** por ser casa, por ouvir as minhas queixas e por me dar força quando já nem eu sabia que a tinha.

... às **equipas educativas** que abriram a porta das suas salas e me deixaram entrar. À **Selma e à Luísa** por serem exemplo em todo o sentido da palavra, por me darem tempo e espaço para crescer e evoluir e por deixarem claro que são a rede de apoio na qual eu

posso confiar. Obrigada à Selma por me motivar, desafiar e fazer ver no berçário a magia que eu não sabia existir e à Luísa por acreditar em mim, por vezes até mais do que eu mesma. Obrigada, também, à **Rita, à Patrícia e à Cláudia** pela disponibilidade, ajuda e por todo o apoio, em qualquer situação.

... aos **bebés da sala do berçário e às crianças da Sala 3 do JI** por me deixarem ser e crescer convosco.

... ao **professor Tiago** pela paciência, apoio e pela resposta serena a qualquer dúvida existencial. Obrigada, especialmente, pela transparência, pelo rigor, pelo respeito e por me ter ajudado a refletir e a conhecer-me melhor enquanto pessoa e enquanto profissional.

## RESUMO

No presente relatório pode ler-se uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica e a investigação realizada no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Esta realizou-se durante cerca de três meses e meio, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada num bairro na Área Metropolitana de Lisboa, cujo modelo pedagógico decretado é o Movimento da Escola Moderna (MEM). O grupo com o qual contactei frequentava a valência de Jardim de Infância (JI) e era composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Este trabalho visa apresentar os processos vividos ao longo da PPS II, através de uma intervenção pedagógica de cariz investigativo, a fim de me tornar Educadora de Infância. Neste sentido, no mesmo consta a caracterização do contexto em questão, as minhas intencionalidades pedagógicas e a avaliação da minha ação educativa.

No que concerne à componente investigativa, denoto que se trata de um estudo de caso exploratório, de natureza qualitativa, cuja problemática se prende com **a escrita como instrumento de autorreflexibilidade do educador de infância**. Durante a investigação, recorri, essencialmente à observação direta, utilizando Notas de Campo (NC), Registos Diários (RD) e Reflexões Semanais (RS) como instrumentos de recolha de dados, a fim de, posteriormente, caracterizar o modo como os escritos me ajudam a refletir relativamente à minha prática.

Finalmente, é apresentada uma reflexão crítica que pretende retratar o modo como iniciei a construção da profissionalidade docente através da Prática Profissional Supervisionada I e II.

**Palavras-chave:** Autorreflexibilidade; Escrita; Educação de Infância

## ABSTRACT

The present report is about a reflexive analysis about the pedagogical practice and investigation done within the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS II). This lasted for about three and a half months and was done in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), located in a neighbourhood within the Lisbon Metropolitan Area, whose pedagogical model in place was the Modern School Movement (MEM). The group of children that I analysed attended kindergarten and was composed of 24 children with ages between 2 and 5 years old.

This work aims at presenting the processes experienced throughout the SPP II, through a pedagogical intervention, in a research mode, with final objective of becoming a Kindergarten Teacher. In this matter, this report contains a characterization of the context of the analysis, as well as my pedagogical intentions and the evaluation of my educational action.

When it comes to the investigative component, this is a study of an exploratory case, with qualitative nature, whose problematic is **writing as a tool for self-reflexibility of the kindergarten teacher**. During my investigation, I resorted essentially to direct observation, using Field Notes (NC), Daily Records (RD) and Weekly Reflections (RS) as resources, aiming at categorizing the way notes helped to reflect on my practice.

Finally, the present critical reflection intends to show the way I started building my teaching professional career through Supervised Professional Practice I and II.

**Keywords:** self-reflexibility; writing, kindergarten teacher

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	4
2.1. Caracterização do meio envolvente .....	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	7
2.3. Caracterização da equipa educativa .....	9
2.4. Caracterização do ambiente educativo.....	11
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	17
2.6. Caracterização das famílias.....	24
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI .....	27
3.1. Intenções para a ação .....	28
3.1.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças.....	31
3.1.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa .....	37
3.1.3. Avaliação das intenções para com as famílias.....	38
3.1.4. Avaliação das intenções para comigo.....	39
4. INVESTIGAÇÃO EM JI .....	41
4.1. Problemática emergente.....	42
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	43
4.2.1. Autorreflexibilidade docente .....	43
4.2.2. A escrita como instrumento de autorreflexão.....	46
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	49
4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	51
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE .....	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	74

## **ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1. Temas emergentes das NC .....	53
Figura 2. Dissoluções genealógicas presentes nas NC .....	54
Figura 3. Dissoluções genealógicas presentes nas Inferências das NC .....	55
Figura 4. Dissoluções genealógicas presentes nos RD .....	56
Figura 5. Simultaneidade de dissoluções genealógicas em cada RD .....	57
Figura 6. Dissoluções genealógicas presentes nas RS .....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AAG	Auxiliar de Apoio Geral
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JJ	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS	Projeto Pedagógico de Sala
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RD	Registo Diário
RS	Reflexões Semanais
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
TSMF	Técnica Superior de Mediação Familiar

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular PPS II e pretende documentar, de forma descritiva e reflexiva, os processos desenvolvidos durante a minha intervenção pedagógica e investigativa numa sala de JI. A prática decorreu durante cerca de três meses e meio, no período entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, com um grupo de 24 crianças que, no início da mesma tinham idades compreendidas entre os 2 anos e 9 meses e os 5 anos e 11 meses.

Um programa de formação de adultos deve assegurar a (re)construção de saberes através de questões práticas (Portugal, 2009) e é precisamente neste sentido que a PPS II se constitui como um espaço para a integração teórico-prática dos conhecimentos lecionados no mestrado, transformando saberes disciplinares em saberes profissionais. Para além disso, visa a promoção de atitudes e competências específicas de um educador de infância e a adoção de uma postura reflexiva. Neste sentido, ao longo do relatório, serão evidenciadas competências de análise do contexto, planificação e intervenção na prática, bem como de autorreflexão fundamentada. Denote-se que, por meio dos processos que irei descrever, iniciei a construção da minha identidade profissional, pelo que destaco a prática profissional como indispensável na minha formação inicial.

Para mais, o mesmo contempla uma componente investigativa, que surgiu no decorrer da PPS II e se prende com a escrita como instrumento de autorreflexibilidade do educador de infância. Esta temática emergiu da prática de forma gradual, na medida em que me fui apercebendo que a escrita me levava a um conhecimento mais profundo de mim e que, através da mesma, procurava refletir sobre as minhas ações. Em consequência da relevância assumida por esta temática na minha prática, considerei pertinente que se tornasse o foco da minha investigação. Para mais, vários autores atribuem à reflexão um papel crucial na vida dos educadores de infância pois pode ser um meio de avaliação do seu trabalho (Mendes, 2005).

No que concerne à estrutura organizativa, denote-se que, para além da presente introdução, o documento se encontra dividido em cinco capítulos, nomeadamente: (i) Caracterização do Contexto Educativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção em JI; (iii) Investigação em JI; (iv) Construção da Profissionalidade; (v) Considerações Finais.

No primeiro capítulo – Caracterização do Contexto Educativo – apresento uma caracterização do meio que envolve a organização socioeducativa na qual realizei a PPS

II, o contexto socioeducativo, a equipa educativa de sala, o ambiente educativo, as crianças e as famílias. Para tal, recorri à observação direta, a conversas informais com a equipa de sala, à leitura do Projeto Pedagógico de Sala (PPS) e a uma entrevista realizada à educadora cooperante.

O segundo capítulo – Análise Reflexiva da Intervenção em JI – diz respeito às minhas intencionalidades pedagógicas para com as crianças, a equipa educativa, as famílias e ainda para comigo e surgiram a fim de responder às características identificadas no capítulo anterior. Desta forma, apresentarei as minhas intenções e, numa fase final, as mesmas serão avaliadas.

No capítulo referente à Investigação em JI será apresentada a problemática emergente, bem como os objetivos delineados para dar resposta à mesma. Seguidamente, pode ler-se uma revisão de literatura que incide na autorreflexibilidade docente e na escrita como instrumento de autorreflexão. Ainda neste capítulo, apresentarei o roteiro metodológico e ético que guiou a investigação em questão e, finalmente, a discussão dos resultados obtidos através da mesma.

A Construção da Profissionalidade pretende aludir ao modo como me constituí educadora de infância através dos estágios nas valências de Creche e JI e das investigações que surgiram durante os mesmos.

No capítulo das Considerações Finais, será apresentado um balanço do percurso realizado ao longo da PPS II, quer nas vertentes teórica e prática, quer na dimensão investigativa.

Finalmente, podem consultar-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo de todo o relatório e, ainda, os anexos, que se constituíram fundamentais na elaboração do mesmo.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

A construção e a gestão do currículo exigem do educador um conhecimento do meio e das crianças, que deverá ser mobilizado a fim da tomada de decisões fundamentadas sobre a sua prática. Para tal, torna-se fundamental que este observe, registre e documente informações “sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social” (Silva et al., 2016, p.13), a fim de conhecer os seus saberes e interesses. Em vista do referido, Gaspar e Silva (2010) defendem que, durante a sua prática, e a fim de tomar decisões relativas a planificações, atividades, espaços e materiais, o educador necessita de observar e documentar, pelo que deve ser capaz de identificar “o que observar, como observar e como documentar essa observação” (p.8).

Neste sentido, no presente capítulo apresentarei as caracterizações do meio envolvente, do contexto socioeducativo da organização, da equipa educativa de sala, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias. As caracterizações que se seguem foram elaboradas com base em informações obtidas através da consulta do Projeto Pedagógico de Sala (2022/2023), de NC e dos RD que realizei ao longo da PPS II (cf. Anexo A), de conversas informais com a equipa educativa e de uma entrevista à educadora cooperante (EC) (cf. Anexo B). Para mais, utilizei alguns documentos relativos à organização socioeducativa, cedidos pela Diretora Técnica (DT) e mobilizei alguma literatura, que me permitiu fundamentar as minhas opções.

## **2.1. Caracterização do meio envolvente**

Segundo uma perspetiva sistemática e ecológica, o desenvolvimento humano assume-se como um processo dinâmico de relação com o meio, em que cada indivíduo influencia e é influenciado pelo meio em que vive (Silva et al., 2016). Assim, é fundamental contextualizar o meio no qual está inserida a organização socioeducativa em que se desenvolveu a minha prática. Esta situa-se num bairro da Área Metropolitana de Lisboa que, por sua vez, se insere numa freguesia que, apesar das origens essencialmente rurais, “passou pela construção de condomínios e pela criação de estruturas de apoio à comunidade” (Site da Junta de Freguesia, 2022), tornando-se numa zona urbana.

A abordagem sistemática e ecológica integra “uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos” (Silva et al., 2016,

p.22). Desta forma, é possível adaptar a dinâmica do contexto ao meio envolvente e ainda utilizar, gerir e dinamizar os recursos que este tem para oferecer o que, de acordo como os mesmos autores se assume como um meio que enriquece as situações de aprendizagem. É neste sentido que o modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa – o MEM – reforça a necessidade de proximidade com a comunidade, conferindo-a como “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (Niza, 2020, p.159).

Assim, a equipa educativa de sala pretende priorizar as idas regulares ao exterior (PPS, 2022/2023), promovendo um contacto com a natureza e com a comunidade na qual as crianças estão inseridas. À volta da instituição, existem inúmeros prédios habitacionais, locais de lazer, serviços e espaços verdes. Destes destaco o supermercado, utilizado para comprar alimentos para confeccionar um bolo, para festejar o aniversário das crianças, tal como é possível constatar através do registo abaixo.

O G. faz anos. A AAG vai ao supermercado comprar os ingredientes para fazer um bolo e leva consigo o G., o Ja. e a Ju.. (NC3, cf. Anexo A)

Para além do supermercado, o grupo desloca-se, com alguma frequência, à papelaria, aos parques, às hortas comunitárias, ao largo e ao campo de basquetebol que envolvem o bairro e realiza também, passeios e dinâmicas no mesmo, envolvendo a comunidade, sempre que possível. Dado que uma das atividades de enriquecimento curricular é realizada na floresta, este também é um local visitado com alguma frequência.

Hoje iniciaram as idas à floresta que vão acontecer todas as terças e sextas-feiras. As crianças das três salas do JI estão divididas em quatro grupos, existindo dois adultos responsáveis por cada um deles. (NC76, cf. Anexo A)

Importa ainda referir a colaboração entre a organização socioeducativa e o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), que visa a organização de dinâmicas e atividades que juntem as crianças e os idosos, no âmbito do Projeto Intergeracional. Este acontece todas as quartas-feiras, no tempo dos mais velhos (constituído pelo grupo de crianças mais velhas da instituição) ou noutras ocasiões pontuais com outros grupos de crianças. A organização disponibiliza também um serviço de restaurante social aos utentes do centro em questão. Para além disso, no âmbito do Programa de Apoio Alimentar, em conjunto com a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal de Lisboa, a organização distribui, nas suas instalações, *kits* de refeições à população mais carenciada.

Através das saídas à comunidade e das atividades e dinâmicas em parceria com a mesma, as crianças estabelecem uma relação próxima com o meio no qual estão inseridas, visando não só o seu desenvolvimento, como também o desenvolvimento comunitário do bairro.

## **2.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa surgiu formalmente em 1998, com a função de dar resposta às necessidades da comunidade do bairro. Neste sentido, importa referir a visão, a missão e os fins da organização, uma vez que estes são os três pilares que preconizam a vida de qualquer organização socioeducativa e, conseqüentemente, orientam a sua ação. Estes assumem uma perspectiva convergente, que pretende potenciar o “desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, que envolve e capacita a comunidade para uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida a nível pessoa, comunitário e urbanístico” (Documento de Apresentação, s.d., p.1). Isso mesmo é expresso no modo como procuram um constante envolvimento das crianças na vida do bairro, quer através de saídas regulares, quer através da participação em projetos de iniciativa local.

O modelo pedagógico definido pela organização é o MEM e, de acordo com Niza (2020), este assume-se como um “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.142). Neste sentido, as três finalidades formativas do MEM prendem-se com: (i) a iniciação às práticas democráticas; (ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; (iii) e a reconstrução cooperada da Cultura. A organização implementou este modelo pois acredita que promove a aquisição de inúmeras competências que contribuem “para que as crianças se tornem cidadãos ativos e participativos, inclusivos e abertos ao mundo” (Documento de Apresentação, s.d., p.2). Ainda assim, as educadoras têm liberdade para se inspirarem noutros modelos pedagógicos e implementarem alguns dos seus ideais nas suas práticas.

A organização constitui-se, desde 2004, como uma IPSS sem fins lucrativos (Projeto Educativo, 2004), pelo que o financiamento é repartido pelas famílias das crianças e pela Segurança Social, o que significa que a mensalidade é calculada de acordo com os rendimentos de cada família e a Segurança Social assume o restante valor. O

contexto socioeducativo em questão concede respostas sociais e educativas centralizadas ao nível das valências de Creche e de Pré-Escolar, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Tendo em conta as duas valências, a tutela da organização é partilhada entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, 11 de junho, a tutela técnica de ambas as valências pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, já a tutela pedagógica da valência de Pré-Escolar é sujeita ao Ministério da Educação. No que concerne às ofertas educativas, a organização disponibiliza uma atividade extracurricular, o judo, que acontece duas vezes por semana. Nesta participam apenas as crianças que estão interessadas, sendo que o pagamento é realizado à parte. Para mais, a organização dispõe de três atividades de enriquecimento curricular – as idas à floresta, a ginástica e o Chi Kung – destinadas apenas à valência de Jardim de Infância e cada uma delas acontece duas vezes por semana, em dias alternados.

Acreditando na importância das ofertas sociais, como meio de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, das famílias e da comunidade, e tal como mencionado no capítulo 2.1, a organização disponibiliza um serviço de restaurante social aos utentes do CDC da SCML, bem como a possibilidade de um levantamento diário de *kits* de refeições à população mais carenciada. Tanto esta oferta social como o Programa Intergeracional, vão ao encontro da visão da organização socioeducativa, dado que a sua missão se prende com o desenvolvimento local, reforçando parcerias que sejam potenciadores de uma melhor qualidade de vida quer a nível pessoal, como comunitário e urbanístico (Documento de Apresentação, s.d.).

Relativamente aos recursos humanos denoto que a organização é composta por sete Educadoras de Infância, sendo que uma delas acumula a função de Coordenadora Pedagógica, sete Auxiliares de Ação Educativa (AAE) e seis Auxiliares de Apoio Geral (AAG), uma DT, uma Técnica Superior de Mediação Familiar (TSMF), uma funcionária responsável pelo cargo administrativo. A higienização de cada sala é assegurada pelas AAE, já a higienização dos espaços conjuntos está a cargo tanto das AAG como de uma outra funcionária destacada para esta função e para a entrega dos *kits* de refeições. No que diz respeito aos espaços, a organização contém quatro salas de creche, três salas de pré-escolar, uma sala de artes, espaço exterior, uma sala polivalente, duas casas de banho

para as crianças, três casas de banho para os adultos, um refeitório, uma copa, uma cozinha, duas salas de educadoras utilizadas para reuniões e horário não-letivo, uma sala da DT e da TSMF, uma secretaria, uma sala de cacifos, uma lavandaria, uma despensa e duas arrecadações de materiais diversos. À exceção das salas de atividades que estão destinadas a um grupo e equipa educativa, os restantes espaços da organização socioeducativa são partilhados por crianças e adultos. O espaço exterior, por exemplo, é frequentemente utilizado por crianças de ambas as valências em simultâneo, nomeadamente na hora de acolhimento e despedida. Esta questão vem reforçar o sentido de comunidade pelo qual a organização se rege.

A relação entre os profissionais acima referidos é pautada pela comunicação, respeito e cooperação, sendo que, independentemente do cargo desempenhado, todas as opiniões são valorizadas e são contributo para as tomadas de decisão. Neste sentido, o poder de decisão torna-se mais igualitário perante todas as pessoas, convergindo para uma rede de competências e envolvimento.

Por fim, salienta-se que a organização socioeducativa mantém o seu objetivo inicial dar resposta às necessidades quer do bairro, quer da comunidade, visando o seu desenvolvimento social e local.

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

A equipa da sala na qual estou inserida é composta por uma Educadora, uma AAE e por uma Auxiliar de Apoio Geral AAG, sendo que esta é comum às três salas do JI. Este é o terceiro ano que trabalham na mesma equipa de sala o que, de acordo com a EC, se revela uma vantagem no sentido em que já se conhecem muito bem tanto na vertente profissional, como pessoal de cada uma (cf. Anexo B).

A EC é licenciada em Educação de Infância e pós-graduada em Creche. Trabalha há 21 anos na área da educação, dos quais, há 20 na organização em questão, tanto na valência de Creche como na de JI. A AAE tirou um Curso de Auxiliar de Ação Educativa e trabalha organização há 14 anos, sendo que destes, os primeiros 9 anos foram como AAG. Por fim, a AAG tem um Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância e trabalha na organização há 5 anos. Uma vez que a AAG é comum às três salas de JI,

encontra-se fora da sala grande parte do dia, a desenvolver funções que dizem respeito ao cargo que desempenha.

Através do PPS (2022/2023) pode constatar-se que a equipa educativa dá primazia à cooperação, dado que considera “o papel de todos fundamental a uma aprendizagem efetiva” p.22). Por sua vez, por meio da minha observação, deduzo que o trabalho da equipa de sala seja assente na colaboração de todos os intervenientes, o que, na ótica de Leite e Pinto (2006), potencia o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, garante a melhoria dos serviços educativos. Este trabalho colaborativo está patente na partilha de poderes, opiniões e ideias relativas ao grupo. Para além disso, todos os elementos da equipa são responsáveis por acompanhar as crianças em todos os momentos da rotina, sejam estes de planeamento e avaliação do dia, de projetos que as mesmas estejam a desenvolver, de alimentação, higiene, repouso ou de brincadeira. Desta forma, a AAE pode ficar responsável pela dinamização de qualquer momento da rotina, como acontece às terças-feiras com o Tempo Curricular Comparticipado, no qual a EC não está presente dado que está em reunião, com as restantes educadoras e a equipa técnica da organização.

Há duas semanas, num dos diários, o Fo. disse que queria construir uma casa com uma caixa e, a partir desta ideia, a AAE sugeriu contar a história "Não é uma caixa". (RD 25 de outubro de 2022, cf. Anexo A)

A AAE realizou o registo do bolo com duas crianças e eu realizei o das omeletes com outras duas crianças. (RD 18 de janeiro de 2023, cf. Anexo A)

Além dos aspetos anteriormente referidos, considero que a equipa de sala prioriza a transparência e a verdade na sua relação. A empatia é evidente no trato com respeito, a entreajuda e a flexibilidade entre os membros da equipa. Todos estes aspetos são visíveis através da forma como comunicam, pelo que destaco a comunicação como uma das bases da sua relação. Neste sentido, a EC afirma que, embora tenham à vontade para falar sobre tudo umas com as outras, garantem que mantêm o cuidado na forma como tal acontece (cf. Anexo B). A EC e a AAE discutem com frequência inúmeros assuntos que dizem respeito à dinâmica da sala e do grupo, garantindo “a coerência do currículo e (...) outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p.16), tal como é evidenciado no registo que se segue.

A educadora e a AAE trocam ideias sobre as áreas que existem na sala e de que forma estas podem ser reorganizadas para responder aos interesses do grupo. (NC60, cf. Anexo A)

Na ótica da EC, a relação estabelecida entre a equipa educativa de sala influencia as crianças através do exemplo, na medida em que estas “fazem sempre mais aquilo que nos veem fazer do que aquilo que nós lhes dissermos para eles fazerem” e da harmonia, pois o bom ambiente entre os adultos é transferido para o grupo (cf. Anexo B, p.244).

Os aspetos acima referidos são transversais às outras profissionais da organização socioeducativa. A cooperação e a comunicação são evidentes, por exemplo, através da alteração de horários ou de salas quando há falta de alguma profissional.

Desta forma, saliento que a equipa educativa de sala pauta a sua ação no trabalho cooperativo, sendo que tanto a EC como as auxiliares são responsáveis por acompanhar as crianças em todos os momentos e por sugerir e dinamizar propostas que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

## **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

A organização do ambiente educativo assume-se como base do desenvolvimento curricular, por isso, deve ser construída como um “contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva et al., 2016, p.17). Barbosa e Horn (2001) acrescentam que esta organização do tempo e do espaço no dia-a-dia em JI deve resultar “da *leitura* que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades” (p.67).

Neste sentido, e consciente de que a apropriação deste ambiente por parte das crianças constitui oportunidades de participação nas decisões dessa organização e, consequentemente, promove a sua autonomia, a EC referiu que, durante os primeiros meses do ano-letivo, o espaço da sala está a ser construído, em conjunto com as crianças (cf. Anexo B). Para mais, denota-se uma preocupação em refletir permanentemente sobre os espaços da sala e, reorganizá-los sempre que necessário, de forma a que estes vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, em cada momento, tal como é evidenciado no seu discurso:

Neste momento eu acho que já há coisas que nós temos de mudar. Nós temos aqui uma área da escrita que eles não escrevem, com um computador que está avariado e precisa de ser arranjado. Depois temos uma área das construções mínima e se o interesse deles está todo muito concentrado, pelo menos em muitos deles, nas construções, se calhar faz sentido aumentar aquela área. A casinha precisa de ser organizada. Precisamos de perceber o que é que se passa com a área da pintura porque se formos nós a alavancar ali um bocadinho o processo, eles não usam ainda de uma forma muito autónoma, portanto se calhar, nós precisamos de lá pôr outro tipo de materiais, outra forma de estar arrumado. (Entrevista à educadora cooperante, cf. Anexo B, p. 246).

De forma a descrever o ambiente educativo e a sua organização, focar-me-ei em três aspetos: o espaço, o tempo e os materiais que, na ótica de Zabalza (1998), se assumem como aspetos preponderantes na qualidade da educação de infância.

A organização dos espaços é, na ótica de Zabalza (1998), um aspeto preponderante na qualidade da educação de infância, uma vez que acredita que “o espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspetos-chave” (p.50). No PPS (2022/2023), a EC menciona que a organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas. O espaço é constituído pela sala de atividades e por áreas comuns às restantes salas da organização socioeducativa: a sala das artes, o espaço exterior, o refeitório, o polivalente e a casa de banho. O mesmo autor defende que os espaços devem ser “amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados” (p.50) e, neste sentido, consigo encontrar semelhanças entre os traços definidos Zabalza (1998) e a sala de atividades, que passo a descrever.

Esta constitui-se como um espaço moderadamente amplo e com bastante luz natural durante todo o dia, devido à janela que ocupa grande parte de uma das paredes. Tem uma porta que dá acesso ao corredor – onde estão os cabides das crianças – e uma porta direta para o espaço exterior. A organização do espaço é flexível, na medida em que a disposição da mesa, por exemplo, é alterada ao longo do dia de forma a que, durante a reunião da manhã e a realização do diário, o grupo se possa reunir e, ao longo do dia, o espaço seja mais amplo (cf. Anexo C). Esta transformação visa acompanhar as necessidades do grupo e os momentos temporais que vão acontecendo e é realizada pelos

adultos, que sugerem às crianças que ajudem nesta tarefa, como é possível constatar através da NC abaixo.

Regressamos da sessão de ginástica e as mesas estão todas juntas no centro da sala – disposição utilizada em momentos de grande grupo como a reunião da manhã. A educadora L. entra na sala e questiona “Meninos, vamos mudar as mesas para começar com os projetos?”. Algumas crianças começam a afastar as mesas e a colocá-las nos locais onde habitualmente ficam durante o tempo de atividades e projetos. (NC68, cf. Anexo A)

Seguindo a proposta do MEM, o espaço educativo “desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala” (Niza, 2020, p.150), sendo estas: a área da casinha, a área das construções, a área das ciências, a área das expressões, a biblioteca e a área da escrita. Todavia, embora estas áreas estejam definidas, o espaço pode ser reorganizado sempre que uma proposta exigir a mudança de disposição do mesmo. Para além deste aspeto, denote-se que o espaço destinado a cada área é definido pela equipa educativa, consoante as necessidades que identificam no grupo, pelo que é reorganizado sempre que as áreas não espelham os interesses das crianças.

Esta semana a educadora comentou comigo que sente necessidade de reajustar as áreas da sala tendo em consideração os interesses que o grupo tem vindo a demonstrar. Nesse sentido, quando cheguei de manhã, a educadora estava a montar um cavalete para ficar na sala, na área da pintura. Esta alteração surgiu uma vez que as crianças demonstram bastante interesse em fazer pinturas, no entanto, são pouco autónomas na concretização dessas tarefas, pelo que a educadora pretende agilizar esse processo. Durante a manhã, quatro crianças fizeram pinturas no cavalete e demonstraram estar entusiasmadas com este novo material na sala. (RD 11 de novembro de 2022, cf. Anexo A)

A área da casinha é composta por um móvel com a configuração de uma cozinha, um berço para os bonecos, uma mesa, almofadas, várias peças de roupa e sapatos, loiças e alimentos fictícios, uma vassoura e diversos bonecos. A área das construções tem um móvel com gavetas, nas quais existem peças de lego, animais de plástico, carros e pistas para os mesmos e alguns materiais menos estruturados como ripas de madeira, cilindros de plástico, etc. Por sua vez, a área das ciências possui um móvel de cubos com vários materiais naturais, copos de medida, funis, jogos e peças de encaixe, cartões de imagens

e sólidos geométricos. A área das expressões apresenta um cavalete e uma estante com material de artes, como canetas, lápis, lápis de cera, pincéis, tintas, folhas e plasticinas. Para além disso, tem também um porta-documentos com um espaço individual para que cada criança possa guardar as suas produções. A biblioteca é composta por duas cadeiras, uma mesa e dois apoios com diversos livros. Por fim, a área da escrita contempla uma mesa com duas cadeiras, um cesto com os cartões dos nomes das crianças e algum material de escrita. Importa referir que todos os materiais estão ao alcance das crianças, sendo que estas podem utilizá-los e, posteriormente, arrumá-los de forma autónoma. Para mais, referir que os materiais não são específicos de cada área, pelo que podem ser utilizados em qualquer uma delas.

Folque e Bettencourt (2021) destacam a necessidade de o espaço espelhar a vida do grupo e ser pensado em função de todos os que o utilizam. As paredes constituem o espaço físico e, por isso, também elas são espelho do dia-a-dia no JI. Estas vão sendo compostas com produções das crianças e registos de momentos e experiências que estas constroem, com o auxílio dos adultos. Para além disso, é na parede que estão pendurados os instrumentos de pilotagem que são utilizados diariamente – Diário; Plano do Dia; Contar, Mostrar ou Escrever; Mapa de Tarefas; Mapa do Tempo; Mapa de Presenças; Mapa das Comunicações; e Calendário – que, de acordo com Santana (2000), “constituem importantes instrumentos de regulação e avaliação da actividade dos alunos” (p.32).

Relativamente à organização do tempo, importa começar por clarificar que a EC afirma que a rotina existe porque “não deixamos de ser uma instituição e em todas as instituições há tempos”, no entanto considera que estes não são estanque, pelo que a rotina é “bastante flexível” (cf. Anexo B, p.248). Assim, o PPS (2022/2023) alude à organização do tempo “em função de experiências de qualidade e bem-estar” (p.13). Para mais, a rotina assume-se como um fator de segurança, na medida em que “orienta as ações das crianças e dos professores favorecendo a previsão de situações que possam vir acontecer” (Bilória & Metzner, 2013, p.5). Uma vez que a organização socioeducativa adotou o MEM como modelo pedagógico, segue os tempos em que este acredita. No que concerne aos tempos da manhã, Niza (2020) afirma que se centram “fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade” (p.153). Assim, os tempos da manhã são os seguintes: Acolhimento,

Reunião da Manhã, Reforço, Atividades em Projeto, Comunicações e Tempo no Exterior. Contudo, consoante os interesses e necessidades do grupo, alguns tempos podem ser suprimidos e um exemplo disso é a ausência de comunicações quando as crianças não demonstram interesse em comunicar alguma coisa aos pares. Para mais, ainda que os tempos institucionais acarretem horários, estes são adaptados diariamente, pelo que acontece recorrentemente que as crianças peçam para ir para o espaço exterior e essa vontade seja satisfeita pela equipa educativa. Finalmente, no que concerne à adaptação da rotina horária, denoto que o reforço decorre, várias vezes, em simultâneo com a reunião da manhã. Desta forma, torna-se perceptível que, ainda que existam tempos institucionais, e que, de alguma forma estes sejam cumpridos, são, ao mesmo tempo, flexíveis.

O Acolhimento principia às 07:30h com a abertura da organização socioeducativa. Acontece numa das salas, com crianças das três salas de JI e termina por volta das 09:30h.

A Reunião da Manhã é o momento em que se realiza o “Contar, Mostrar ou Escrever” – um instrumento que fomenta a participação das crianças, uma vez que as mesmas têm a oportunidade de fazer partilhas individuais relativas a qualquer tipo de assunto ou momento. Por sua vez, estas partilhas podem alavancar sugestões ou projetos para o dia, pelo que, o Plano do Dia é também realizado durante esta reunião. O Reforço pode acontecer posteriormente ou em simultâneo com a reunião da manhã.

Zabalza (1998) defende que “a pressão do currículo não pode substituir, em nenhuma situação, o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças” (p.50). Neste sentido a EC menciona que é a partir da reunião da manhã que se desenrolam as sugestões, as propostas ou projetos e que, durante o tempo de Atividades em Projeto, as crianças fazem aquilo que escolheram fazer, como pode ser constatado por meio dos seguintes registos:

Na reunião da manhã, durante a realização do plano do dia, a Ma. pediu para contar uma história aos seus pares. À tarde, após a avaliação do plano do dia, a Ma., conta a história, com a ajuda da Mi., que mostra as imagens aos restantes. (NC12, cf. Anexo A)

Há duas semanas, num dos diários, o Fo. disse que queria construir uma casa com uma caixa e, a partir desta ideia, a AAE sugeriu contar a história "Não é uma caixa". Na terça-feira passada contei a história ao grupo, que se mostrou bastante interessado e, neste sentido, surgiu a ideia de fazer construções a partir de caixas pequenas.

Ontem, recontei a história ao grupo e, posteriormente questionei-os relativamente ao que queriam construir. (RD, 25 de outubro de 2022, cf. Anexo A)

Após o tempo de Atividades em Projeto, surgem as Comunicações, que visam a partilha de descobertas e/ou aprendizagens realizadas durante a manhã. Na ótica de Niza (2020), este é um “momento de alto significado social e formativo” (p.155).

Quanto ao Tempo no Exterior, a EC realça que este tem vindo a ser alargado com o passar dos anos, a fim de que as crianças possam passar mais tempo *lá fora*, dado que vários estudos têm realçado que a “exposição das crianças a ambientes naturais pode promover a criatividade, o desenvolvimento de habilidades motoras, a concentração e a capacidade para resolver problemas, atenuar o défice de atenção das crianças e promover melhores tomadas de decisão ambientais” (Coelho et al., 2015, p.111)

Importa ainda abordar a hora da refeição, na medida em que é um “momento importante de autocontrolo e de formação social” (Niza, 2020, p.156). Quando as crianças chegam ao refeitório, a mesa está posta e as sopas estão servidas. No entanto, depois de terminarem de comer, são responsáveis por colocar a tijela num alguidar destinado à louça suja e por ir buscar o segundo prato. Quando terminam de comer, o processo é o mesmo. No fim da refeição, realizam a sua higiene com autonomia.

No que diz respeito à parte da tarde, denote-se que, algumas crianças dormem, no entanto não há obrigatoriedade neste sentido. Habitualmente, as crianças mais velhas (com 5 e 6 anos) brincam no exterior enquanto as restantes estão no repouso e, enquanto estas acordam, os mais velhos estão no Tempo dos Mais Velhos: um tempo em que as crianças mais velhas das três salas do JI se reúnem com as respetivas educadoras e realizam projetos ou atividades que sugerem, apoiadas pelas mesmas.

Posteriormente a estes tempos que ocorrem em simultâneo, inicia o Tempo Curricular Comparticipado “que surge, normalmente, das propostas que vêm das reuniões da manhã ou do diário” (cf. Anexo B, p.248). De seguida, realiza-se o Diário e a avaliação do Plano do Dia, que se assume como um “ponto de situação indispensável” (Niza, 2020, p.156) uma vez que neste é feito um balanço do que aconteceu ao longo do dia. Por fim, as crianças lancham e voltam para o espaço exterior, onde permanecem até à saída.

Em relação aos materiais utilizados em sala, Silva et al. (2016) referem que devem ser selecionados criteriosamente, com base na sua qualidade e variedade e “baseados na

funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p.26). Acrescentam ainda que a utilização de materiais reutilizáveis e materiais naturais proporciona diversas aprendizagens, incentiva a criatividade e contribui para a consciência ecológica. Neste sentido, a EC refere que dá primazia a materiais de fim aberto, uma vez que acredita que estes trazem benefícios ao desenvolvimento das crianças (cf. Anexo B). Para mais, menciona que tem tentado reduzir o consumo, pelo que, em conjunto com as crianças faz um levantamento dos materiais que são necessários, tornando-se “mais fácil as próprias famílias contribuírem com alguma doação ou com a construção de algum móvel ou com algum aproveitamento de materiais para requalificar”. Desta forma, a EC consegue aliar a vertente ecológica com a colaboração com as famílias e a comunidade.

Para mais, importa referir que os materiais existentes na sala de atividades são selecionados pela equipa educativa no início de cada ano letivo, sendo ajustados às características do grupo ao longo do tempo. É comum que tanto a equipa educativa como as crianças e as famílias contribuam com materiais distintos e, se for o caso, estes são apresentados ao grupo e arrumados na sala. Por outro lado, quando a equipa de sala verifica que as crianças não dão uso a determinados materiais, estes são retirados temporariamente ou colocados noutra local da sala, com o intuito de que o grupo se aproprie deles.

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, nomeadamente ao espaço, tempo e materiais, denoto a preocupação da equipa educativa em adequar os mesmos às características do grupo, em cada fase. Torna-se perceptível que a equipa procura conhecer as crianças e os seus interesses, a fim de tomar decisões relativamente ao modo como organiza a sala, as áreas, os materiais e a própria rotina. Assim, embora muitos aspetos institucionais estejam definidos, são adaptados diariamente sempre que as necessidades do grupo o exigem.

## **2.5. Caracterização do grupo de crianças**

De forma a construir e gerir o currículo, é essencial conhecer o meio e as crianças e, para tal, importa observar o que fazem e dizem, o modo como interagem com os outros e de que forma aprendem (Silva et al., 2016). Para mais, o educador deve ter a capacidade

de envolver as crianças nas atividades e tal só é possível se procurar conhecer o que as mobiliza e quais as suas motivações (Portugal, 2009). De acordo com estas perspetivas, creio que é fundamental caracterizar o grupo de crianças, com o qual realizo a PPS II e, para tal, focar-me-ei na sua **autonomia**, na **relação com os outros**, na **relação com o mundo** e nos seus **interesses**.

O grupo é composto por 24 crianças – 15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, que no início da minha prática tinham idades compreendidas entre os 2 anos e 9 meses e os 5 anos e 11 meses. Na ótica da EC, esta heterogeneidade de idades garante, por si só, que exista muita diversidade (cf. Anexo B), o que, para Niza (2020), pode assegurar a heterogeneidade geracional e cultural, a fim de garantir “o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas” (p.149). Embora nenhuma criança do grupo esteja diagnosticada com Necessidades de Saúde Especiais, algumas necessitam de um acompanhamento mais individualizado devido a inúmeras questões, nomeadamente a necessidade de apoio na autorregulação das suas emoções e na gestão de conflitos. Ainda que faça parte do grupo, denota-se que uma das crianças ainda não iniciou o ano letivo. Das restantes, apenas duas crianças estão a frequentar a organização socioeducativa pela primeira vez este ano, sendo que, anteriormente, ambas estavam numa ama. As restantes já frequentavam a organização – ainda que algumas na valência de creche – e, por isso, já tinham contacto com o MEM, o modelo pedagógico adotado.

Em relação aos traços gerais do grupo, posso caracterizá-lo como sendo bastante dinâmico, participativo e interessado. As crianças conversam e explicam as suas ideias com relativa fluidez, fazem propostas e trazem assuntos para debater.

A educadora L. põe o vídeo do girassol a dar no computador e todas as crianças olham para o mesmo. Algumas mostram-se entusiasmadas e colocam várias questões relativamente ao mesmo. (NC51, cf. Anexo A)

O Ja. inscreve-se no Contar, Mostrar ou Escrever a partilha com o grupo que antes existia um presidente que mandava nas pessoas e que não deixava o Zeca Afonso dizer algumas coisas. A AAE diz que esse presidente foi Salazar e que alguns países ainda não têm liberdade como Portugal. A educadora coloca a música “Grândola, Vila Morena”. (NC108, cf. Anexo A)

Não obstante, tal como supramencionado, o grupo é heterogéneo no que diz respeito à faixa etária, pelo que, o seu nível de envolvimento e participação se desenrola de formas distintas.

Com o objetivo de realizar uma caracterização do grupo mais pormenorizada, optei por me focar nas seguintes categorias: **autonomia, relação com os outros, relação com o mundo e interesses**. Considero que através destas consigo definir os traços gerais do grupo para, posteriormente, definir as minhas intencionalidades pedagógicas com o mesmo e, dessa forma, gerir a minha ação educativa. A fim de organizar a informação recolhida, elaborei uma árvore categorial (cf. Anexo D), composta pelas cinco categorias mencionadas.

É durante a infância que se constroem as bases do desenvolvimento em inúmeros aspetos (físico-motor, social, emocional, cognitivo, linguístico, etc) e a **autonomia** é “o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é a “pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais” (Portugal, 2008, p.33). Por conseguinte, e por considerar pertinente caracterizar o grupo relativamente a este aspeto, optei por especificar quatro domínios: alimentação, sono, vestir/despir e rotina.

No que concerne à alimentação, todas as crianças se conseguem alimentar autonomamente utilizando os talheres. À exceção de uma criança que come numa cadeira de alimentação, as restantes vão buscar o prato principal e a fruta e arrumam a loiça que utilizaram no alguidar destinado a esse efeito. Algumas crianças verbalizam que querem ajuda para comer, o que acontece com alguma frequência, nomeadamente quando desgostam da refeição. Perante estas situações, o papel do adulto deve passar por comunicar com a criança, dizer que a compreende e mostrar-se disponível para apoiar (Portugal, 2009). Ao mesmo tempo, este deve incentivar as crianças a que se alimentem sozinhas uma vez que têm esta competência adquirida, tal como ilustra o registo que se segue.

Aproximo-me da mesa onde está o V. e questiono as crianças se alguém necessita de ajuda para comer, ao que o V. responde que sim. Dou-lhe a primeira colher de sopa e, seguidamente incentivo a que ele coma de forma autónoma. (NC75, cf. Anexo A)

Relativamente à hora do sono, verifica-se que as crianças com 5 e 6 anos não dormem, pelo que aproveitam esse tempo no exterior da organização socioeducativa, com

as crianças da mesma idade das outras salas do JI. Para além destas, habitualmente, três das crianças com 4 anos, também não dormem. Ainda assim, todas têm a oportunidade de pedir para descansar, caso sintam essa necessidade. Algumas crianças necessitam da presença de um adulto para adormecer, sendo que, nestes casos, as crianças verbalizam a sua vontade, como é possível constatar através do registo abaixo.

A Fa. despe-se e deita-se para dormir. Afasto-me dela para ir ajudar as outras crianças a deitar. A Fa. olha para mim e exclama “Quero a mão”. (NC67)

No que diz respeito às tarefas de vestir e despir, a maioria das crianças consegue realizá-las de forma autónoma. Contudo, à semelhança do que acontece no caso da alimentação, as crianças pedem frequentemente ajuda para completar esta tarefa.

Finalmente, denoto que as crianças revelam uma apropriação dos tempos da rotina, o que, para Bilória e Metzner (2013) pode assegurar a tranquilidade do ambiente, na medida em que a repetição das ações quotidianas garante estabilidade e segurança às crianças. Para além disso, e uma vez que a organização socioeducativa se rege pelo MEM, considero importante caracterizar o grupo tendo em conta a sua apropriação dos instrumentos de pilotagem. As crianças mais velhas do grupo, demonstram relativa facilidade em identificar a função e o modo de utilização de cada instrumento, contudo, necessitam que o adulto as lembre em que momentos devem ser utilizados. As crianças mais novas, ainda têm algumas dificuldades em compreender os aspetos acima referidos.

Neste sentido, embora o grupo peça ajuda aos adultos para realizar determinadas tarefas com alguma frequência, considero que esteja preparado para realizá-las de forma autónoma pois a maioria das crianças tem adquiridas as competências das tarefas supramencionadas. Desta forma, é essencial que o adulto esteja desperto para avaliar as necessidades das crianças e perceber se necessitam realmente do seu apoio para a concretização da tarefa ou necessitam de sentir que este está por perto. Isto significa dar tempo e espaço para que as crianças aprendam a “lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades” (Portugal, 2000, p.100). Ou seja, a adoção de uma atitude responsiva por parte do educador implica que este dê liberdade às crianças para experimentarem resolver os seus problemas e angústias o que, conseqüentemente, promove o desenvolvimento da sua autoestima, confiança e autonomia.

Outra categoria que pretendo evidenciar é a **relação com os outros**, dado que “a dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.24). Os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças resultam das interações sociais que, por sua vez, desempenham um papel dinâmico. Assim, interessa-me caracterizar a relação que o grupo estabelece com os pares e com a equipa educativa. Uma vez que o JI proporciona inúmeras oportunidades de interação entre pares (Brás & Reis, 2012), optei por enfatizar as relações no que diz respeito à entreajuda e empatia e à gestão dos conflitos.

As crianças demonstram que gostam de brincar com os pares, no entanto, algumas revelam preferência em brincar com as mesmas crianças, na maioria das vezes. Para além disso, especialmente as crianças mais velhas do grupo, demonstram diversas atitudes de entreajuda, cooperação e empatia para com as restantes, tal como é possível observar nos registos seguintes.

A Fa. está a pintar uma caixa com tinta e verbaliza que não está a conseguir. A Ma., que está sentada ao seu lado diz prontamente que a ajuda, pega na caixa, deixa-a firme e coloca a sua mão por cima da mão da Fa., que volta a pegar no pincel e recomeça a pintura. (NC10, cf. Anexo A)

O Kd. está a chorar há algum tempo e estou ao nível dele, a dar-lhe festinhas na mão.

A C. aproxima-se e diz-me “Ele quer colo, mas está muito pesado, não é?”. (NC28, cf. Anexo A)

No que se refere à gestão de conflitos, as crianças exibem ainda algumas dificuldades. É neste sentido que a EC afirma que as suas interações “ainda são um bocadinho conflituosas” (cf. Anexo B, p.245). Todavia, perante esta dificuldade, as crianças adotam diferentes estratégias, pelo que, tomando consciência de que não estão a conseguir resolver a situação, algumas solicitam a intervenção de um adulto. Para mais, a maioria das crianças encontra-se muito centrada nela própria, pelo que nem sempre respeitam as regras e limites da vida em grupo, nomeadamente ouvir o outro e respeitar o seu tempo e opinião. Ainda assim, importa referir que estas dificuldades são naturais pois a convivência e os conflitos são realidades que surgem na relação com os outros. Para mais, situações conflituosas podem assumir-se como oportunidades “de crescimento, aprendizagem, enriquecimento mútuo, transformação e desenvolvimento”

(Sobral & Caetano, 2021, p.81), não devendo, por isso, ser encaradas como problemas que têm de ser eliminados.

A educadora L. está a dinamizar a avaliação do plano do dia e o diário. O grupo está agitado, muitas crianças estão a falar e a educadora vai pedindo para que participem ativamente no diário e chamando à atenção para que não estejam a brincar neste momento. (NC100, cf. Anexo A)

Uma vez que o Tempo no Exterior e a hora da refeição são partilhados com as outras salas do JI, as crianças passam alguma parte do seu dia com outras crianças, pelo que é habitual que se envolvam em brincadeiras com estas.

No que concerne às interações com a equipa educativa, denoto que as crianças procuram um adulto não só para lhes pedir ajuda (quer seja para a concretização de alguma tarefa, quer para resolver um conflito), mas também para fazer partilhas sobre aquilo que sentem, as suas vivências em casa ou na escola. Para além disso, este grupo demonstra afeto para com os adultos, nomeadamente no tempo do acolhimento. Apesar disso, principalmente as crianças mais novas, parecem ter comportamentos desafiantes para o adulto.

Neste sentido, considero que o grupo demonstra, muitas vezes que sabe cooperar e ajudar os pares. Para mais, importa referir que as crianças estão juntas apenas desde o início de setembro, pelo que é normal que cada um esteja a encontrar o seu lugar no seio do mesmo.

Partindo do pressuposto que as crianças se desenvolvem de forma holística, pode dizer-se que, para além da construção da sua identidade e da relação que estabelecem com os outros, a sua aprendizagem também se dá por meio da atribuição de significados ao mundo que as rodeia. Neste sentido, cada criança leva para o JI algumas ideias e conhecimentos adquiridos relativamente ao mundo social e natural (Silva et al., 2016). Neste sentido, a **relação com o mundo** é parte do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ora, para caracterizar o grupo, defini dois indicadores: o questionamento do mundo e a consciência do mesmo.

Consequência da sua curiosidade, as crianças fazem inúmeras perguntas relativamente ao que as rodeia e demostram-se interessadas em conhecer objetos do quotidiano e aspetos relativamente ao mundo natural e social.

A caixa de areia do espaço exterior tem água devido à chuva intensa. A Mi. está a olhar para a água com algumas crianças de outras salas do JI e encontram alguns bichos. Uma das crianças diz que são girinos e a Mi. questiona “Como é que vieram aqui parar?”. (...) A Mi. aproxima-se de mim e questiona “Olha, os girinos vêm sempre da família dos sapos?”. (NC56, cf. Anexo A)

Para além desta vertente curiosa e participativa, algumas crianças partilham as suas conceções do mundo e demonstram consciência daquilo que as envolve, quer numa vertente natural, quer social, tais como a consciência de algumas consequências da atividade humana. Para além disso, apresentam alguns conhecimentos científicos, especialmente na área das ciências naturais. Desta forma, o grupo está preparado para colocar questões e manter-se envolvido em projetos que respondam aos seus interesses e lhes proporcionem novos conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Por fim, importa-me aludir aos **interesses** das crianças dado que, segundo Silva et al. (2016), o educador promove o envolvimento da criança “ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (p.11). Assim, destaco que as crianças demonstram especial interesse pelas áreas das construções, nomeadamente a construção com blocos de madeira, expressões plásticas (pintura com tintas e modelagem de plasticina) e casinha, uma vez que as utilizam diariamente. Para mais, evidenciam gostar bastante de histórias, quer seja o adulto a contá-las ou uma das crianças. As sessões de ginástica são outro foco de interesse, pelo que, nesses dias, as crianças antecipam-nas e verbalizam que é dia de ginástica. Finalmente, as idas à floresta são outra atividade que o grupo gosta de realizar, quer seja pelo contacto com a natureza, quer pela ideia de sair para a comunidade.

A AAE pede que o grupo comece a arrumar a sala para, depois, começarmos o diário. O Ja., o V. e o H. estão na área das construções a brincar. Aproximo-me deles e peço que arrumem os brinquedos, pelo que o Ja. me diz que quer deixar de fora para depois continuar a brincar. (NC89, cf. Anexo A)

Estamos na sessão de ginástica. A mãe do Kd entra no polivalente com o Kd. e este corre para perto das restantes crianças. Sorri e demonstra estar entusiasmado com a sessão. Poucos minutos depois a sessão termina e as crianças começam a sair do polivalente em direção à sala. O Kd. senta-se no chão e resiste em sair do polivalente. (RD 14 de novembro de 2022, cf. Anexo A)

Antes de sairmos da organização socioeducativa, as crianças estavam bastante entusiasmadas com as idas à floresta (a maioria das crianças já tinha participado nestas propostas no ano letivo anterior). (RD 15 de novembro de 2022, cf. Anexo A)

Em suma, considero que este é um grupo autónomo na realização das suas tarefas, quer seja na alimentação, sono, a vestir ou despir e até na rotina, todavia, procuram frequentemente que o adulto os ajude. No que concerne à relação com os outros, destaco as atitudes em que as crianças apresentam preocupação com os seus pares, demonstrando afeto e carinho espontaneamente. Já a interação com os adultos resulta maioritariamente de pedidos de ajuda para a realização de alguma tarefa ou resolução de conflitos e de partilhas de acontecimentos ou vivências das crianças. Relativamente à relação que as crianças detêm com o mundo que as rodeia, destaco a curiosidade e participação, impressas no questionamento frequente. Finalmente, referir que os principais interesses das crianças estão relacionados com a área das construções, das expressões plásticas e da casinha. Para mais, demonstram o gosto pelo conto de histórias e pelas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente a ginástica e as idas à floresta.

## **2.6. Caracterização das famílias**

A família é o primeiro núcleo formativo das crianças, o que lhe confere um papel elementar no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Costa et al., 2019). Depreende-se, portanto, que este é um dos contextos que, a par com a escola, influencia o desenvolvimento das crianças, pelo que importa que “ambos se conheçam e reconheçam” (Marcondes & Sigolo, 2012 p.91), a fim de estabelecer uma relação de parceria, facilitadora do bem-estar e da aprendizagem das crianças (Portugal, 2016). Para mais, a participação da família e da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas, assume-se como uma forma de amplificar as interações e de enriquecer o processo educativo (Silva et al., 2016).

A participação da família na escola e a “sensibilidade da escola para perceber, analisar e receber as demandas familiares dos alunos favorece no desenvolvimento motor, afetivo, psicológico, social e intelectual do aluno” (Costa et al., 2019, p.2). É a partir deste pressuposto que se torna importante caracterizar as famílias do grupo com o qual contactei durante a minha prática. Realço que uma das crianças não surge na contabilização dos

dados pois ainda não iniciou o ano letivo e a educadora cooperante não teve oportunidade de realizar a anamnese.

Através do PPS 2022/2023, pode constatar-se que, no que se refere ao agregado familiar, 18 crianças vivem com a família nuclear (pais e irmão(s)), 2 crianças vivem com a família monoparental alargada (pai ou mãe, irmão(s) e outros elementos da família), 1 com a família monoparental (pai ou mãe e irmão(s)) e 2 com família alargada (pais, irmão(s) e outros elementos da família). Relativamente à nacionalidade, destaca-se uma grande diversidade cultural, na medida em que, inúmeras famílias têm nacionalidade estrangeira, nomeadamente da Ucrânia, Cabo Verde, Tunísia, Moçambique, Serra Leoa e Brasil. A maioria das famílias possui habilitações literárias sobretudo entre o 12.º ano de escolaridade e a licenciatura e, profissionalmente, o setor predominante é o terciário. O horário de frequência das crianças na organização socioeducativa, está entre as 6 e as 10 horas, sendo que a educadora cooperante refere no PPS 2022/2023 que, este ano, assistiu, de novo, a um aumento do número de horas em que as crianças estão na instituição.

No que diz respeito à relação entre estes dois agentes – família e escola –, destaco que a educadora cooperante reconhece a importância de uma relação próxima e segura e realça que o respeito é uma estratégia/valor que utiliza para conseguir chegar às famílias (cf. Anexo B). Para além destas, é evidente no PPS 2022/2023 que a equipa educativa pretende contactar frequentemente com as famílias e utilizar diferentes ferramentas, a fim de articular com as mesmas a forma mais eficaz de comunicação.

Esta ligação próxima e respeitosa é visível diariamente, através da troca de ideias e informações relativas a aspetos do desenvolvimento das crianças ou a projetos e dinâmicas que as envolvam. Os momentos de acolhimento e despedida são tempos privilegiados para este contacto. Por sua vez, estes são tranquilos e decorrem de forma a respeitar o tempo que cada criança precisa.

A mãe do Kd. chega para o trazer, entra na roda e fica algum tempo na reunião da manhã com o Kd. ao colo. Antes de sair despede-se do filho, entrega-o à educadora L. e sai da sala. (NC38, cf. Anexo A)

A mãe do Ay. entra na sala para o deixar e, quando se despede dele, este começa a chorar e a pedir para a mãe não ir embora. O Ay. pede-lhe para fazer uma pintura com ele e a mãe aceita. A educadora encaminha a mãe para a área das expressões e esta senta-se a pintar com o Ay. (NC111, cf. Anexo A)

A equipa educativa demonstra-se recetiva à participação das famílias nas dinâmicas do grupo, pelo que procura oportunidades significativas para que estas aconteçam, quer seja através da sua participação em momentos em sala, quer em saídas que este realize, tal como é evidenciado nos seguintes registos.

A mãe do I. vem à sala contar a história “Assim como tu”, de Raquel Salgueiro. Embora não tivesse combinado, a equipa de sala mostrou-se recetiva e entusiasmada com a proposta. (NC27, cf. Anexo A)

Os pais da Ju. acompanharam o grupo no magusto comunitário. (NC64, cf. Anexo A)

Para além disso, é evidenciado PPS 2022/2023 o objetivo de “utilizar o que nos chega pelas famílias (partilhas WhatsApp e email) como ponto de partida para as propostas a levar ao grupo” (p.9).

Ontem, a mãe da Ma. enviou um vídeo à educadora L. que mostrava o ciclo de vida dos girassóis. Na reunião da manhã, a educadora partilhou com o grupo que a Ma. tinha pedido à mãe para enviar um vídeo e que, ia mostrar, para que todas as crianças o vissem. (NC50, cf. Anexo A)

Finalmente, outra estratégia utilizada sem descuidar o contacto presencial e a comunicação verbal, é a afixação de alguns recados para as famílias e registos de propostas e projetos realizados pelas crianças na porta de entrada da sala e no corredor que dá acesso à mesma. A sala exhibe também registos da vida do grupo e cada família pode entrar e visitá-los sempre que assim o desejar.

Através da leitura da presente caracterização pode constatar-se que as famílias das crianças são heterogéneas no que concerne à nacionalidade e, conseqüentemente apresentam diferentes culturas e costumes. Neste sentido, destaco que a equipa educativa procura respeitar cada uma, pelo que a comunicação é um dos seus pilares. Para mais, referir que a participação e o envolvimento das famílias é recorrente, em diversos momentos e dinâmicas.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Os educadores definem as intencionalidades educativas por meio de reflexões relativamente às finalidades da sua prática profissional, o que, por sua vez, lhes permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Desta forma, garantem coerência no processo de aprendizagem de todas as crianças.

Neste capítulo, apresentarei uma análise reflexiva da minha intervenção. Para tal, começo por definir as minhas intenções para a ação, com base na caracterização das crianças, da equipa educativa e das famílias. Posteriormente, estas serão avaliadas, tendo em consideração todo o processo de intervenção.

### **3.1.Intenções para a ação**

Com o principal objetivo de realizar uma prática pedagógica de qualidade, defini as minhas intencionalidades para com as crianças, a equipa educativa, as famílias e para comigo mesma. Para tal, e uma vez que, para mim, é fundamental respeitar a dinâmica e as opções da equipa educativa de sala, procurei perceber quais as suas intencionalidades, quer através da análise do PPS (2022/2023), quer através de conversas informais com a mesma. Para além disso, baseei-me na observação que realizei e no conhecimento que tinha relativamente ao contexto em questão.

No PPS (2022/2023) está patente que uma das intenções da equipa educativa de sala passa por compreender, numa relação empática, as reais necessidades da criança. Nesse sentido, a primeira intencionalidade que defini surge a fim de **estabelecer uma relação afetiva e responsiva, que confira segurança às crianças**, na medida em que todas as aprendizagens estão intimamente ligadas à vida afetiva, pelo que cabe à escola “ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável” (Amorim & Navarro, 2012, p.3). O desenvolvimento de relações afetivas promove às crianças sentimentos de bem-estar e interesse em interagir com as pessoas e o mundo que a rodeia (Silva et al., 2016). A par com a sensibilidade, o educador deve adotar uma ação responsiva, na qual comunique com as crianças a sua intenção de respeitá-las, compreendê-las e de estar totalmente disponível para apoiá-las e responder às suas necessidades (Portugal, 2009). Para mais, esta responsividade do educador deve traduzir-se no espaço e tempo que este confere às crianças, possibilitando que estas experimentem

resolver os seus problemas e angústias (Portugal, 2000). Tal como evidenciado na caracterização do grupo, embora as crianças consigam realizar várias tarefas no seu quotidiano, é recorrente que peçam ao adulto para as realizar por elas. Neste sentido, importa-me dar-lhes a liberdade de negociar e resolver problemas e conflitos, sem interferir imediatamente perante qualquer frustração que demonstrem.

Assim, surge a necessidade de **responder às necessidades e interesses do grupo, respeitando as características individuais e o tempo de cada criança**. A construção e gestão do currículo deve ser adaptada ao contexto e às características das crianças, pelo que este pressuposto é fundamental (Silva et al., s.d.). No entanto, ainda que as crianças constituam um grupo, cada uma tem o seu tempo e ritmo, que deve ser ouvido e respeitado.

Ainda nesta ótica do respeito pela criança, importa-me **reconhecer cada criança como centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo-as em todos os assuntos que lhes dizem respeito** e, para tal, é necessário partir dos seus interesses e das suas experiências e valorizar os seus conhecimentos e competências únicas (Silva et al., 2016). O grupo de crianças em questão é dinâmico, participativo, dá sugestões e faz diversas propostas, pelo que importa partir destas, reconhecendo a cada criança o seu direito à participação, não descartando os seus contributos. Para além disso, é um direito das crianças “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p.13).

Brincar é uma atividade natural das crianças e revela uma forma holística de aprender (Silva et al., 2016), pelo que pretendo **proporcionar momentos de brincadeira**. Neste sentido, o brincar deve ser visto como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (p.11). Ciente destes pressupostos, tenho como objetivos não só proporcionar momentos de brincadeira, como envolver-me em situações criadas pelas crianças, ao mostrar-me totalmente disponível para brincar com as mesmas. Para mais, importa-me adotar uma atitude responsiva e não interromper as suas brincadeiras ou atividades de exploração.

Tal como referido na Carta de Princípios dos Associados da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), um dos compromissos dos educadores para com as crianças passa por “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p.1). Neste sentido, e dado que o cumprimento de regras e de limites da vida em grupo se assumem como uma das fragilidades das crianças, considero que é necessário **proporcionar momentos em grande grupo, que permitam a cooperação e entreaajuda**. Assim, vou também ao encontro dos objetivos da equipa de sala que pretende “potenciar o sentido de pertença” (PPS, 2022/2023, p.10). Para além disso, a maioria das crianças demonstra dificuldades em ouvir os outros e respeitar o seu tempo e opinião. Por meio das tarefas da vida em grupo, a equipa de sala tem como objetivo “potenciar a compreensão das necessidades do outro e do papel importante que cada um tem no grupo” (PPS. 2022/2023, p.9) e, deste modo, a última intencionalidade da minha ação pedagógica para com as crianças passa por **promover o desenvolvimento da capacidade de se expressar e de respeitar e aceitar a opinião dos pares**.

Dado que o trabalho colaborativo potencia o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, garante a melhoria dos serviços educativos (Leite & Pinto, 2006), desde o primeiro dia que fiz por **respeitar as dinâmicas da equipa educativa, cooperando com a mesma**. Tal como mencionado no capítulo 2.3, esta valoriza a cooperação e o respeito, a verdade e a transparência na sua comunicação, pelo que procurei guiar-me por estes pressupostos. A fim de compreender as suas estratégias para com as crianças e adotar a minha prática às mesmas, foi essencial **refletir em conjunto relativamente aos interesses e necessidades das crianças e às opções pedagógicas a adotar**, na medida em que a reflexão em equipa proporciona a articulação e a coerência entre práticas, no processo educativo (Silva et al., 2016).

Através do trabalho entre a escola e as famílias, promove-se a comunicação entre dois mundos das crianças – o escolar e o familiar –, o que, conseqüentemente é capaz de ampliar as aprendizagens das mesmas (Folque & Bettencourt, 2021). Assim, importa-me **promover uma relação de respeito, comunicação e partilha, mostrando total disponibilidade**. Para mais, a EC atribui às famílias um papel preponderante, pois considera essa relação como “a chave do nosso trabalho” (cf. Anexo B, p.249). Para além da comunicação, a participação das famílias no planeamento, realização e avaliação de

oportunidades educativas assume-se como uma forma de amplificar as interações e de enriquecer o processo educativo (Silva et al., 2016). Neste sentido, no PPS (2022/2023) está patente a intenção de “promover a parceria/cooperação com as famílias” (p.25). Assim, pretendo **promover a participação e o envolvimento das famílias nas vivências do grupo**.

Finalmente, a última intencionalidade que defini para a minha ação pedagógica prende-se com um compromisso comigo e passa por **aceitar os meus limites e fragilidades, procurando ultrapassá-los através de uma atitude autocrítica e reflexiva**. Estar consciente das minhas limitações assume-se como um ponto de partida para conseguir refletir sobre as mesmas e adaptar a minha prática. Por sua vez, a reflexão sobre a prática pressupõe um profissional “com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva et al., 2016, p.11).

### **3.1.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças**

As primeiras semanas de PPS II foram fundamentais para que pudesse conhecer o grupo e compreender quais eram os seus interesses, as suas fragilidades e as forças. A par disso, importava também tomar conhecimento do ambiente educativo, nomeadamente as rotinas, o espaço físico, os materiais utilizados e as práticas pedagógicas da equipa educativa. Este processo possibilitou-me, numa fase posterior, deter um maior conhecimento do grupo e, conseqüentemente, delinear as intencionalidades pedagógicas para a minha ação educativa.

Assumi o estabelecimento de uma **relação afetiva e responsiva, que confira segurança às crianças**, como uma das minhas intenções, dado que “o desenvolvimento humano não acontece somente relacionado aos aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, aos aspectos afetivos” (Amorim & Navarro, 2012, p.1). Procurei chegar ao grupo de forma tranquila e gradual. A relação com cada criança começou a ser construída no primeiro dia e, sendo este um processo contínuo, foi progredindo com o avançar das semanas. Cada vez mais senti que era um adulto de referência para o grupo e que as crianças me procuravam tanto quanto o faziam com qualquer membro da equipa educativa, quer fosse para auxiliar na resolução de um conflito, quer para pedirem companhia, colo e conforto.

As crianças estão deitadas nos catres. O Ay. pede-me que me sente ao seu lado, pelo que me sento entre este e a Di.. Dou a mão ao Ay. e ajudo a Di. a tapar-se. O Kd. olha para mim, estica a mão na minha direção e vocaliza “hummm”. Questiono-o se quer que me sente perto dele e o Kd. acena afirmativamente com a cabeça. (NC192, cf. Anexo A)

O Fo. está a chorar, aproximo-me dele e questiono o que se passou, mas não me consegue explicar pois está a soluçar. Coloco-me à sua altura e peço-lhe que se acalme, para que me consiga explicar. O Fo. para de chorar momentaneamente e diz “Quero ir para o teu colo.”. Dou colo ao Fo., espero que se acalme e no fim falo com ele, a fim de perceber o que se passou. (NC224, cf. Anexo A)

Um maior conhecimento das crianças permitiu-me **responder às necessidades e interesses do grupo, respeitando as características individuais e o tempo de cada criança**. Machado e Simões (2015) defendem que o educador tem um compromisso ético de responder com qualidade às necessidades educativas das crianças e, partindo desta premissa, procurei estar atenta não só às características das crianças enquanto grupo, mas também como seres individuais, com necessidades e gostos específicos. Consequentemente, as propostas que fiz ao grupo foram contextualizadas, a fim de ir ao encontro aos seus interesses, alargá-los e aprofundá-los, tal como defendem Silva et al. (2016) (cf. Anexo E). Assim, considero que, de uma forma geral e coerente, consegui perceber quais os interesses e necessidades do grupo e orientar a minha ação com o intuito de responder aos mesmos. Em contrapartida, confesso que o respeito pelo tempo das crianças foi um dos aspetos que mais me inquietou durante a prática. Construí agendas semanais (cf. Anexo F), a fim de planificar a minha ação pedagógica, enquadrada na agenda semanal do grupo, no entanto entendi-as apenas como uma possibilidade e não como algo inflexível. Desta forma, estas nem sempre foram cumpridas, em prol das necessidades ou interesses do grupo em determinado dia. Relativamente ao tempo de cada criança, ainda que fosse minha intenção respeitá-lo, senti que nem sempre aconteceu. Todavia, quando me apercebi desta fragilidade, refleti sobre a mesma e adequar a minha ação pedagógica.

Nesse sentido, agora que tomei consciência de que, de facto, algumas das minhas ações podem surgir no sentido de apressar as crianças para seguir os tempos definidos pela organização socioeducativa, vou tentar contorná-las. Para tal, pretendo estar mais desperta para estas questões precisamente nos momentos em que estejam a acontecer,

e não dar tantas indicações às crianças, a fim de ver como se desenrolam estes tempos.

(Reflexão semanal da 6.ª semana, cf. Anexo A)

Ao longo do processo, foi fundamental **reconhecer cada criança como centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, incluindo-as em todos os assuntos que lhes dizem respeito**. Este é um pressuposto defendido pela organização socioeducativa onde realizei a minha prática, pelo que as sugestões das crianças são tidas em consideração e levadas a cabo. Para mais, sendo um contexto onde o MEM é o modelo pedagógico decretado, “a negociação progressiva, desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da regulação/avaliação” (Niza, 2020, p.144) é uma constante. No plano do dia, estas fazem propostas e, com o auxílio da equipa educativa planificam as atividades e projetos que estão interessadas em participar. Para além disso, é frequente que, durante o dia, as crianças peçam para desenvolver determinada atividade ou tarefa e, sendo a rotina flexível, sempre que possível, estes pedidos são atendidos pelo adulto.

Após arrumarmos a sala, a C. e o Ro. quiseram fazer uma comunicação ao grupo e mostrar o que estiveram a fazer durante a manhã. (NC74, cf. Anexo A)

O H. pede para contar a história que trouxe de casa, pelo que a conto após terminarmos o diário. O livro não tinha uma história, mas sim algumas curiosidades e informações relativamente às árvores. Explorámos o livro e as crianças aderiram bastante e participaram neste momento. (NC151, cf. Anexo A)

Para mais, realizei o portfólio de uma criança (cf. Anexo G), no qual documentei, em conjunto com a mesma, os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Primeiramente, expliquei à Mi. o que se pretendia com aquele instrumento e questionei-a se queria colaborar. Uma vez que a criança se mostrou entusiasmada, optei por integrá-la na escolha de temas e fotografias, por exemplo.

Na semana passada combinei com a Mi. que hoje trazia o computador para que, juntas, seleccionássemos algumas fotografias da Mi. para adicionar ao seu portfólio. Hoje de manhã, sentei-me com a Mi. e mostrei-lhe inúmeras fotografias. A Mi. escolheu algumas e falou sobre as mesmas. (NC236, cf. Anexo A)

Desta forma, considero que esta intenção foi bem conseguida e muito se deve ao contexto no qual estive inserida. Dado que estes pressupostos faziam parte da equipa educativa, para mim, através da observação das suas ações e de reflexões que fomos fazendo em conjunto, foi mais simples e natural adequar a minha prática.

A brincadeira é a atividade principal do dia das crianças e, “o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade” à mesma (Kishimoto, 2010, p.3). Neste sentido, delinee uma intenção que passava por **proporcionar momentos de brincadeira**. Esta foi a base para conhecer e me relacionar com as crianças. Não só proporcionei momentos, como observei as brincadeiras que surgiram das crianças e envolvi-me nas mesmas. No entanto, devido à complexidade da rotina e à simultaneidade de ações que acontecem, senti que nem sempre tive tempo para estar totalmente disponível para brincar com as crianças.

É neste sentido que Tsai et al. (2006) mencionam que alguns dos motivos de stress dos educadores de infância passam, entre outros fatores, pelo ritmo acelerado do dia-a-dia e a gestão do tempo, nomeadamente a simultaneidade de tarefas e o não ter tempo para fazer tudo o que pretendem. Consigo identificar-me com estes pressupostos pois estes exprimem aquilo que sinto em alguns momentos, na medida em que o ritmo rápido se assume como um obstáculo de “apenas estar” com as crianças. Por vezes, sinto falta de me sentar e brincar com elas, sem olhar para o relógio porque falta pouco tempo para irmos até ao espaço exterior ou pensar que está quase na hora do almoço. (Reflexão semanal da 9.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Através da leitura que fiz das crianças, percebi que algumas das suas fragilidades se prendiam com a falta de sentido de grupo e a incapacidade de, em determinados momentos, respeitarem os pares e reconhecerem as suas necessidades. Com o objetivo de tentar colmatar as fragilidades identificadas, tentei **proporcionar momentos em grande grupo, que permitam a cooperação e entreajuda**. Para mais, uma das finalidades do MEM prende-se precisamente com a iniciação às práticas democráticas, pelo que valores como cooperação e solidariedade são elementares (Niza, 2020). Sendo estes aspetos determinantes para uma vida em comunidade, procurei constantemente promover a cooperação e entreajuda entre as crianças, sensibilizando-as para a necessidade de se ajudarem mutuamente. Em diversas ocasiões pedi que algumas crianças ajudassem outras na realização de alguma tarefa com as quais estivessem confortáveis.

O G. pede-me o Contar, Mostrar ou Escrever, que está perto de mim. Deslizo a folha pela mesa e peço à Mi. que indique ao G. o local onde se deve inscrever. A Mi. aproxima-se do G. e aponta para um retângulo e o G. copia o seu nome para o mesmo. (NC204, cf. Anexo A)

A C. está a almoçar ao lado do Kd., agarra no garfo dele e começa a ajudá-lo a comer, dando-lhe a comida à boca. Quando o Kd. termina de comer, a C. agarra no prato e levanta-se para o ir levar para o alguidar onde as crianças colocam a loiça suja. Intervenho e agradeço que a C. esteja a ajudar o Kd., mas peço-lhe que o ajude ao invés de fazer as tarefas por ele, pelo que sugiro que dê o prato ao Kd. e o acompanhe até ao alguidar. (NC216, cf. Anexo A)

Relativamente à NC212, importa referir que a C. é uma criança que demonstra frequentemente interesse em ajudar os pares, todavia, creio que com o entusiasmo em auxiliá-los, realiza, muitas vezes as tarefas por eles. Este é um exemplo do que acontece com alguma regularidade, nomeadamente nos momentos de alimentação, vestir e despir ou de deitar. Algumas crianças pedem para ajudar os pares e, especialmente as mais velhas, tendem a realizar as ações sozinhas. Em casos como este, agradecia a atitude e a ajuda e, tal como evidenciado na NC212, procurei guiar as crianças, sugerindo formas de auxiliar os pares, não deixando que estes adotem uma postura passiva.

Por outro lado, **promover o desenvolvimento da capacidade de se expressar e de respeitar e aceitar a opinião dos pares** era também essencial para o grupo, mediante as suas características. Os momentos da reunião da manhã – na qual realizávamos o plano do dia – e de reunião da tarde – onde é feita a avaliação do mesmo e o diário – foram momentos muito importantes para a concretização desta intenção. Muitas vezes, o ruído que se fazia sentir na sala condicionava estes momentos, pelo que senti necessidade de conversar com as crianças relativamente ao respeito pela vez dos pares, sempre que tal acontecia.

Estamos em grande grupo a realizar a avaliação do plano do dia. Questiono o H. se fez a construção com as caixas que tinha planeado para hoje e, devido ao ruído não consigo ouvir a sua resposta. O H. é uma criança que fala baixo, pelo que qualquer ruído dificulta a comunicação. Digo às restantes crianças que estou a falar com o H. e não o consigo ouvir porque estão a fazer muito barulho e a brincar num momento cujo objetivo não é esse. Embora algumas crianças moderem a conversa, nem todas o fazem, pelo que tenho que apelar várias vezes a que o façam. (NC95, cf. Anexo A)

Creio que estas conversas de sensibilização começaram a surtir efeito no grupo. Progressivamente, fui notando principalmente nas crianças mais velhas, uma atitude mais consciente das implicações que as suas ações têm no grupo. Em determinados momentos,

as próprias crianças sentiram a necessidade de direcionar a atenção dos pares para os assuntos que estavam a ser conversados em grande grupo.

A C. está a contar uma história aos pares. Está algum ruído na sala. A C. olha para a AAE e diz “Oh C., não assim não estou a conseguir”. A AAE diz que a C. tem razão e pede ao grupo para tomar atenção à história. (NC102, cf. Anexo A)

O Du. é o assistente desta semana e está a chamar aos pares no Contar, Mostrar ou Escrever. Várias crianças estão a falar em conversas paralelas e o Du. questiona “podemos continuar?”. Reforço o pedido do Du. e peço às crianças que o ouçam. (NC235, cf. Anexo A)

Para além disso, tentei que as crianças interiorizassem o sentido de responsabilidade, nomeadamente num projeto que desenvolvi com um grupo de crianças à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto. Este decidiu que queria comunicar as suas descobertas a todas as salas da organização socioeducativa. Aceitei a decisão e salientei que, dessa forma, teriam de se comprometer a fazê-lo e a respeitar os pares durante as mesmas. Uma vez que nem sempre aconteceu, conversei com as crianças, com o objetivo que estas percebessem a razão pela qual estavam a comunicar e qual era o papel de cada uma.

Durante a segunda comunicação, as crianças estiveram bastante inquietas. Enquanto o H. falou, o Ja. e o V, estavam a brincar e a Mt. levou um brinquedo para a comunicação. Pedi que respeitassem a vez dos pares e que os ouvissem. No fim da comunicação, conversei com as crianças sobre a responsabilidade que tinham em comunicar o projeto e sensibilizei-as para a importância de respeitar os outros e o tempo deles falarem. (NC258, cf. Anexo A)

Finalmente, em algumas propostas que fiz, procurei criar situações em grande grupo, nas quais as crianças tivessem de respeitar a vez e, o tempo e a opinião dos pares (cf. Anexo E). No caso da proposta de exploração das sombras com o corpo, optei por propor ao grupo que, uma a uma, cada criança o fizesse sozinha, enquanto os pares observavam. Este foi um exercício complexo, no qual as crianças foram convidadas a esperar pela sua vez e, consequentemente respeitar a vez dos pares. Noutra proposta (“Várias formas de arte”), suscitei uma conversa ao redor de ilustrações e quadros de alguns pintores, na qual convidei as crianças a dar a sua opinião relativamente aos mesmos e, consequentemente surgiram opiniões diferentes e algumas até contrárias.

### **3.1.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa**

Sendo um elemento externo à equipa de sala, desde o primeiro momento que uma das minhas intenções passou por **respeitar as dinâmicas da equipa educativa, cooperando com a mesma**. Numa fase inicial, questionei a dinâmica do contexto e da sala em específico, as características do grupo e até o funcionamento do modelo pedagógico decretado. Através de conversas com a EC, com a AAE e a AAG, fui conhecendo as suas dinâmicas com as crianças e como equipa, o que me permitiu colaborar com elas e adotar uma ação pedagógica que, não fugindo aos meus valores, não fosse incoerente com as práticas exercidas pelas mesmas. Ressalvo que, durante toda a PPS II, a equipa educativa de sala deu-me espaço para perguntar e dar sugestões relativamente a qualquer tema, o que se tornou um aspeto bastante significativo deste trabalho em colaboração com a mesma. Mais uma vez, o crescendo conhecimento do contexto e das suas particularidades, ajudou-me a adequar a minha prática.

Mais tarde, conversei com a educadora cooperante relativamente a este tempo, devido a uma sugestão que tinha para o mesmo. A educadora explicou-me que, nesta fase, está a dar preferência a propostas mais simples e dinâmicas, como jogos em que todos possam participar simultaneamente. (RD, 9 de novembro de 2022, cf. Anexo A)

**Refletir em conjunto relativamente aos interesses e necessidades das crianças e às opções pedagógicas a adotar** foi uma das intencionalidades que delineei e veio a ser determinante no meu percurso de formação enquanto educadora de infância. O trabalho colaborativo e de reflexão conjunta relativamente aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças permite que as práticas pedagógicas dos elementos da equipa educativa estejam articuladas e coerentes (Silva et al., 2016). Assim, progressivamente, as conversas com a equipa educativa deixaram de ter, para mim, uma vertente meramente informativa de alguns aspetos que considerava importante ter conhecimento, e passaram a ser reflexões conjuntas sobre estratégias a adotar com o grupo ou com alguma criança em específico.

Neste sentido, conversei com a AAE relativamente a algumas estratégias que possam fazer sentido ao grupo, nomeadamente criar uma rotina de preenchimento da tabela “contar, mostrar ou escrever” antes do início da reunião da manhã, para que, quando esta se inicie, as crianças que queiram participar já estejam inscritas. (Reflexão semanal da 2.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Uma vez que este assunto me andava a inquietar, voltei a conversar com a educadora cooperante relativamente ao mesmo, na tentativa de perceber melhor como era a relação destas crianças antes de eu chegar. Para mais, questioneei-a se podíamos abordar esta questão no diário, a fim de que esta ganhasse uma proporção maior. (Reflexão semanal da 7.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Esta liberdade para questionar qualquer decisão que, à partida, não tivesse percebido e para propor atividades ou alguma alteração, levou-me a adotar uma postura mais crítica e autorreflexiva. Muitas vezes, as conversas com a equipa educativa, davam-me outra perspetiva em relação ao mesmo tema. Em consequência, debater com a equipa algumas questões que me inquietavam deu-me margem de progressão, testemunhando a ideia de que “uma prática reflexiva conduz à (re)construção dos saberes” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p. 128).

### **3.1.3. Avaliação das intenções para com as famílias**

A família possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é o seu primeiro núcleo formativo (Costa et al., 2019). Neste sentido, uma das minhas intenções para com as mesmas passou por **promover uma relação de respeito, comunicação e partilha, mostrando total disponibilidade**. No início da minha prática coloquei à entrada da sala uma carta de apresentação (cf. Anexo H), a fim de que as famílias tomassem conhecimento da minha chegada e, com o intuito de estabelecer uma relação mais próxima, sempre que possível, apresentei-me pessoalmente. Este contacto foi maioritariamente estabelecido nos momentos de acolhimento.

Não consegui chegar a todas as famílias de igual forma, o que considero espectável, até porque, em determinadas situações, me coloquei em segundo plano por sentir que as famílias tinham preferência em falar com a EC, a AAE ou a AAG. Ainda assim, não lhes delego a responsabilidade de não ter alcançado esta intencionalidade, tal como idealizei e, pelo contrário, sinto que não fiz tudo o que estava ao meu alcance para estabelecer esta relação. Em contrapartida, com algumas famílias estabeleci uma relação próxima, na qual me senti confortável para conversar, nomeadamente para partilhar alguns aspetos relativos ao dia-a-dia das crianças. Em suma, embora sinta que não tenha

estabelecido uma relação próxima com todas as famílias, considero que o respeito foi transversal a qualquer contacto.

A mãe do Ay. chega para o deixar e questiono se está tudo bem. A mãe afirma que o Ay. está doente há alguns dias e que estes têm sido difíceis, pelo que se sente esgotada. A mãe do Ay. começa a chorar e eu procuro reconfortá-la, ao falar com ela. (NC150, cf. Anexo A)

A mãe do G. chega para o deixar e pergunta-me se posso ficar com o G. ao colo pois está com sono. Pego no G. ao colo, converso um pouco com a mãe, sugiro que a criança se despeça e afasto-me. (NC198, cf. Anexo A)

Em conjunto com um pequeno grupo de crianças realizei um projeto, à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto, que foi comunicado às famílias através de um vídeo. Para mais, ao longo da prática, auxiliei as crianças a realizar registos de momentos e propostas que foram colocados à porta da sala, de forma a comunicá-los às famílias.

Sento-me com a Mt. e com a Ju. para fazermos o registo do Tempo Curricular Participado de segunda-feira, no qual fizemos omeletes. Falamos sobre como decorreu o momento e escrevo numa folha o que as crianças vão dizendo. A Mt. pede para desenhar na folha as omeletes, desenha e, no fim, vamos colar o registo à porta da sala, como meio de comunicação com as famílias. (NC219, cf. Anexo A)

Para mais, delineei como intenção **promover a participação e o envolvimento das famílias nas vivências do grupo**, sendo este um compromisso que os profissionais de educação devem adotar para com as famílias (APEI, 2011). De todas as intenções que delineei a fim de dar sentido à minha prática pedagógica, considero que esta foi a menos conseguida. De facto, a participação das famílias no quotidiano das crianças é fundamental e enriquece o planeamento e a avaliação das práticas educativas (Silva et al., 2016), todavia, reconheço que esta foi uma lacuna no meu percurso.

#### **3.1.4. Avaliação das intenções para comigo**

Ao delinear as minhas intencionalidades para a prática pedagógica, automaticamente pensei no meu compromisso para comigo, numa ótica de desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, era meu objetivo **aceitar os meus limites e fragilidades, procurando ultrapassá-los através de uma atitude autocrítica e reflexiva**. O educador guia a sua intervenção profissional por intencionalidades educativas que dão sentido à sua ação, sendo que esta premissa exige “que reflita sobre

as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva et al., p.13). Neste sentido, a concretização desta intenção que defini, passou muito pela autoanálise, reflexão e adequação da prática, sempre que necessário. A escrita foi essencial neste processo dado que, muitas vezes, tomei consciência de certos aspetos da minha ação pedagógica através das NC e RD. Também a observação das práticas da equipa educativa se tornou fundamental.

A Ju. pede-me ajuda para separar os legumes da massa pois não gosta dos legumes e eu faço-o. A educadora L. aproxima-se e sugere à Ju. que o faça sozinha, uma vez que consegue. Afastei-me ligeiramente da Ju. e incentivei-a a comer. De facto, antes de ter separado os legumes da massa pela criança, devia tê-la incentivado a fazer sozinha ou sugerir uma estratégia, caso esta continuasse com dificuldades. (NC175, cf. Anexo A)

Registos como este deram origem a algumas RS, onde tentei refletir de forma mais aprofundada sobre assuntos que me inquietavam. Neste sentido, procurei questionar-me e pensar sobre os meus limites, nomeadamente as razões pelos quais estes surgiram, como podia contorná-los e de que forma estes condicionavam (ou não) as crianças.

Nesse sentido, agora que tomei consciência de que, de facto, algumas das minhas ações podem surgir no sentido de apressar as crianças para seguir os tempos definidos pela organização socioeducativa, vou tentar contorná-las. Para tal, pretendo estar mais desperta para estas questões precisamente nos momentos em que estejam a acontecer, e não dar tantas indicações às crianças, a fim de ver como se desenrolam estes tempos. (Reflexão semanal da 6.ª semana, cf. Anexo A)

Finalmente, e tal como já mencionei, ressalvo que as conversas com a equipa educativa foram elementares no meu processo de reflexão, uma vez que estas me levaram a pensar sobre diversas temáticas de uma perspetiva diferente.

(...) a educadora cooperante sugeriu-me que pensasse na relação entre a concentração das crianças e o brinquedo que estas têm. As crianças não precisam de estar paradas e silenciadas para estarem com atenção ao que se está a passar no grupo. Esta questão fez-me pensar de uma outra perspetiva. (Reflexão semanal da 3.ª semana, cf. Anexo A)

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

A par com a pertinência do trabalho de campo em diversos contextos, das experiências de prática pedagógica e de responsabilização gradual de um grupo de crianças, a formação inicial de educadores de infância deve contemplar uma componente de investigação com enfoque em temas relevantes à sua atividade profissional (Portugal, 2009). Nesse sentido, o capítulo que se segue alude, precisamente, à componente investigativa da minha formação.

No presente capítulo começo por identificar a problemática emergente, salientando a sua pertinência na minha formação enquanto educadora de infância e os objetivos específicos que delinee para a mesma. De seguida, apresentarei a revisão de literatura referente ao tema em questão e os processos metodológicos e éticos que conduziram a minha investigação. Finalmente, serão elencados e discutidos os dados recolhidos no decorrer da PPS II.

#### **4.1. Problemática emergente**

Durante a PPS II realizei diariamente NC e RD, nos quais documentei inúmeros aspetos relativos ao dia-a-dia com as crianças, às características do grupo, à organização do ambiente educativo, à relação entre todos os intervenientes e, também, aspetos relativos à minha ação educativa. Ao ler os mesmos, comecei a aperceber-me que, inconscientemente, a minha escrita espelhava frequentemente as minhas inseguranças e inquietações, pelo que, estas foram tornando-se mais claras e evidentes.

Durante a reunião do conselho, algumas crianças estavam muito agitadas: levantaram-se e foram brincar para as áreas, conversaram alto com os colegas do lado e foram buscar brinquedos para a mesa. A educadora L. foi chamando o grupo à atenção para o momento e a importância daquilo que estava a acontecer, mas, mesmo assim, algumas crianças continuaram. (...) (RD, 4 de novembro de 2022)

(...) Em alguns momentos, uma criança estava a participar no diário e outras estavam a falar paralelamente e/ou a brincar. Estas situações incomodaram-me e o que tentei fazer foi apelar ao grupo para ouvir o colega. No entanto, sempre que tinha de o fazer, sentia-me, de alguma forma, a ignorar a criança que estava a falar, o que me fez sentir desconfortável e incapaz de gerir o grupo nesta situação. (RD, 16 de novembro de 2022)

(...) Deste modo, não descartando a ideia de promover momentos de conversa e debate em grande grupo, sinto que seria mais proveitoso para as crianças, realizar a

proposta em dois grupos, a fim de facilitar a minha gestão dos mesmos. Sinto que, de alguma forma, a tarefa de cativar as crianças e incentivá-las a participar, seria mais fácil, pelo que o envolvimento destas podia ser maior. (RD, 12 de dezembro de 2022)

A frequência com que escrevia sobre determinados temas – nomeadamente os momentos de gestão em grande grupo, como pode ser evidenciado pela leitura dos RD acima descritos – assumiu-se como um indicador de aspetos que careciam de reflexão. Por outro lado, a recolha de inúmeras situações que, em cada momento, considerei significativas, permitiram-me, numa fase posterior de análise, refletir sobre a minha intervenção. Em consequência, a análise dos registos propiciou momentos nos quais pensei e problematizei a minha prática pedagógica, dos quais resultaram reflexões sobre temas e questões que surgiram no dia-a-dia com as crianças.

Referindo-se à investigação na formação inicial docente, Esteves (2001) menciona que “o que se pretende é que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos” (p.222). Assim, tornou-se elementar que a investigação fosse significativa no processo de me tornar educadora de infância, pelo que senti necessidade de que esta incidisse sobre **a escrita como instrumento de autorreflexibilidade do educador de infância**, tendo definido os objetivos seguintes:

- Monitorizar a utilização dos instrumentos – NC, RD e RS – para a reflexibilidade docente;
- Identificar as temáticas que emergiram das reflexões;
- Problematizar o modo como a escrita apoiou uma maior atenção à minha prática.

## **4.2.Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

### **4.2.1. Autorreflexibilidade docente**

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento dos estudos relativos à reflexão em contextos de educação, quer na prática profissional, quer na formação inicial de professores e educadores de infância. Zeichner (1993) atribui-lhes sentido ao mencionar que estes implicam “o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (p.16). Para mais, neste conceito está

impregnada a ideia de que os profissionais de educação têm responsabilidade na produção de conhecimentos sobre a qualidade do ensino.

Etimologicamente, a palavra reflexão deriva do latim “*reflectere*” e significa retroceder, voltar atrás. Ao abordar esta temática, é incontornável não mencionar John Dewey e Donald Schön, devido aos seus trabalhos relevantes na área.

Começemos com John Dewey por ser considerado um marco na discussão sobre a reflexão docente. O autor destaca o conceito de pensamento reflexivo que, segundo o mesmo, é a melhor forma de pensar, assumindo-se como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, p.13, citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p.45). Este pensamento surge de ideias relativas a factos observados e é exercido na necessidade de pesquisar, a fim de se concluir se os factos observados apontam para as ideias sugeridas. Desta forma, Dorigon e Romanowski (2008) mencionam que o pensamento reflexivo emerge “quando nos deparamos com o problema e aceitamos a incerteza, ou seja, a hipótese” (p.13).

Dado que as ideias provêm de inferências e, por isso, não acarretam uma natureza factual, necessitam de ser confrontadas com a realidade, para que possam ser aceites ou rejeitadas. Através da interação entre os factos e as ideias que resultam dos mesmos, surge uma conclusão. O pensamento reflexivo exige, assim, um fundamento da crença, que sirva como garantia. Por meio destes processos, o pensamento reflexivo contribui para a promoção do progresso e, em consequência, as soluções encontradas para as situações problemáticas iniciais podem gerar transformação no investigador, no meio ou em ambos (Dewey, 1938, citado por Dorigon & Romanowski, 2008).

Donald Schön fundamenta o seu trabalho nos estudos de John Dewey e uma das suas contribuições prende-se com o paradigma de professor reflexivo. Nas suas obras, o autor explora os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras assemelham-se na medida em que ambas surgem de uma situação inesperada, sendo que o que as difere é o momento em que a reflexão é realizada. A reflexão na ação ocorre durante a prática, sem que esta seja interrompida e a reflexão sobre a ação dá-se num momento posterior, no qual o profissional reconstrói a ação e analisa o que aconteceu em retrospectiva. Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão na ação trata-se de uma análise à reflexão realizada durante a prática. Através desta, o

profissional pode consolidar o seu entendimento da ocorrência e, adotar novas estratégias à posteriori (Dorigon & Romanowski, 2008).

Em conformidade com as premissas acima referidas, Alarcão (1996) afirma que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175). No que concerne especificamente à autoreflexibilidade docente contínua, Mendes (2005) menciona que esta assume-se como um meio de avaliação do trabalho do professor. Por sua vez, este procura constantemente analisar situações, tomar decisões sobre as mesmas e observar as implicações que as mesmas têm no trabalho que desenvolve num determinado tempo e contexto (Sadalla & Sá-Chaves, 2008). Assim, os professores reflexivos desenvolvem a sua ação pedagógica mediante a sua própria investigação-ação no seio daquele que é o seu contexto (Dorigon & Romanowski, 2008). Os mesmos autores acrescentam que a reflexão fornece ao professor informações corretas e fidedignas sobre a sua ação, sendo que, na sua ótica, “a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua ocorrência” (p.16).

Durante o exercício de análise é comum que surjam tensões e/ou dilemas que podem constituir-se um desafio para os profissionais, mas também uma fonte de desenvolvimento profissional docente, dado que a reflexão pode resultar na (re)construção e (re)significação de saberes e conhecimentos (Sadalla & Sá-Chaves, 2008). Ao explorar a relação entre a reflexão e o conhecimento, Alarcão (1996), menciona que para se refletir sobre uma ação, é necessário analisar referentes teóricos que permitam compreendê-la. Desta, pode resultar uma reorganização e/ou aprofundamento dos conhecimentos prévios que terão consequências na ação do profissional e é precisamente nesta interação que, para a autora, reside a “essência da relação teoria-prática no mundo profissional dos professores” (p.179). Penso ser por este motivo que, para a autora, o objetivo da reflexão passa pela “atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação” (p.180).

Dorigon e Romanowski (2008) defendem não só o desenvolvimento profissional docente, como também o desenvolvimento pessoal por intermédio de uma prática reflexiva, acrescentando que esta torna os profissionais “mais conscientes de si, ajudando-os a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma

característica da ação inteligente” (p.17). Neste seguimento, destaque-se também a ideia de que ser-se professor reflexivo não se esgota na prática, pelo contrário, implica autoconsciência das suas ações e do lugar que se ocupa na sociedade (Alarcão, 1996).

No âmbito dos aspetos supramencionados, Zeichner (1993) refere que o processo de reflexão poderá traduzir-se na melhoria do ensino através da análise da sua própria experiência. Contudo, para que a prática reflexiva seja efetivamente uma realidade no quotidiano docente, Dewey acredita que os profissionais devem adotar três atitudes: (i) abertura de espírito, a fim de admitir possibilidades de erro; (ii) responsabilidade, no sentido em que devem ponderar sobre as consequências dos seus atos; (iii) sinceridade, uma característica que relaciona a abertura de espírito com a responsabilidade e tornam o professor responsável da sua própria aprendizagem.

A fim de que os profissionais adotem uma prática reflexiva, importa que a sua formação assim o defenda. Por conseguinte, Alarcão (1996) menciona que as estratégias formativas não são produtivas se não adotarem um “espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (p.181). Desta forma, a reflexão deve ser uma exigência permanente (Mendes 2005), pelo que os futuros profissionais de educação devem refletir de forma crítica relativamente às situações de ensino aprendizagem (Camargo, 1983, p.43, citado por Mendes, 2005). Neste sentido, um programa de formação de adultos deve promover competências de autoanálise e de reflexão crítica e, conseqüentemente, assegurar a construção de saberes por meio do confronto com questões emergentes da prática. Através destes processos, os alunos são envolvidos na monitorização dos seus progressos, reconhecendo as competências por eles desenvolvidas (Portugal, 2009).

#### **4.2.2. A escrita como instrumento de autorreflexão**

A escrita de si não consiste numa novidade, pelo contrário, é utilizada desde a antiguidade greco-romana como elemento de treinamento e cuidado de si, quer por meio de registos elaborados pelo próprio indivíduo – *hupomnêmatas* –, quer por correspondência (Foucault, 1994, 2004). Para Plutarco, a sua função era *etopoiética*, por se constituir como operadora da transformação no sujeito (Foucault, 2004, p.147). Os *hupomnêmata* desempenhavam um papel de “livro de vida” (p.147), já nas cartas, a

escrita destinava-se a outrem. O objetivo dos *hupomnêmata* passava pela construção de si, pelo que deviam ser consultados com frequência a fim de os ler, reler, meditar e conversar consigo e com os outros (Foucault, 2004). Estes escritos permitiam “organizar sistematicamente as coisas, para que, na hora certa, e não à *posteriori*, essas “palavras de apoio” pudessem surtir seu efeito” (Vicent, 2014, p.29).

Recuperando o conceito de cuidado de si mesmo em Foucault (2006), fala-se da preocupação do indivíduo para consigo que, tal como supramencionado, se evidenciou, de entre várias técnicas, na escrita sobre si mesmo, sendo o si algo sobre o qual há assunto para escrever (Foucault, 1994). Nos séculos I e II, a introspeção começou a ser mais explorada, assumindo-se a escrita como um veículo que aprofunda a experiência de si próprio. Neste sentido, através desta, “presta-se atenção às mudanças da vida, aos estados da alma e à leitura, e o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si” (p.790). Em consonância com esta perspectiva, Holly (1991), citado por Ramos e Gonçalves (1996), descreve o conceito de escrita introspectiva, como um exame das vivências do indivíduo, sendo, por esse motivo, um exercício desafiante e desconcertante. A escrita de si, permite, então, “revelar dimensões “íntimas e profundas” do indivíduo que assume a sua autoria” (Gomes, 2004, p.14).

A escrita de si remete para o tema da verdade, não uma verdade “factual”, mas a verdade como sinceridade (Gomes, 2004), pelo que o que cada indivíduo escreve é uma verdade individual, a sua verdade e não a verdade dos acontecimentos. Assiste-se, assim, a uma subjetivação da verdade, na medida em que a subjetivação permite que, ao escrever, cada um possa definir o seu modo de ser. Por conseguinte, pode dizer-se que a escrita é uma técnica que proporciona a produção de modos de existência.

Um dos modos de investigação operado por Foucault denomina-se por genealogia e “busca investigar os sintomas do presente para mostrar um corpo marcado de história, existências sem referentes ou coordenadas originárias, diagnosticando e dizendo a diferença” (Schuler, 2016, p.135). A mesma autora refere que Foucault operou com três dissoluções genealógicas: (i) a realidade, que parte do pressuposto “de que as palavras produzem as coisas das quais falamos” (Foucault, 2002, citado por Schuler, 2016, p.136); (ii) a identidade, que se prende com escritos onde o autor marca a sua posição no discurso; (iii) e a verdade, que implica ficção.

Também no campo da história da educação, são evidentes as razões que levam à valorização da escrita de si. Todavia, as pesquisas históricas referentes a esta temática ainda não são muito frequentes, dado que só recentemente este tipo de documentação se tenha constituído um objeto de pesquisa histórica. (Gomes, 2004). Ainda assim, vários são os autores que defendem a escrita como instrumento de autorreflexibilidade docente. De entre eles, Ramos e Gonçalves (1996) apontam para o conceito de narrativa autobiográfica como sendo um relato que o professor faz da sua própria vida, nomeadamente dos acontecimentos que considera mais importantes no âmbito da sua profissão. Através desta, o professor mune-se da capacidade de ver e de pensar sobre as suas ações. Assim, escrever de forma introspetiva permite ao professor ultrapassar barreiras a fim de conhecer os motivos que influenciam o seu comportamento (Holly, 1991, citado por Ramos & Gonçalves, 1996). Por meio deste tipo de escrita, o professor permite-se ficar vulnerável e pensar sobre “a dissonância cognitiva emergente da diferença entre a imagem que temos de nós próprios e o nosso comportamento” (p.146). Souza et al. (2012) acrescentam que os professores que escrevem diários sobre si podem tornar-se “investigadores de si próprios” (p.185) e das práticas que desenvolvem.

É sabido que a atividade docente exige várias necessidades formativas, pelo que obriga a uma formação e competências específicas que vão sendo adquiridas quer na formação inicial, quer na formação contínua e durante a experiência profissional (Souza et al., 2012). No que concerne especificamente à formação inicial de professores, Oliveira e Vasconcelos (2010) referem que se prende com uma fase fundamental, pois influencia o seu percurso posterior. Um estudo das mesmas autoras evidencia que os portfólios escritos reflexivos, em contexto de prática pedagógica, se assumem como uma “estratégia formativa facilitadora de processos de consciencialização e, conseqüentemente, do desenvolvimento de competências reflexivas e metacognitivas” (p.147).

A escrita de si assume-se, então, num lugar “onde os futuros professores/as escrevem suas histórias, reivindicam seus espaços, repensam suas práticas, sentem-se vivos, criativos, diferentes, transformados, reconheçam o que é útil e o que não é para a sua constituição como sujeitos” (Moura, s.d., p.4). Desta forma, Foucault (2010), citado por Oliveira e Schuler (2019) defende que, os modos de subjetivação possibilitam que, através das “técnicas de si, aplicadas sobre si mesmos, como um meio de fixarem suas

próprias condutas, seus modos de ser, de agir e de pensar” (p.167), os alunos se constituam docentes. A par com esta perspectiva, Souza et al. (2012) mencionam que a escrita de diários pode constituir-se um instrumento de aprendizagem da docência. Contudo, as potencialidades da escrita de diários só são possíveis se, a par com as descrições das experiências vivenciadas, estes contemplarem análise e reflexão dos acontecimentos descritos. Desta forma, assume-se a escrita como um instrumento de autorreflexibilidade em todo o percurso docente, começando na formação inicial e acompanhando o profissional no seu dia-a-dia.

Tal como evidenciado até aqui, a escrita autobiográfica e introspectiva assume-se como uma técnica de si, por meio da qual o professor escreve a sua verdade e, conseqüentemente, define o seu modo de ser. Deste modo, “escrever refletidamente significa escrever de um modo pensado, deliberado e considerado” (Holly, 1991, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p.146), pelo que a escrita admite um papel de relevância enquanto instrumento de autoreflexibilidade docente.

### **4.3.Roteiro metodológico e ético**

Neste subcapítulo, serão apresentadas as opções metodológicas e éticas que adotei ao longo de toda a investigação, cuja problemática se prende com “A escrita como instrumento de autorreflexibilidade do educador de infância”. Tal como mencionado anteriormente no capítulo 4.1, os objetivos definidos para dar resposta à problemática são os seguintes: (i) Monitorizar a utilização dos instrumentos – NC, RD e RS – para a reflexibilidade docente; (ii) Identificar as temáticas que emergiram das reflexões; (iii) Problematizar o modo como a escrita apoiou uma maior atenção à minha prática.

Uma investigação no contexto educativo “deve ser guiada por um conceito amplo de racionalidade o qual inclui a intuição e a imaginação, deve partir da complexidade do mundo humano e dos fenómenos e assentar na capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise” (Gonçalves, 2010, p.47). Desta forma, compreende-se que, segundo uma abordagem qualitativa, a investigação torna-se, fundamentalmente, problematizadora.

A metodologia que orientou a presente investigação foi o estudo de caso, definido como um método experimental hipotético-dedutivo cujo conhecimento provém de uma

realidade social ou natural (Meirinhos & Osório, 2010). Neste sentido, André (2013) defende que o estudo de caso pode ser considerado um instrumento pertinente no que concerne à investigação de fenómenos educacionais, no contexto natural, uma vez que o contacto do investigador com as situações investigadas “possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações” (p.97), sem que estas sejam desassociadas ao contexto onde ocorreram. A investigação em questão caracteriza-se como sendo um estudo de caso exploratório, que, na ótica de Yin (1993), citado por Meirinhos e Osório (2010), são os estudos de reputação mais notória.

Os estudos de caso apresentam três fases de desenvolvimento: a fase exploratória, a delimitação do estudo e coleta de dados e a análise sistemática dos dados (Nisbet & Watt, citados por Oliveira, 2008). Denote-se que estas fases não apresentam uma sequência linear, pelo que estão sobrepostas. Durante a segunda fase, o investigador deve proceder à recolha de dados, selecionando as técnicas e materiais a utilizar, tendo em consideração “o caso e o seu contexto, bem como o problema, as proposições e respectivas questões orientadoras” (Meirinhos & Osório, 2010, p.59).

Torna-se evidente que a investigação em causa é de natureza qualitativa, dado que estuda um determinado fenómeno no seu ambiente natural e o analisa processualmente (Oliveira, 2008). Uma investigação desta natureza caracteriza-se como sendo “mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p.50).

No que concerne às técnicas de recolhas de dados, optei pela alternância entre a observação direta participante e não participante. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), vários são os autores que partilham desta ideia – Bodgan e Biklen (1994), Vázquez e Angulo (2003) e Lessard-Hébert et al. (2005) –, na medida em que esta oscilação confere ao investigador a possibilidade de variar o tipo de participação, consoante as suas necessidades. A observação participante assume-se como uma técnica que acontece quando o investigador integra o campo de pesquisa a fim de compreender “o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam” (Oliveira, 2008, p.8). Através deste modo de observação, o investigador assumir inúmeros papéis na investigação e participar em situações que, posteriormente, irão ser analisadas. (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Para a realização de um estudo de caso, é possível obter informação proveniente de várias fontes (Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, relativamente aos instrumentos de recolha de dados, optei por utilizar NC, RD e RS. Estes instrumentos funcionam como um diário que, segundo Rodríguez et al. (1999), citados por Meirinhos e Osório (2010) é um instrumento que surge da observação direta e visa a reflexão e análise. Vázquez e Angulo (2003), citados por Meirinhos e Osório (2010), acrescentam que o diário “é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (p.62).

Denote-se que, tanto durante a investigação, como durante a minha prática, tive como base princípios éticos e deontológicos, a fim de garantir a privacidade e confidencialidade de todos os envolvidos no processo. Neste sentido, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo I) com base nos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças, enunciados por Tomás (2011) e na Carta de Princípios dos Associados da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) para a tomada de decisão eticamente situada.

Importa referir que redigi uma carta de apresentação às famílias (cf. Anexo H), que coloquei à porta na sala, na qual me apresentei referi o período no qual se realizaria a minha prática, mencionei os objetivos da mesma e, por fim, demonstrei disponibilidade para esclarecer alguma dúvida que pudesse surgir. A fim de realizar registos fotográficos das crianças, solicitei às famílias que o consentissem, pelo que elaborei um consentimento informado (cf. Anexo J), mencionando a razão pela qual necessitava das fotografias, que a cara das crianças não seria evidenciada e que podiam revogar a sua autorização em qualquer momento, se assim o desejassem. Previamente a tirar cada fotografia, questionei as crianças se podia fazê-lo, sendo que, se estas dissessem que não, a sua vontade era respeitada. Para mais, realizei um outro consentimento informado específico para o portfólio individual da criança (cf. Anexo K), no qual referi os objetivos do mesmo e os princípios éticos que lhe estavam subjacentes.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Após concluída a recolha de dados, importa apresentá-los e analisá-los, a fim de dar resposta aos objetivos da investigação em causa. Neste sentido, denote-se que analisei

os registos escritos elaborados ao longo da PPS II, nomeadamente 277 NC, 53 RD e 13 RS.

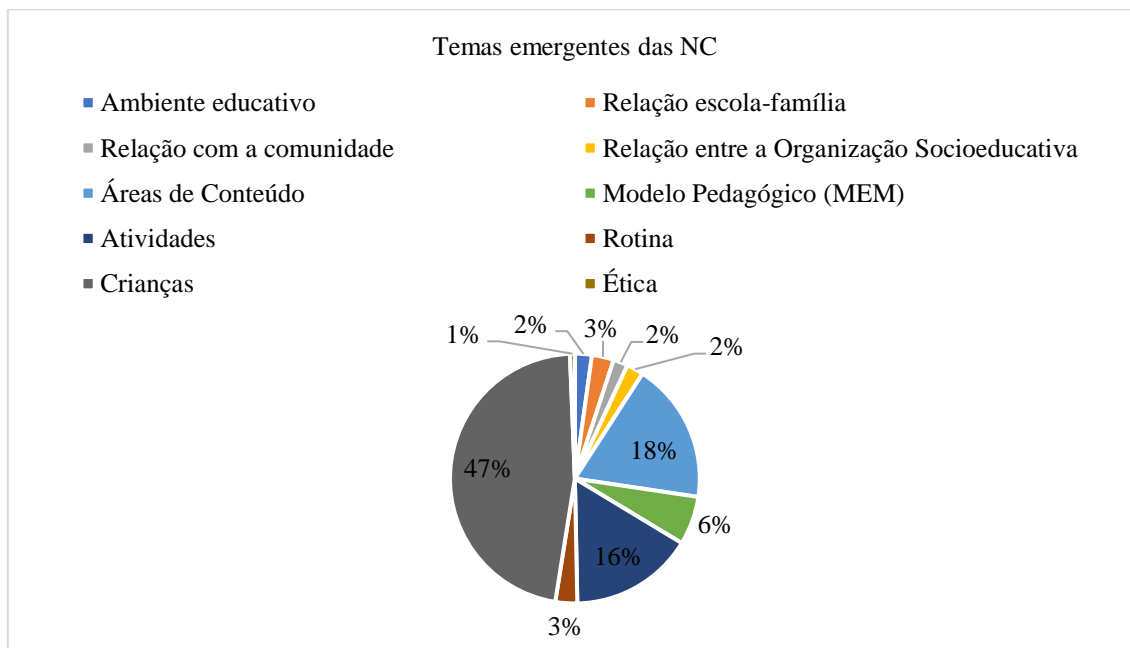
Para a análise dos registos, optei por focar-me em três dissoluções genealógicas – **realidade, identidade e verdade** –, que, segundo Schuler (2016), foram operadas por Foucault num dos seus estudos. Desta forma, importa-me defini-las operacionalmente, pelo que assumi que: (i) a **realidade** caracteriza os escritos onde está presente uma descrição de factos, em que as categorias produzem aquilo que se está a definir; (ii) a **identidade** prende-se com escritos onde estão presentes movimentos de pensamento e de transformação, nos quais estão presentes reflexões ou uma análise minha em relação a um determinado tema ou acontecimento; (iii) e os escritos caracterizados como **verdade** apresentam ideias universais, provenientes de inferências que realizo.

Numa primeira fase de análise dos dados recolhidos, optei por categorizar os registos escritos de forma independente, pelo que, começarei por analisar o conteúdo das NC, seguindo-se os RD e, em último, as RS. Para mais, importa-me, também, identificar as temáticas emergentes da escrita e as principais diferenças entre o modo como utilizo os instrumentos de recolha de dados mencionados. Finalmente, procuro perceber de que forma os escritos me ajudaram a ter atenção à minha prática pedagógica, refletir sobre a mesma e adequá-la sempre que necessário.

Ainda antes de apresentar os resultados da análise das NC à luz das dissoluções supramencionadas, urge descrever o modo como este instrumento foi utilizado. Ora, as NC foram recolhidas diariamente, em diversos momentos do dia. Através destas, documentei inúmeros aspetos que surgiram da interação com as crianças, da minha observação das mesmas, do modo como estas se relacionavam com os outros e com o meio e ainda do contexto onde realizei a prática pedagógica. A fim de clarificar os motivos que me levaram a escrevê-las, elaborei uma árvore categorial, a partir dos temas de cada registo (Cf. Anexo L) e, com base na mesma, construí o gráfico que se pode observar na figura 1.

**Figura 1.**

*Temas emergentes das NC*



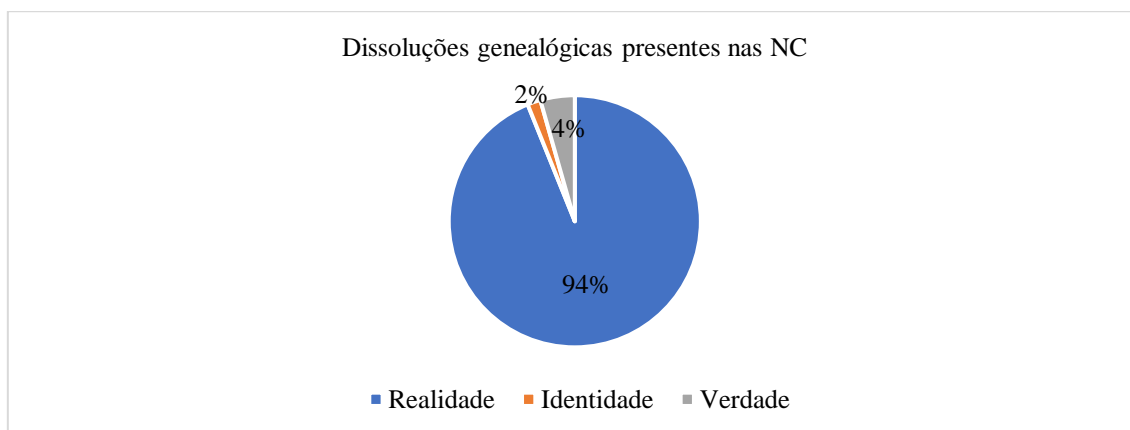
*Nota.* Fonte própria (2023)

A análise do gráfico permite constatar que o tema de registo mais recorrente nas NC são as crianças, com 47% do total de registos. Neste tema estão englobadas inúmeras dimensões, principalmente as interações que estabelecem quer com os pares, quer com os adultos, os momentos em grande grupo, os seus interesses e a autonomia relativamente à sua regulação emocional. Seguem-se as áreas de conteúdo, que representam 18% das NC e caracterizam-se como sendo registos nos quais referi acontecimentos relacionados especialmente com o conhecimento do mundo, a abordagem à escrita e a linguagem oral. As atividades constituem o terceiro tema mais habitual, com 16%, e pretendem documentar momentos planificados por mim previamente, brincadeiras das crianças e a leitura de histórias. Os restantes temas – modelo pedagógico (MEM), rotina, relação escola-família, ambiente educativo, relação com a comunidade, relação entre a organização socioeducativa e ética, surgem de forma mais esporádica. Assim, é possível constatar que o enfoque da maioria das NC se prende com as crianças e com o modo como estas interagem com os outros e com o mundo.

Para além do tema, importa-me analisar as NC segundo as dissoluções genealógicas mencionadas anteriormente. Para tal, elaborei uma tabela (cf. Anexo M) na qual separei as NC e as inferências das mesmas. O gráfico apresentado na figura 2 apresenta a categorização apenas das NC.

**Figura 2.**

*Dissoluções genealógicas presentes nas NC*



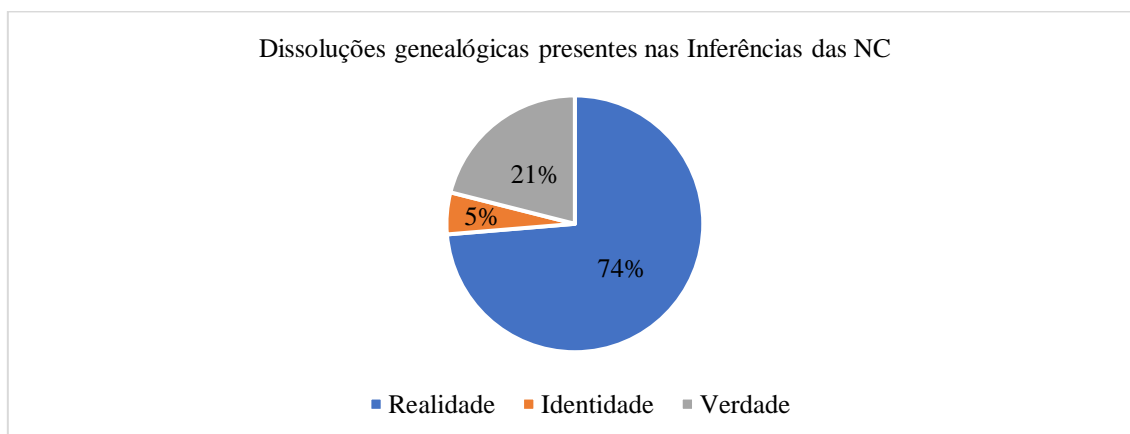
*Nota.* Fonte própria (2023)

Por meio do gráfico acima, percebe-se que a realidade foi a dissolução genealógica mais utilizada, tendo sido identificada em 94% dos registos. Segue-se a verdade, com 4%, e a identidade, presente em apenas 2% das NC. Importa referir que a categoria realidade foi encontrada em todas as NC, sendo que, nenhuma das outras foi utilizada de forma isolada. Desta forma, depreende-se que os registos elaborados através deste instrumento são, na sua maioria descritivos, nos quais narro factos ou acontecimentos que produzem os próprios conceitos que considero. Os registos nos quais existe verdade resultam de inferências, nas quais tento caracterizar o modo como considero que as crianças se estivessem a sentir, pelo que menciono várias vezes expressões como “mostram-se entusiasmadas”. Assim, ao reler, é, para mim, mais imediato lembrar e reconstruir o momento. Por sua vez, a identidade surge a fim de documentar o modo como me sinto em determinada situação ou pequenas reflexões que surgem após observar ou vivenciar certo acontecimento.

Os dados relativos às inferências das NC constam no gráfico da figura 3.

**Figura 3.**

Dissoluções genealógicas presentes nas Inferências das NC



*Nota.* Fonte própria (2023)

À semelhança dos dados obtidos nas NC, a realidade é aquela que mais se verifica nas inferências, com uma preponderância de 74%. A verdade foi identificada em 21% dos registos e a identidade foi, mais uma vez, a categoria menos utilizada, perfazendo apenas 5% do total. A leitura que faço destes dados surge no mesmo sentido da análise das NC. Utilizei a realidade para descrever acontecimentos e categorizei como verdade os escritos nos quais fiz uma suposição referente à situação documentada. Já a identidade surgiu apenas uma vez nas inferências, para documentar o modo como aquele acontecimento me fez sentir.

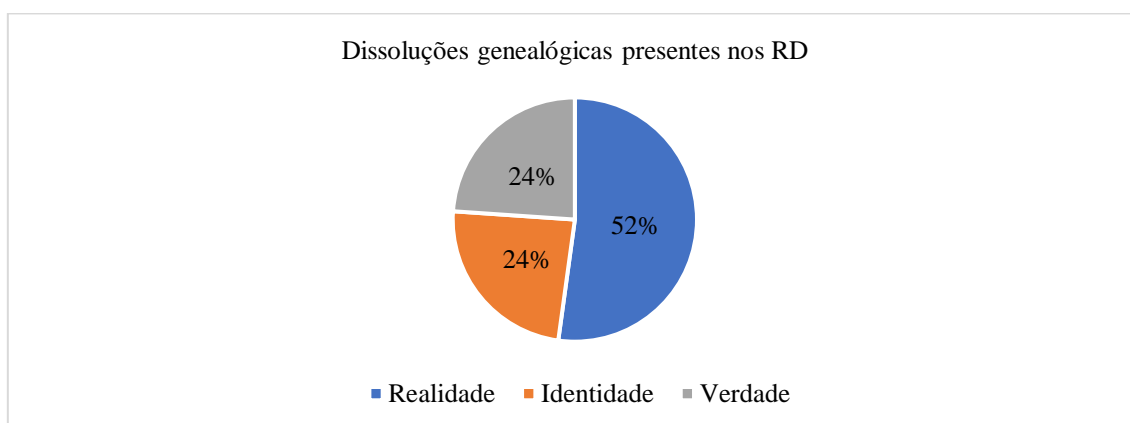
Após analisar os dois gráficos, é possível constatar que a dissolução genealógica mais utilizada nas NC foi a realidade, seguindo-se, em ambos os casos a verdade e, em último a identidade. Esta análise sugere que, de um modo geral, o objetivo deste instrumento se prendeu com a descrição de situações e acontecimentos, atribuindo-lhe um carácter mais factual. Casualmente, realizei inferências com o intuito de completar uma ideia ou a fim de mencionar o modo como percecionei que as crianças se sentiram no desenrolar da situação.

Passando à análise dos RD, destaco que, tal como o nome sugere, estes foram escritos todos os dias, no entanto, ao contrário das NC que foram escritas no contexto, estes registos foram escritos à posteriori. Diria que o seu objetivo é mais abrangente dado que os escritos se prendem com descrições de momentos que considere pertinentes

realçar, com pequenas reflexões que fizeram sentido num determinado dia ou relatos de conversa que realizei com a equipa educativa de sala. O modo como os utilizei variou, dependendo da necessidade que senti em cada dia. A fim de categorizá-los, construí uma tabela (cf. Anexo N), que deu origem ao gráfico da figura 4.

**Figura 4.**

*Dissoluções genealógicas presentes nos RD*



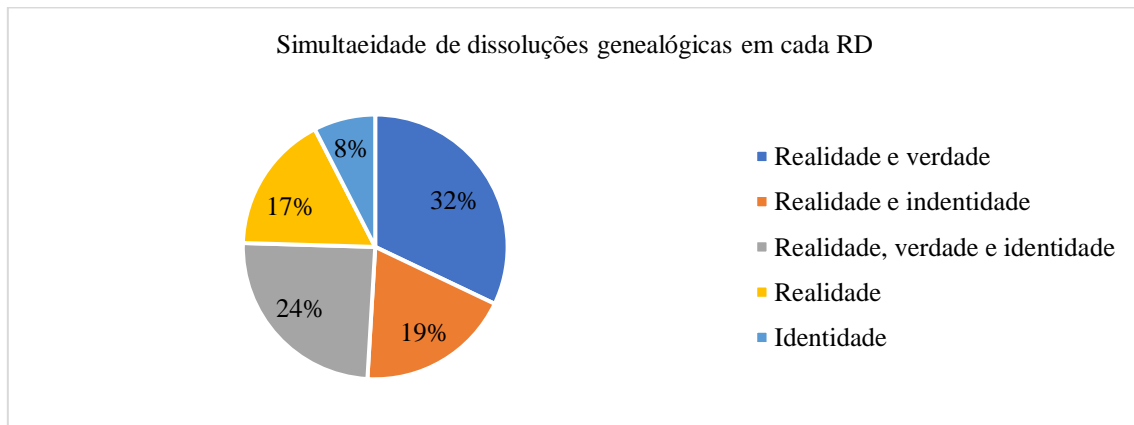
*Nota.* Fonte própria (2023)

A análise do gráfico permite comprovar que, à semelhança das NC, a realidade é a dissolução genealógica mais utilizada estando presente em 52% dos RD. Por outro lado, as dissoluções verdade e identidade foram identificadas em 24% dos escritos. Desta forma, comparativamente às NC, nota-se um aumento da utilização das últimas categorias referidas, especialmente da realidade que, anteriormente, não foi identificada em mais de 5% dos registos. Assim, a descrição de factos continua a ser o que mais me motiva a escrever, no entanto, neste tipo de registos já senti necessidade de complementar a escrita factual com linhas de pensamento mais elaboradas, sendo umas fruto de reflexão e outras ideias universais.

A fim de caracterizar a utilização dos RD mais aprofundadamente, optei por tentar perceber de que forma as dissoluções genealógicas aparecerem em cada registo e, para tal, elaborei o gráfico que se pode observar na figura 5.

**Figura 5.**

*Simultaneidade de dissoluções genealógicas em cada RD*



*Nota.* Fonte própria (2023)

Denote-se que, em 53 RD, a dissolução realidade só não é utilizada em 4, pelo que se encontra representada em 92% do total de registos. Deste modo, pode dizer-se que, na maioria dos registos faço referência a algo que aconteceu na prática e, posteriormente retiro ilações sobre o mesmo. Por conseguinte, a tendência que se revela é a descrição factual de determinado acontecimento, que serve como mote para pensar e refletir sobre o tema do registo. Assim, os RD apresentam alguns movimentos de pensamento e questionamento.

Finalmente, importa descrever o modo como utilizei as RS e, posteriormente, categorizá-las segundo as dissoluções genealógicas acima referidas. Denote-se que as reflexões foram realizadas no fim de cada semana de PPS II e que os temas surgiram na prática, no decorrer da semana em questão. Desta forma, a fim de contextualizar as temáticas, optei por remetê-las para o assunto ou acontecimento em específico que motivou a reflexão, no início de cada uma, tal como pode ser comprovado através dos exemplos que se seguem:

Desde o início do estágio que tenho vindo a refletir sobre um assunto que, de alguma forma me inquieta. Muitas vezes, sinto que não sei/não consigo definir os meus limites em inúmeras situações e esta dificuldade leva-me a duvidar da minha forma de agir e a questionar se sou capaz de enfrentar os vários desafios que vão aparecendo diariamente. (Reflexão semanal da 4.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Esta semana aconteceu uma situação em que a mãe de uma criança desabafou comigo relativamente ao seu filho que está doente há alguns dias:

A mãe do Ay. chega para o deixar e questiono se está tudo bem. A mãe afirma que o Ay. está doente há alguns dias e que estes têm sido difíceis, pelo que se sente esgotada. A mãe do Ay. começa a chorar e eu procuro reconfortá-la, ao falar com ela. (NC149) (Reflexão semanal da 8.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Assim, as reflexões foram devidamente contextualizadas, garantindo que provinham, efetivamente, da prática ou de pensamentos que, de alguma forma, me inquietavam. Para melhor compreender a utilização das RS, começo por apresentar os temas que emergiram das mesmas:

- Adaptação ao contexto, MEM e instrumentos de pilotagem;
- Momentos de grande grupo, as minhas conceções e expectativas para a PPS II;
- Os meus limites enquanto educadora estagiária;
- Envolvimento das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito;
- Respeito pelo tempo das crianças *versus* cumprimento da rotina;
- Relações conflituosas entre pares;
- Relação escola-família;
- Gestão de momentos de grande grupo e simultaneidade de atividades na sala;
- Produções das crianças;
- Construção do portfólio da criança;
- Tempo institucional e utilização do diário;
- Implementação da MTP;
- Balanço da PPS II – inquietações (momentos de grande grupo, respeito pelas crianças e imprevisibilidade) e forças (relação com as crianças e a equipa educativa).

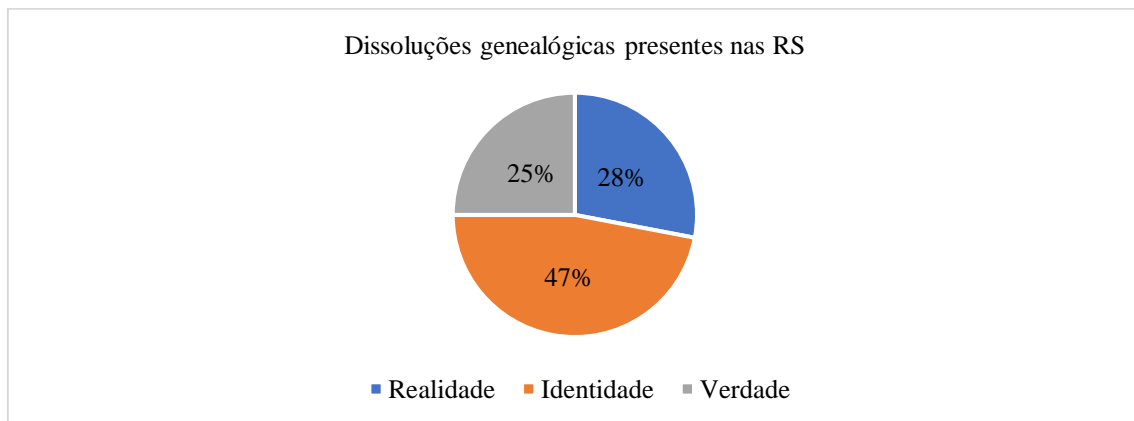
Dos temas identificados, destaco os momentos de grande grupo e o equilíbrio entre o respeito pelo tempo de cada criança e o cumprimento do tempo institucional. Ambos os temas foram alvo de reflexão três vezes, o que revela a pertinência das temáticas na minha prática pedagógica. O facto de surgirem mais do que uma vez, implica que foram temas com os quais me debati ao longo da PPS II, pelo que me fez sentido pensar sobre eles de forma mais constante. Aos restantes, não me fez sentido retomar, o

que não indica que, no momento em que pensei sobre os mesmos, não fossem efetivamente preponderantes.

Em concordância com a análise relativa às NC e aos RD, importa-me perceber de que forma a realidade, a verdade e a identidade estão presentes nas RS e, para tal, construí uma tabela (cf. Anexo O), na qual organizei as reflexões por semanas. Desta forma, denoto que as três dissoluções genealógicas estão presentes em todas as reflexões, embora a sua frequência difira entre semanas. No gráfico da figura 6 consta a incidência de cada uma no total das RS.

**Figura 6.**

*Dissoluções genealógicas presentes nas RS*



*Nota.* Fonte própria (2023)

A análise do gráfico permite concluir que, ao contrário do ocorrido nas NC e nos RD, a identidade é a dissolução mais presente nas RS, tendo sido identificada em 47% dos escritos. Ora, a identidade pressupõe escritos relacionados com transformação, onde me ponho em causa e penso sobre a minha prática pedagógica e, nesse sentido, é pertinente que escritos com estas características surjam nas RS. A realidade foi identificada em 28% dos registos e surge a fim de contextualizar o motivo da reflexão, ou seja, remeto para determinada ocasião que emergiu da prática e que me motivou a escrever sobre essa mesma temática. Em consequência, considero que escritos que revelem realidade sejam pertinentes nas reflexões, dado que, são eles próprios os impulsionadores das mesmas. Esta perspetiva vai ao encontro do que diz Schön, citado por Dorigon e Romanoowski (2008), ao referir que a reflexão se relaciona com a forma

se lida com os problemas provenientes da prática. Por sua vez, a verdade consta em 25% dos escritos, escritos esses que contêm a minha verdade. Estes também são usuais e revelam algumas ilações que fiz ou considerações sobre algum tema, ainda que sem origem reflexiva. Muitas vezes, a minha verdade também foi questionada e, posteriormente, fruto de reflexão. Desta forma, considero que existe coerência neste instrumento, dado que as três dissoluções genealógicas se relacionam e visam complementar-se.

Para mais, importa referir que, à exceção das reflexões da 4.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> semana, em todas constam referenciais teóricos, nos quais me apoiei para fundamentar uma ideia ou para guiar a minha linha de pensamento.

A análise da tabela relativa às RS (cf. Anexo O) também me permitiu perceber que, à exceção de três reflexões, todas as outras revelam maior preponderância de identidade, fruto de uma maior incidência de reflexão. Neste sentido, procurei entender as razões pelas quais, nessas três reflexões não adotei uma perspetiva tão crítica quanto nas outras. Apenas na reflexão relativa ao envolvimento das crianças nas coisas que lhes dizem respeito (reflexão da 5.<sup>a</sup> semana), a preponderância das dissoluções realidade e verdade é amplamente superior à identidade e deve-se ao facto desta incidir maioritariamente no modo como este envolvimento é feito no contexto onde estava inserida. As outras duas reflexões, da 8.<sup>a</sup> e 11.<sup>a</sup> semana, relativas à relação escola-família e à construção do portfólio da criança nomeadamente, descrevem situações vivenciadas por mim e, ainda que não tenham uma forte componente de identidade, foram fundamentais naquela semana. Neste sentido, creio que, nestes casos, a frequência dos escritos nos quais retrato um movimento de pensamento, não é indicador de *melhor* ou *pior* reflexão. O meu objetivo com estas reflexões foi, à semelhança de todas as outras, descrever a realidade e, posteriormente, documentar aquilo que pensei sobre a mesma.

Neste sentido, importa-me ainda perceber, de forma mais objetiva, de que modo a escrita me ajudou a pensar e, para tal, focar-me-ei num dos temas que surgiu mais vezes ao longo das mesmas – gestão dos momentos de grande grupo. Esta temática foi abordada na terceira, na nona e na décima quarta semanas de PPS II, sendo, por isso, uma constante na minha prática.

Na reflexão da terceira semana (cf. Anexo A), abordo a gestão dos momentos em grande grupo em volta da reunião da manhã, a fim de perceber de que forma estes eram exigentes para mim, enquanto educadora estagiária. Coloquei-me em causa, repensei sobre o modo como decorriam estes momentos, qual o meu papel e aquilo que eu esperava das crianças e, por meio destas linhas de pensamento, considerei que as minhas expectativas eram desadequadas. Consequentemente, perspetivei no grupo comportamentos irrealistas. Para mais, esta reflexão foi um mote para eu pensar nas características gerais das crianças em situações de grande grupo.

Existe sempre muita coisa a acontecer em simultâneo, as crianças falam, são participativas, demonstram interesse nos assuntos e ficam empolgadas com os mesmos e, muitas vezes é difícil gerir tantas crianças com exigências distintas. Além disso, não esperava encontrar um grupo com tantas crianças com 2 e 3 anos o que, para mim, era sinónimo de um grupo que, na sua generalidade, conseguia respeitar a vez do outro falar, que estava apropriado dos instrumentos de pilotagem do MEM e que tinha já alguns mecanismos de autorregulação. Embora existam algumas crianças que já tenham estas competências adquiridas, nem sempre conseguem “colocá-las em prática”, o que se revela um enorme desafio para mim. (Reflexão da 3.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Considero que, de alguma forma, percebi quais as minhas grandes dificuldades face a esta temática e, na reflexão da nona semana (cf. Anexo A), voltei a abordar a questão, com foco não nas crianças e nas minhas expectativas face às mesmas, mas em como a junção de todos estes fatores me fazia sentir. Por conseguinte, notei que a gestão dos momentos de grande grupo era desafiante para mim pois não conseguia chegar a todas as crianças ao mesmo tempo, sentindo-me um fracasso e incapaz de cumprir com as minhas funções, tal como evidencio no seguinte excerto.

Pelo contrário, sinto que estou a falhar em todos os sentidos: por um lado, nem todas as crianças estão envolvidas no tema e, por outro, aquelas que estão, são, de alguma forma prejudicadas pois tenho de as interromper para falar com as restantes e pedir-lhes eu ouçam o par. (...) Ainda que saiba que é muito difícil que 24 crianças estejam interessadas no mesmo tema, ao mesmo tempo, sinto sempre que o meu papel é fazer com que estejam, pelo que se isso não acontecer, o fracasso é meu. Tenho vindo a pensar sobre isso e estou ciente de que não consigo controlar tudo, no entanto, é uma reflexão que tenho vindo a fazer, no sentido de perceber se, em determinados

momentos, posso mudar a minha ação, a fim de cativar e envolver as crianças de outra forma. (Reflexão da 9.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

A complementaridade das duas reflexões foi extremamente crucial, na medida em que o distanciamento temporal entre as mesmas me permitiu viver inúmeras vezes situações idênticas e identificar quais os constrangimentos sentidos. Assim sendo, nesta fase, já tinha identificado o tipo de situações que me deixavam desconfortável, bem como as suas causas e consequências. Passadas cinco semanas, na décima quarta semana (última semana de PPS II), voltei a pensar sobre o tema, fazendo um balanço do meu percurso ao longo da prática. Nesta, remontei às minhas expectativas irrealistas e ao modo como estas condicionavam a minha prática, revi as reflexões anteriores e, mais uma vez, explorei as minhas convicções e sentimentos em torno destes momentos, sendo que as conclusões a que cheguei, não foram diferentes daquelas que tinha chegado anteriormente. Dado ser a última reflexão da prática, escrevi também sobre o modo como vivi cada situação e o que aprendi através dessas vivências.

Considero que este seja a minha grande questão interior: qualquer ação que não consiga antever ou responder tal como idealizei, traz-me um sentimento de incapacidade, que me faz pôr em causa qualquer atitude. Em parte, é benéfico pôr-me em causa e não deixar de refletir sobre as minhas ações e decisões, todavia, esse questionamento não me pode levar à total impotência. Desta forma, tenho trabalhado para que estas questões não influenciem a minha ação pedagógica com as crianças e, durante o estágio, aprendi a aceitar que nem tudo corre como esperamos e também não é suposto que aconteça; aprendi a lidar com a imprevisibilidade das situações; e aprendi a aceitar as minhas fragilidades e a trabalhá-las, de forma a adequar a minha prática. (Reflexão da 14.<sup>a</sup> semana, cf. Anexo A)

Os escritos analisados contam vivências minhas e espelham o modo como me constituí educadora por meio da reflexão referente aos mesmos. Desta forma, destaco, mais uma vez, o impacto da autorreflexão na construção da profissionalidade docente. A gestão dos momentos em grande grupo foi um tema que me tocou, no entanto, este é apenas um exemplo de como me apropriei da escrita para refletir sobre uma temática.

Finalmente, faz-me sentido pensar sobre como cada instrumento me ajudou a ter atenção à minha prática, comparando a utilização dos mesmos. Tal como já constatei, as NC acarretam um conteúdo mais factual e, por serem fruto da minha observação direta, revelam o meu olhar no seio daquele contexto. Estas são uma narração de acontecimentos

que destaquei como “mais importantes, ou interessantes” (Ramos & Gonçalves, 1996, p.127), no âmbito da minha existência enquanto educadora estagiária. Em consequência, ainda que não demonstrem uma componente reflexiva, foram determinantes a fim de impulsionar momentos de reflexão, pelo que, foram várias as vezes que foram remetidas para RD e RS, nos quais estão presentes escritos que remetem à minha transformação e à construção da minha identidade profissional. Já os RD foram utilizados como instrumento mais versátil, na medida em que o seu conteúdo variou entre a narração de uma parte do dia, de uma situação específica ou de uma conversa com a equipa educativa, uma reflexão sobre uma proposta de atividade ou determinado acontecimento que despertou a minha atenção ou até a junção de dois ou mais indicadores mencionados. Por conseguinte, também as dissoluções genealógicas variarem, dependendo do conteúdo do registo.

Finalmente, destaco as RS como o instrumento no qual é mais notória a minha construção enquanto educadora de infância. Todavia, tal não seria possível sem as NC e os RD pois foram os escritos elaborados nesses instrumentos que, através do seu conteúdo, me ajudaram a constatar que agia de uma certa forma ou que uma situação em concreto me inquietava. Considero que seja neste sentido que Zabalza (1994), citado por Souza et al. (2012) refere que a narração implica uma componente reflexiva, na medida em que, ao escrever, as experiências relatadas podem ser entendidas de outra perspectiva, possibilitando, a quem escreve, um diálogo consigo mesmo. Assim, as RS funcionaram como espaço no qual coloquei várias questões em perspectiva e questioneei as minhas ações a fim de pensar intro e retrospectivamente sobre a minha ação. Estas são, para Ramos e Gonçalves (1996) algumas das características da narrativa autobiográfica. Denote-se também que, na ótica de Souza et al., (2012), este tipo de escritos permite que me torne investigadora de mim própria e consequentemente da minha prática.

Para mais, através de fundamentos teóricos, procurei instruir-me relativamente a temas sobre os quais queria saber mais, visto que, refletir sobre uma ação ou um acontecimento visa analisá-lo “à luz de referentes que lhe deem sentido” (Alarcão, 1996, p.179). Ainda assim, mesmo que nem sempre tenha chegado a uma conclusão, através destes ou de movimentos de pensamento, considero que as reflexões me acrescentaram sempre alguma coisa, para além de que o motivo da escrita foi transversal a qualquer uma: vontade de adequar a minha prática às crianças e ao contexto. É neste sentido que Ramos

e Gonçalves (1996) caracterizam a narrativa, como “um método fundamental de crescimento pessoal e social” (p.133), referindo ainda que esta se constitui como uma qualidade fundamental em educação. Desta forma, saliento a ideia de que, tal como defendem Souza et al. (2012), “a escrita de diários pode ser um dos instrumentos de aprendizagem da docência” (p.183).

Em suma, considero que faça sentido destacar um parecer de Souza et al. (2012) relativamente aos proveitos da escrita de si:

As potencialidades formativas da escrita de diários só são possíveis se eles não se organizarem somente por descrições e relatos de experiências vividas. É fundamental que o diário também contemple a análise dos acontecimentos, o registro das reflexões sobre as vivências e os caminhos a serem traçados para lidar com os dilemas docentes. (pp.186-187)

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Chegada ao fim a minha formação inicial enquanto (futura) educadora de infância, é fundamental refletir sobre as implicações que a mesma teve na construção da minha profissionalidade. Assim, no presente capítulo, irei aludir aos dois estágios realizados no âmbito da Prática Profissional Supervisionada I e II, nomeadamente a minha experiência nas vertentes de creche e de JI. Finalmente, pretendo abordar os processos resultantes das investigações realizadas durante os estágios mencionados.

Durante a Licenciatura em Educação Básica e principalmente durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, tive oportunidade de começar a construir a minha identidade profissional. Refiro-me a “começar” pois, concordando com Niza (1997), citado por Peças (1998), considero que este é um processo que não termina aquando do término da formação inicial, pelo contrário, irá acompanhar-me ao longo da minha vida profissional, na medida em que estarei em constante processo de (re)construção identitária, fruto de reflexão contínua. Para mais, mencionar que esta construção se desenvolve em diversos contextos, por meio de interações e de relações estabelecidas pelo educador, quer no seu contexto profissional, como no comunitário e no seio familiar (Sarmiento, 2009).

As práticas pedagógicas devem assumir-se como centrais na formação e como ponto de partida para a construção da profissionalidade (Peças, 1998). Neste sentido, importa-me mencionar os estágios que realizei no Mestrado porque assumiram extrema relevância neste processo de que falo. Ambos me permitiram viver diversos desafios na primeira pessoa e, em detrimento disso, problematizar a minha prática pedagógica (Ferreira & Ferraz, 2021). Para além disso, o contacto com profissionais com ampla experiência, deu-me oportunidade de aprender pelo exemplo e, para mim, este é um aspeto crucial. Em detrimento disto, a relação estabelecida com estas, nomeadamente com as educadoras cooperantes, foi determinante na minha formação, na medida em que me muniram de segurança a fim de arriscar, tendo uma rede de apoio em qualquer ocasião. Em ambos os estágios, procurei estabelecer uma relação de respeito e trabalho colaborativo com as equipas de sala e conversar sobre qualquer aspeto relativo aos bebés/crianças. Estas conversas originaram, em diversos momentos, reflexões conjuntas, pelo que destaco a pertinência destas no primeiro estágio. Abaixo, pode ler-se o modo como percecionei esta questão, no fim do estágio em questão.

Para mais, foram algumas as vezes que refleti sobre temas relacionados com as vivências do grupo, com a educadora cooperante, o que para mim foi um aspeto bastante positivo. Durante estas conversas, tive oportunidade de conhecer outros pontos de vista, questionar os meus e, por vezes reconsiderar aquilo em que acreditava. Este confronto de ideias foi fundamental no meu percurso, pois foi uma oportunidade de refletir com alguém com mais experiência e com a qual me identificava no que concerne ao modo como exerce a sua profissão. (Reflexão final da Prática Profissional Supervisionada I, cf. Anexo P)

Em consequência, na PPS II optei por definir, à priori, a reflexão conjunta com a equipa de sala como uma das minhas intencionalidades pedagógicas. Ao refletir sobre esta questão, torna-se perceptível o modo como as experiências provenientes da prática, moldaram a construção da minha identidade profissional e, neste sentido, urge mencionar também a autorreflexão.

A reflexão é uma competência essencial a qualquer educador de infância e, na ótica de Alarcão (1996), visa atribuir sentido às ações, a fim de deter um maior conhecimento sobre as mesmas e, conseqüentemente, uma melhor atuação. Ao longo deste percurso, senti que foi precisamente através da autorreflexão que cresci enquanto educadora de infância. A meio da primeira prática pedagógica, senti-me “obrigada” a enfrentar os meus medos e pensar sobre as minhas inquietações, dado que algumas das minhas fragilidades estavam a condicionar a minha prática pedagógica. Este foi um momento de viragem e, a partir do mesmo, atribuí um novo sentido à autorreflexão. Ainda que estivesse ciente dos seus benefícios na vida de um profissional de educação, foi na prática, com as crianças, que consegui perceber o seu impacto. Assim, destaque-se a simbiose entre a identidade pessoal e profissional, na medida em que refletir sobre mim foi um processo decisivo, a fim de me conhecer melhor enquanto profissional. Este caminho deu-me certezas de que “é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente (re)constrói a sua identidade profissional” (Costa & Caldeira, 2015, p.126). Em consequência, a autorreflexão no estágio em JI foi mais recorrente, pelo que me debati com inúmeros temas.

Um destes temas foi, também, transversal ao estágio em creche – o respeito pelo tempo dos bebés e crianças, tal como é evidenciado através dos seguintes registos:

Uma das maiores dificuldades que senti foi em respeitar o tempo dos bebês, no sentido em que, inicialmente, custava-me “desligar” do mundo e estar apenas disponível para responder àquilo que os bebês pediam. (Reflexão final da prática Profissional Supervisionada I, cf. Anexo P)

Por outro lado, no que concerne especialmente aos tempos de refeição e repouso, acontece-me, com maior frequência do que desejaria, apressar o ritmo das crianças, a fim de cumprir com os tempos da rotina. Muitas vezes, transporto a pressa com que acabo por fazer tudo no meu dia-a-dia, para a sala, com as crianças e, conseqüentemente, acabo por acelerar os seus processos individuais. (Reflexão semanal da 6.ª semana – PPS II, cf. Anexo A)

Destaco estes registos pois considero que dizem alguma coisa sobre mim e sobre as minhas intencionalidades pedagógicas. Em ambos os casos, reflito acerca do respeito pelo tempo individual dos bebês e crianças, na tentativa de encontrar um equilíbrio entre este, a rotina institucional e a correria do dia-a-dia. Por detrás destas reflexões, está a preocupação pelo respeito por cada criança, como ser individual, com características e necessidades díspares. Através da prática, percebi que é, de facto, complexo atender a cada criança no seio de um grupo, todavia, “um educador tem, para com as crianças, o compromisso ético de responder com qualidade às suas necessidades educativas fazendo com que seja fundamental gerir o grupo de tal modo que se lhe garanta, simultaneamente, equidade, sequencialidade, aprendizagem e estabilidade” (Machado & Simões, 2015, p.201). Desta forma, cabe-me a mim, enquanto profissional garantir uma resposta adequada às necessidades de cada criança, pelo que essa é uma intencionalidade que deverá ser transversal a qualquer grupo de crianças.

Para além dos aspetos que destaquei até aqui, existem outros que assumiram especial relevância no processo de me tornar educadora de infância, nomeadamente o estabelecimento de uma relação afetuosa e que confira segurança às crianças. Portugal (2009) destaca a sensibilidade e responsividade do educador, como características indispensáveis à sua ação, na medida em que este deve comunicar com as crianças, a fim de que estas compreendam a sua intenção de estar disponível para apoiá-las. Nesse sentido, procurei estabelecer com todas as crianças uma relação que obedeça a estes critérios. Ao longo destes processos percebi que uma relação mais profunda com as crianças possibilitava-me ter um maior conhecimento sobre as mesmas, nomeadamente os seus interesses e necessidades. O registo que se segue exhibe precisamente um aspeto

concreto, em que a relação com as crianças foi preponderante na adoção de novas estratégias.

Algumas crianças resistem ao momento de acordar da sesta e choram quando têm de sair das camas. É um momento sensível pois estão a dormir e, algumas vezes, temos de as acordar a fim de dar continuidade à rotina. Tenho tentado adotar diferentes estratégias, conforme vou conhecendo melhor cada criança e, com aquelas que fazem uma maior resistência a estes momentos, tem resultado acordá-las a rir, brincar e com cócegas. Assim, o conhecimento que agora tenho do grupo tem sido muito importante na adoção de diferentes posturas e estratégias. (RD 26 de janeiro de 2023, cf. Anexo A)

Até aqui, destaquei alguns processos que, provenientes da prática, tiveram um impacto significativo na construção da minha identidade profissional, no entanto, tantos outros poderiam ter sido mencionados. Destaco, de forma especial, o papel da autorreflexão, na medida em que “pensar em uma intervenção educativa qualitativamente adequada implica vivê-la e considerá-la um caminho contínuo de reflexão-ação-transformação. Implica também um caminho de autovigilância em torno de quem somos e de quem queremos ser.” (Luís et al., 2015, p.524). Desta forma, é meu objetivo adotar uma prática com uma forte componente introspectiva e crítica que me permita compreender-me, a fim de dar significado às minhas ações.

A par com a prática, ambos os estágios tiveram uma componente investigativa que, na ótica de Portugal (2009), deve fazer parte de qualquer programa de formação inicial. A autora acrescenta que os temas a serem estudados devem relacionar-se com “áreas importantes da actividade profissional do educador de infância” (p.17). Considero que seja neste sentido que Esteves (2001) enfatiza a necessidade de que os futuros docentes problematizem a prática, consigam interpretá-la e, posteriormente tomem decisões relativamente à interpretação que fizeram da mesma.

Atribuo a ambas as investigações um papel significativo na minha formação, dado que, através das mesmas desenvolvi competências relacionadas com a formulação de questões, a recolha e análise de dados e até com a escrita. No que concerne aos temas das investigações, denote-se que ambos emergiram da prática e compõem as minhas áreas de interesse, o que credibiliza a escolha dos mesmos, na medida em que tornou as investigações mais significativas para mim.

Ainda assim, faz-me sentido aludir, especialmente, ao tema da investigação realizada no âmbito da PPS II. Tal como se pode constatar através da leitura do presente relatório, a dimensão reflexiva esteve presente ao longo de toda a minha prática e deve ser uma constante na vida de qualquer educador. Por conseguinte, e por ansiar que a minha prática pedagógica seja, de facto, ponderada e crítica, optei por centrar a minha investigação nesta temática, com enfoque na escrita. Em detrimento disto, o estudo em causa prendeu-se com a análise de todos os escritos que elaborei ao longo do estágio em II, o que aumentou o conhecimento que detinha sobre mim. Através do mesmo, tornei-me mais consciente de mim o que, conseqüentemente, me permite agir de forma intencional. Segundo Dorigon & Romanowski (2008) estas premissas estão patentes numa prática reflexiva que, por sua vez “proporciona aos professores oportunidades para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (p.17). Mais uma vez, denote-se a relação entre o conhecimento de si com a construção da identidade profissional.

Em suma, ressalvo que, tal como foi evidenciado ao longo do presente capítulo, os estágios realizados no âmbito da Prática Profissional Supervisionada I e II, foram fundamentais no meu processo de formação, assumindo-se como “espaço[s] de reconhecimento do território da prática” (Ferreira & Ferraz, 2018, p.304). Para mais, as componentes investigativas, nomeadamente a investigação realizada no âmbito da PPS II, permitiu-me tornar-me investigadora de mim, sendo este um aspeto essencial à profissão docente.

Desta forma, termino a minha formação inicial com uma ideia mais nítida da educadora que espero um dia vir a ser: uma educadora que, acima de tudo, respeita o ritmo de cada criança e as vê como seres individuais, com necessidades díspares. No dia-a-dia com as crianças, nos estágios supramencionados, tive a oportunidade de observar o modo como, através de uma relação de confiança, segurança e afeto, as profissionais de educação com as quais me cruzei se relacionavam com as crianças e as respeitavam, acima de tudo. Assim, constitui-me educadora, em parte, através do exemplo que quero seguir pois, concordando com Silva et al. (2016), acredito que o estabelecimento de uma relação segura confere às crianças sentimentos de bem-estar e, conseqüentemente, vontade de interagir com o mundo que as rodeia. Para mais, destaco o desejo e a

necessidade de incluir as crianças em todos os assuntos que lhes dizem respeito, permitindo que sejam elas próprias os agentes do seu processo de aprendizagem.

Finalmente, urge destacar o papel da autorreflexibilidade que, tal como referi ao longo do presente relatório foi determinante para me conhecer melhor e, posteriormente, adaptar a minha ação educativa, tendo em consideração as minhas limitações e condicionantes. Dorigon e Romanowski (2008) salientam precisamente que uma prática reflexiva potencia não só o desenvolvimento profissional docente, como também o desenvolvimento pessoal. Para mais, Mendes (2005) destaca que a reflexão se assume como um meio de avaliação do trabalho, pelo que é indispensável a qualquer profissional docente. Neste sentido, parece-me crucial refletir sobre mim, a fim de estar mais consciente das minhas ações e adequar a minha prática ao grupo e ao contexto no qual estou inserida.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

O presente relatório documenta o início do meu percurso de construção identitária como educadora de infância, fruto das experiências que vivenciei no decorrer da PPS II. Na ótica de Peças (1998) as práticas pedagógicas devem constituir-se como centrais na da formação e, para além destas e do trabalho de campo, Portugal (2009) alude à pertinência da investigação no âmbito da formação inicial. Neste sentido, o presente capítulo visa aludir aos aspetos mais importantes para mim, nas vertentes prática e investigativa.

Começando pela prática, denota-se a relevância das intencionalidades pedagógicas definidas a partir de uma caracterização inicial dos agentes constituintes do contexto educativo. Estas intenções guiaram a minha ação educativa, a par com os meus valores pessoais, que são também a base da minha prática pedagógica, em consequência da estreita relação entre a identidade pessoal e profissional (Sarmiento, 2009). Para mais, ao longo de todo o percurso, foi fundamental refletir, a fim de dar sentido às minhas ações e avaliar o modo como estas iam (ou não) ao encontro das minhas intencionalidades.

Desta forma, a autorreflexibilidade tornou-se essencial, pelo que destaco o portfólio individual (cf. Anexo A) que desenvolvi ao longo dos meses, como instrumento de reflexão crucial. Este engloba todas as NC, RD e RS e, através do mesmo procurei analisar as minhas ações e tomar decisões sobre as mesmas, adequando a minha prática, sempre que necessário.

Estes registos foram também a base da minha investigação que se revelou desafiante, nomeadamente na fase de análise de dados, uma vez que os escritos analisados abordam a minha prática pedagógica: a ação educativa com as crianças, a relação com a equipa de sala, o modo como observei o contexto e as dinâmicas do mesmo e ainda inúmeras reflexões que partiram dos temas em questão. Desta forma, confrontar-me com esses escritos foi confrontar-me comigo mesma, na medida em que a escrita revela a minha identidade. Ainda assim, este foi um processo muito importante, de autorreflexibilidade que, como tenho vindo a evidenciar ao longo do relatório é determinante para mim e deve ser essencial na vida de qualquer profissional docente.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In. Isabel Alarcão (org.) e outros (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012) Afetividade na educação infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, (7)1-7.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*.
- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy & G. E. Kaercher (Orgs.), *Educação Infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bilória, J. F. & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*. (6), 1-7.
- Bras, A. T. & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educator, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativa *outdoor* como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. (10), 111-117.
- Comité Português para a UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Consultado a 17 de novembro de 2022 em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (13), 83-105.
- Costa, M. A. A., Silva, F. M. C. & Souza, D. S. (2019). Parceria entre escola e família na formação integral da criança. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, Revista PEMO*, 1(1) 1-14.

- Costa, M. D. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 133.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, (5), 8-22.
- Esteves, M. (2001) A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, (10), 217-233.
- Ferreira, L. G. & Ferraz, R. D. (2021). Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista hipótese*, 7, 301-320.
- Folque, A. M., & Bettencourt, M. (2021). 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) (1ª. ed.). Porto Editora.
- Foucault, M. (1994). As técnicas de si. In M. Foucault (Ed.), *Ditos e Escritos*. (W. F. Nascimento & K. Neves, Trad.). (783-813). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). A escrita de Si. In M. B. Motta (Ed.), *Ética, sexualidade, política* (E. Monteiro & I. A. Dourado, Trad.). (pp. 144-162). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2006). *A Hermenêutica do Sujeito* (M. A. Fonseca & S. T. Muchail, Trad.). Livraria Martins Fontes Editora. (2.ª ed.).
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121. (publicado em julho 2011).
- Gomes, A. C. (2004). *Escrita de si, escrita da história*. FGV Editora.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa, In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Ed.), *Investigar em*

*Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado.*

- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. T. González; J. M. Nieto; & A. Portela (Org.) *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp.25-40). Pearson Educación, S.A
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I Seminário Nacional: O Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O Conceito de reflexão em Dewey. In. Isabel Alarcão (org.) e outros (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.41-62). Porto Editora.
- Leite, C., & Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91.
- Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(6), 521-541.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, pp.197-204.
- Marcondes, K. H. R. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?. *Paidéia*. 22(51), 91-99.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, B. M. M. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (13), 37-45.
- Moura, C. B. (s.d.). *A arte de governar: a escrita de si construindo subjetividades*.
- Niza, S. (2020). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.

- Oliveira, C. (2008). Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas E Características. *Revista Travessias*, 2(3).
- Oliveira, F. R. & Schuler, B. (2019). Uma problematização das subjetivações docentes a partir da escrita tomada como uma técnica de si. *Revista da Faculdade de Educação*, 32(2), 165-188.
- Oliveira, M. H. & Vasconcelos, T. (2010). Os portfolios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 127-152.
- Peças, A. (1998). O papel das práticas na formação inicial dos educadores de infância. *Escola Moderna*, 4, 14-28.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. Revista do GEDEI. Campo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. 1, 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Alarcão, I., *Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67).
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). II – Práticas Pedagógicas de Qualidade. In *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social/Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.).
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In Isabel Alarcão (org.) e outros (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.123-150). Porto Editora.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30-33.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 46-64.
- Schuler, B. (2016). Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão, Natal*, 54(40), 129-152.
- Schuler, B. (2017). Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. *Educação Unisinos*, 21(2), 233-242.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (s.d.) Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré-escolar: Ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE In M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Orgs.), *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar Olhares entre a formação e o chão da escola*. (pp. 19-47).
- Sobral, C. & Caetano, A. P. (2021) O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico*, 4(1), 79-96.
- Souza, A. P. G., Carneiro, R. F., Perez, S. M., Oliveira, E. R., Reali, A. M. M. R. & Oliveira, R. M. M. A. (2012). A escrita de diários na formação docente. *Educação em revista*, 28(01), 181-209.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. *Edições Afrontamento*.
- Vicent, H. (2014). Foucault educador: uma arte da escrita e um modelo de autoformação. *Pro-Posições*, 25, 25-46.
- Zabalza, M. A. (1998). Os dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em educação infantil*. (B. A. Neves, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores* (A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho & M. Nóvoa, Trad.). Educa e autor.

### **Outros documentos analisados:**

Documento de Apresentação (s.d.)

Projeto Educativo da Organização (2004)

Site da Junta de Freguesia (2022)