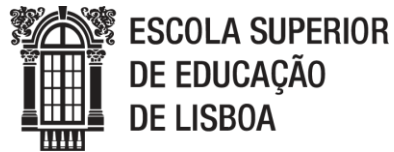


Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s)

MÓNICA ISABEL COSTA MADEIRA

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

2017



Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s)

MÓNICA ISABEL COSTA MADEIRA

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

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2017

AGRADECIMENTOS

À Mãe, ao Pai e ao Mano pelo apoio incondicional nestes últimos cinco anos, pela força e por me fazerem acreditar que tudo é possível de alcançar se assim acreditarmos - “Porque as tuas conquistas serão sempre as minhas”.

Aos amigos pela sempre presença durante a minha ausência, pela paciência e compreensão.

À equipa educativa por partilharem comigo a sua sabedoria e experiência, por me receberem tão carinhosamente e terem tornado esta experiência ainda mais enriquecedora.

Às amigas, simultaneamente colegas, Rita, Inês e Diva por todas as partilhas e por tantas vezes serem um pilar neste percurso que atravessamos juntas.

À Teresa e Margarida por terem partilhado comigo, ao longo destes meses, angústias, dúvidas e conquistas.

À professora Catarina Tomás pela incansável disponibilidade.

Por fim, às crianças que completaram o sentido deste percurso e que me receberam calorosamente, todos os dias, sem exceção.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada (PPS II) e resulta da intervenção sociopedagógica e tem como objetivo caracterizar, de forma reflexiva, a minha intervenção enquanto educadora-estagiária em contexto de Jardim de Infância. Durante o período em que se desenvolveu a PPS, entre setembro de 2016 e janeiro de 2017, e com o propósito de conferir uma maior relevância empírica às questões de investigação, realizou-se uma investigação-ação, que a partir das observações, do registo diário da minha ação e das interações diárias com as crianças, possibilitou caracterizar as rotinas e práticas sociais que aconteciam na sala e desvelar as relações de poder que se iam estabelecendo entre adulta(s) e criança(s) e, ainda, caracterizar as conceções que as crianças têm sobre as rotinas.. Fez-se, ainda o enquadramento metodológico e ético e, por fim, a discussão de resultados. As conclusões apontam para a importância que a ação da educadora-estagiária assumiu na gestão da rotina da sala, ainda que não isenta de dificuldades e tensões.

Palavras-chave: Jardim de infância; Crianças; Rotinas; Ordens sociais; Ação pedagógica da educadora-estagiária.

ABSTRAT

This report falls under the Supervised Professional Practice and is the result of my intervention in nursery context. Therefore this report also aims to characterize in a reflective way my intervention as an intern during this period.

During my Supervised Professional Practice, between September and January of the current year, with the purpose to present a bigger empiric relevance to the questions in research, an investigation was realized, which from the observations, from my records and daily interaction with children, allowed me to characterize the routines and social behaviours between children and the adults as well to characterize the conceptions that children have about routines. It will be presented the methodologic and ethical issues in an investigation and the discussion of the results. The conclusions appoints to the adults – intern and kindergarten teacher – leading role in the management of the individual and group's routine. However this leading role isn't absent of tensions or struggles in the way to ensure the individual and the group needs.

Key-words: Kindergarten; Children; Routines; Social orders; Pedagogical action of the Intern Teacher Kindergarten

.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	2
1.1. “Eu, tu e os outros” - O meio envolvente do JI.....	2
1.2. Quem são as crianças da sala 1?	3
1.3. As famílias das crianças da sala 1	6
1.5. As intenções educativas definidas pela equipa educativa - os espaços, os materiais e a rotina.....	10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	12
2.1. Intenções para a ação	12
2.2. Avaliação global das intenções definidas	16
2.3. Processos de planificação e avaliação	19
3. INVESTIGAÇÃO EM JI: as rotinas da e na sala.....	21
3.1. Quadro metodológico global.....	21
3.2. Referencial Teórico	22
3.2.1. A importância da rotina em Educação de Infância.....	22
3.2.2. O papel do/a educador/a na rotina ou a <i>ordem institucional</i> (Ferreira, 2004)	25
3.2.3. O estabelecimento de rotinas estabelecidas pela educadora e <i>ordem instituinte das crianças</i> (Ferreira, 2004) numa sala de Jardim de Infância	26
3.3. Quadro metodológico.....	28
3.3.1. Roteiro ético	31
4. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	32
4.1. <i>Ordem institucional</i> da estagiária: Rotina - da planificação à ação	32
4.2. <i>Ordem instituinte</i> das crianças	35
4.3. Concepções das crianças sobre a rotina	38
4.4. Concepções das crianças sobre relações de poder entre adulta(s) e criança(s).....	39
4.5. Tomada de decisão nas rotinas da sala	40

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA-ESTAGIÁRIA EM CONTEXTO DE CRECHE E DE JI	42
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
ANEXOS	56
Anexo A. Portefólio JI	57
Anexo B. Portefólio da Criança	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	38
---------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	40
---------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF - Atividades de Animação e de Apoio à Família

JI – Jardim de Infância

PB – Plano Bianual 2016/ 2017

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

PPSII – Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo caracterizar de forma reflexiva o contexto educativo onde decorreu a minha intervenção como educadora-estagiária, bem como avaliar e refletir sobre a minha prática em Jardim de Infância, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS II).

De forma a operacionalizar a investigação proposta que decorreu entre março e maio de 2017, desenvolvi um estudo de caso, recorrendo a três técnicas: a observação, entrevista e a consulta dos documentos reguladores do contexto da PPS II).

Esta problemática permitiu-me conhecer melhor cada criança e as interações estabelecidas entre mim e elas.

Estruturalmente, este relatório apresenta, no primeiro capítulo, uma breve caracterização do contexto educativo, bem como das famílias, as crianças e a equipa educativa. Reflete-se, ainda, sobre os traços mais significativos do grupo.

Decorrente desta caracterização foi possível, num segundo capítulo apresentar a análise reflexiva da minha ação pedagógica que se divide em dois pontos: o primeiro diz respeito à identificação e fundamentação das intenções por mim traçadas para a ação pedagógica no contexto; o segundo pretende dar a conhecer os processos de intervenção na PPS em JI estabelecendo objetivos, estratégias, rotinas, espaços e tempos.

Num terceiro capítulo irei apresentar a problemática em estudo, a caracterização das rotinas e práticas sociais que aconteciam na sala e desvelar as relações de poder que se iam estabelecendo entre adulta(s) e criança(s) e, ainda, caracterizar as conceções que as crianças têm sobre as rotinas. Apresenta-se a revisão de literatura, que assume um carácter multidisciplinar, para de seguida, apresentar o roteiro metodológico e ético.

No quarto capítulo será evidenciado o percurso da construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância e por fim, o quinto e último capítulo dizem respeito às considerações finais fazendo uma reflexão e avaliação da intervenção no contexto de JI.

1. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Com base nos dados recolhidos a partir da consulta dos documentos estruturantes da organização e a opção por outras técnicas e instrumentos de recolha de dados, este primeiro capítulo pretende caracterizar o contexto socieducativo onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS II) e a sua relação com o meu desempenho enquanto estagiária. Pretende-se, assim, caracterizar no cruzamento do *conhecimento académico* e do *conhecimento profissional* (Ponte & Oliveira, 2002), que se foi construindo, com especial enfoque nas duas unidades curriculares da PPS, creche e jardim de infância, no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

1.1. “Eu, tu e os outros” - O meio envolvente do JI

A freguesia de Lisboa onde o JI se localiza possui uma vasta rede de comunicação e transportes, sendo que se caracteriza também pela existência de serviços de animação sociocultural e educativa (bibliotecas, museus, espaços verdes e locais de recreio e lazer) e, ainda, de estabelecimentos de comércio. Esta multiplicidade de serviços acaba por beneficiar a população, inclusive as crianças do JI uma vez que estas podem beneficiar dos serviços do meio envolvente no sentido de enriquecer aprendizagens.

O JI integra um agrupamento de escolas que engloba todos os níveis educativos. É constituído por dois jardins de infância, três escolas de 1º ciclo do ensino básico, sendo que uma delas funciona em simultâneo com a valência de jardim de infância e, por último, uma escola de 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O agrupamento¹ integra dois jardins de infância, três escolas de de 1º ciclo do Ensino Básico e, por fim, uma escola de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. No que diz respeito à relação que é estabelecida entre os diferentes JI observa-se a cedência de espaço para a realização do projeto “A brincar ao desporto” para a realização de educação física ou do projeto “Eu, tu e os outros”, bem como a realização de festividades conjuntas. Já no que diz respeito à ‘articulação’ com o 1º CEB, centra-se na dinamização de atividades conjuntas, como a vinda das crianças do 1º CEB às

¹ Dados sistematizados através da consulta do PPM.

salas de JI para contar histórias. Importante referir, que a educadora com quem trabalhei, em entrevista, ter referido a importância de “fomentar um trabalho de parceria/articulação com outros educadores e com os professores do 1.º ciclo, 2º e 3º Ciclos” (2016/17).

De forma a desenvolver uma prática profissional de qualidade é necessário, entre outros fatores, conhecer os princípios orientadores pelos quais as instituições se pautam. Uma vez que o jardim de infância pertence à rede pública é de esperar que estes princípios sejam comuns a todos os jardins de infância do agrupamento. Da consulta documental realizada, é comum a todas as organizações socioeducativas deste agrupamento “desenvolver nas crianças atitudes e valores” (PB, 2016/17, p. 2) e “educar para a cidadania” (*ibidem*, p.4).

Outra dimensão que caracteriza qualquer escola/JI é a equipa educativa que nele(s) se integra. Roldão (2007) refere que o trabalho de equipa é “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Desta forma, conhecer a equipa educativa bem como a sua organização torna-se indispensável ao desenvolvimento da prática profissional. Em traços gerais, a equipa do JI é composta por quatro educadoras e quatro auxiliares de ação educativa que estão sempre presentes na sala. Contam ainda com quatro funcionárias do refeitório, técnica de apoio de educação especial e a equipa AAAF.

1.2. Quem são as crianças da sala 1?

Em traços estruturantes o grupo de crianças da sala 1² é composto por treze meninas e doze meninos, o que perfaz o total de vinte e cinco crianças, todos de nacionalidade portuguesa com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. O *percurso institucional* (Ferreira, 2004) das crianças do grupo é diversificado, sendo que a maior parte não integrava o grupo o ano passado, nove crianças frequentavam o mesmo JI e o mesmo grupo. As restantes frequentavam outros JI e estão pela primeira vez na instituição. Importa ainda referir que todo o grupo está pela primeira vez com a educadora. Além destes traços gerais que caracterizam o grupo outros foram-se evidenciando ao longo da minha vivência com as crianças na sala. Nomeadamente no

² Consultar anexo A – Tabela de caracterização do grupo de crianças da sala 1

que diz respeito às potencialidades, interesses e dificuldades que este grupo apresenta.

Assim:

- Potencialidades: autonomia das crianças na gestão do espaço e rotinas da sala e, ainda, no papel ativo que assumem na tomada de decisões. Revelam, ainda, *muita disponibilidade e recetividade* para as tarefas propostas pelas adultas bem como interesse pelo mundo que os rodeia.

A seguinte nota de campo pretende ser ilustrativa das afirmações anteriores:

“Estava ao pé dos baloiços a falar com o H.C. enquanto esperava pela sua vez, entretanto uma criança saiu para trocar com ele.

O H.C. começou a andar no baloiço enquanto olhava para o céu: - Hoje estão muitas nuvens! Sabes uma coisa, Mónica?

Mónica: Diz-me.

H.C.: Se o Sol derreter as nuvens é porque não vai chover, se não derreter chove” (Excerto da nota de campo de 11/10/16, espaço exterior)

- Interesses

Através das observações realizadas acerca das interações com e entre as crianças e análise feita à tabela de atividades, foi possível perceber que existiam três áreas que se destacam pelo interesse que as crianças manifestavam: faz de conta, biblioteca³ e artes plásticas (desenho e pintura). Manifestam *muito interesse* nos momentos de leitura de histórias, como várias vezes verbalizaram: “Eu adorei esta história, Mónica” (H.C., 5 anos, tapete) e “Podes contar a história outra vez?” (D.F, 4 anos, tapete). A partir do que Sarmiento (2003) caracterizou como *fantasia do real*,

³ “Estava a terminar uma atividade com duas crianças, que não a tinham terminado no dia anterior, na mesa retangular, olhei para o lado e vejo seis crianças na biblioteca. Tinham ido buscar cadeiras e dispuseram-nas em duas filas. Estavam todos em silêncio e cada uma lia o seu livro.” (Nota de campo 17/10/16, área da Biblioteca).

este eixo das culturas da infância possibilita, entre outras características, à criança (re)construir a sua visão do mundo, significados e papéis sociais e possibilita aos/às profissionais de educação de infância conhecer melhor as crianças e compreender “como as crianças as vivem e experienciam os seus quotidianos no JI, e se manifestam perante elas” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 3). A seguinte nota de campo pretende ser exemplificativa:

“A Nônô, a Té e a Bia brincavam as três na casa. Procurei ficar junto a essa área de forma a poder observá-las.

Té: Agora eu era a irmã mais velha e tu a mãe, está bem?” (Nota de campo, 6 de outubro 2016)

Por fim, considero ainda importante mencionar o interesse, ainda que menor, pela área dos jogos de chão onde, muitas vezes, se desenvolviam brincadeiras em torno dos legos.

- Dificuldades:

Este grupo releva dificuldades em permanecer concentrado por um longo período de tempo como, por exemplo, em momentos de reunião e, por vezes, em atividades estruturadas. Esta realidade revela-se algo complexa de gerir, uma vez que, embora nem todas as crianças a apresentem, o grupo é afetado. Foi recorrente na reunião da manhã acontecerem situações em que algumas crianças tendem a “destabilizar”, ou a contestar de forma persistente a *ordem institucional* (Ferreira, 2004), como é o caso da Tété, de que o seguinte excerto é exemplificativo:

“É recorrente na reunião da manhã acontecerem situações em que alguns elementos do grupo são desestabilizadores; a Tété é um desses elementos.

Reparo com frequência *que se distrai facilmente mexendo no bolso, retirando de lá brinquedos com os quais começa a brincar. Não obstante, utiliza esses mesmos brinquedos como recurso para iniciar brincadeiras com as crianças que estão ao seu lado. É frequente a necessidade de interromper a reunião tendo de a chamar à atenção e,*

algumas vezes, é necessário trocá-la de lugar. Todas estas interrupções levam a que a atenção do restante grupo se vá perdendo.” (Excerto da nota de campo de 23/11/16).

Importa, ainda, referir que algumas crianças, como é o caso do R.T., o VI, a M.S, revelam dificuldades ao nível da fala, dicção e construção frásica. Por fim, destacar a constante presença, na maioria das vezes audível, dos conflitos entre pares: “Mónica, a Nônô disse que não é minha amiga” (D.F., 4 anos, sala de atividades). Das várias causas explicativas, destaca-se a importância que o percurso institucional assume nestes conflitos, ou seja, pela não aceitação dos “novatos” pelos “veteranos” (Ferreira, 2004, p.76): “Não tenho ninguém com quem brincar” (M.P, 4 anos, espaço exterior).

1.3. As famílias das crianças da sala 1

A família pode ser definida como “a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo” (Nunes, 2004, p. 33). É na família que a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social estabelecendo referenciais sociais.

De forma a caracterizar e conhecer individualmente cada criança como “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65), é necessário compreender o contexto familiar, a cultura e o meio em que se inserem, bem como conhecer e considerar as suas experiência e *stock de conhecimentos (ibidem)*. Assim, de forma a caracterizar as famílias das crianças da sala 1 foi imprescindível recolher informações através das fichas individuais de cada crianças e, ainda, através de entrevistas realizadas à educadora.

No que diz respeito às famílias⁴ das crianças pode afirmar-se que, na sua maioria, possuem uma estrutura nuclear moderna (Ferreira, 2004), ou seja, composta por pai, mãe e irmãos/ãs. Desta forma, possível destacar-se um

⁴ Consultar anexo A – Portefólio JI - Tabela de caracterização do agregado familiar das crianças da sala 1.

traço unitário, todas as crianças vivem, pelo menos, com um dos seus pais. Duas crianças têm pais divorciados e por isso vivem em guarda conjunta, outras duas só com a mãe e, por fim, uma criança vivem com a mãe e avó. Destaco ainda que uma das crianças tem um irmão na mesma instituição.

Quanto à nacionalidade dos membros dos agregados familiares, uma das crianças tem os dois pais de nacionalidade angolana, uma criança com a mãe brasileira e uma criança com pai santomense, as restantes têm os seus pais e mães de nacionalidade portuguesa.

No que diz respeito às habilitações literárias existe uma predominância de pais/mães que frequentaram o ensino secundário ou o ensino básico. No entanto, destaca-se um número elevado de pais/mães que frequentaram o ensino superior.

Centrando-me agora na relação JI-Família-JI, em entrevista às três das quatro educadoras daquele JI, foi possível perceber que a participação das famílias na vida das crianças do JI se centrava na colaboração por parte das mesmas nas épocas e datas festivas, em projetos de sala ou da instituição. A análise das entrevistas e a observação realizada em toda a PPS permitem caracterizar esta relação como “mera colaboração subordinada” (Sá, 2002, p. 138) e, por conseguinte, uma participação passiva. Todavia, fomentar o envolvimento e participação dos pais no dia a dia do jardim de infância era umas das intenções da educadora, sendo que no início do ano letivo foi disponibilizado um questionário sobre a disponibilidade de vir à sala fazer atividades com as crianças.

Segundo o modelo teórico-conceitual de Lima (1988;1992) e apresentado por Sá (2002), distinguem-se quatro critérios de participação, divididos em tipos e graus específicos. O primeiro critério apresentado, **democraticidade**, classifica a participação como direta ou indireta, tendo em conta a tomada de decisões relativas à organização do espaço, tempo e materiais e na gestão do currículo. Relativamente a este critério, nenhuma das famílias foi chamada a decidir questões relativas a uma dimensão macroestrutural uma vez que não participam na tomada de decisões relativas, por exemplo, à organização dos espaços e tempos e/ou à gestão do currículo do JI. O segundo critério, **regulamentação**, assenta em três graus de formalidade das regras que regulam a participação: formal, não formal e

informal. Assim, quanto à participação não formal esta acontece na participação e presença em festas; ao nível da participação informal, através da troca de informações relativas à criança, por exemplo, na chegada ou saída da sala e, por último, quanto à participação formal esta acontece em reuniões trimestrais. O terceiro critério, **envolvimento**, varia entre participação ativa; participação reservada e participação passiva “consoante as atitudes e empenhamento expressos pelos participantes” (Sá, 2002, p. 136). Durante o período de prática pedagógica foi possível observar momentos de apelo de colaboração das famílias nas épocas e datas comemorativas, existindo a colaboração em projetos das salas ou da instituição resultando numa “mera colaboração subordinada” (Sá, 2002, p. 138) traduzindo-se numa participação passiva. No entanto, existe um envolvimento na organização da festa de Natal uma vez que são as famílias que a preparam. Além disso, tive oportunidade de observar situações em que os pais traziam para a sala proposta e/ou alimentos de forma espontânea:

“A família do Vi tem família na Suíça e na Áustria. Nestes países, no dia 8 de dezembro é tradição oferecer-se doces e são distribuídas as prendas de Natal. De forma a partilhar esta tradição com os meninos e meninas da sala a mãe do Vi trouxe-nos bolachas para comermos à hora do lanche. Fiquei agradavelmente surpreendida. Esta é uma ótima forma de aproximar as tradições de cada família ao JI e de transmitir e conhecer outras realidades por parte das crianças da sala.” (Nota de campo, 9/12/16, sala de atividades)

Por último, o critério **orientação**, classifica como convergente ou divergente a “consonância ou discórdia em relação aos objectivos formais-legais” (Sá, 2002, p. 136). Nesta medida, considero que a participação das famílias é convergente, uma vez que a participação foi ao encontro dos valores defendidos pela organização educativa.

Considero ainda importante salientar que existem algumas condicionantes na construção da relação entre JI-Famílias-JI. Em primeiro lugar, este ano foi o primeiro que a educadora esteve com este grupo e, por essa razão, esta relação ainda estava a ser construída. Em segundo lugar, a maioria das crianças do grupo

está integrada nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Estas crianças chegam antes da entrada na sala às 9.00 h e saem do JI depois do término do tempo de componente letiva. Este facto impossibilita, na maior parte das vezes, a vinda das famílias à sala bem como a comunicação entre as famílias e a educadora. Muitas das vezes, a comunicação entre a educadora e as famílias é feita através de um caderno de recados que reúne informações importantes sobre a criança ou, por exemplo, pedidos de colaboração. No entanto, este caderno funciona apenas de forma unidirecional, ou seja, a educadora comunica assim com as famílias mas o contrário não acontecia. Por fim, a minha condição de estagiária dificultou, ainda mais, a comunicação direta com as famílias. Ainda que a vinda das famílias à sala seja frequente, por exemplo, para celebrar os aniversários das crianças, não houve tempos e espaços, necessários para nos conhecermos.

Após o diagnóstico do tipo de participação segundo Sá (2002), compreendi que existia a necessidade de me dar a conhecer e de diversificar o tipo de participação das mesmas. Assim, paralelamente à PPSII e ao desenvolvimento de um projeto em sala – Será que podemos ver as Estrelas durante o dia?– desenvolvi com as crianças um trabalho que pretendia promover o envolvimento das famílias neste mesmo projeto.

1.5. As intenções educativas definidas pela equipa educativa - os espaços, os materiais e a rotina

A qualquer prática pedagógica deve estar subjacente o estabelecimento e desenvolvimento de intenções que servem de guia à prática. Segundo Coelho (2009) “as intencionalidades educativas traduzem, os modos através dos quais os educadores procuram exprimir o sentido e a justificação educacional das suas práticas” (p.2).

Desta forma, numa entrevista feita à educadora procurei saber quais são as suas intenções para o grupo no seu desenvolvimento.

No que concerne à rotina estabelecida pela educadora⁵, esta tinha como objetivo desenvolver uma rotina organizada e estruturada mas flexível o suficiente para respeitar as características do grupo e de cada criança o que contribui para a promoção de um ambiente acolhedor, seguro e livre de mensagens negativas ou discriminatórias. Ainda, no que diz respeito às rotinas da sala, a educadora fazia um planeamento semanal das atividades a desenvolver na mesma. À semelhança da prática da educadora também recorri às planificações semanais de forma a organizar a rotina, o espaço e materiais da sala. No entanto, além das planificações semanais (Consultar Anexo A – Portefólio JI, p.83) foi indispensável realizar planificações detalhadas para cada atividade que realizei definindo objetivos, estratégias e critérios de avaliação (Consultar Anexo A – Portefólio JI, p.95).

A organização da sala⁶ também tem subjacente a intenção de proporcionar várias experiências nos vários domínios tendo em conta os interesses do grupo. Para isso, a educadora definiu alguns espaços permanentes na sala, essenciais ao desenvolvimentos e aprendizagens para esta faixa etária. De forma a proporcionar essas aprendizagens/experiências, foram definidas as áreas: faz-de-conta, escrita e matemática, pintura/desenho, jogos de mesa e de chão e, por último, das ciências físico-naturais. Contudo, as áreas não se mantiveram estanques no tempo tendo sido introduzidos novos materiais e retirados outros em determinadas áreas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), referem que a progressão do desenvolvimento e aprendizagem por parte das crianças exige a introdução de novos espaços e materiais

⁵ Consultar Anexo A – Portefólio JI - Dia tipo

⁶ Consultar Anexo A – Portefólio JI - Planta da Sala

que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados, como podemos constatar no seguinte excerto:

“Foram introduzidos na sala novos materiais para a área do faz-de-conta.

Na reunião da manhã, a educadora sugere que durante uns dias a área do faz-de-conta passe a ser um café. As crianças *mostram entusiasmo*:

- T.C. Boa ideia!

- D.P.: Eu acho que pode ser.” (Nota de campo de 17 de novembro de 2016)

Esta mudança foi justificada pela educadora como forma de atenuar situações de conflito, nomeadamente, na área dos jogos de chão e, simultaneamente, despertar curiosidade em algumas das crianças que escolhiam pouco esta área. Além do mais algumas questões acerca da má utilização dos materiais da área do faz-de-conta também foram consideradas nesta ação, o que possibilitou perceber se aquela “má utilização” era causada por desinteresse em relação aos objetos lá colocados. Contudo, foi perceptível que estes hábitos se mantiveram mesmo com a proposta de transformar aquela área num café.

Outra área da sala que requeria a nossa atenção era a da matemática uma vez que era procurada pelas crianças e, por essa razão, foram introduzidos geoplanos/tranqrãs, jogos de matemática (molas, caixa com sal para trabalhar relações numéricas, dados).

A par disto, cada área da sala está devidamente identificada, com registo escrito e icónico, sendo no início do ano definido com as crianças o número máximo das mesmas na distribuição por áreas. E, por fim, a educadora definiu, ainda, que seria importante utilizar alguns instrumentos de regulação e monitorização, que funcionam como orientadores para o grupo, no sentido de promover o papel ativo das crianças na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas. Desta mesma forma, a criança apropria-se destes instrumentos como forma de desenvolver, gradualmente, a sua autonomia, bem como a responsabilidade sobre as suas ações, como aliás defende Folque (2006), que destaca a pertinência destes instrumentos, ao afirmar que estes ajudam a criança a regular o que acontece na sala, permitindo que esta seja, desde logo, iniciada em práticas de planificação e avaliação.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

2.1. Intenções para a ação

A intencionalidade educativa deve ser a base do trabalho do/a educador/a, no sentido de 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).

As intenções para a ação que em seguida serão apresentadas surgem de um processo de análise e reflexão dos princípios pedagógicos da educadora e da filosofia educativa que tenho vindo a desenvolver ao longo da minha construção da identidade profissional. Contudo, foram também traçadas face à caracterização presente no capítulo anterior que foi fundamental para compreender as características do contexto onde me encontrei a desenvolver a PPS. Ao elaborar as minhas intenções foi fundamental nunca esquecer as relações e do modo de trabalhar da equipa de forma a me adaptar ao seu funcionamento e dando continuidade a essa mesma forma de trabalhar.

Serão, assim, apresentadas as intenções para a ação definidas para as crianças, para as famílias e para a equipa educativa, tendo em conta a caracterização realizada. Neste seguimento é também evidenciada uma breve explicação do processo de planificação e avaliação realizado no decorrer da PPS. Ambos serão descritos sob uma perspetiva reflexiva, procurando analisar a minha ação pedagógica.

Com as famílias

(i) **Envolver as famílias nas atividades do JI** facilitando a transição entre JI-casa-JI para as crianças. Por conseguinte, esta intenção por mim delineada surge da necessidade de dar continuidade às intenções e práticas desenvolvidas pela educadora que visam (ii) **fomentar o envolvimento e participação dos pais no dia a dia do jardim de infância.**

(iii) **Manter a comunicação aberta com as famílias** permitindo estabelecer “um conjunto de regras de base que orienta as conversas sobre uma série de temas de cuidados e de primeiras aprendizagens que os pais e educadores enfrentam em conjunto (Post & Hohmann, 2011, p.332). Tal como referido anteriormente devido às

necessidades específicas desta faixa etária a participação famílias é fundamental na medida em que a criança se encontra numa fase particular do seu desenvolvimento e em que a comunicação entre educador/a e famílias se traduz num trabalho comum como forma de resposta às necessidades da criança partilhando factos relevantes sobre a sua vida. Sendo que esta intenção vai ao encontro de uma das intenções da educadora e que é prática recorrente na sala. Todos os dias quando as crianças chegam é trocada a informação sobre como a criança se encontra (se dormiu bem, se está doente, se faz medicação) e é partilhada também informação no final do dia como a criança passou (se comeu bem, se esteve bem disposto). Como tal, não poderia negligenciar esta intenção. Outra das formas de informar as famílias sobre o quotidiano da sala é (iv) **divulgar o trabalho desenvolvido na sala** afixando as produções das crianças na sala de forma a dar a conhecer às famílias todo o processo ocorrido na sala. Sendo esta uma forma de alguma forma das famílias estarem mais próximas das várias atividades realizadas pelas crianças.

Equipa educativa

Relativamente à minha intenção teve como base a relação positiva entre a equipa da sala onde se privilegia a comunicação, partilha de ideias, problemas e estratégias de resolução. De forma a dar continuidade a esta dinâmica pretendi: (i) **manter uma relação baseada na comunicação**, considerando pertinente partilhar com a equipa da sala as minhas ideias e opiniões do grupo, de forma a promover momentos ricos, de discussão e troca de ideias sobre todos os processos educativos das crianças da sala.

Crianças

Segundo Correia (2007) “a profissão de educador de infância necessita de criar um espaço de afirmação, visibilidade e valorização, em suma necessita de dar a conhecer o seu saber profissional, isto é, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes.” (p.11), no entanto, esta afirmação deve assumir-se após conhecer as especificidades do grupo e, acima de tudo, de cada criança de forma a promover e contribuir para o seu desenvolvimento global (considerando obviamente neste relatório o período da PPS):

(i) **Promover a autonomia da(s) criança(s)** foi fundamental para mim estabelece-la como fundamental. Assim, “os adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente.” (Portugal, 2012, p.11) contribuindo assim para uma das capacidades que considero essenciais dentro e fora do contexto educativo. Ao observar a criança ao longo dos vários momentos do dia consegui proporcionar momentos e estratégias promotoras de autonomia.

Além do mais, esta é uma das intenções da educadora que a promove através da organização do espaço, dos materiais e das rotinas.

(ii) **Criar uma relação de confiança através de momentos de trabalho individualizado e de momentos da rotina** uma vez que a faixa etária das crianças, requer que a intervenção por parte do adulto tenha como base o contacto físico e a interação frequente sendo assim satisfeitas as necessidades e promovido o bem estar-estar da criança (Portugal, 2012). De forma a estabelecer uma relação próxima, os momentos de atenção individualizada e de momentos da rotina, tentei construir uma relação baseada nos afetos e no carinho, de forma a que as crianças me considerem como um adulto de referência. Considero, por essa razão, essencial que durante os momento da rotina me mostre disponível sempre que as crianças o necessitem, respondendo às suas necessidades, estando disponível para ouvi-las, observá-las e interagir com elas. Durante as atividades da sala, por norma, as atividades são planeadas em pequeno grupo de forma a poder dar atenção o mais individualizada possível a cada criança.

(iii) **Respeitar o ritmo de cada criança, ao longo das várias rotinas do dia a dia.** Estes momentos tornam-se também vitais para estabelecer uma relação de vinculação e de confiança entre adulto-criança, respeitando o ritmo individual. De forma a respeitar esse mesmo ritmo

individual, ao longo dos vários momentos da rotina da sala tentei compreender as necessidades de cada elemento do grupo.

- (iv) **Organizar a rotina de modo a proporcionar a vida democrática e a cooperação.** Ao estarem envolvidas em atividades com uma finalidade comum, as crianças vão desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa. Estão assim envolvidas em atividades de negociação, desenvolvendo competências sociais e cognitivas. Tudo isto, para criar um ambiente securizante, de conforto e respeito pelo outro, para que, mais tarde, cada uma fosse também capaz de estabelecer “uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, 2012, p.9). A seguinte nota de campo pretende ser evidencia do que foi dito anteriormente:

“Após a distribuição das tarefas começamos a forrar o bloco de esferovite com o papel em que maior número de crianças tinha votado. A M.C. começou a forrar o bloco, mas por ser mais nova ainda tem algumas dificuldades ao nível da motricidade fina. Perguntei: Queres ajuda a dobrar, M.C?

M.C. : Não, eu consigo!

Vi: Mónica, eu vou ajudar a M.C.

T.C: Eu também vou ajudar o D.P!” (Nota de campo – 16/11/16, sala de atividades).

- (v) **Criar atividades estruturadas que permitam a articulação de conteúdos.** Dando continuidade às práticas desenvolvidas na sala foi, para mim, indispensável criar uma rotina que privilegiasse a diversidade de atividades e dinâmicas, no sentido de abordar todas as áreas de conteúdo. Assim, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia primordial no desenvolvimento de toda a ação educativa, pois permite interligar os vários conteúdos do saber, abordando-os simultaneamente, em vez de individualmente:

“Ao longo de toda a prática me tenho debatido com as propostas de atividades estruturadas para o grupo. Isto é, muitas das vezes sinto que proponho demasiadas atividades para a semana. Ao tentar desenvolver uma multiplicidade de atividades que abrangem todas as áreas de conteúdo que vão ao encontro dos interesses do grupo e das suas necessidades não permite que haja tanta espontaneidade.”
(Excerto da reflexão semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016)

“Um dos interesses por mim observados é a pintura e o desenho por parte do grupo da sala 1. Quando chegam à sala de manhã muitas das crianças pedem folhas para desenhar e de tarde, aquando da escolha da área, existe sempre muita afluência na área da pintura. Além destes momentos muito comuns na rotina da sala existem sempre outros momentos estruturados, tanto por mim como pela educadora Eduarda.”(Excerto da reflexão semanal de 17 a 21 de outubro)

Tal como referi anteriormente, as intenções foram sendo delineadas e definidas ao longo do tempo, à medida que fui caracterizando o grupo e o ambiente educativo através dos meus registos e interações diretas com as crianças e, nunca esquecendo, na articulação com as intenções da educadora.

2.2. Avaliação global das intenções definidas

Neste tópico será apresentada a avaliação das intenções definidas para a ação. Importa assim salientar que a avaliação destas intenções foi realizada tendo por base uma análise contínua da minha prática. Com o propósito de melhorar “a qualidade da resposta educativa” (Silva et al, 2016, p. 11) e para avaliar a concretização das mesmas, foram realizadas observações e registos sistemáticos.

Considero também essencial referir que estas foram pertinentes e adequadas ao contexto e ao grupo, traduzindo-se num excelente indicador de avaliação das mesmas. Assim, para avaliar a concretização das intenções pedagógicas, reuni diversos registos de observações realizadas em diversos momentos da prática: das

crianças, registos diários, reflexões semanais⁷, planificações e sessões de reflexão com a supervisora.

Deste modo, considero que, em traços gerais, todas as intenções para a ação foram concretizadas, umas com maior densidade que outras como veremos de seguida.

Em relação à intenção de **envolver as famílias nas atividades do JI**, este processo foi sobretudo concretizado através do desenvolvimento do projeto “*Será que podemos ver as Estrelas durante o dia?*” em que os contributos das famílias foram fundamentais ao seu desenvolvimento:

“Lancei a pergunta ao grupo: Gostavam de fazer telescópios com os pais e mães e trazerem para a sala? Assim podem brincar com eles aqui. Podiam ser astrónomos!

VI: - Que giro!!

R.T: - Eu acho que é uma ótima ideia” (Excerto da nota de campo de 25 de novembro de 2016)

Quanto a fomentar **o envolvimento e participação das famílias no dia a dia do jardim de infância** penso que esta foi a intenção que menos foi conseguida uma vez que, embora acontecessem vindas espontâneas à sala por parte das famílias, por exemplo para ler uma história, não consegui efetivamente que este envolvimento e participação se tornasse regular. Esta é sem dúvida uma questão que merece reflexão quando estiver a trabalhar. **Manter uma comunicação aberta com as famílias** tornou-se uma das intenções primordiais da minha ação pedagógica. Todos os dias, tanto no acolhimento como no final do dia, procurava estar junto à porta e mostrar-me o mais disponível possível para cumprimentar as crianças e as famílias e, acima de tudo, disponível para ouvir. Desta forma, penso que foi possível criar-se uma relação de confiança, de forma gradual, entre mim e as famílias. Além deste aspeto, estes momentos são fundamentais para a partilha de informações relativas às crianças, por exemplo, se passou bem a noite, se há medicação que necessita ser feita, se passou o bem o dia. A seguinte nota de campo pretende ser ilustrativa da importância desta troca de informações:

⁷ Consultar Anexo A – Portefólio JI, p.37

“De manhã o L.B. chegou, como sempre com a avó. O L.B. *evidenciava sinais de muito cansaço*. Vem ter connosco e diz-nos:

- Sabem, nós estamos a mudar de casa e têm sido dias muito confusos, andamos sempre de um lado para o outro. É possível que o L.B. *esteja mais sensível e mais reativo*. Em casa tem sido assim todos os dias. Podem ficar a atentas e depois dizer-me como se tem comportado?” (Nota de campo de 11 de outubro de 2016, sala de atividades)

Por fim, quando à intenção de divulgar o trabalho feito na sala penso que foi um objetivo amplamente conseguido uma vez que todas as produções das crianças eram expostas, principalmente, no placar que se encontrava na entrada da sala de forma a ser mais fácil para as famílias visualizarem. Além da importância que estas exposições apresentam para as crianças - “Olha, mãe. Nós ontem estivemos a fazer estes desenhos das Galáxias, anda cá ver (M.P. 5 anos) - os pais/famílias também conseguem acompanhar o trabalho que vai sendo realizado na sala. Na mesma perspetiva Silva et al (2016) refere que o “que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (p.26).

No que concerne à intenção delineada para a equipa educativa no sentido de **manter uma relação aberta de comunicação** tentei sempre manter a comunicação entre todos os membros da equipa dando a conhecer todas as minhas ideias e opiniões sobre o grupo e práticas desenvolvidas de forma a promover troca de ideias sobre todos os processos. Considerando que assim é possível enriquecer o trabalho feito com as crianças. Além do mais, todas as minhas decisões e planificações eram previamente acordadas com a educadora cooperante. Destaco ainda, a importância de todos os dias eu e a educadora refletirmos sobre o dia - o que tinha corrido bem e menos bem - sendo que, quando necessário, definíamos estratégias conjuntas de forma a ultrapassar dificuldades. Muitas vezes partilhava também as minhas angústias e dificuldades sentidas com a educadora cooperante o que, na minha perspetiva, demonstra um verdadeiro significado ao trabalho de equipa.

No que diz respeito às intenções definidas para as crianças penso que: **Promover a autonomia da(s) criança(s); Organizar a rotina de modo a proporcionar um quotidiano democrático e cooperativo; Criar atividades estruturadas que permitam a articulação de conteúdos** – foram concretizadas com todas as propostas em que fui mediadora, como por exemplo, com a realização do projeto sobre as Estrelas (consultar Anexo A – Portefólio JI - Planificações do projeto “Será que podemos ver as Estrelas durante o dia?”).

Quanto a **criar uma relação de confiança através de momentos de trabalho individualizado e de momentos da rotina** tornou-se um pouco mais difícil de avaliar. Ainda assim, esta avaliação foi baseada em reflexões sistemáticas da prática e através dos *feedbacks* da educadora cooperante e da supervisora da PPS. Contudo, penso que este é um dos meus pontos fortes enquanto educadora uma vez que acima de tudo dou importância a ouvir a criança, o que permite que se estabeleça uma relação baseada nos afetos, na confiança e, por conseguinte, uma relação que transmite segurança e promove os seus direitos.

Procurei promover tempos e espaços de brincadeiras, em grande e pequeno grupo, de forma a respeitar esta atividade social ao longo dos vários momentos da rotina diária, atendendo às necessidades e interesses de cada elemento do grupo. Importa ressaltar que a avaliação desta intenção se procedeu sobretudo através da problemática a investigar que se prende diretamente com as rotinas da sala.

2.3. Processos de planificação e avaliação

O processo de planificação e avaliação é um dos aspetos fulcrais para o exercício da profissão de educador/a de infância, uma vez que visa à conceção e ao desenvolvimento do currículo. Silva et al (2016) refere que “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p.13). Sendo que a planificação e avaliação podem ser considerados processos indissociáveis.

No que concerne diretamente à minha PPS a planificação foi sempre feita semanalmente e diariamente de forma a proporcionar uma intervenção de qualidade através da proposta de uma diversidade de dinâmicas e situações que

contemplem todas as áreas de conteúdo. Tal como referido anteriormente, as planificações semanais e as decisões diárias que, por exemplo, se pretendiam com o ajuste da rotina foram sempre revistas e discutidas com a educadora cooperante.

Como realçam Post e Hohmann (2011), ao se reunirem, os membros da equipa de educadores partilham ideias de experiências que possam ser agradáveis e desafiantes para as crianças, e que estas consigam realizar com sucesso. Só assim será possível que as propostas educativas sejam adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo, valorizando sempre a aprendizagem ativa. Desta forma, a planificação conjunta permitiu-me cruzar as características do grupo, por mim observadas, com o conhecimento mais aprofundado que a educadora cooperante tem sobre cada um deles e sobre o grupo em geral. A par disto, diariamente, em conversas informais e sempre que necessário refletíamos o que tinha acontecido, no sentido de avaliar o dia e de adaptar estratégias e, se necessário, até mesmo a planificação.

Tal como Portugal (2012), defendo que a avaliação deve ser tida pelos educadores como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p.235). Contudo, a necessidade de avaliar estende-se também a outras dimensões, como é o caso do ambiente educativo, promotor de aprendizagens, considerando as dimensões da organização do tempo, espaço e materiais, recursos educativos e as relações adulto-criança. Por este motivo, a avaliação e o posterior planeamento de acordo com essa avaliação são fundamentais numa boa prática pedagógica. Além do mais, “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (Valadares et al 1998, p. 34).

Inicialmente, procurei integrar-me na rotina, observando os diversos momentos, as diversas dinâmicas do grupo e mostrar-me sempre disponível para as crianças para que, gradualmente começasse a gerir toda a rotina:

“penso que brincar e escutar as crianças se torna fundamental nesta fase em que estou a conhecer o grupo, no estabelecimento de uma relação educadora estagiária-criança(s) e perceber/observar comportamentos, interesses, conceções e propostas.” (Excerto da reflexão semanal - *Hoje temos cá uma amiga na sala*)

Desta forma, quanto à organização do tempo, espaços horários e rotinas da sala, visto já estarem previamente definidas, foi minha intenção consolidá-los.

O planeamento de todas as propostas tiveram por base áreas e domínios que permitissem um desenvolvimento global das crianças a nível cognitivo, motor e pessoal e social. Também os materiais que levei para a sala tinham como função desenvolver as várias áreas e domínios. A par disto, em reflexão com a educadora percebemos que existia um desinteresse pela área da matemática o que nos levou, em conjunto, a pensar sobre as propostas a fazer bem como os materiais a introduzir nesta área de forma a criar mais interesse entre as crianças.

Ao longo de toda a PPS procurei centrar a avaliação no contexto educativo, no grupo de crianças e em cada criança. Para o efeito, nunca me centrei nos produtos resultantes mas sim nas aprendizagens que as crianças iam demonstrando. O que implicou da minha parte uma perspetiva baseada na observação e reflexão crítica da evolução das crianças nas suas aprendizagens. Importa referir que esta avaliação de aprendizagens e desenvolvimento se centrou com mais profundidade numa das crianças com a qual desenvolvi um portefólio. (Consultar Anexo B - Portefólio da Criança)

3. INVESTIGAÇÃO EM JI: as rotinas da e na sala

3.1. Quadro metodológico global

Ao tornar-me parte integrante da sala de atividades foi necessário adotar uma postura de observadora e, posteriormente, refletir sobre os diversos aspetos que diariamente ia observando. Proveniente dessas mesmas reflexões e ao intervir diária e diretamente com as crianças nas diversas situações da rotina da sala fui-me apercebendo na dificuldade em compreender de que forma a rotina estabelecida pelas adultas respeitava o tempo individual da criança atendendo às suas necessidades e interesses. No presente capítulo, primeiramente, farei uma análise teórica sobre a importância das rotinas na educação de infância e o papel da educadora enquanto promotora na sua organização e o papel das crianças neste processo. Pretendo, ainda, caracterizar o quadro metodológico e o roteiro ético da investigação.

3.2. Referencial Teórico

3.2.1. A importância da rotina em Educação de Infância

O ambiente educativo é o suporte do trabalho curricular do/a educador/a e deve atender a diversas interações: entre crianças, entre estas e os/as adultos/as (educadores/as, auxiliares e toda a comunidade educativa). Neste sentido, o JI apresenta-se como um contexto de socialização, onde através das diversas vivências se proporcionam aprendizagens significativas para a vida das crianças. Neste contexto, assim como na creche, a criança tem a oportunidade de brincar com outras crianças, exercitar a capacidade de imaginar, de criar e de dar vazão à fantasia pois, enquanto ser simbólico, vivencia o mundo mágico do faz-de-conta e, brincando, internaliza e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca (Proença, 2008; Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004). É certo que estas aprendizagens gozam de tempos e espaços próprios, cuidadosamente preparados pelo/a educador/a. Aqui, inclui-se a organização do grupo, do espaço e do tempo. Desta forma, se por um lado o espaço físico da sala, quando transformado em ambiente educacional, “é a primeira dimensão curricular na promoção de uma aprendizagem activa” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2006, p.56), por outro, e como refere Arribas (2004), “a vida quotidiana é um dos grandes recursos educativos com que o educador pode contar nesta etapa” (p.85). Segundo o mesmo autor, uma das vantagens de construir um espaço no qual existem contextos e espaços temporais de referência que têm muito de habituais, onde se repetem sempre os mesmos ritos, reside no facto de nos fazerem sentir seguros nas relações que estabelecemos com o grupo social em que se desenvolve a nossa vida e constitui a essência do nosso carácter social e cultural. Os hábitos de rotina no nosso dia a dia implicam acomodações e adaptações entre o que estamos acostumados a fazer e o que exigem de nós. São estas constantes (re)adaptações dos nossos hábitos e costumes que ajudam na construção do “eu” e nas vivências sociais e culturais.

A rotina diária de uma sala é uma estrutura própria com uma sequência de determinados tempos, com objetivos educacionais. Esta rotina pedagógica é “intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva et al, 2016, p. 27).

Em educação de infância a rotina refere-se a uma rotina educacional, ou seja, uma rotina em que “as atividades específicas de cada tempo têm de ser

proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança que frequenta aquela sala de actividades” (Formosinho, 1996, p. 60). Esta caracteriza-se como sendo uma estrutura flexível e organizada no tempo diário, que orienta os tempos do dia sem determinar os detalhes de cada momento, permitindo à criança a liberdade de exploração do momento e de experiências significativas segundo a orientação do educador (Formosinho, 1996). Assim, a rotina pode ser interpretada como uma sequência de acontecimentos previamente planeados e estruturados que se repetem numa estrutura mas não necessariamente no seu conteúdo, isto é, diariamente as crianças têm um ou mais momentos de atividades estruturadas, no entanto, essas atividades realizadas são diferentes de dia para dia ou, ainda que todos os dias a rotina de acolhimento se repita, as interações entre adulto/a-criança(s) e as potencialidades promovidas pelo/a educador/a serão diferentes de criança para criança e de dia para dia.

A estruturação do tempo em sala na educação de infância é um dos alicerces do trabalho pedagógico porque tem a capacidade de orientar as crianças no que diz respeito ao espaço e ao tempo bem como de auxiliar os educadores/as nas atividades do dia a dia. Compreendendo a rotina como o caminho percorrido e conhecido pelo sujeito, geralmente de forma automática que obedece aos horários, hábitos e procedimentos já adquiridos e incorporados, torna-se necessário, segundo Proença (2008), fazer-se uma diferenciação entre dois tipos de rotina: a *mecânica* e a *estruturante*. A *rotina mecânica* ou *rotina pedagógica* deve seguir um ritual que dê uma base à criança para que ela possa prever a sequência do trabalho como sentar-se na roda para cantar os bons-dias, nomear os colegas presentes, notar os ausentes, observar o tempo, escolher o chefe do dia, conversar sobre algum acontecimento e elencar as atividades do dia. A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por estar estruturada de acordo com objetivos propostos no projeto pedagógico da instituição, “organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades” (Proença, 2008, p.13). Todavia, o mesmo autor, acrescenta, no entanto, que cada educador, baseado na sua prática pedagógica, poderá e deverá refletir e planejar uma rotina com o grupo, que mais se adeque às suas características. Da mesma forma, Post e Hohmann (2011), referem que quando o dia avança seguindo um percurso conhecido, as crianças

podem sinalizar as suas necessidades individuais [...] e, depois de participarem nestas rotinas de cuidados, podem juntar-se de novo ao decurso dos acontecimentos que interromperam (p.195). É o conhecimento da sequência de acontecimentos que vai permitir “transições suaves de um período de atividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226).

As OCEPE (Silva et al, 2016) referem que, embora seja da responsabilidade do educador/a a organização do tempo na sala, é fundamental que existam espaços e tempos para que a criança possa planear juntamente com o/a educador/a. Dando-lhes assim um tempo para que “contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com pequeno grupo, com todo o grupo – e permita aprendizagens diversificadas.” (Silva et al, 2016, p. 27). Desta forma, é importante que a criança tenha um papel ativo no estabelecimento da rotina, ou seja, que esta possa efetivamente influenciar sobre aquilo que lhe diz respeito, sobre os seus interesses e necessidades. Gonçalves (citado por Santos, 2010) refere que estas necessidades se agrupam em três parâmetros: necessidades biológicas, necessidades psicológicas e necessidades sociais. As necessidades biológicas dizem respeito aos momentos de repouso, higiene, alimentação, e as necessidades psicológicas referem-se às diferenças individuais como o tempo e ritmo de cada indivíduo. Já as necessidades sociais permitem respeitar a cultura e o meio onde se insere cada criança. É a articulação entre a visão do educador/a e os interesses da criança que permite que esta se sinta familiarizada com as dinâmicas desenvolvidas na sala, onde se inclui a rotina. A criança tem um melhor conhecimento daquilo que se está a fazer porque ela própria participou nessa estruturação. Assim, ainda que a gestão do tempo na sala seja pensada pelo adulto, é necessário que seja “co-construída pela criança, permitindo criar uma maior oportunidade para todas e para cada uma” (Rodrigues, 2011, p.16) delas. É nesta co construção das rotinas que se estabelece uma interação adulto-criança, que se mostra essencial para uma aprendizagem baseada na confiança e no respeito mútuo. O controlo é partilhado pelos dois equilibrando a liberdade que a criança necessita para explorar com os limites necessários para se sentir segura. Deve criar-se um clima de apoio positivo, onde domine a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança. Da mesma forma Oliveira-Formosinho (2013) refere que é a sequência de acontecimentos estruturados que se repetem que vão permitir que as crianças tenham conhecimento

antecipado do seu dia a dia, sabendo o que podem esperar do momento que estão a vivenciar e dos que se seguem, diminuindo sentimentos de ansiedade e promovendo sentimentos de segurança.

3.2.2. O papel do/a educador/a na rotina ou a *ordem institucional* (Ferreira, 2004)

Quando se aborda as questões da rotina é essencial a abordagem ao papel do/a educador/a de infância enquanto gestor do currículo (Vasconcelos, 2009) e, conseqüentemente, o/a gestor/a da rotina. Os documentos que enquadram a educação pré-escolar em Portugal, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto Lei 241/2001, de 30 de agosto), fazem referência à organização das rotinas enquanto função e responsabilidade do/a educador/a de infância no desenvolvimento de práticas educativas adequadas às necessidades e interesses das crianças e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Desta forma, na organização e gestão da rotina o educador de infância deve “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Silva et al, 2016, p.27) .

Assim,

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).

Por conseguinte, o conhecimento das características do grupo e de cada criança, das necessidades e interesses é vital no processo de organização da rotina da sala. Só desta forma é possível responder “ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (Post & Hohmann, 2011, p.195).

Contudo a conciliação de horários do grupo e de criança não se afigura fácil, mas, no entanto, é fundamental que os "educadores passem algum tempo todos os dias a analisarem as suas observações das crianças e as subseqüentes planificações" (*ibidem*, p.195). Só desta forma é possível responder efetivamente com uma rotina adequada a cada criança. A dificuldade reside, muitas das vezes, na estruturação dessa mesma rotina de modo a que a sua organização/construção consiga responder às necessidades do/a adulto/a e das crianças sem negligenciar os objetivos traçados.

Tal como refere Figueiredo (2005), a estruturação da rotina diária implica que o/a educador/a de infância seja um/a gestor/a do currículo tentando conciliar os horários personalizados de cada criança com o horário global da sala, processo desafiante e complexo que requer trabalho em equipa e em que os vários membros dependem períodos do dia a analisar as observações das crianças e a planificar de acordo com as mesmas.

3.2.3. O estabelecimento de rotinas estabelecidas pela educadora e *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004) numa sala de Jardim de Infância

Numa rotina pedagógica de uma sala em jardim de infância, como refere Ferreira (2004), existem duas temporalidades distintas o tempo adulto-educadora e o tempo da criança. O primeiro tempo caracteriza-se por decorrer da iniciativa da educadora que implica uma relação formal com as crianças. Esta desempenha um papel ativo e central "quer pela sua presença directa com elas em momentos colectivos, quer pela sua presença indirecta através de regras implícitas que se dirigem a todas elas, incluindo a regulação dos tempos sociais maiores – entradas, saídas, refeições" (Ferreira, 2004, p. 94). Estes momentos explicitam relações de hierarquia que implicam o poder dos adultos sobre as crianças no que diz respeito a "tomar iniciativa, manipular ou dominar e, de modo geral, para exercer um controlo e uma autoridade sobre o grupo social infantil" (*ibidem*). Quanto ao segundo tempo, tempos das crianças, são momentos em que as crianças se envolvem e se implicam nas mais diversas relações e interações e nas várias atividades, recursos materiais e humanos disponíveis. São elas quem têm um papel central e ativo na tomada de decisões, nomeadamente, na permanência ou ausência nas atividades bem como na

sua gestão. Posto isto, o adulto assume um papel secundário, intervindo apenas quando é solicitado.

Ferreira (2004) refere que a concepção do tempo das crianças, como um espaço-tempo de relações sociais, entre as crianças e as ações designadas comuns não se restringe apenas a subjetividades, mas sim a uma oportunidade para que as crianças estabeleçam entre si, nos seus próprios termos, uma ordem social com alguma autonomia. Assim, esta ordem social por elas criada vai permitir o exercício de cidadania.

Contudo, ainda que este tempo da criança seja menos hierarquizado entre pares não significa que seja passivo de relações de poder. Do mesmo modo é recorrente que durante o tempo do adulto haja “manipulação” por exemplo na utilização de objetos externos, no envolvimento de conversas com pares ou nos pedidos para irem à casa de banho no tempo considerado do adulto-educadora.

Sendo o JI um local por excelência organizado por regras e expectativas relativamente aos seus membros é importante compreender como é que as crianças (re)conhecem as rotinas e se posicionam relativamente a elas. É então possível compreender que estas reconhecem os “constrangimentos que o mundo adulto lhes impõe” (Corsaro, 1985, pp. 254-255). Como forma de desenvolverem o sentido próprio do “eu” resistem, adaptam e redefinem esse sistema de regras de onde emerge a cultura de pares e a sua organização como grupo social. Assim, os ajustamentos secundários definidos por Ferreira (2002), que surgem da necessidade de contrariar ações consideradas “proibidas”, dão sentido à autonomia das crianças face aos adultos da sala. São assim capazes de gerar “um conjunto de saberes, saberes-fazer e saber-estar e sentires” (p.170) que desenvolvem a cooperação, solidariedade e sentimentos de pertença uma vez que os seus interesses são respeitados. Sendo assim, a ordem instituinte, é a capacidade de que as crianças têm em se organizar, criar regras e serem autónomas na tomada de decisões.

3.3. Quadro metodológico

Neste ponto apresenta-se o esquema do enquadramento metodológico seguido na investigação.

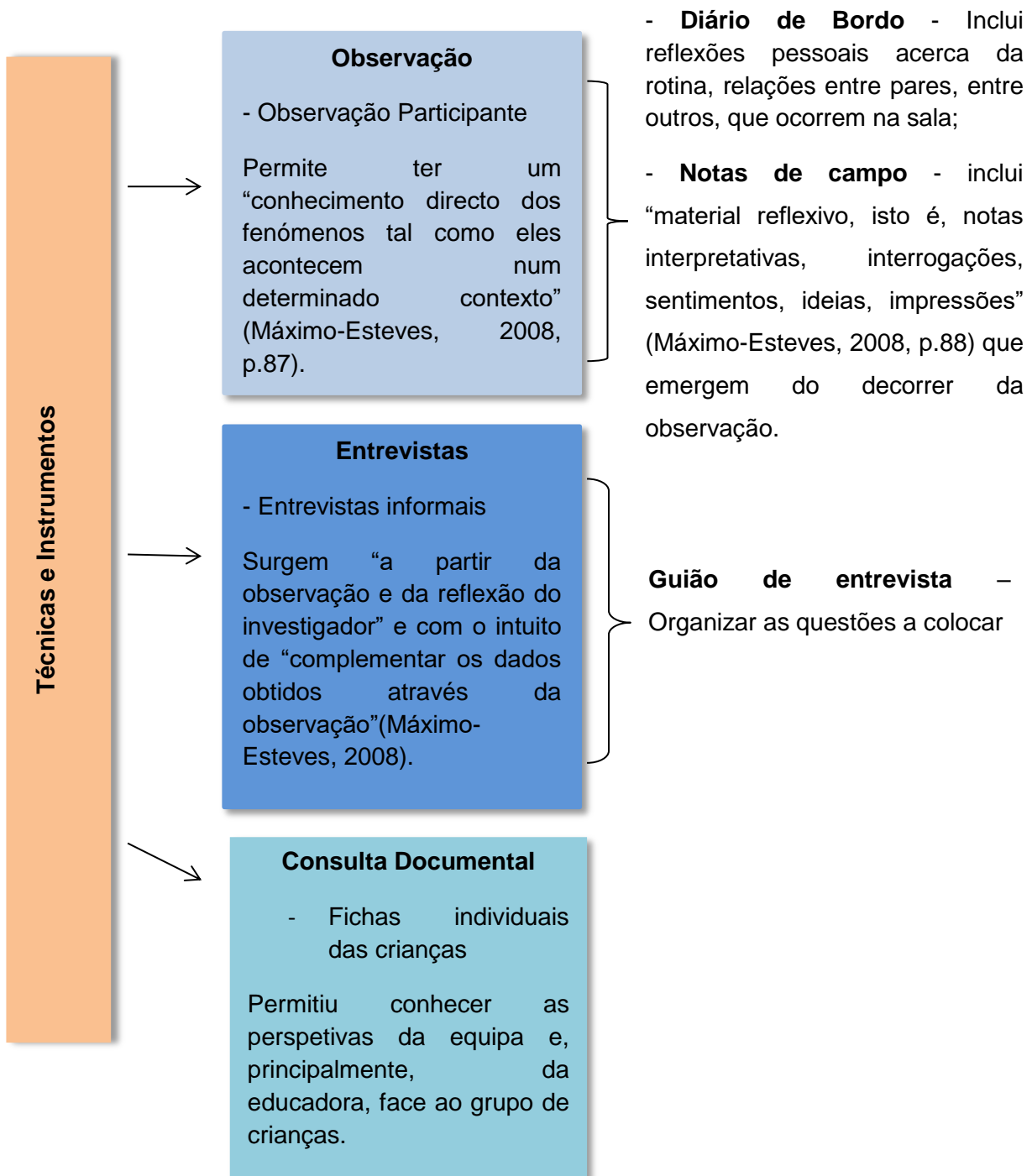


Figura 1 – Técnicas e instrumentos utilizados na investigação (elaboração própria)

Definida a problemática foi necessário adotar uma postura de observadora das situações que iam acontecendo no quotidiano da sala sendo a **observação** instrumento primordial nesta investigação. Em segundo lugar, considerei indispensável realizar uma **entrevista informal**⁸ às crianças no sentido de perceber quais as suas conceções sobre o conceito de rotina e sobre as relações de poder que se estabelecem através delas. O que me permitiu, então, complementar os dados obtidos através da observação (Máximo-Esteves, 2008), em função das próprias vozes de cada um dos elementos do grupo, cumprindo, desta forma, o direito da criança “a um eu narrativo com voz sobre si mesma” (Máximo-Esteves, 2008, p. 100). A acrescentar, previamente, perguntei às crianças quem gostaria de colaborar na investigação de forma a respeitar os seus direitos e vontades. A par disto realizei também uma entrevista à educadora⁹ de forma a confrontar as intenções da educadora no que diz respeito à individualidade da criança na rotina da sala e, por fim, consultar as fichas individuais de cada criança. Após a recolha de dados, através das técnicas e instrumentos, é necessário fazer um levantamento de todos eles de forma a reconhecer os resultados da investigação e de confrontar “diferentes perspetivas dos atores envolvidos e perceber se existe, ou não, relação entre os dados provenientes de diferentes fontes” (Cunha, 2015, p.18). É necessário então, ter em conta os diferentes ângulos da investigação, sendo necessário comparar e contrastar os diversos dados. Para isso, recorri à triangulação dos mesmos, cruzando as notas de campo, a reflexão sobre as mesmas e a revisão da literatura. Dividi ainda os registos em temas, encontrando “padrões de similaridades e de diferenças através de todo o corpus” (Tomás, 2011, p.159) o que me permitiu estabelecer categorias e subcategorias que resultaram deste processo de recolha de dados, a sua análise e que, posteriormente, permitiram chegar a conclusões.

De forma a tratar dos dados recolhidos foi necessário fazê-lo através da análise de conteúdo uma vez que possui “uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo” (Guerra, 2006, p.62). Por conseguinte, foi feita uma abordagem descritiva e interpretativa de análise de conteúdo, utilizando a análise

⁸ Consultar Anexo A – Portefólio JI – Guião de Entrevista às crianças.

⁹ Consultar Anexo A – Portefólio JI - Guião de Entrevista à Educadora

através de uma árvore categorial¹⁰ que “é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária” (Afonso, 2005, p. 121).

Como tal comecei por organizar o conteúdo recolhido pelas minhas observações e intencionalidades de promover a participação das crianças em três categorias: i) Rotina: da planificação à ação; ii) *Ordem Instituinte das crianças* (Ferreira, 2004); iii) Concepções das crianças. Sendo que esta última resultou da análise dos dados às entrevistas feitas às crianças.

Em seguida, foram elaboradas subcategorias que visam decifrar melhor as categorias acima referidas:

Tabela 1
Árvore Categorial

Tema: Rotinas e práticas sociais num JI: as relações de poder entre adulta(s) e criança(s)	
Categorias	Subcategorias
1. <i>Ordem institucional</i> ¹¹ da estagiária	1.1. Resistência das crianças às propostas da estagiária 1.2. Intencionalidade educativa nas estratégias utilizadas
2. <i>Ordem instituinte das crianças</i> ¹²	2.1. Tempo das crianças
3. Concepções das crianças sobre a rotina	3.1. Na sala de atividades
	3.2. Em casa
4. Concepções das crianças sobre relações de poder entre adulto(s) e criança(s)	4.1. Na sala de atividades
	4.2. Em Casa
	4.3. Tomada de decisão nas rotinas da sala

¹⁰ Consultar Anexo A – Portefólio JI – Árvore Categorial.

¹¹ Conceito de Manuela Ferreira (2004).

¹² Conceito de Manuela Ferreira (2004).

3.3.1. Roteiro ético

Em qualquer investigação “as questões éticas adquirem centralidade num quadro investigacional em que cujo o fulcro se encontra o ser humano” (Máximo-Esteves, 2008, p.106). Por conseguinte, ao realizar a minha investigação foi necessário, tal como referi acima, adotar um roteiro ético que orientou a minha prática e que se baseou *na Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e nos princípios defendidos por Tomás (2011).¹³

1. “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança (APEI, s.d.): De forma a garantir o sigilo profissional é necessário manter a confidencialidade dos dados nunca sendo trazida a público sem o consentimento dos/as participantes. Assegurar a privacidade das crianças, de forma a não as expor a perigos, o nome da instituição nunca são referido e os seus nomes não são os verdadeiros sendo atribuída a primeira e última letra do nome. Todas as fotografias são tiradas de forma a que não se veja a cara da criança ou, caso apareça é devidamente tratada. Além do mais, estas fotos foram autorizadas internamente e após o consentimento das famílias.
2. “Explicitar os objetivos, métodos do meu trabalho a todos os atores envolvidos” (Tomás, 2011, p. 160): A escolha da problemática teve como base a discussão com a educadora cooperante e supervisora da PPS. Assim, definida a problemática, foi necessário informar todos os/as participantes da investigação dos objetivos e a natureza da mesma. Com as crianças foi um processo contínuo, uma vez que nem sempre conseguiram compreender o conceito de investigação, por isso, tive que explicitar algumas vezes “preciso fazer perguntas para me ajudar naquele meu trabalho de que vos falei”. Posto isto, por ser uma prática que foi sendo desenvolvida por mim considerei importante, após explicar quais as intenções do meu trabalho, perguntar às crianças quem gostaria de participar na investigação. Para isso teriam de responder a algumas questões que se prendiam com a temática das rotinas de forma a perceber

¹³ Consultar anexo A – Portefólio de JI - Tabela dos princípios da ética profissional e investigação segundo os autores acima mencionados.

quais as suas concepções sobre as rotinas da sala. Assim sendo, cinco crianças disponibilizaram-se a participar: o D.P; T.C., R.T, F.S.,M.F.

3. “Informar os adultos envolvidos do resultado do meu trabalho” (Tomás, 2011, p.167): No final da investigação os resultados serão apresentados à educadora e auxiliar.

4. ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1. *Ordem institucional*¹⁴ da estagiária: Rotina - da planificação à ação

- Resistência das crianças às propostas da estagiária

Ao fazer uma reflexão diária do dia de atividades e ao realizar uma análise às minhas reflexões fui-me apercebendo que por vezes quando proporcionava espaços onde as crianças tinham possibilidades de escolha, existia alguma resistência por parte destas, adotando algumas estratégias para contrariar a minha vontade:

“Depois de ler a história *Cá em casa somos...* propus ao grupo elaborarmos uma tabela intitulada: *Cá na sala somos*. Esta era uma forma de trabalhar as contagens matemáticas e de conhecer o grupo, dando também a conhecer o grupo a quem viesse de fora. Quando perguntei quem queria fazer a atividade comigo muitas crianças levantaram o braço, no entanto, ao verem os outros meninos e meninas escolherem as áreas de atividade para onde queriam ir rapidamente desistiram e apenas duas crianças realizaram a atividade comigo.” (Excerto da nota de campo de 19/10/16).

“Hoje quando pedi que as crianças se reunissem no tapete para ler a história algumas crianças, o D.M, a M.O e a D.F., evidenciaram que não queriam ouvir uma história. Desta forma, perguntei ao grande grupo se queriam que lesse a história ou se queriam passar de

¹⁴ Conceito de Manuela Ferreira (2004).

imediatamente à atividade que lhes queria propor. Assim, criei uma estratégia que passou pela votação. A maioria decidiu que não queria ouvir a história, e assim foi. (Nota de campo de 18 de novembro de 2016, tapete).

As situações acima descritas levaram-me à reflexão sobre o facto de as propostas serem feitas pela adulta-estagiária o que as podem tornar menos significativas para as crianças. É, então, fundamental proporcionar espaços e tempos de negociação que contemplem uma dimensão lúdica e de exploração feitas por elas.

Tal como afirma Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidades, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (p.12). Desta forma, o papel do adulto não se restringe apenas à postura em relação à criança mas sim em controlar a rotina de forma flexível e permitir que a criança tenha poder de decidir e negociar para haver um acordo consensual. Algumas vezes percebi que as crianças estavam *cansadas* e *agitadas* e que queriam brincar o que requereu da minha parte flexibilidade suficiente para adiar as atividades ou até mesmo não as concretizar no sentido de respeitar as crianças. Acredito que se uma criança realiza uma atividade contrariada esta atividade não será promotora de prazer nem benéfica para a mesma. Desta forma, à semelhança das crianças, os adultos “precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos [...] e ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades” (Post & Hohmann, 2001, p. 197). Por conseguinte, requer da parte do/a educador/a uma tomada de consciência no momento de forma a adequar a ação às necessidades das crianças, sendo esta uma forma efetiva das crianças poderem participar ativamente na construção do seu conhecimento e processo de aprendizagem. É desta adaptação e contribuição pessoal que a criança vai descobrindo e dando a conhecer a sua personalidade, através da evidência das suas preferências.

➤ Intencionalidade educativa nas estratégias utilizadas

Respeitar a individualidade de cada criança dentro da rotina do grande grupo afigura-se um verdadeiro desafio diário dada a heterogeneidade das crianças, diferentes personalidades, necessidades, ritmos e interesses. Quando propunha atividades para o grande grupo, algumas vezes, percebia que as crianças se envolviam “menos com as atividades fazendo produções mais apressadas surgindo, frequentemente, a questão: *Já posso ir para as áreas?*” (Excerto da reflexão de 12 a 16 de dezembro de 2016).

Contudo a reflexão posterior a estas situações permitiu-me chegar a algumas conclusões e adotar estratégias. Assim, a par da flexibilidade da rotina, previamente planeada, nunca perdi de vista a organização do grupo nas mesmas, ou seja, organizar a rotina de modo a considerar momentos de grande grupo, pequeno grupo ou individual. Desta forma, tentei potenciar os momentos de pequeno grupo uma vez que considero que assim é possível ouvir a criança, conhece-la melhor sabendo identificar os seus interesses, potencialidades e fragilidades. Ao propor atividades em pequeno grupo consegui que todas as crianças tivessem tempo para estar numa atividade estruturada e que tivessem também eles tempo para brincar. Sendo também, por conseguinte, mais fácil respeitar a sua individualidade e ritmo. Também nunca “(..) propus grupos fixos de trabalho pois desta forma nunca poderia respeitar a vontade da criança o que, na minha opinião, constitui uma mais valia uma vez que assim as crianças têm oportunidade de trabalhar em conjunto com todas as crianças, podendo até atenuar eventuais situações de conflito dentro da sala (..) (Excerto da reflexão semanal – Identidade profissional).

Outra grande intencionalidade prendeu-se com o facto de ao longo da prática promover espaços e tempos para que a participação das crianças na rotina se efetivasse. Estas oportunidades não se cingiam apenas ao momento em que as crianças decidiam a área para que queriam ir marcando no mapa das áreas, como já era prática na sala, mas sim na oportunidade de serem elas as protagonistas de decisões:

“Hoje demos início ao projeto *Será que podemos ver as estrelas durante o dia?*. Eu e a educadora perguntámos quem queria fazer parte do projeto o D.P, a M.P, o Vi, M.C., a M.F, o F.S e a Bia

levantaram o braço gritando: Eu, eu, eu! Propus-lhes, então, que fizéssemos a teia de ideias e mostraram-se de imediato disponíveis e entusiasmados. Todo o processo decorreu sem problemas e todas as crianças deram o seu contributo.

4.2. *Ordem instituinte das crianças*¹⁵

➤ Tempo das crianças

“Viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las à sua maneira, reiterá-las as vezes que for preciso.” (Nídio, 2012, p.204)

No tempo das crianças inscrevem-se especificidades de práticas sociais, tanto individuais como coletivas, e onde acontecem atividades que decorrem das interações sociais. Nesse tempo das crianças também se inscreve um “tempo social” (Pinto, 2000, p.54) com características particulares que é repartido pela prática de atividades diversificadas tal e qual como acontece no tempo dos adultos.

Assim sendo, senti necessidade de perceber as práticas sociais que se estabeleciam entre as crianças e, por conseguinte, perceber como se organizavam as relações entre adulta-criança(s) e entre as interações entre pares.

Durante as rotinas da sala aconteceram situações que me surpreenderam uma vez que as crianças se organizavam entre si sem a intervenção das adultas:

“Estava a terminar de fazer uma atividade com duas crianças que não tinham terminado a atividade do dia anterior na mesa retangular. Olhei para o lado vejo seis crianças na área da biblioteca. Tinham ido buscar cadeiras e dispuseram-nas em

¹⁵ Conceito de Manuela Ferreira (2004).

duas filas. Estavam todos em silêncio e cada uma lia o seu livro.” (Nota de campo de 17/10/16, área da biblioteca).

Procurei observar as crianças em vários momentos do dia e em vários espaços não me restringindo só ao espaço sala de atividades na tentativa de compreender se havia uma predominância destes acontecimentos. Da análise dos registos de observação foi possível identificar que estas situações aconteciam em diversas alturas da rotina. Em alguns momentos as crianças organizavam-se entre si de forma a contrariar a *ordem institucional* da adulta-educadora o que Ferreira (2005) designa de *ajustamentos secundários* que emergem de uma prática desenvolvida e partilhada pelas crianças, surgindo em paralelo como forma de reação às regras impostas pelos adultos que passam a exercer “poderes na prossecução dos seus objetivos e interesses pessoais ou de grupo desenvolvendo um sentido próprio de “quem são”” (*ibidem*, p. 121). A seguinte nota de campo pretende ser exemplificativa do que foi referido:

“Na quinta feira, dia 12, na sessão de expressão motora apercebi-me que após o professor dar uma bola a cada criança estas autonomamente começaram a realizar o exercício organizando-se (..) sem intervenção das adultas. É certo que a maioria das crianças não estava a realizar este exercício pela primeira vez e, por isso, já sabia o que se seguia, mas creio que, muitas vezes, assumimos que as crianças são menos capazes do que são na verdade.” (Excerto da reflexão semanal - Ordem institucional vs. Ordem instituinte)

Contudo, após a análise dos resultados consigo identificar uma predominância dos momentos em que a *ordem instituinte das crianças* (Ferreira, 2004) associados ao *tempo livre* que segundo a mesma autora são momentos efetivamente livres no que concerne às escolhas que as crianças fazem. Podem escolher o que brincar, onde brincar e com quem.

"Deixei o livro que iria ler, na hora do conto, em cima da mesa e fui até à casa de banho ajudar as crianças que chegavam do recreio. Quando regresssei à sala a M.F. foi buscar uma cadeira, virou-a para o tapete e sentou-se com o livro na mão. Em seguida, a M.C. repetiu a mesma ação e sentou-se ao lado da

M.F. Algumas das outras crianças foram sentar-se e prepararam-se para ouvir a história. A M.F e a M.C começam a cantar: “Com sapatos de veludo nesta sala vou entrar, está na hora da história vamos todos escutar” e as crianças que estão sentadas no tapete cantam juntamente com elas. A M.F. começa a ler a história mas, entretanto, algumas das crianças sentadas no tapete começam a falar.

- M.F: shiu! Não quero ouvir nem um piu. Ó H.C. queres ir para o pé do computador de castigo?

- H.C: Não, eu já não vou falar mais.

- M.C: Não quero ouvir ninguém falar!” (Nota de campo de 24/10/16)

As ações das crianças não se limitavam apenas ao espaço sala transportando-se também no espaço do recreio:

“No recreio o H.C. estava a negociar com os colegas quem iria andar no triciclo.

H.C.- Esperas! Esperas só um bocadinho” (levantando a mão como sinal para parar e esperar).

Vai dando ordens a quem está a andar de triciclo para sair “olha, tu já estás a andar há muito tempo. Tens de trocar”.

Coloca-se no meio dos triciclos em movimento com as mãos atrás das costas enquanto observa as outras crianças. As outras crianças vão se apercebendo que o H.C. está a “gerir” quem anda no triciclo e vão ter com ele perguntando se podem trocar com quem está a andar.” (Nota de campo de 11/11/16, espaço exterior)

4.3. Concepções das crianças sobre a rotina

Durante o processo de investigação considerei que as vozes das crianças deveriam ser ouvidas no sentido de compreender que concepções tinham em relação ao que era uma rotina ou em relação à rotina de sala.

Tal como referi anteriormente, comecei por questionar as crianças se sabiam o que era uma rotina: “M.F. (6 anos): “Rotina? Eu não sei o que é.”; T.C. (6 anos): “Hum...não, eu não sei”.

Desta forma, foi necessário reconfigurar o discurso para que as crianças compreendessem o que eu estava a perguntar. Desta forma, considerei pertinente questioná-los sobre a diferença entre a rotina de sala e a rotina de casa. Em relação às rotinas da sala as crianças destaca-se nos seus discursos a importância da dimensão cronológica da rotina associada a algumas atividades:

M.F.(6 anos): “De manhã quando chegamos podemos fazer jogos na mesa ou desenhos, depois fazemos coisas que tu mandas fazer. Depois bebemos o leite e comemos as bolachas”.

T.C. (6 anos): “(..) Depois de bebermos o leite e comermos as bolachas vamos ao recreio e depois disso vamos almoçar e brincamos mais um bocadinho no recreio (..)”

F.S. (5 anos): “Quando chegamos à sala sentamo-nos no tapete para ouvirmos uma história. Depois ou vamos brincar ou fazer trabalhos.

R.T. (5 anos): “(..) Mas alguns dias são diferentes porque temos música com a professora Carla e noutros temos ginástica lá em baixo, na outra escola (..)”.

No que diz respeito à rotina em suas casas, as crianças referem:

M.F. (6 anos): Levanto-me, vou à casa de banho e lavo a cara (..). Depois eu vou tomar o pequeno almoço que é a mana quem faz. Depois o pai leva-nos à escola”.

R.T. (5 anos): “A mãe vai chamar-me e eu levanto-me e vou à casa de banho. Depois eu como as torradas e bebo o leite que a mãe faz para mim. Às vezes vejo o canal Panda enquanto como”.

D.P. (6 anos): “Quando eu chego a casa eu brinco um bocadinho, às vezes, com o mano. Depois eu vou tomar banho, vou jantar e vou dormir”.

Analisando as respostas das crianças é perceptível o seu conhecimento dos diversos momentos da rotina da sala e da distinção que fazem entre estas e as de casa. Não obstante, os momentos de alimentação parecem ser comuns em ambas rotinas, como momentos com especial referência. De acordo com Bramão et al (2006), a aquisição de horários, tarefas e hábitos é extremamente importante durante o período pré-escolar, pois estas constituem a base de aprendizagens em etapas mais avançadas. É “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais, que são securizantes e que servem de como fundamento para a compreensão do tempo” (Silva et al, 2016, p.27).

4.4. Concepções das crianças sobre relações de poder entre adulta(s) e criança(s)

A análise das respostas das crianças remetem para a consciência que têm em relação aos papéis sociais desempenhados pelas adultas e por elas. Todavia, estas relações de poder não se cingiam apenas ao espaço sala, mas também se alargavam ao seio familiar. Algumas crianças referem que: “Aqui na escola quem diz o que temos de fazer são vocês, tu e a Eduarda.” (D.P. 6 anos); R.T. (5 anos): “Na minha casa a mãe e o pai dizem a mim e à Laurinha (irmã) para arrumar os brinquedos e quando temos de ir para a cama”. Contudo, é perceptível que o R.T.(5 anos) considera que partilha esta relação de poder com pais quando ajuda a cuidar da irmã mais nova: “Eu ajudo a mãe e o pai a tomar conta da Laurinha (irmã), às vezes ajudo no banho”.

Considero ainda muito interessante que o F.S.(6 anos) considera que em casa quem manda é ele. Quando questionado se efetivamente é ele quem “manda” em

casa responde: “Sim, porque em casa eu posso brincar quando eu quero e ao que eu quero”.

Esta afirmação levou-me a perceber que, ainda que exista um esforço da minha parte para alterar a rotina “a margem de autonomia que é proporcionada às crianças para tomarem as suas próprias decisões” (Belloni, 1994, p. 256) é limitada. Apesar de todas as minhas estratégias adotadas não consegui garantir total liberdade à criança.

4.5. Tomada de decisão nas rotinas da sala

A planificação da rotina diária com as crianças ajuda-as a desenvolver a autonomia e iniciativa própria, dá reconhecimento àquilo que elas pretendem fazer e sentem-se escutadas. Desta forma, considere importante confrontar as crianças com a hipótese de serem elas a tomar decisões acerca da rotina da sala. Pois, assim, a criança “que vive num ambiente construído para ela e por ela vivência emoções e experiências que expressam a sua forma de pensar, bem como a forma como vive a sua relação com tudo aquilo que a rodeia” (Abreu, 2013, p. 26).

Inicialmente quando confrontadas com a hipótese de poderem alterar a rotina da sala algumas crianças revelam dificuldade em fazê-lo - T.C. (6 anos): “(..) Eu não mudava nada. Eu acho que vocês fazem tudo bem (..)”; D.P. (6 anos): “(..) Olha..eu não sei o que mudaria..(..)”.

Como afirmou Abreu (2013), compreendo que as crianças revelam dificuldade na forma de “agir e de pensar em novas formas de organizar, bem como criar novos materiais e artefactos” (p.28). Todavia, nem todas as crianças evidenciaram essa dificuldade – F.S.(6 anos): “(..) Eu gostava que pudéssemos fazer um projeto sobre dinossauros (..)”; M.F. (6 anos): “(..) Gostava que houvesse uma área da dança”; T.C. (6 anos): “(..) Brincar o dia todo era uma grande seca!”.

Assim, as crianças não apresentam efetivamente uma sugestão para a estruturação de uma rotina diferente da existente, mas evidenciam já um discurso assente na sugestão da reorganização espacial da sala bem como de tópicos que gostavam de ver abordados.

Não obstante, revelou-se pertinente refletir acerca da resposta do T.C. - “(..) Brincar o dia todo era uma grande seca !”- quando lhe perguntei se gostaria de, por exemplo, brincar o dia todo.

Ferreira e Tomás (2016), referem que a rotina típica do JI inclui *atividades dirigidas pelas educadoras e atividades à escolha das crianças* nas diversas áreas disponíveis da sala ocorrendo de modo alternado. Geralmente, estas atividades dirigidas ou propostas pelas educadoras são “prescrições” (Ferreira & Tomás, 2016, p.3) das OCEPE tentando desenvolver todas as áreas de conteúdo que estas contemplam “sacralizando determinadas áreas de conteúdo em detrimento de outras” como por exemplo, atividades que visam “suavizar” a passagem do Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico resultando num processo de “alunização” como refere Correia e Matos (citado por Ferreira & Tomás, 2016) sendo que estas atividades surgem em detrimento do brincar. As autoras referem também que muitas vezes o brincar está associado a atividades “lúdico-pedagógicas” (Brougère, 1998, 2003; Rocha & Ferreira, 2010), como facilitadoras de aprendizagem. Penso que a resposta do T.C. (6 anos) se pode inscrever nesta “alunização” (Correia & Matos, 2001; Matos, 2011), da criança que, traduz a tensão permanente entre as intenções dos/as educadores/as e as culturas da infância (Sarmiento, 2004).

Parente (2010) defende que “a escuta atenta do que a criança diz torna possível construir conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos, sentimentos, interesses e motivações.” (p.34). Assim, com o término desta investigação saliento, acima de tudo, a oportunidade dadas às crianças para que se sentissem ouvidas. Da mesma forma, Sarmiento e Marques (2006) defendem que “os próprios adultos reconhecem a importância e a necessidade de atender ao que as crianças pretendem, ouvem a sua voz, em suma, reconhecem o papel participativo das crianças” (p.63). Desta forma, só ouvindo as crianças é que poderemos ter a resposta a questões como: Como promovo a participação das crianças na rotina? Como efetivar o papel ativo da criança em JI?

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA- ESTAGIÁRIA EM CONTEXTO DE CRECHE E DE JI

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar citado por Sarmiento, 2009, p.47).

O presente capítulo pretende dar a conhecer de forma reflexiva e fundamentada o meu percurso ao longo dois módulos de prática profissional, Creche e JI, e de que forma estes dois contextos contribuíram para a o processo de construção da minha identidade profissional. Além do mais, pretendo, ainda, dar a conhecer as dificuldades, dilemas e tensões vividas ao longo processo.

A identidade profissional vai-se construindo nas interações entre os diversos papéis que uma educadora de infância assume e desempenha nos diversos contextos em que está.

Desde as primeiras semanas na PPS em creche comecei a questionar de que forma a rotina respeitava a individualidade das crianças, o que se traduziu em muitas inquietações da minha parte:

“Mais uma vez, me questiono sobre a questão da rotina vs. o ritmo de cada criança. Como devemos agir sem comprometermos a individualidade da criança e sem interferir na rotina que é tão importante na vida da criança, ainda para mais no que diz respeito à rotina de sono?” (Excerto da reflexão diária de 9 de março de 2016)

Estabelecer relações de afeto e de segurança com as crianças foi também primordial em ambas as valências:

“Disse à T. [auxiliar de ação educativa] que ficaria com a R., ainda que ela já não me rejeite e muitas vezes me procure para brincar ou dar mimo, aproveito todos os momentos para que se estabeleça uma

relação entre nós. (...) É por esta razão que privilegio todos os momentos que partilho com a R.” (Excerto da reflexão semanal de 18 a 22 de abril de 2016);

“Após a reunião [da manhã] tentei não ser intrusiva e mostrar-me disposta às eventuais abordagens por parte das crianças. Não demorou muito até que me chamassem para ir brincar.” (Excerto da reflexão semanal de 26 a 30 de setembro)

Como ilustram as notas de campo supracitadas, a individualidade de cada criança foi para mim um aspeto primordial da minha prática. Ao deparar-me com constrangimentos, a este nível, comecei a traçar ações e estratégias no sentido de a promover. Considero que este foi um aspeto fundamental na construção da minha identidade profissional uma vez que foi, efetivamente, na minha ação em contexto, que compreendi a efetiva necessidade de considerar esta dimensão.

Concomitantemente, não só importa considerar a dimensão das interações que se estabelece para a construção da identidade profissional, como também a dimensão pessoal. Esta dimensão acarreta as vivências pessoais, as representações e interações sociais que estabeleceu e, ainda, a representação que tem da própria profissão. Assim, a identidade profissional vai sendo (re)construída ao longo do tempo, nos diversos contextos em que a educadora se encontra, nos diversos grupos de crianças com os quais se cruza e com os diversos profissionais com quem trabalha.

Assim, a identidade profissional é estável no sentido em que a provisoriedade da construção profissional deve-se a diversas condições e circunstâncias. Constroem-se em dois eixos definidos por Sarmiento (2009, p. 53): “um eixo vertical, diacrónico”, que se prende com a história de vida individual e profissional; e um “eixo horizontal, sincrónico”, que corresponde a um “eu” enquanto pessoa ou um “eu” profissional que se constrói no contexto em que se vive. Ou seja, na importância atribuída à educação de infância nos dias de hoje e, por conseguinte, na valorização social atribuída ao papel do(a) educador(a). Além do mais, é provisória no sentido em que está em constante construção. Os desafios que nos são traçados enquanto profissionais são constantes, no entanto, permitem-nos consolidar aprendizagens, reinventar estratégias, conhecer-nos enquanto pessoa e, acima de tudo, enquanto profissional. Por conseguinte, a necessidade de refletir sobre a nossa prática torna-se uma

constante. Enquanto estagiária, tanto em creche como JI, esta dimensão da reflexão assume uma grande importância pois é a partir da reflexão que conheço o grupo de crianças, os seus interesses, dificuldades e potencialidades. Existe um reajustamento constante das nossas práticas sob um olhar crítico sobre o que nos rodeia. Todavia, sinto que o meu papel enquanto estagiária teve influência nesse processo de construção da minha identidade profissional uma vez que estava a dar continuidade às práticas das educadoras cooperantes e, nesse sentido, existe pouco espaço para o “eu” enquanto profissional.

Sarmiento (2009) afirma que a identidade profissional como uma construção inter e intra pessoal e, que por essa razão, não é um processo solitário. É neste sentido que a identidade profissional é individual e coletiva, ou seja, a construção do “eu” profissional e pessoal se (re)constrói nas interações com os outros, crianças e profissionais. Dubar diz que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade” (1991, 107). Assim, foi através da interação com os outros nos diversos contextos, nas diversas interações, trocas, aprendizagens e relações que estabeleci com os diversos grupos de crianças, equipas educativas e famílias que se cruzaram no meu percurso que contribuíram para o que sou enquanto profissional.

Confesso que para mim é algo difícil distinguir a identidade profissional da pessoal uma vez que ambas se desenvolveram “em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (Costa & Caldeira, 2015, p. 126). No fundo, as minhas experiências profissionais também contribuem para as minhas aprendizagens pessoais. No entanto, a nossa biografia, ou seja, a nossa história pessoal, é fundamental na construção dos nossos valores, “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004) e sentimentos de pertença a um grupo social que nos dão ferramentas de saber-fazer e saber-ser. Da mesma forma Dubar (citado por Sarmiento, 2009, p.61) afirma que “as identidades reais inerentes à transacção biográfica só podem ser analisadas através das trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si, pelo que se torna especialmente relevante a história de vida de cada educador/a de infância como estruturante do seu ser e fazer.”

Nóvoa (1987) refere que as construções identitárias se fazem no triplo processo de adesão, de acção e de auto-consciência. Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos. Da mesma forma, (Sarmiento, 2002) refere que:

“As educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (p.99).

Assim, o conhecimento teórico foi e é um contributo fundamental para uma reflexividade na minha construção profissional. O meu percurso académico tem sido o ponto de partida para a minha definição de ação enquanto profissional. É a transmissão de saberes e práticas a adotar que tem vindo a moldar a minha intervenção enquanto estagiária em ambas as valências. Dubar (citado por Sarmento, 2009), refere que na dinâmica da construção das identidades, mais importante do que o trabalho feito é o sentido que lhe é dado, a forma como este é vivido e descrito. Seguindo esta forma de pensar, os conhecimentos transmitidos no meu percurso formativo são essenciais, contudo, são adaptados ou reafirmados com cada grupo e em cada contexto que me encontro. Cardona (2006) refere que o processo de socialização profissional e de identificação têm que ser vividos de forma crítica e reflexiva, logo, cada educadora de infância vai-se apropriando dos saberes mais importantes que se acumularam na história da profissão. É na apropriação dos diversos saberes que vou definindo princípios psicopedagógicos nos quais assento a minha prática profissional e que vão sendo construídos, tal como referido anteriormente, na minha ação e na junção de vários pressupostos.

Tal como anteriormente referido, as reflexões constantes foram um contributo fundamental pois foi através delas que lancei questões a mim mesma, redefini estratégias como resposta a essas mesmas questões. Bem como encontrar traços estruturantes comuns na prática pedagógica em Creche e JI. Na valência de Creche iniciei a prática com muitos receios uma vez que era a primeira vez que contactei com crianças dos 0 aos 3. Os conhecimentos que possuía prendiam-se com as bases teóricas sobre a creche, que me permitiram conhecer algumas características e competências, contudo, a falta de experiência e atuação no terreno condicionavam a minha postura face a

este contexto. Assim, alguns dos desafios sentidos prenderam-se essencialmente com a planificação de atividades significativas que potenciassem o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças e a gestão do grande grupo:

“Este dia foi marcado pela sensação de dificuldade em gerir o grande grupo. (...) Quando pedi que se sentassem no tapete algumas crianças levantaram-se desrespeitando o meu pedido.”- Reflexão diária, 06/04/16, creche)

Paralelamente a estes desafios fui-me questionando muitas vezes de que forma podia efetivar a participação das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem uma vez que grande parte delas ainda não falava ao início. De que forma posso incluir a vontade *das crianças nas atividades? Como posso promover a participação das criança nas dinâmicas da sala de atividades?* Além do mais, sentia que muitas vezes as rotinas se sobrepunham às necessidades das crianças:

“Ao chegar ao fraldário a M. foi imediatamente sentar-se na sanita.

Mónica: - Queres fazer xixi na sanita, M.?

M.: -Sim.

Olhei em redor para ver se algum adulto se dirigia para o fraldário. Mas não vinha ninguém.

Mónica: - M., desculpa, agora não te posso deixar ir à sanita. Estamos aqui sozinhas e não posso ir buscar nenhum menino ou menina ao refeitório e deixar-te aqui sozinha.” (Nota de campo de 11 de abril de 2016)

Em JI, todas estas questões mantiveram-se o que me levou a desenvolver uma investigação acerca das relações de poder entre adulta(s), focando-me essencialmente no meu papel de estagiária e criança(s).

Assim, desta forma em ambas as valências foi necessário da minha parte pensar estratégias de forma a considerar a participação das crianças. Adotei algumas estratégias que passavam por ir junto da criança e perguntava-lhe se

queria realizar a atividade, se demonstrasse desagrado ou se opusesse, então, não insistia e a criança continuava a atividade que estava a fazer.

Compreendi a diversidade de metodologias e estratégias possíveis, mas sobretudo compreendi como o meu papel era preponderante no ajuste da rotina coletiva às necessidades, interesses e individualidades de cada criança sem nunca comprometer o tempo do grupo.

Na valência de JI, iniciei a prática com algum receio de que o grupo de crianças não me aceitasse uma vez que estavam ainda num período de adaptação às rotinas da sala: “Levava muita ansiedade e expectativa na manhã de segunda feira. Existe sempre o medo de o grupo não reagir bem à presença de uma nova pessoa na sala.” (Excerto da reflexão semanal – Hoje temos cá uma amiga na sala)

Este sentimento de receio agravou-se quando conversei com a educadora ao final do dia. Percebi que o grupo ainda estava a fazer a adaptação à nova educadora, à instituição e ao espaço sala. Esta era a primeira vez que este grupo estava com a educadora e muitas das crianças vinham de outras instituições educativas. De modo que, inicialmente, foi difícil fazer uma caracterização do grupo no sentido de conhecer os seus interesses o que se repercutiu ainda no planeamento de atividades estruturadas. Ainda sobre o planeamento das atividades estruturadas senti dificuldades na estruturação de atividades com fio condutor enquanto desenvolvia, simultaneamente, um projeto com crianças do grupo. Outras vezes sentia que propunha demasiadas atividades estruturadas:

“Ao longo de toda a prática me tenho debatido com as propostas de atividades estruturadas para o grupo. Isto é, muitas das vezes sinto que proponho demasiadas atividades para a semana. Ao tentar desenvolver uma multiplicidade de atividades que abrangem todas as áreas de conteúdo que vão ao encontro dos interesses do grupo e das suas necessidades não permite que haja tanta espontaneidade.”
(Excerto da reflexão semanal de 12 a 16 de dezembro de 2016)

Brincar, constitui-se, assim, uma oportunidade tão rica em aprendizagens. Relativamente à dificuldade que se prendia com a gestão do grande grupo em Creche em Ji também se revelou. Este grupo era constituído por 25 crianças o que, por vezes, consistia uma grande dificuldade:

“Outra das minhas dificuldade prende-se com a gestão do grande grupo pois este grupo tende a permanecer pouco tempo concentrado numa tarefa e, por norma, há crianças que acabam por ser desestabilizadoras do grande grupo.

(Excerto da reflexão 3 a 7 de outubro de 2016)

Porém, considero que existiu uma evolução da minha parte mas, infelizmente, não foi uma dificuldade totalmente ultrapassada. Em ambas as valências percebi a importância das relações estabelecidas com a equipa educativa no sentido de desenvolver um trabalho em equipa baseado num clima de comunicação que proporciona uma resposta educativa de qualidade adequada ao grupo. Com as famílias aprendi que elas são quem melhor conhece a criança e que, por essa razão, devem ser escutadas e incluídas no quotidiano da sala.

No final de ambas as PPS em penso ter conseguido estabelecer uma relação positiva com todas as crianças da sala, algo que considero ser fundamental para a construção de relações afetivas positivas e no desenvolvimento das crianças, uma vez que “os sentimentos de confiança e independência das crianças dependem da sua capacidade de se considerarem razoavelmente competentes e responsáveis” (Roberts, 2004, p.146).

Por último, ao refletir sobre a minha prática, não posso deixar de mencionar os pontos comuns entre as duas práticas: promover a participação das crianças e cuidar. Numa primeira aceção da palavra “cuidar” pode pressupor-se os cuidados de puericultura, associados à satisfação das necessidades básicas da criança, a alimentação, etc. Contudo, Caldwell (citado por Dias, 2012) concebe esses cuidados como ligados à educação e ao desenvolvimento. Aliás, a autora considera mesmo que cuidado e educação não existem um sem o outro (Dias, 2012), são complementares e estão tão intimamente ligados que não é possível separá-los, devendo ser integrados com uma intencionalidade pedagógica. Este conceito segundo Oliveira-Formosinho (2000) leva-nos a perceber que não existe um papel com fronteiras definidas pois a nossa preocupação não é exclusiva do ponto de vista pedagógico, mas também é de

cuidados para que o desenvolvimento integral da criança seja integrado nas duas dimensões. Os momentos de interação com os adultos tornam-se também eles são momentos de cuidado e de educação, pois é através da interação com o outro que se vão construindo valores morais, o conhecimento de si próprio e estabelecem-se relações interpessoais. Existe, então, um esforço de individualizar a atenção para cada criança o mais possível.

Concluindo, a identidade de qualquer profissional não é estanque e vai sendo contruída ao longo do tempo. Quer isto dizer que através das interações os valores, enquanto profissional, se vão construindo ou reconstruindo e perfeccionando, gradualmente, como elemento deste grupo profissional. Assim sendo, a identidade profissional vai-se redefinindo tendo em conta as experiências de cada educador, quer pessoais quer profissionais, e do grupo profissional e de crianças com quem trabalha.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De seguida pretendo apresentar o impacto da intervenção em JI, tanto ao nível profissional como pessoal. Assim, proponho-me a refletir relativamente às aprendizagens realizadas.

Em primeiro lugar, começo por destacar que ao iniciar a minha PPS em creche tinha muitos receios uma vez que era a primeira vez que contactava com crianças com aquelas idades. Em JI sentia-me bastante mais tranquila e segura uma vez que já não era a primeira vez que desenvolvia uma prática pedagógica nesse contexto. Contudo, o percurso feito ao longo destes meses não foi tranquilo e isento de dúvidas, angústias e inquietações. Quero com isto dizer que este processo não foi linear o que necessitou uma constante reflexão, (re)definição de estratégias e adaptações quer com o grupo quer com os meus próprios métodos de trabalho. A reflexão constante é um dos traços estruturantes da minha ação pedagógica: a procura constante de aperfeiçoamento das minhas intervenções, a crítica constante e a procura pela adaptação da teoria a cada situação e contexto. Desta forma, esta PPS foi pautada por aprendizagens através da tentativa e erro o que, tal como acontece com as crianças, o que importa não é o resultado final mas sim os ensinamentos que daí retiramos.

Destaco como muito importante, enquanto profissional, a importância que o trabalho de equipa assumiu nesta PPS. Os momentos de reflexão conjunta foram

inúmeros, bem como a troca de ideias, dúvidas e angústia que existiam de parte a parte. Este trabalho cooperativo que se estabeleceu ajudou-me a crescer tanto a nível pessoal e profissional.

Tal como anteriormente referido a problemática que originou a investigação prendeu-se com uma das minhas dificuldades de que forma a rotina institucional do/a adulto/a-educador/a respeita a individualidade da criança e de forma posso promover a participação das crianças na mesma.

Por conseguinte, esta investigação tornou-se uma mais valia pois permitiu compreender que existem princípios metodológicos e éticos a cumprir numa investigação. No que diz respeito aos contributos diretos da investigação, permite-me tirar algumas conclusões sobretudo do facto de compreender que compete ao/a educador/a a difícil tarefa de ajustar a rotina coletiva às necessidades, interesses e individualidades de cada criança sem nunca comprometer o tempo do grupo e que apesar da construção da rotina ser da competência do educador é fundamental criar espaços e tempos para que as crianças participem na sua construção conjunta.

Assim, face à intervenção em JI concluo que aprendi a gerir um grupo, respeitado os interesses e ritmos de cada um. Tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto onde consegui promover a participação efetiva das crianças no mesmo bem como promover a sua autonomia e promover aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo.

Por fim, este percurso em JI foi mais um contributo para a minha identidade enquanto profissional ajudando-me a consolidar valores por mim já defendido como a importância do cuidar e ouvir a criança considerando-a como sujeito ativo da sua aprendizagem. Desta forma, a identidade de qualquer profissional não é estanque e vai sendo contruída ao longo do tempo, redefinindo-se tendo em conta as experiências vividas, ao nível pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- Abreu, C. (2013). Projeto colaborativo - estratégia de melhoria dos níveis de bem-estar e implicação. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <https://ria.ua.pt/handle/10773/10613>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.* Porto: Asa Editores.
- Arribas, T. L. (2001). *Educação Infantil Desenvolvimento, currículo e organização escolar.* São Paulo: Artmed.
- Bramão et al (2006). *Rotinas na Aprendizagem.* Porto: ESE de Paula Frassinetti.
- Belloni, M. C. (1994). Children's Free Time Leisure. In AA.VV. *News Routes for Leisure, Actas do Congresso Mundial do Lazer.* Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e educação.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional.* Chamusca: Editora Cosmos.
- Coelho, A. (25 de maio de 2009). Intencionalização educativa em creche. *Revista Iberoamericana de Educación, 49(5), 1-12.*
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In. S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in the early years.* Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas, 17, 113-134.*
- ESE Paula Frassinetti
- Costa, M. & Caldeira, A. (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 da Escola Superior de Educação de Lisboa, 124-131.
- Cunha, M. (2015). “AMIZADE É...FELICIDADE! (Freng, 5 anos)”. As relações sociais entre crianças no quotidiano do Jardim-de-Infância. (Dissertação de Mestrado,

- Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/5220>.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e no jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Dubar, C. (1991) *La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Equipa Educativa. (2016/17). *Plano Plurianual de Melhoria*. Lisboa
- Equipa Educativa. (2016/17). *Projeto Bianual*. Lisboa.
- Ferreira, F. (2002). “*A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82303&pi_pub_r1_id=
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação* 13(1), pp. 115-132.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G. Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Figueiredo, M. A. (2005). *Um Novo Olhar Sobre as Rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia
- Lima, J. A. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA Editores.
- Machado, A. & 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). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des Professeurs, Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal XVIII-XX Siècle*. Lisboa: INIC.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo, & E. Duque (Eds), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203-224). Universidade do Minho.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Porto: Acime Editor.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *A Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adultos/ criança. *Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância”. In J. Oliveira-Formosinho (org). (2013), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto, Porto Editora.
- Oliveira, C., & Marinho-Araújo, C. (2010, janeiro - março). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Proença, M. (2008). A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, 4, 13-15.
- Parente, C. (2010) Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de educação de Infância*, 89, 34-37.
- Pinto, M. (2000). *A Televisão no Quotidiano das Crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11(2), 145-163.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche*. Lisboa: Cnis-

- Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade:
http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidade.
- Portugal, G. (2012, setembro-dezembro). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Iram Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 141–160). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (2016). “...Porque agora as crianças são bebés!”: Mudanças percebidas na educação familiar e no jardim de infância por educadoras de infância em Portugal – O caso da alimentação. *Trama Interdisciplinar*, 2, 125-145.
- Rodrigues, S. (2011). A importância das rotinas matinais no desenvolvimento da criança no jardim de infância (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo). Consultado em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/123456789/1457/1/Sara_Rodrigues.pdf.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp.133-152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M. (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspetivas SócioPedagógicas da Infância e Educação* (pp.9-34). Porto: ASA
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.
- Sarmiento, T., & Sousa, M. (2010). *Escola – Família - Comunidade: Uma Relação para o sucesso Educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, 141-156.

- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011) *Fazer a Escola Acontecer- A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania*. Porto: Universidade do Minho.
- Silva, I. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muito mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J.; Graça, M. (1998): *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Coleção Plátano Universitária.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Legislação

- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/01 - I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio JI

Anexo B. Portefólio da Criança