

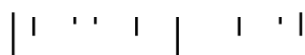


O LUGAR DO JARDIM DE INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mafalda Sofia Ramos Domingos Gonçalves

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

2020-2021



◊ LUGAR DO JARDIM DE INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Mafalda Sofia Ramos Domingos Gonçalves

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

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Tendo terminado esta caminhada na Escola Superior de Educação de Lisboa, é o momento de agradecer a todos/as aqueles/as que se cruzaram e viveram comigo bons momentos desta fase da minha vida, aquela que dizem ser a melhor das nossas vidas.

Assim começo por agradecer aos meus pais, pois sem eles esta caminhada nunca teria começado. Foram eles que sempre me apoiaram, sempre me incentivaram a seguir aquilo que queria para a minha vida, a única coisa que me disseram sempre foi para ser feliz, e por isso agradeço. Aos meus três irmãos, dois de sangue e um do coração, que sempre me levantaram e disseram para prosseguir.

Ao Juari, que conheci no início desta caminhada, e que agora caminhamos de mão dada. Pelo ombro que sempre me ofereces para chorar, pelas palavras reconfortantes a qualquer hora, pelo carinho amor e amizade, por tudo, obrigada!

Às minhas amigas da licenciatura Rita e Raquel que embora um pouco ausentes, neste momento, guardo comigo bons momentos. Obrigada por terem feito parte desta jornada.

Às minhas amigas da licenciatura e agora companheiras de mestrado, Pipa, Filipa e Raquel, obrigada por estarem lá, por se mostrarem disponíveis e por me acolherem tão bem no vosso grupo.

À minha família académica, Joana e Mariana, madrinhas do meu coração. Obrigada às duas por me auxiliarem nesta caminhada. Pelas conversas e palavras sentidas que me disseram sempre! Às minhas afilhadas Catarina e Inês que deram uma nova cor a esta caminhada, sempre de sorriso posto e prontas para me acompanhar em tudo, muito obrigada por me terem escolhido para vos acompanhar na vossa caminhada.

Joana, para ti não tenho palavras, obrigada por estares sempre lá, seja a que horas for. Obrigada pelas palavras no momento certo, pelas aventuras, pelos ensinamentos, por aturares o meu pânico sempre que tenho entregas ou apresentações. Obrigada por seres uma grande Amiga!

A si, Professora Catarina, que tanto batalhou para que eu desse sempre o melhor de mim. Obrigada por me ajudar a crescer tanto em tão pouco tempo. A minha mãe sempre disse “Deus escreve direito por linhas tortas” e se eu, no início fiquei em pânico,

hoje, sei e tenho a certeza que esta caminhada não teria terminado desta forma se a Professora não se tivesse cruzado no meu caminho. Por tudo, obrigada.

À Luísa, à Xana e à Célia que me acompanharam no meu percurso enquanto estagiária e que sempre me ajudaram a refletir e (re)ajustar a minha prática. A si, Educadora Célia, um agradecimento especial, por me ter ajudado tanto nos últimos meses, aprendi muito consigo e quero um dia poder “chegar-lhe aos calcanhares”. Obrigada

A todos os membros das equipas educativas que se cruzaram comigo neste meu caminho, também um grande obrigada por sempre me receberem tão bem.

Às famílias, que mesmo em tempo de pandemia consegui contactar, muito obrigada por me deixarem conhecer e brincar com os vossos filhos/as.

Por fim, a todas as crianças que se cruzaram comigo nesta caminhada tornando-a tão especial. Vou guardar cada momento no coração.

*Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupéry*

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este apresenta um trabalho reflexivo e sistemático em relação à intervenção pedagógica que desenvolvi enquanto estagiária, no período compreendido entre 16 de novembro de 2020 e 30 de abril de 2021, num jardim de infância (JI) público da cidade de Lisboa.

A partir de uma metodologia qualitativa, consubstanciada num estudo de caso desenvolvido num JI e recorrendo a um conjunto de técnicas de recolha de dados - entrevista semiestruturada, observação participante, consulta documental e conversas informais -, tornou-se possível compreender o lugar do JI em tempos de pandemia. Os objetivos da investigação são: i) caracterizar as vivências das crianças e dos/as adultos/as (famílias e educadora) em tempos de confinamento; (ii) identificar as inquietações e anseios aquando da frequência do JI; e, (iii) conhecer os efeitos da pandemia. As conclusões apontam para: (i) o sentimento de preocupação no que diz respeito ao desenvolvimento holístico da criança aquando do(s) confinamento(s); (ii) as dificuldades encontradas aquando do(s) confinamento(s) relativamente à gestão familiar, nomeadamente, o acompanhamento das crianças; (iii) e, por fim, os sentimentos das crianças aquando destes momentos.

Por fim, será apresentada a construção da profissionalidade docente, contando com a reflexão sobre os valores que estiveram na base da prática pedagógica em contexto de PPS, assim como quais os princípios a ter em consideração na prática futura.

Palavras-chave: crianças, pandemia, confinamento, jardim de infância, famílias

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education of the School of Education of the University of Lisbon. It presents a reflective and systematic work in relation to the pedagogical intervention that I developed as a trainee, in the period between November 16, 2020 and April 30, 2021, in a public kindergarten (JI) in the city of Lisbon.

Based on a qualitative methodology, embodied in a case study developed in a kindergarten and using a set of data collection techniques - semi-structured interview, participant observation, document consultation and informal conversations, it became possible to understand the place of the kindergarten in times of pandemic. The objectives of the research are: i) to characterize the experiences of children and adults (families and educator) in times of confinement; (ii) to identify the concerns and anxieties when attending kindergarten; and, (iii) to understand the effects of the pandemic. The conclusions point to: (i) the feeling of concern regarding the holistic development of the child at the time of confinement(s); (ii) the difficulties encountered at the time of confinement(s) regarding family management, namely, the monitoring of the children; (iii) and, finally, the feelings of the children at these moments.

Finally, the construction of the teaching professionalism will be presented, including a reflection on the values that were the basis of the pedagogical practice in the PPS context, as well as which principles should be taken into consideration in the future practice.

Keywords: children, pandemic, confinement, kindergarten, families

ÍNDICE GERAL

1. <i>Introdução</i>	1
2. <i>“O primeiro olhar...” – Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo</i>	3
2.1. <i>“Um olhar pelo exterior” – Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo</i>	4
2.2. <i>“Entrando no JI” – Caracterização do contexto socioeducativo</i>	6
2.3. <i>“As adultas da sala 2” – Caracterização da equipa educativa</i>	7
2.4. <i>“As famílias dos grandes exploradores” – Caracterização das famílias</i>	9
2.5. <i>“Os grandes exploradores” – Caracterização do grupo de crianças</i>	13
2.6. <i>“Um mundo por explorar” – Caraterização do ambiente educativo</i>	16
3. <i>“As minhas intenções...” – Análise reflexiva da intervenção</i>	23
3.1. <i>Intenções para a ação</i>	24
Com as crianças	24
Com as famílias	25
Com a equipa educativa	26
4. <i>“O lugar do JI m tempos de pandemia” - A investigação em ji</i>	28
4.1. <i>Identificação e fundamentação da problemática</i>	29
4.2. <i>Revisão da literatura</i>	30
4.3. <i>Roteiro ético e metodológico</i>	35
4.4. <i>Apresentação e análise de resultados</i>	38
4.4.1. <i>Conceções das famílias sobre o lugar do JI em tempos de pandemia</i>	38
4.4.2. <i>Conceções das crianças sobre o lugar do JI em tempos de pandemia</i>	49
5. <i>Onde quero chegar como educadora de infância? – construção da profissinalidade</i>	56
6. <i>Considerações finais</i>	61
<i>Referências</i>	64
<i>Anexos</i>	69
<i>Anexo A Portefólio Individual</i>	70

<i>Anexo B Tabela de rotinas</i>	72
<i>Anexo C Ambiente educativo</i>	76
<i>Anexo D Roteiro ético</i>	78
<i>Anexo E Análise de conteúdo das entrevistas às famílias</i>	88
<i>Anexo F Análise de conteúdo das entrevistas às crianças</i>	124
<i>Anexo G Carta de apresentação às famílias</i>	144
<i>Anexo H Consentimento informado às famílias</i>	147
<i>Anexo I Consentimento informado às crianças</i>	149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Grupo etário dos pais/encarregados/as de educação.....	10
Tabela 2 Habilitações académicas das famílias.....	11
Tabela 3 Situação profissional das famílias.....	11
Tabela 4 Idade e percurso institucional das crianças da sala 2.....	13
Tabela 5 Análise categorial da caracterização das famílias entrevistadas.....	38
Tabela 6 Síntese categorial da primeira categoria - Educação a distância no JI e o SARS-CoV-2.....	38
Tabela 7 Síntese categorial da segunda categoria - Importância do JI.....	41
Tabela 8 Síntese categorial da terceira categoria - Educador/a de infância.....	43
Tabela 9 Síntese categorial da quarta categoria - Participação e articulação das famílias com o JI.....	44
Tabela 10 Síntese categorial das conceções das crianças sobre a SARS-CoV-2 e o JI.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de animação e de Apoio à Família
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Cursos de Educação e Formação
DGS	Direção Geral de Saúde
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NE	Necessidades Específicas
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPM	Plano Plurianual de Melhoria
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório apresentado vem no seguimento da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no qual apresento reflexivamente a minha intervenção pedagógica no período compreendido entre 9 de novembro de 2020 e 30 de abril de 2021.

A intervenção decorreu numa sala de Jardim de Infância (JI) da rede pública, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Importa, no entanto, mencionar que a primeira semana decorreu em regime a distância, uma vez que o grupo se encontrava em isolamento profilático, tendo passado, novamente, mais tarde, por outro período não presencial, decretado pelo Governo português, de 22 de janeiro de 2021 a 12 de março de 2021.

O presente documento, quanto à sua estrutura está dividido em diversos pontos, começando pela caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, seguida da análise reflexiva da intervenção. O terceiro ponto prende-se com a investigação realizada, o lugar do JI em tempos de pandemia. Parte do reconhecimento de que as crianças são atores sociais com agência nos contextos onde vivem, como é o caso da família e do JI, e que tendo direito a se expressar, era fundamental compreender o que vivenciaram e sentiram, nos períodos de confinamento. Parte também do reconhecimento de que a COVID-19 atingiu de forma inesperada e brutal o nosso quotidiano. Trata-se de uma realidade mundial com consequências sociais, políticas, sanitárias, intelectuais e éticas, que teve implicações na reconfiguração e na recriação de processos e práticas sociais, educativas e pedagógicas e, nesse sentido, era fundamental caracterizar o que crianças e adultos/as (famílias e equipas educativas) sentiram e vivenciaram aquando de momentos de confinamento. Estes reconhecimentos e a reflexão que se seguiu assentou num diálogo que se quis interdisciplinar entre a Pedagogia e a Sociologia da Infância. É, ainda neste tópico que se encontra a identificação da problemática, a revisão da literatura, o roteiro ético e metodológico e apresentação e análise dos dados.

Posteriormente será apresentada o processo de construção da profissionalidade enquanto (futura) educadora de infância que esta prática pedagógica potenciou, em que identifico os principais receios e aprendizagens desta experiência. Por fim, seguem-se as considerações finais.

2. *"O primeiro olhar..."*
- CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| | " | | " |

No primeiro tópico do presente relatório torna-se imprescindível começar por fazer uma análise que anteceda a entrada na organização socioeducativa. Nesta linha de pensamento Ferreira (2004) defende o pressuposto que as crianças quando chegam à porta do JI, além de partilharem semelhanças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65). Como tal, comecei por me colocar à porta do JI iniciando, por conseguinte, a caracterização do meio envolvente, seguida da caracterização do estabelecimento socioeducativo, assim como, posterior caracterização da comunidade educativa - equipa, crianças e respetivas famílias -, terminando com a caracterização do ambiente educativo.

A presente caracterização surge de uma observação atenta e cuidada realizada ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), assim como de registos e conversas mantidas com a equipa educativa de sala e, ainda, da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG). Neste sentido torna-se fulcral acrescentar que esta primeira análise é imprescindível para a caracterização do contexto onde realizei a PPS II, bem como dos demais intervenientes, pois é através desta que posteriormente delinee as intenções para a ação.

2.1. “Um olhar pelo exterior” – Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo

Tendo em consideração o que fora referido na introdução ao tópico, cabe-me reiterar a ideia aludida por Ferreira (2004), onde o intuito de compreender a individualidade de cada criança se torna necessário a fim de conhecer as experiências e espaços sociais que compõem a sua rotina diária, ou seja, o meio envolvente ao JI e as crianças são indissociáveis.

Torna-se primeiramente crucial referir que a PPS II foi realizada num estabelecimento da rede pública, situado na cidade de Lisboa e que, aquando da minha permanência no estabelecimento, dada a situação pandémica atual do país, a mesma tenha ocorrido em regime misto, ou seja, regime presencial e a distância. Desse modo, é necessário acrescentar que esta teve início a 9 de novembro de 2020, ainda que, nessa primeira semana (9 a 13 de novembro de 2020) o grupo de crianças e a equipa educativa se encontrassem em isolamento profilático e, por esse motivo, apenas tenha sido possível iniciar o regime presencial a 16 de novembro de 2020 terminando a 30 de abril de 2021.

Mais se acrescenta que, de 8 de fevereiro de 2021 a 12 de março de 2021, a PPS II tenha decorrido em regime de educação a distância¹, ou educação em situação de emergência, tal como é designado por Pedro (2020). A autora afirma que a educação remota de emergência se apresenta como a nova estirpe da educação a distância acreditando que esta seja promotora “de tolerância à baixa qualidade e [amplificadora] de resistências à Educação Online” (s.p). Nesse sentido a mesma autora alerta para a urgência de investir no desenvolvimento de competências digitais dos/as educadores/as e professores/as, bem como das crianças e jovens de forma a garantir uma “satisfação online” promovida pelas experiências positivas e conhecimentos adquiridos.

O estabelecimento onde decorreu “toda a ação” situa-se numa freguesia do distrito de Lisboa apresentando uma população tendencialmente envelhecida, com cerca de 37 000 habitantes, sendo o setor dos serviços aquele com maior destaque no que à atividade económica diz respeito, nomeadamente o comércio (PEA 2017/2020). O JI situa-se numa zona urbanizada, com uma vasta rede de transportes (metro, autocarros e comboio), verificando-se que muitas crianças, por viverem perto do JI, se deslocam a pé até ao mesmo. É, ainda de mencionar que este se encontra localizado perto de diversas infraestruturas culturais e de lazer (bibliotecas e sala de espetáculos), desportivas (piscinas), de saúde e segurança (bombeiros, farmácias e centro de saúde), e, ainda, uma vasta diversidade de lojas, centros comerciais e restauração (PPM, 2015). Torna-se, também, importante referir que há trabalho com muitas destas infraestruturas e serviços, ainda que no período em causa não se tenham concretizado devido à situação epidemiológica que o país enfrenta.

O agrupamento de escolas onde este estabelecimento educativo se insere conta, ainda, com mais quatro estabelecimentos e serve, também, a população de vários bairros sociais, na qual se observa uma forte carência cultural e socioeconómica (PEA, 2017/2020). Sincronicamente, verifica-se um aumento de famílias no limiar da pobreza e a necessitar de apoios sociais (*idem*). Um outro dado que se torna importante referir, deve-se à elevada diversidade sociocultural que, segundo o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) do agrupamento tem vindo a aumentar, sobretudo com a “inclusão de famílias

¹ Apesar das orientações da Direção-Geral de Educação apontar para Ensino a Distância (E@D) uma vez que a identidade é da educação pré-escolar e não do ensino pré-escolar, optei por, neste trabalho, utilizar a expressão “educação a distância” que é, também, utilizada por autores como Pedro (2020) e sobretudo por autores que estudam a educação de infância e as questões tecnológicas.

oriundas dos PALOP, do Brasil, dos países de Leste e do Oriente [e, ainda] de etnia cigana (PPM, 2015) o que, conseqüentemente, leva a um aumento da diversidade sociocultural nestas instituições educativas. A organização educativa, aponta como principal desafio, a fomentação de um sentido coletivo, cooperativo e solidário em todas as crianças e jovens que frequentam a mesma, tornando-os, desse modo, cidadãos de pleno direito com hábitos de vida em sociedade (PEA, 2017/2020).

2.2. “Entrando no JI” – Caracterização do contexto socioeducativo

Num primeiro momento, e de forma a adequar a minha prática pedagógica à realidade educativa com a qual me deparava, tornou-se fulcral observar e interpretar o contexto socioeducativo realizando uma análise dos documentos orientadores do mesmo.

Assim, foi-me possível constatar que o estabelecimento em questão pertence a um agrupamento de escolas público e que o mesmo serve as valências de JI, 1.º, 2.º e 3.º CEB, 3.º ciclo vocacional e CEF. O JI a par do 1.º CEB partilham das mesmas instalações, ainda que se dividam entre andares (JI no piso inferior e 1.º CEB no piso superior). É, ainda, importante referir que o JI é constituído por quatro salas de atividades e que estas se encontram interligadas por um corredor que oferece acesso direto ao espaço exterior.²

O Projeto Educativo de Agrupamento assume como visão a oferta de um serviço de qualidade a toda a comunidade “através da interação positiva e colaborativa de todos

² Comecei por chegar um pouco mais cedo, do que a minha hora de entrada, para poder observar o que se encontra ao redor da organização socioeducativa. Enquanto me preparava para entrar na organização socioeducativa (OS), encontrei, por acaso, a educadora. Devido a este facto, dirigimo-nos juntas à entrada. Na chegada ao portão, uma auxiliar abriu-nos a porta e em seguida mediu-nos a temperatura corporal, utilizando um termómetro de infravermelhos, processo esse, realizado diariamente na entrada para a organização. (...) É (...) um espaço bastante amplo e com vários edifícios. Existem dois portões possíveis para entrada e deslocação até ao JI, (...), que é bastante movimentada e onde é possível observar várias paragens de autocarros assim como lojas de comércio local e habitações. Neste dia, eu e a educadora entramos pelo portão que se encontra mais distante do edifício destinado ao JI que o divide com o 1.º CEB sendo que este se encontra no 1.º piso e o JI no piso térreo. Deste modo, durante o percurso até à sala a educadora apresentou-me os vários espaços, começando pelo espaço destinado ao 2.º e 3.º CEB, em seguida o que se destina ao 1.º CEB e por fim o do JI. No piso destinado a esta valência encontra-se um ginásio, um recreio amplo com alguns baloiços, que agora estão interditos devido ao constrangimento atual, quatro salas de JI, duas casas de banho com lavatórios e sanitas adaptadas às crianças, uma sala destinada à CAF/AAAF, uma casa de banho destinada a pessoas com deficiência com fraldário, sanita com apoios e um duche. Todos estes espaços estão ligados por um corredor que contempla, ainda, uma sala destinada aos adultos, com mesa e cadeiras, micro-ondas, cacifos, computador, impressora e ainda uma casa de banho igualmente destinada a adultos/as, uma sala de isolamento e uma passagem direta para o exterior do edifício. (NC n.º 2, registo 1, 16nov2020)

os agentes da comunidade educativa” (PEA, 2017/2020, p.12). Neste sentido, incube-se da tarefa de formar jovens responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres, comprometendo-se a diversificar a oferta educativa, tendo em conta as particularidades de cada um, e a fomentar o desenvolvimento da autonomia, referindo como principais valores a cidadania, o respeito pela diferença, a autonomia, a tolerância e a solidariedade.

Segundo o PEA (2017/2020), o Agrupamento insere-se no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritário (TEIP), que conta com uma Unidade de Apoio Multideficiência (UAM) que oferece acompanhamento às crianças e alunos com Necessidades Específicas (NE) que representam cerca de 6% da população escolar. Para além disso, no que diz respeito a apoios terapêuticos o Agrupamento beneficia de um Centro de Recursos para a Inclusão e um Subsídio de Educação Especial da Segurança Social (PPM, 2015). Mais se acrescenta que após realizar a leitura do PPM, se verifica que na identificação das metas a alcançar assim como nas áreas de intervenção priorizadas é omissa a valência de JI, uma vez que este se centra principalmente, a partir do 1.º CEB.

2.3. “As adultas da sala 2” – Caracterização da equipa educativa

A equipa educativa da sala de atividades onde realizei a PPS II é composta por duas adultas – a educadora e a assistente operacional – que trabalham há vários anos em parceria. É, também, importante referir que através da observação realizada ao longo dos meses é possível afirmar que existe uma *prática de trabalho cooperativo e de confiança*. A equipa de sala tem uma relação de proximidade muito grande com as crianças do grupo, notando-se um *ambiente descontraído* no decorrer dos dias. Por diversas vezes pude constatar a interação das adultas com o grupo, brincando com as crianças, rindo-se com elas, motivando-as e valorizando as suas opiniões e sentimentos.

Mediante a observação realizada e de conversas informais mantidas com a equipa educativa, pude entender que uma das maiores preocupações desta é potenciar competências e atitudes relacionadas com a área de conteúdo de Formação Pessoal e Social das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016) que, de acordo com a educadora cooperante é a área de conteúdo onde são observadas as maiores fragilidades por parte das crianças. Estas atitudes, competências e valores associados à área de Formação Pessoal e Social eram constantemente potenciados pelas

adultas de sala, destaco como exemplo o recorrente incentivo para a tomada de decisões, a resolução de conflitos entre pares, a estimulação do diálogo em grande e pequeno grupo, o respeito pelo outro e a reflexão sobre determinados assuntos. O seguinte excerto de uma nota de campo, dá conta de uma das situações vivenciadas, onde as crianças tomam a decisão e fazem escolhas através do voto:

Neste sentido desafiei-os a construir, também, uma obra de arte inspirada neste movimento, proposta recebida e aceite pelo grupo. Expliquei como a iríamos realizar, referindo que colaríamos os elementos naturais numa base de cartão, porém, como esta era um pouco escura tínhamos, primeiramente, de a pintar de uma cor neutra para estes elementos se poderem sobressair. Neste sentido referi que poderíamos utilizar bege e algumas crianças referiram que podíamos também utilizar verde claro, assim sendo, e visto as opiniões estarem divididas resolvemos realizar uma votação. Dessa forma, perguntei a cada criança, à vez, que cor preferia, tendo por fim ficado escolhido que utilizaríamos a cor bege. (NC n. °26, registo 3, 18jan2021)

A educadora não segue nenhum modelo pedagógico específico, e, de acordo com o Plano Curricular de Grupo (PCG), a mesma afirma que a sua prática é norteadada por uma perspetiva socioconstrutivista, assente na compreensão de que não só as crianças são sujeito ativo na construção da sua aprendizagem³, como também o/a educador/a tem um papel ativo. Na sua prática foi, também, possível constatar uma preocupação constante por fomentar o trabalho cooperativo, os valores democráticos, a interação social entre pares e a liberdade de expressão – “A democracia é a base de todo o meu trabalho, não só enquanto finalidade educativa, como também no âmbito do quotidiano participativo,

³ Hoje, por ser segunda-feira, começa-se a reunião da manhã com a avaliação das tarefas realizadas na semana anterior. Nesse âmbito, a educadora pergunta a cada criança se acha que realizou a sua tarefa disponibilizando-lhes três cores para colocarem uma bola à frente do seu nome:

- Verde: se realizaram a tarefa;
- Amarelo: se se esqueceram de realizar algumas vezes a tarefa;
- Vermelho: se não realizaram a tarefa.

Neste momento, as crianças refletem criticamente sobre as suas ações e atribuem a si próprias uma bola da cor que consideram ser correspondente. Por exemplo, a Matilde B., referiu merecer uma bola vermelha e a educadora perguntou-lhe se apenas se tinha esquecido algumas vezes ou sempre, desta forma a Matilde B. teve oportunidade de pensar melhor e chegou à conclusão de que a bola não deveria ser de cor vermelha, mas sim amarela, sendo que havia concretizado a sua tarefa algumas vezes.

Creio que esta estratégia para a autoavaliação é muito importante na medida em que cada criança tem a oportunidade de pensar e se autoavaliar. (NC n.º 6, registo 2, 23nov2020)

vivido por todos os atores.” (PCG, 2020/2021) – esta foi a base de todo o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, observado, por mim, durante a PPS II. Todos os valores apresentados acima, eram estimulados diariamente na sala de atividades, por exemplo, através da utilização dos instrumentos de pilotagem associados ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), da realização de projetos seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), das várias reuniões realizadas em grande grupo que ocorriam ao longo do dia, através de tarefas realizadas em pequenos grupos e, ainda, da realização de tarefas semanais realizadas a pares.

Relativamente à equipa educativa de todo o JI, através da observação realizada por mim, foi-me possível constatar a existência de um *espírito cooperativo e entreajuda* entre todas as profissionais, marcado pelo respeito e diálogo constante, sendo imperativo acrescentar que durante todos os meses em que estive presente, foi possível observar a constante comunicação entre equipa, quer com assuntos relacionados com o estabelecimento educativo, quer com as crianças. É, ainda, de referir que devido à situação pandémica as salas estavam divididas em duas “bolhas”, sendo que a sala 1 e 2 constituía uma “bolha” e a sala 3 e 4 outra, por esse motivo, não existiam atividades que incluíssem salas de “bolhas” diferentes, ainda que em conversa com a educadora a mesma tenha referido que, anteriormente, essa articulação era realizada, quer em partilhas de atividades e projetos, quer visitas de estudo.

2.4. “As famílias dos grandes exploradores” – Caracterização das famílias

As famílias são quem melhor conhece as crianças, são o seu primeiro e principal contato social. É com ela que a criança socializa assim que nasce, pelo que se torna importante construir e manter uma relação de parceria com a mesma na tentativa de complementaridade de ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Ferreira (2004), defende que as crianças quando chegam à porta da organização “não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (p. 66), pelo que se torna tão importante conhecer “os traços estruturantes dos seus contextos familiares [abrindo um] caminho para poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*” (*idem*).

Tendo em conta os traços estruturantes de cada família importa ter em constante consideração as singularidades de cada uma, sendo que, é a partir dessas características

que as famílias e os agentes educativos da sala constroem uma relação única e individual. Deste modo, centro agora o meu olhar nas famílias das vinte crianças da sala 2, baseando-me na triangulação das informações obtidas através da consulta documental (PCG, 2020/2021), observação e conversas informais mantidas com a educadora cooperante.

Relativamente à nacionalidade das famílias é de realçar que a maioria são de nacionalidade portuguesa e uma angolana. No que ao local de residência das famílias diz respeito, cerca de 65% (treze famílias) vive na freguesia onde o contexto educativo se insere, sendo que das restantes sete, quatro vivem fora da freguesia, mas dentro do concelho e apenas três vivem fora dele. Desta forma é possível compreender que a maioria das crianças vive nas imediações do estabelecimento educativo, sendo, por isso, por diversas vezes, possível observar a deslocação a pé das mesmas até à organização.

No que diz respeito ao agregado familiar das vinte crianças, quinze apresentam uma estrutura nuclear por casal e filho(s) e cinco apresenta uma estrutura monoparental, sendo que numa destas famílias a separação dos progenitores foi recente e ainda não agrega os dados do PCG a que tive acesso até ao momento. Acrescenta-se ainda que é omissa no PCG a informação referente ao número de filhos por cada família, no entanto, através de conversas mantidas com a educadora, constatei que apenas três crianças do grupo não têm irmãos. É, também, de referir que algumas famílias contam com o apoio de outros familiares, nomeadamente dos/as avôs/avós.

No que respeita à faixa etária dos pais/Encarregados de Educação, é de referir que na sua maioria estes se encontram na faixa etária entre os 31 e os 40 anos, verificando-se outros casos menos representativos noutras faixas etárias, tal como observado na seguinte tabela.

Tabela 1 Grupo etário dos pais/Encarregados/as de educação

	Pais	Mães
< 20 anos	0	0
Entre 20 – 30 anos	1	2
Entre 31 – 40 anos	12	14
Entre 41 – 45 anos	6	3
>46 anos	1	1

	Pais	Mães
Desconhecida	0	0

No que concerne às habilitações literárias e categorias profissionais das famílias, é preciso referir que no PCG não existe qualquer associação de cada família ou membro da família a cada criança. Deste modo, ao nível das habilitações literárias é possível, através da tabela apresentada em seguida (Tabela 2), constatar que estas variam entre o 1.º ciclo [4.º ano] ou menos (1 pessoa) e o ensino superior, licenciatura e mestrado/doutoramento (21 pessoas), sendo ainda de mencionar que existe, também, uma grande incidência ao nível do 3.º ciclo [9.º ano] e ensino secundário [12.º ano] (16 pessoas).

Tabela 2 Habilitações académicas das famílias

	Pais	Mães
Desconhecidas	0	0
1.º ciclo [4.º ano] ou menos	1	0
2.º ciclo [6.º ano]	1	1
3.º ciclo [9.º ano]	2	5
Secundário [12.º ano]	7	2
Bacharelato	0	0
Licenciatura	4	7
Mestrado/doutoramento	5	5

No que respeita à situação laboral do agregado familiar denota-se uma maior incidência em profissões no sector de técnico superior (9 pais e 10 mães) e ao sector da indústria e dos serviços (4 pais e 4 mães).

Tabela 3 Situação profissional das famílias

	Pais	Mães
Técnicos superiores	9	10
Quadros intermédios	3	2

	Pais	Mães
Técnico-profissionais	1	1
Indústria e Serviços	4	4
Desempregado	2	3
Desconhecida	1	0

É, também, importante mencionar que devido à situação pandémica a entrada e/ou permanência das famílias em contexto de sala não foi permitida. No entanto, foram criadas outras estratégias para um maior envolvimento em todo o processo educativo. Poderei dar como exemplo a utilização do recurso à Plataforma *Classroom*, através da criação de uma sala virtual, onde a Educadora comunicava com as crianças e famílias. Eu estive, também, envolvida em todo este trabalho. Mais se acrescenta que é através desta plataforma que a educadora partilhava com as famílias tudo o que é realizado ao longo da semana, colocando fotografias e vídeos além da descrição do que fora vivenciado. Tornase, ainda, importante revelar a constante articulação entre equipa e famílias, sendo que a educadora se mostrou sempre disponível para reunir com qualquer uma, fosse através de contacto telefónico ou por plataformas digitais.

Importa, por fim referir que, aquando do regime de educação a distância a educadora, conhecendo a situação socioeconómica das famílias se disponibilizou para a criação de *kits* de materiais para algumas das famílias mais carenciadas, o que evidenciou uma preocupação pela igualdade de oportunidades dadas às crianças, que em contexto externo ao JI se torna mais difícil de controlar. O kit era composto por materiais de desgaste que permitiram às crianças concretizar algumas das propostas efetuadas pela equipa da sala durante este período. Mais se acrescenta que, ainda durante este regime online, apenas uma criança do grupo não participou em qualquer atividade e/ou sessão síncrona realizada semanalmente. A par desta houve, ainda, outra que participou apenas numa sessão síncrona de grande grupo. Ambas as famílias alegaram falta de disponibilidade para acompanhamento destas crianças. Ainda assim é de exaltar a participação e empenho por parte das famílias durante as cinco semanas em que fora realizado o regime de educação a distância.

2.5. “Os grandes exploradores” – Caracterização do grupo de crianças

Dando início ao presente tópico torna-se importante começar por reiterar a ideia de Ferreira (2004) mencionando que o grupo de crianças da sala 2 é um grupo de heterogeneidade interna – género, idade e percurso institucional. O grupo em questão é composto por 20 crianças, treze meninos e sete meninas. A heterogeneidade é, também, observável a nível de idades, sendo que estas se situam entre os 4 e os 7 anos. Ferreira (2004) alude para “o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser *mais novo*, nem implica do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social.” (p.76). Desta forma, é importante referir que, ainda que a janela etária seja grande, as crianças estabeleçam relações umas com as outras independentemente da sua idade.

É ainda importante referir que neste grupo estão integradas três crianças com Necessidades Específicas (NE) ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho de 2018. Indo ao encontro da ideia defendida por Tomás (2011) a inclusão de crianças com NE em ambientes educativos fomenta a adequação de regras e valores sociais indispensáveis, bem como a identificação das diferenças.

No que diz respeito ao percurso institucional das crianças é de referir que apenas seis das crianças do grupo haviam frequentado este II no ano letivo anterior, treze ingressaram neste II no presente ano letivo, tendo estado até então noutros estabelecimentos da mesma valência. Para além destas há, ainda, outra criança que contactou este ano pela primeira vez com um contexto formal, uma vez que até ao momento permanecera com familiares.

Tabela 4 Idade e percurso institucional das crianças da Sala 2

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade	
		16/11/2020 (Início da PPS II)	30/04/2021 (Fim da PPS II)
<u>Afonso</u>	11/2014	6 anos	
Benedita	08/2016	4 anos	
Clara	11/2014	5 anos	6 anos
Constança	12/2014	5 anos	6 anos

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade	
		16/11/2020 (Início da PPS II)	30/04/2021 (Fim da PPS II)
Daniel	11/2015	4 anos	5 anos
<u>David</u>	07/2015	5 anos	
Francisco L.	12/2015	4 anos	5 anos
<u>Francisco Q.</u>	12/2015	4 anos	5 anos
Gabriel	11/2015	5 anos	
João	11/2015	4 anos	5 anos
Laura	11/2015	4 anos	5 anos
Matilde B.	09/2015	5 anos	
Matilde S.	01/2016	4 anos	5 anos
<u>Núria</u>	05/2015	5 anos	
Pedro	02/2015	5 anos	6 anos
<u>Rodrigo</u>	11/2014	6 anos	
Santiago C.	10/2014	6 anos	
Santiago F.	09/2015	5 anos	
<u>Tiago</u>	04/2014	6 anos	7 anos
<i>Xavier</i>	11/2016	3 anos	4 anos

Nota: as crianças destacadas pelo sublinhado já se encontravam a frequentar este JI no ano transato, relativamente à criança destacada a *italico*, é a primeira vez que esta contacta com um contexto educativo formal.

No que concerne à frequência das crianças do grupo nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) torna-se importante referir que dezanove crianças beneficiavam desta componente social, das quais onze saíam até às 17h30 e as restantes oito até às 19h, assim sendo, é possível afirmar que todas elas passavam um grande período de tempo no contexto socioeducativo.

Relativamente às características do grupo com o qual estive aquando da permanência na sala de atividades, é importante referir que a observação participante, assim como as conversas informais tidas com a equipa educativa foram cruciais para o desenvolvimento deste tópico. Assim, começo por referir que inicialmente notei, nas suas interações sociais, uma maior individualidade, penso que se deveu ao facto de, na sua

maioria, o grupo não se conhecer e estar, ainda, a construir relações. Posteriormente com a leitura do PCG e através de conversas com a educadora, percebi que as intencionalidades da mesma passavam essencialmente pela definição das regras de convivência social, a criação de laços afetivos entre todos e promoção da autonomia, do espírito crítico, da participação, da autoestima, das situações de diálogo e, ainda da resolução de problemas. Observei, ao longo da PPS II, a preocupação da educadora em ir ao encontro dos objetivos definidos, preocupação essa partilhada por mim. É, ainda, de referir que ao longo destes 5 meses observei alterações nas interações entre pares e uma maior coesão do grupo, facto esse que foi comentado por mim e pela educadora por diversas vezes. Creio que o facto de estarmos a vivenciar uma situação pandémica aliado ao facto de serem apenas permitidas interações entre cada duas salas no período não letivo, poderá ter sido um dos fatores para uma maior proximidade das crianças do grupo acrescentando à criação de *laços afetivos mais vinculados*. Para além disso, era notável uma maior preocupação e *respeito pelo outro*, como também, um *maior espírito de cooperação e ajuda*.

No que respeita aos interesses do grupo no início do ano letivo, destaco a Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente ao nível da Educação Física e Educação Artística (artes visuais, teatro/jogo dramático, dança e música). É importante referir, também, algumas fragilidades no grupo ao nível da motricidade fina, nomeadamente no recorte, e na pega de pinça (tríade), sendo que foram realizadas algumas atividades para superação dessa dificuldade.

Depois de realizado o reforço da manhã, as crianças distribuíram-se pelas áreas da sala e eu sentei-me numa mesa com algumas para começarmos a construir os ímanes. Aquando desta atividade reparei que algumas crianças, como por exemplo o Francisco Q., o Francisco L., e o Daniel, que tiveram algumas dificuldades no momento de recorte não pegando corretamente na tesoura e/ou mostrando dificuldade em abrir e fechar a mesma. Por esse motivo auxiliei-os neste momento. (NC n.º35, registo 4, 22mar2021)

Torna-se, ainda, importante referir que ao longo da PPS II fui observando um interesse crescente do grupo pelo Domínio da Matemática, o que se foi verificando na

apropriação dos instrumentos de pilotagem utilizados pelas crianças diariamente na sua rotina e que permitiram gradualmente a aquisição e o reforço de algumas competências, como por exemplo a contagem. No que concerne ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, é de mencionar que algumas crianças apresentavam dificuldades na expressão oral, pelo que sempre foi uma preocupação a valorização deste domínio e a articulação com técnicos, nomeadamente Terapeutas de fala, que acompanham as crianças e articulam com as famílias. Ainda assim, apesar desta fragilidade demonstrada por algumas crianças do grupo, foi possível constatar que, de uma maneira geral, o grupo apresentava uma grande predisposição para comunicar, o que por vezes colidia com o cumprimento de algumas regras. No que se refere à Área do Conhecimento do Mundo é importante mencionar que o grupo era bastante *curioso e interessado* com tudo aquilo que o rodeava, o que os tornava cada vez mais interventivos no processo de descoberta. Para esta situação, foi muito positivo o recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma vez que a área do conhecimento do mundo esteve muito presente no mesmo.

Por fim, penso ser importante mencionar que constatei desde o primeiro momento que o grupo, na sua maioria, tinha um tempo de concentração/atenção curto. No entanto, torna-se importante frisar que, ao longo dos cinco meses em que realizei a PPS II, fui notando algumas alterações apercebendo-me de algumas melhorias neste aspeto, sendo que sempre foi uma preocupação o envolvimento do grupo em todo o processo de aprendizagem tornando-os gradualmente com uma maior consciência de si próprios.

2.6. “Um mundo por explorar” – Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo torna-se importante na medida em que segundo Portugal (2012) influencia positiva ou negativamente a criança, dado que pode ou não promover o jogo simbólico e as interações com outros pares, ajudar na construção da autonomia e apropriação das rotinas, e afetar o bem-estar da mesma.

Tempos na rotina

Segundo Araújo (2013), a organização de tempo e rotinas deve ser “gerido de forma tranquila e não apressada [apoio] a construção de sentimentos de segurança,

continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (p.84)

Esta previsibilidade advém da rotina instituída na sala onde existe uma sequência de acontecimentos que se repetem diariamente, como, os momentos de reunião, brincadeira, higiene e alimentação. (Cf. Anexo B – Tabela de rotinas). Nesta mesma linha de pensamento Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) aludem que a rotina deve respeitar os ritmos individuais das crianças garantindo o seu bem-estar e promoção de aprendizagens que advenham da participação ativa nos demais momentos.

No seguimento do que fora supramencionado, creio ser fulcral conhecer o dia tipo da sala onde realizei a PPS II, e de que maneira os agentes educativos da sala regulam as rotinas da mesma.

Assim, começo por referir que o acolhimento era realizado em duas etapas, uma vez que entre as 8h00 e as 9h00 as crianças que frequentavam as AAAF eram recebidas por monitores dessa entidade e posteriormente, entre as 9h00 e as 10h00, pelas Assistentes operacionais de cada sala. Importa salientar que tendo em conta a situação pandémica atual este acolhimento não é idêntico ao dos anos anteriores, uma vez que anteriormente as famílias podiam entrar no JI para levar as crianças até às respetivas salas. Além do acolhimento realizado no portão, a partir das 9h00 as crianças entravam nas salas de atividades e era realizado o acolhimento pela educadora, onde as crianças vestiam as suas batas e se dirigiam aos instrumentos de pilotagem autonomamente para realizar as tarefas habituais. Posteriormente segue-se um momento de reunião e partilha que, por norma, tinha a duração de 30 a 60 minutos, dependendo do que estivesse planeado para o seguimento do dia, e/ou das partilhas que sejam da vontade das crianças realizar, tal como podemos observar pela seguinte nota de campo:

Pelas 9h05 dirigimo-nos para a sala de atividades e as crianças começaram por vestir as batas e em seguida dirigirem-se pra o centro da sala, marcando as presenças e sentando-se nos seus lugares.

Enquanto esperavam pelos restantes pares o Rodrigo referiu que amanhã “no dia azul” tinha terapia da fala e que por isso iria para casa logo às 15h15, o Afonso e a Clara questionaram-no sobre o que é a terapia da fala, então este explicou começando por dizer “Eu tenho uma professora que se chama Filipa”, a educadora acrescentou dizendo que a terapeuta da fala nos ajuda a dizer

melhor algumas das palavras que temos mais dificuldade. O Santiago F., uma das crianças que a educadora já referiu como necessidade, nas avaliações periódicas, a procura de uma terapeuta da fala para superação desta dificuldade, mencionou que, em casa, a mãe faz exercícios com ele. A educadora já havia partilhado comigo que teria referenciado nas avaliações da criança esta necessidade e que até já tinha contactado com a família relativamente a este assunto, porém a mesma referiu realizar exercícios com a criança em casa e que esta teria melhorado em alguns dos sons pronunciados. (NC n.º 41, registo 2, 6abr2021)

Por volta das 10h00 as crianças distribuíam-se pelas áreas da sala e exploravam, descobriam e brincavam com os seus pares, ainda que, por vezes, tenha presenciado, crianças que preferiam fazê-lo isoladamente.

Depois da hora do conto e da breve conversa sobre os direitos das crianças, o grupo pegou nos seus cartões e distribuiu-se pelas áreas da sala que queriam brincar. Observei o Francisco L. sozinho na área dos jogos de mesa e fui ao seu encontro. Perguntei-lhe se podia fazer construções com ele e este respondeu-me afirmativamente. Comecei a fazer a minha construção e enquanto isso o Francisco L. ia referindo aquilo que estava a fazer. Quando terminou mostrou-me e disse “aqui está um tubarão branco e aqui uma moreia”. Perguntei-lhe “O que é uma moreia?” ele respondeu-me “é um animal que tem eletricidade e dá choques”, disse-lhe “ahh, muito bem”, ele colocou a sua construção na exposição da sala e foi brincar com outro jogo.

A exposição é o local onde as crianças colocam, ao longo da semana, as suas construções, realizadas nas áreas dos jogos de mesa e jogos de chão, devidamente identificadas, e quando chega a sexta-feira é a altura de as destruir. (NC n.º 4, registo 11, 18nov2020)

Este momento era, também, utilizado pela equipa educativa aquando da realização de atividades dirigidas, aproveitando-o para a realização das mesmas em pequenos grupos e assim maior acompanhamento ao longo destas.

O momento posterior diferia semanalmente, devido ao Plano de contingência definido pelo Jardim de Infância, para este período de pandemia e obedecendo às normas emanadas pela DGS e pelo Ministério da Educação. Neste sentido, tendo em consideração

o que fora supracitado acerca da divisão das salas por duas *bolhas*, os horários encontravam-se desfasados de *bolha para bolha*. Assim sendo, o momento de arrumação, higiene e posterior reforço da manhã acontecia numa semana pelas 10h30, indo o grupo, assim que termina, para o recreio, e na semana seguinte, a mesma ordem de acontecimentos, acontecia pelas 11h00.

Além deste horário, também o da refeição sofreu alterações, sendo que na semana em que as crianças realizavam o reforço da manhã mais cedo, conseqüentemente realizavam o momento de refeição mais cedo, sendo, por esse motivo, apenas possível que a equipa educativa acompanhasse parte deste momento na semana com este horário, uma vez que o horário de refeição da equipa começava às 12h00, horário esse compatível com o do grupo de crianças aquando do horário de ida ao recreio mais tardia (11h00).

Pelas 13h15 a equipa encontrava-se com o grupo no recreio, sendo que fica ao critério de cada educadora a que horas se dirige com o grupo para a sala de atividades. Por diversas vezes, em conversa com a equipa de sala, e tendo nós constatado que o grupo esteve impedido da fruição do espaço exterior durante um menor período durante a manhã, encaminháamo-nos para a sala mais tardiamente de forma a *compensar* o tempo de recreio das crianças.

Hoje, as crianças chegaram mais tarde do almoço. A seguir ao momento destinado ao mesmo, as crianças vão, por norma, brincar mais um pouco no recreio. Por esse motivo, ainda que tenham chegado mais tarde, a educadora sugeriu que fossemos um pouco para o recreio. As crianças começaram a subir a uma plataforma de madeira que está no recreio, tentando equilibrar-se, a educadora ofereceu o seu ombro para que estas se apoiassem. As crianças mostraram muito entusiasmo aquando desta brincadeira querendo repetir várias vezes. (NC n.º 19, registo 8, 5jan2021)

Posteriormente, dirigíamo-nos ao interior e era realizado mais um momento de higiene. Em seguida, na sala de atividade dava-se o momento da hora do conto, momento diário com o qual as crianças se encontravam familiarizadas e que mostrou ser um momento muito *apreciado* pelo grupo, uma vez que todas as semanas havia dois responsáveis para ajudar a adulta nesta tarefa.

Aquando do momento de entrada na sala, após o recreio, o Pedro e o Tiago dirigiram-se à dispensa para escolherem o livro para a hora do conto de hoje. O Pedro, demonstrou interesse em ser ele a ler a história e a educadora consentiu. Neste sentido, o Pedro imaginou e contou a história e, com a ajuda do Tiago, mostrou cada uma das páginas ao grupo. (NC n.º 16, registo 8, 16dez2020)

As crianças *demonstram várias vezes interesses* em serem as próprias a dinamizar este momento o que me leva a crer que este é um dos momentos da rotina mais apreciado pelo grupo, uma vez que já presenciei várias vezes este interesse, assim como o facto de escolher uma história para este momento.

Seguido do momento da hora do conto, as crianças dirigem-se para as áreas existentes na sala e usufruem novamente de um momento de brincadeira, exploração e descoberta, para além disso, este momento é, também, aproveitado para terminar tarefas começadas no período da manhã.

Pelas 15h00 as adultas começavam a entoar a canção de arrumar e as crianças automaticamente começavam a fazê-lo, arrumado as áreas onde se encontravam. Assim que iam terminando de arrumar, dirigiam-se ao centro da sala e uma das adultas realizava o retorno à calma com o grupo. Este pode ser realizado de diversas formas, através de jogos, músicas e danças e outras atividades que surgissem do interesse do grupo.

Espaços e materiais

Após terminar a caracterização do tempo e da rotina, creio ser pertinente conhecer como é que a sala de atividades se encontrava organizada (Cf. Anexo C – Ambiente educativo), para além disso, importa mencionar as intenções por detrás dessa organização, assim como as potencialidades do espaço e dos materiais. Neste sentido, torna-se fulcral começar por referir que os materiais disponíveis se encontram num ótimo estado de conservação, não apresentando sinais de quebra, rasgo ou sujidade, uma vez que sempre que se verificasse que um objeto estava danificado irremediavelmente, o mesmo era automaticamente retirado. É, ainda, importante acrescentar que, tendo em conta a situação epidemiológica do país, alguns materiais, como por exemplo a maioria de vestes na área do faz-de-conta, foram, por imposição governamental, retirados da sala de forma a minimizar os riscos de contágio. Mais se acrescenta que, os materiais eram desinfetados e limpos diariamente, assim como a sala de atividades, ao final de cada dia.

A sala tinha três grandes janelas que cobriam a totalidade da parede que fica de frente para a porta de entrada, por esse motivo a sala usufruía de bastante luz natural, sendo apenas necessário acender as luzes em alguns momentos do dia, maioritariamente nas estações mais frias. É, também, importante referir que o espaço disponível para as crianças se movimentarem era bastante amplo, ainda que dispusesse de várias mesas e cadeiras em determinadas áreas para usufruto das mesmas.

Além do já referido, é, também, importante mencionar que a sala proporcionava às adultas uma visão geral de toda a área ocupada à exceção de um único espaço que ficava sem visibilidade e que era destinado apenas à arrumação dos pertences pessoais das crianças, sendo que nenhuma destas tinha por hábito utilizá-lo aquando dos momentos de brincadeira, excetuando alguns momentos, quando, por exemplo, algumas crianças que brincavam na área do faz de conta utilizavam este espaço para realizar um piquenique.

Começo, então, por referir que ao entrar na sala nos deparávamos, à direita, com o espaço destinado à arrumação dos pertences individuais de cada criança, mudas de roupa, casacos, batas, chapéu e ténis de ginástica, para além disso, era também o espaço onde a educadora tinha os separadores de trabalhos realizados pelas crianças identificados com o nome de cada uma, que posteriormente iriam compor o portefólio individual das mesmas. Ainda à entrada da sala, na parede do lado esquerdo, estava um móvel, onde eram guardados alguns brinquedos e materiais das adultas. Era, também, neste local que ficava a área da garagem, uma das mais escolhidas pelo grupo, por esse motivo, neste local, estavam, também algumas caixas com brinquedos representativos da área. Para além disso, estavam, ainda, neste local, mesas para exposição de construções das crianças e arrumação dos estojos individuais e, também, um placard, onde eram afixadas atividades realizadas. Neste caso particular, destinou-se à fixação do mapa conceptual do projeto sobre as árvores, desenvolvido com o grupo, entre o dia 6 de janeiro e o dia 29 de abril de 2021. Este projeto surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, perante um interesse demonstrado pelo grupo e fora desenvolvido segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Mais adiante deparávamo-nos com o espaço mais amplo da sala que se encontrava dividido por áreas. A sala contava com um total de onze áreas, contando com a já referida área da garagem. A par desta existia também a área do faz de conta, dos fantoches, das ciências da natureza, da escrita, da matemática, dos jogos de chão, dos jogos de mesa, do

computador, da biblioteca e, ainda, das artes plásticas. É, importante referir que nenhuma área se mantinha estática podendo sofrer alterações ao longo do tempo atendendo às necessidades e interesses do grupo, tal como observei.

3. *“As minhas
intenções...”* -
ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Foi no capítulo anterior que procedi à caracterização das singularidades do contexto onde realizei a PPS II. Neste, que agora se segue, apresentarei as intencionalidades que delineei para orientar a minha ação pedagógica tendo em vista as particularidades referidas nas caracterizações elaboradas no tópico acima descrito no corpo do presente relatório.

Torna-se, portanto, necessário que o/a educador/a se debruce sobre a sua prática recorrendo a uma análise reflexiva de forma a encontrar a melhor maneira para adaptar as intencionalidades da sua prática pedagógica às singularidades de cada grupo de crianças. Assim sendo, também eu, enquanto estagiária e futura profissional de educação de infância devo assumir uma postura reflexiva perante a minha prática, para posteriormente poder delinear as minhas intenções para a ação, envolvendo sempre a equipa pedagógica, as crianças e as famílias.

Neste sentido, numa primeira fase, organizei o presente capítulo elaborando, um conjunto de intenções para a minha ação pedagógica com o grupo de crianças com quem estive aquando da PPS II, intenções para com as suas famílias e por fim para com a equipa educativa.

Com as crianças

Num primeiro momento, observando o grupo de vinte crianças, onde cada uma apresenta as suas singularidades, fragilidades, interesses, necessidades e características, tornou-se claro, para mim, que a minha primeira intencionalidade para com as mesmas, passou por conhecer cada uma na sua individualidade, respeitando os seus ritmos e singularidades. Assim sendo, torna-se importante estabelecer relações de qualidade com o grupo, assim como com cada criança. Tentei, neste sentido, tornar-me uma ouvinte ativa das crianças, não só daquilo que tentavam transmitir verbalmente, como também dos seus comportamentos, com o intuito de assim conhecer cada uma e poder, dessa forma, adequar a minha ação (Parente, 2012).

No que concerne à minha primeira intenção delineada, tendo em consideração que foi um estágio realizado em condições muito particulares e durante um maior período (devido à alternância de regime presencial para regime a distância, a meados de janeiro),

creio que consegui atingir os meus objetivos, uma vez que criei uma relação baseada em confiança e respeito mútuo com cada criança do grupo. Importa, ainda, acrescentar que acredito ter-me tornado numa adulta de referência na sala uma vez que aquando da ausência da educadora se dirigiam a mim.

Tendo por base a minha primeira intenção, onde defendo uma atenção individualizada de cada criança, acredito ser extremamente importante alargar essa abordagem individual para uma visão de grupo. Conferindo que a interação entre pares seja uma das maiores e mais marcantes formas de desenvolvimento, acredito que a minha segunda intencionalidade deva ilustrar isso mesmo, nesse sentido adotei como intenção a promoção de interações de qualidade com os pares. Considerando as minhas duas primeiras intenções com o grupo e aferindo tratar-se de duas intenções que se inter-relacionam, creio ser pertinente complementá-las com uma terceira, onde a valorização das diferentes formas de participação das crianças, assim como o seu envolvimento no processo de aprendizagem reconhecendo-lhes “voz” sejam primordiais, reiterando a ideia de que as crianças devem envolver-se em todas as decisões que a elas dizem respeito. Tomás (2007b) afirma que “participar significa incluir diretamente nas decisões do processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.49).

Tendo em conta as três intencionalidades já referidas anteriormente, outra prioridade educativa que esteve presente na minha prática pedagógica foi a promoção de propostas adequadas, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, promissoras de experiências ricas e relevantes e que sejam potenciadoras do seu desenvolvimento holístico.

Vale, ainda, acrescentar uma última intencionalidade tida em consideração ao longo de toda a minha prática e também valorizada pela Educadora de Infância no seu PCG: promover interações sociais democráticas.

Deste modo, termino mencionando que as intencionalidades aqui estruturadas para com o grupo de crianças com o qual estive de novembro de 2020 a abril de 2021, foram todas tidas em consideração no decorrer da PPS II, considero, porém, ser, ainda, um longo caminho a percorrer, visto tratar-se de um processo que deve ser contínuo e durável.

Com as famílias

Considerando que “as famílias são as primeiras educadoras das crianças e parte integrante do processo educativo” (APEI, 2020, p. 15), penso ser extremamente importante incluí-la neste processo. Deste modo, acredito ser importante delinear e seguir, também, algumas intenções. Tendo em vista o panorama atual, acrescido ao facto de as famílias não entrarem nas instalações do JI, torna-se importante mencionar que os únicos contactos mantidos com as mesmas foram através de sessões síncronas (no regime online, aquando das sessões realizadas com as crianças, e em reuniões, quer agendadas pela educadora, quer por mim, aquando da implementação das entrevistas) e da plataforma utilizada para articulação com o JI.

Ainda que se trate de poucas interações, creio ser pertinente avançar com as minhas intenções para com as mesmas. Assim sendo, acredito ser primordial que seja estabelecida uma relação baseada no diálogo oferecendo a confiança necessária para que se sintam seguras e tranquilas quando o/a seu/sua filho/a (também) ficava a meu cuidado. Neste sentido, considero que a base para a formação de uma relação de confiança mútua passa pela verdade e sinceridade no diálogo que é mantido entre ambas as partes.

Tendo em consideração a primeira intenção delineada, creio ser fulcral que as famílias sejam parte integrante da ação pedagógica do/a educador/a. Nesse âmbito a minha segunda intencionalidade passa por procurar que as mesmas façam parte do processo de aprendizagem das crianças, envolvendo-se sempre que possível e motivando-as para acompanharem os/as seus/suas filhos/as neste caminho.

Com a equipa educativa

Tendo terminado de expor as minhas intenções para com as crianças e suas famílias, creio ser pertinente fazê-lo, agora com a equipa educativa. Acredito que o trabalho em equipa é fulcral e determinante para conseguir proporcionar, a todos os intervenientes, um ambiente educativo de qualidade.

Deste modo, importa conferir que a minha primeira intencionalidade para com a equipa educativa foi dar-me a conhecer, assim como conhecer os/as demais profissionais do JI, tendo o intuito de gradualmente integrar-me nas suas dinâmicas. Tornando-se assim no meu ponto de partida para a elaboração de um trabalho colaborativo, respeitando todos os intervenientes envolvidos, construindo, desse modo, uma relação de partilha e confiança.

Tendo por base a primeira intencionalidade delineada, importa mencionar que, para um trabalho colaborativo é necessário que exista um clima de cooperação, para conseqüentemente desenvolver um trabalho em parceria. De igual forma, torna-se crucial que exista uma comunicação aberta entre todos os intervenientes. Para isso, é necessário manter uma postura de permanente disponibilidade, estando recetiva a sugestões, sendo esta a minha segunda intencionalidade, uma vez que priorizei o diálogo entre as partes integrantes do trabalho.

Por fim, focando-me agora, na equipa educativa da sala, torna-se importante referir que foi também priorizada uma análise reflexiva constante, sobre todas as propostas pedagógicas elaboradas, assumindo uma atitude critica sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Desta forma, permitiu-me refletir em conjunto adequando a nossa ação aos interesses, ritmos e caraterísticas do grupo de crianças em questão.

4. *“O lugar do JI m
tempos de pandemia” -*
A INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

A investigação, na área da educação, representa um papel relevante, na medida em que se assume como uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p.1). Nesse sentido, importa esclarecer que este tópico se encontra dividido em quatro partes distintas. Assim, começa por apresentar a problemática da investigação e qual o seu propósito, seguida da revisão da literatura, que permitirá aprofundar o tema em questão: o lugar do JI em tempos de pandemia. Posteriormente, serão, também, apresentados o roteiro metodológico e os princípios éticos pelos quais orientei a minha prática. A última etapa será análise e a discussão dos resultados da investigação desenvolvida.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Foi a 11 de março de 2020 que a Organização Mundial de Saúde (OMS) veio a público declarar a SaRs-Cov-2, vulgo COVID-19, como sendo uma pandemia. Nesse instante tudo mudou, Portugal fechou portas ao mundo e todos nós vimos a nossa vida suspensa, em casa, fechados (Decreto-lei n.º 10-A/2020, de 13 de março). Estando nesse instante a estagiar, vi, também, o meu estágio ser interrompido, as instituições educativas fecharam e fomos obrigados a ficar em casa. Neste momento foi preciso reinventarmos, passar de um regime presencial para um regime online, de forma abrupta.

As escolas estão a passar para plataformas online (...). As grandes salas de espetáculo passam os seus programas em *streaming*. Os museus fazem visitas virtuais. Milhares de empresas adaptaram-se ao trabalho remoto, gerindo equipas e projetos através de plataformas online. Até algumas fábricas adaptaram o seu sistema produtivo para oferecerem artigos com procura crescente. (Rio, 2020, p.7)

Em quase todos os ramos profissionais e setores de atividade ocorreu um processo de reconfiguração quando, em tempo record, se tentaram adaptar à situação, ainda que nem todos tenham sido bem-sucedidos o que foi ilustrado através de vários estudos realizados, fazendo o retrato social em Portugal que evidenciam um forte crescimento de pessoas desempregadas e um agravamento das desigualdades sociais. (Peralta, Carvalho & Esteves, 2020)

O tema para esta investigação emerge desta situação epidemiológica do país, nomeadamente no ramo da educação, mais propriamente no âmbito da educação pré-escolar e no JI onde desenvolvi a PPS II, sendo este o tema da investigação – O lugar do Jardim de Infância em tempos de pandemia.

Os/as educadores/as reinventaram-se e foram adaptando a sua prática através de plataformas online tentando chegar às crianças e acompanhá-las, ainda que num regime a distância, algo que se pensava impossível até então, mas que se tornou extremamente necessário para tentar dar resposta e “*compensar*” o grande elo que se havia quebrado – *mas como é que se faz isso com crianças tão pequenas?* – Os/as educadores/as fizeram-se acompanhar de vídeos, muitos deles/as sem qualquer formação sobre a utilização deste recurso, tentando promover propostas diferentes, desafiantes e enriquecedoras, refletindo se estas seriam bem recebidas ou se deveriam ser adaptadas. Destaco alguns fatores ou constrangimentos que se verificaram: interesses demonstrados pelas crianças (qual o seu estado de espírito, o tempo de exposição a ecrãs); a condição socioeconómica de cada família e a disponibilidade das famílias para acompanhar as crianças neste período de educação a distância (uma vez que, por se tratar de crianças tão jovens necessitam, ainda, de um grande apoio por parte dos/as adultos/as)

Assim, para a concretização da presente investigação, do ponto de vista metodológico, realizei entrevistas semiestruturadas às crianças do grupo com que estive aquando da PPS II, bem como às respetivas famílias, sendo essa uma das minhas principais técnicas de investigação, utilizada para dar *voz* às crianças e às famílias aquando do confinamento – quais as suas preocupações, inquietações, sentimentos e vivências, o que foi realizado, que dificuldades tiveram, foram algumas das dimensões consideradas para a análise.

4.2. Revisão da literatura

A construção do currículo do/a educador/a de infância em tempo de pandemia

Para Roldão e Almeida (2018) o currículo é um “campo de permanente negociação e balanço – e não objeto de um consenso definidor, prescritivo e imutável” (p.10). Maletta, Ferreira e Tomás (2020) acrescentam que é no currículo que se encontra “um conjunto de finalidades e princípios gerais, pedagógicos e organizativos para a

aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, apoiando a/o educadora/or na organização dos processos de aprendizagem e nas respectivas práticas pedagógicas” (p. 4), servindo como orientador da sua ação pedagógica perante as crianças, famílias e comunidade. Assim, tal como as autoras supracitadas defendem, a ação pedagógica do/a educador/a está em constante mudança e adaptação indo ao encontro das necessidades das crianças, provido de intencionalidade pedagógica.

Neste sentido, importa referir que aquando do confinamento o currículo dos/as educadores/as, mais do que em qualquer outra altura, esteve em contante adaptação e (re)formulação, sendo de extrema importância continuar a atender às necessidades das crianças do grupo, ainda que de modo diferente do habitual. Corroborando a ideia de Pinto, Lidugério e Almeida (2020) de que o JI “opera com significados culturais, práticas sociais internas, dialogando com a sociedade” (p.98) e, ainda, que “valorizar as manifestações sociais e individuais possibilita abrir espaço para que o individuo se manifeste (descubra quem é e o que é o mundo), acolha a convivência com a diferença e respeite o outro” (*idem*) torna-se, portanto, importante considerar a qualidade de experiências oferecidas às crianças, para que estas sejam enriquecedoras e contribuam para a sua formação enquanto pessoa e cidadão.

Na mesma linha de pensamento é importante referir que, sendo estes *novos tempos*, em que a educação se vê obrigada a se (re)inventar, operando em regimes mistos, se torne ainda mais necessário que o/a educador/a esteja atento às particularidades de cada criança e suas famílias, continue a demonstrar interesse acerca das ausências aquando das interações online, percebendo se estão bem e tentando encontrar soluções para minimizar o problema tanto quanto possível, sem nunca ser intrusivo/a nesta intervenção.

Vivemos, hoje, *tempos difíceis*, para os quais ninguém está preparado ou sabe sequer a “*fórmula*” certa de atuar, no entanto, neste período atípico é, ainda, mais importante o contacto com as crianças, assim como destas com os seus pares, mantendo o contacto e, na medida do possível, as habituais partilhas. Torna-se necessário, que os/as educadores/as, aquando do regime a distância se mantenham atentos/as às crianças, aos seus sentimentos e às suas necessidades, e, ainda que seja um desafio, atentar a todas as dimensões do desenvolvimento das mesmas.

Importa reconhecer que a ação pedagógica dos educadores de infância assume uma abordagem relacional e holística, uma vez que a criança é considerada como um todo: corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social. No contexto atual de pandemia, reconhecer estas interdependências constitui um novo desafio para os profissionais de educação de infância e, ao mesmo tempo, um momento de estímulo à sua ação reflexiva e à construção do pensamento crítico para que possam agir com intencionalidade ética. (APEI, 2020, p. 3)

Torna-se, portanto, importante referir que neste período atípico em que o país enfrenta uma pandemia, seja, ainda, mais necessário pensar o lugar do JI e do papel dos/as profissionais de educação, como os/as educadores/as, que além de estar atento/a às crianças e às suas necessidades, estabeleça uma relação de parceria e confiança mútua para com as respetivas famílias das crianças (Sarmiento et al., 2020). Sendo o trabalho colaborativo entre famílias e JI de extrema importância Guimarães, Mattos e Basílio (2020) afirmam ser fulcral “reforçar e estreitar os vínculos entre a escola e as famílias [pois] fortalecem a comunidade escolar para juntos, pensarem em novas formas e possibilidades para a Educação Infantil” (p.74).

O espaço do Jardim de Infância nestes *novos tempos*

Foi com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020, a 30 de abril de 2020, que se tomou conhecimento da reabertura dos estabelecimentos educativos, nomeadamente a educação pré-escolar prevista para 1 de junho de 2020. A Direção-Geral de Saúde (DGS, 2020) anunciou um conjunto de medidas e diretrizes para orientação da comunidade educativa para a reabertura, assim como, na posterior abertura do ano letivo 2020/2021. A par desta, também a APEI (2020), elaborou um conjunto de diretrizes, construídas com a participação de vários/as educadores/as e investigadores/as, “que [visam] apoiar os educadores, as organizações e as famílias das crianças nas suas tomadas de decisão, relativas à reabertura das instituições de educação de infância.” (*idem*, p. 2).

o espaço do jardim de infância deve constituir-se como um lugar de bem-estar, de acolhimento, de interação socio emocional e de brincar. Um espaço de conforto que transpire segurança e que se afirme como lugar de

pertença, de experimentação, que garanta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. (APEI, 2020, p. 3)

A mesma fonte refere que “os jardins-de infância e as creches são instituições para a infância, com responsabilidades na garantia dos direitos das crianças” (*Idem*, p. 2), realçando como principais pontos (i) os direitos de proteção; (ii) os direitos de provisão; e (iii) os direitos de participação, reiterando a ideia de que estes “se conjugam no direito a brincar, a ter experiências ricas e diversificadas e relações significativas com adultos e outras crianças.” (*Ibidem*).

É, ainda, referido pela mesma fonte, a necessidade de, hoje mais do que nunca, serem garantidas condições de higiene e segurança. Além disso é, também, mencionada a importância do/a educador/a potenciar interações num “ambiente habilitador” e privilegiar as interações “das crianças com os materiais, optando por materiais naturais e/ou descartáveis, os que sejam facilmente higienizáveis e aqueles, que, tendo um fim aberto, permitem às crianças criar, aprender e fruir.” (*Idem*, p. 4).

Foram várias as alterações ocorridas nos espaços físicos dos JI em todo o país, onde cada instituição elaborou o seu plano de contingência seguindo as diretrizes avançadas pela DGS (2020) e as deu a conhecer à comunidade educativa. Sucederam-se várias alterações dentro e fora da sala de atividades centradas na dimensão da segurança de toda a comunidade educativa e mitigar a possibilidade de contágio (*idem*). A mesma fonte faz referência a que, em todos os planos de contingência elaborados seja contemplado – (i) quais os procedimentos a adotar perante um caso positivo; (ii) a definição de uma sala de isolamento com acesso a vários equipamentos, como telemóvel, instalações sanitárias, cadeiras, água e alguns alimentos; (iii) o estabelecimento de circuitos para entrada e saída da sala de contingência sem cruzamentos; (iv) verificação dos contactos de emergência das crianças para comunicação com as famílias; e, por fim (v) gestão dos recursos humanos de forma preventiva em caso de ausência por necessidade de isolamento e/ou doença. (*idem*)

Nesse sentido Moreira, Cordovil, Viera e Lopes (2020) reiteram que para se assegurar a segurança de todos se torna necessário garantir (a) flexibilidade das regras de lotação tendo em vista um maior distanciamento entre crianças; (b) organização e formulação de horários desfasados; (c) reforço dos processos de desinfeção tanto das crianças e adultos/as, como dos espaços e materiais. Os autores referem que estas novas

diretrizes vêm desafiar os JI à reformulação e organização dos espaços e dos tempos vivenciados mantendo o proferido pelas OCEPE (2016) “e assegurar o bem-estar das crianças e as oportunidades para que continuassem a brincar de forma ativa” (*Idem*, p. 16).

A mesma fonte realizou um estudo com a participação de 18 educadoras de infância que perante a implementação destas diretrizes na reabertura dos estabelecimentos educativos a 1 de junho de 2020, consideraram não estar “adequadas à realidade do JI” (Moreira *et al.*, 2020, p. 17), fazendo conseqüentemente com que algumas das estratégias delineadas para junho de 2020 fossem alteradas aquando da entrada do novo ano letivo, em setembro de 2020.

Outro dos documentos orientadores a considerar foi emanado do pela Direção-Geral de Educação (DGE) que indicada um conjunto de recomendações aos/as educadores/as de infância (cf. Maletta, Ferreira & Tomás, 2020).

As famílias e as crianças que frequentam o JI em tempo de pandemia

Além de tudo o que já foi referido importa relacionar este tempo atípico com as famílias e as crianças que frequentam o JI.

As famílias são as primeiras educadoras das crianças e parte integrante do processo educativo. Uma relação saudável e participativa entre o jardim de infância e a família é basilar e de importância maior nesta fase de responsabilidades e proteção acrescidas, sendo fundamental cooperar e dialogar no sentido de responder às necessidades de todos, mas fundamentalmente das crianças, aceitando as novas orientações de funcionamento extraordinário do jardim de infância. (APEI, 2020, p. 15)

Assim, tal como anteriormente mencionado, é de extrema importância estabelecer uma relação de confiança e parceria com as famílias das crianças. Isso torna-se ainda mais relevante nos tempos em que vivemos atualmente, uma vez que as famílias se encontram impossibilitadas de entrar nas salas de atividades só tendo acesso à informação da rotina por relatos, quer da equipa educativa, quer das crianças. É, ainda, importante reiterar a ideia de que, a criação de uma relação baseada na confiança mútua, e a elaboração de um plano de contingência cumprindo as diretrizes delineadas pela DGS (2020), oferecem a

segurança necessária às famílias para a permanência das crianças nos contextos socioeducativos.

Berény e Brandão (2020) expõem a ideia de que “o confinamento provocou uma sobrecarga do lugar da casa e dos espaços domésticos, confundiu papéis e funções, saturou o espaço com múltiplas personagens e funções simultâneas, confundiu intimidade com profanação” (p. 4), para além disso, as mesmas autoras afirmam, ainda, que esta situação se agrava quando as condições habitacionais não são as melhores e/ou a gestão familiar é difícil rematando que “o papel de refugio de casa, do regresso ao mundo de cada um e da família, ficou perturbado.” (*Ibidem*).

Indo ao encontro do referido por Maletta, Ferreira e Tomás (2020) “esta crise agravou desigualdades preexistentes provocadas pela baixa renda familiar, da saúde física e mental, *lay-off*, desemprego, expondo a exclusão; ressaltando outras, como a exclusão digital e sociogeográfica, e criou outras tantas novas formas de pobreza das classes médias” (p. 16). Um estudo realizado para “traçar um retrato das condições de vida das crianças menos favorecidas no país e das desigualdades educacionais que existiam em Portugal antes da pandemia” (Esteves *et al.*, 2021, p. 1), avança com dados alarmantes relativamente a este tema, referindo que “a taxa de pobreza infantil é particularmente alarmante para famílias numerosas (30, 2%) e para as monoparentais (33,9%), face a 12,9% entre as famílias típicas.” (*Idem*, p.3). É, então, imperativo afirmar que estas desigualdades têm impacto aquando do confinamento, uma vez que demonstram uma exclusão digital.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Antes de iniciar uma investigação é fundamental definir e caracterizar o roteiro ético (Cf. Anexo D – Roteiro ético) e metodológico. Assim sendo, começo por referir que a presente investigação apresenta como principal objetivo: conhecer as conceções de vários agentes educativos, nomeadamente famílias e crianças, sobre o lugar do JI em tempo de pandemia. Neste sentido, torna-se imprescindível (i) caracterizar as vivências das crianças e dos/as adultos/as (famílias e educadora) em tempos de confinamento; (ii) identificar as inquietações e anseios aquando da frequência do JI; e (iii) conhecer os efeitos da pandemia.

Nesse sentido, a presente investigação é de natureza qualitativa e assume-se como um estudo de caso de cariz exploratório, uma vez que “é a estratégia escolhida ao se

examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes” (Yin, 2001, p.27).

A temática da investigação surgiu tendo em conta a atual situação epidemiológica que o país enfrenta, assim como, o facto ter iniciado a PPS II numa semana em que o grupo se encontrava em isolamento profilático.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), torna-se vantajoso recorrer a múltiplas fontes de maneira a convergir as linhas de investigação, para isso, é necessária a triangulação dos dados que, segundo os mesmos autores permite obter “de uma ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p.60).

No sentido de caracterizar as conceções dos vários agentes educativos envolvidos e recolher informações relativas à temática em estudo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas apresentam como principal característica o facto de não serem totalmente abertas, nem conduzidas por uma grande quantidade de questões específicas, ainda que o/a entrevistador/a se guie por um conjunto de perguntas orientadoras, estas são abertas e flexíveis (Quivy & Campenhoudt, 2017). A concretização destas entrevistas será fulcral pois trata-se de “um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Mais se acrescenta que devido à situação atual foi dada a opção às famílias de responderem ao guião da entrevista ao invés de agendar um momento para conversar e realizar a entrevista via contacto telefónico e/ou por sessão síncrona. Esta possibilidade foi pensada devido à possível incompatibilidade horária para agendar um momento individual com cada família. É, também, de salientar que treze famílias participaram no estudo, de um total de dezanove. No que diz respeito às entrevistas das crianças, as mesmas foram realizadas presencialmente, aquando de transições de rotina, por exemplo no momento do recreio. De acrescentar que as vinte crianças que participaram no estudo aceitaram ser feita uma gravação à exceção de uma que não aceitou ser filmada nem gravada, tendo sido respeitada a sua vontade.

Para além disso, privilegiei a observação participante como técnica de recolha de dados, tanto direta como indiretamente, uma vez que recorri a (i) notas de campo/registos de observação e (ii) reflexões diárias e semanais. Importa mencionar que

metodologicamente a observação desempenha um papel fundamental, pois é através desta que são recolhidos dados que nos permitem planificar, assim como ao “investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (Mónico *et al.*, 2017, p.727).

Neste sentido, quer as observações, quer as conversas informais mantidas com os demais agentes educativos contribuíram para a caracterização das conceções dos mesmos sobre a temática em estudo. Acrescento, ainda, o facto de recorrer à pesquisa bibliográfica, como forma de sustentar e me ajudar a tentar encontrar caminhos para algumas das minhas inquietações em relação à temática em análise. Após a recolha de dados procedi à análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Importa, ainda, mencionar a necessidade do cumprimento de questões éticas no decorrer da investigação. Neste sentido e, indo ao encontro do referido no roteiro ético, que teve por base os Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com crianças, definidos por Tomás (2011) e os Princípios para uma Ética Profissional, enunciados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012) - (Cf. Anexo D – Roteiro ético).

Tendo em conta o que fora supramencionado, no que concerne ao compromisso com as crianças, importa referir que, ao longo de toda a PPS priorizei a qualidade na resposta às necessidades das crianças; valorizei-as enquanto atores sociais; tive em consideração as suas singularidades, potencialidades e fragilidades; respeitei a sua privacidade; assim como, promovi a sua autonomia e valorizei as interações sociais. De acordo com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) “a decisão das crianças sobre aspectos que dizem respeito às opções que se colocam no quotidiano escolar (...) possui uma iniludível dimensão política e põe em relevo a necessidade que as crianças têm de dirimir entre valores e opções distintas.” (p.197)

Relativamente ao compromisso com as famílias, para além do respeito pela sua privacidade, mantendo confidencial as informações partilhadas, procurei manter uma relação de cooperação e partilha de informações, assim como, a promoção da sua participação respeitando as individualidades de cada uma e acolhendo os seus contributos para a ação educativa.

Por último, no que se refere ao compromisso com a equipa educativa, priorizei, no decorrer da PPS, o respeito mútuo e colaboração com todos os intervenientes, sem

discriminações; a partilha de informação pertinente, assim como, o desenvolvimento de reflexões para a procura de práticas de qualidade.

4.4. Apresentação e análise de resultados

Sendo já conhecidas as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizadas para a elaboração da presente investigação, importa mencionar que serão, em seguida, apresentados e discutidos, no presente tópico, esses mesmo dados e resultados obtidos.

4.4.1. Conceções das famílias sobre o lugar do JI em tempos de pandemia

Em seguida, proceder-se-á a uma análise das entrevistas realizadas às famílias das crianças do grupo com o qual estive aquando da PPS II, esta deverá ser acompanhada da leitura da análise de conteúdo das entrevistas (Cf. Anexo E – Análise de conteúdo das entrevistas às famílias). Assim, e de forma a nortear este tópico, bem como, organizar os dados recolhidos, procedi, primeiramente à síntese categorial das entrevistas, dividindo-a em dois temas: Caracterização das famílias e Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI.

Relativamente ao perfil do/a entrevistado/a importa mencionar que na sua maioria foram as mães que responderam às entrevistas. Apenas numa família ambos os progenitores o fizeram em conjunto. No que diz respeito ao percurso institucional dos seus educandos, categoria dividida em duas subcategorias, uma família refere que é a primeira vez que o seu educando frequenta o JI, duas mencionam que já o frequentava, anteriormente, nesta mesma instituição, enquanto nove das famílias referem que os seus educandos já frequentavam o JI, no entanto, faziam-no noutra instituição educativa.

No que concerne à segunda subcategoria as respostas foram colocadas de acordo com três indicadores. A maioria das respostas centram-se no primeiro indicador, uma vez que devido às profissões dos pais/EE, as crianças tiveram que frequentar o JI durante a pandemia. Algumas acrescentam, ainda, considerar ser o melhor para os/as filhos/as – *“acreditamos que é o melhor para ele enquanto criança, e porque teve muito tempo privado da escola.”* (F4)⁴; *“porque ele precisa de ir à escola para crescer e aprender”*

⁴ Daqui em diante serão apresentados alguns excertos da análise de conteúdo das entrevistas às famílias e as mesmas serão designadas por F(x).

(F10); “Porque consideramos importante para o seu desenvolvimento emocional.” (F12). Para além deste indicador, existem ainda mais dois indicadores – questões de saúde; e encerramento dos JI.

No que diz respeito às questões de saúde, uma das crianças não estava no momento a frequentar o JI devido ao isolamento profilático, porém a segunda família refere que a criança não frequentaria o JI enquanto o número de casos de infeção pelo vírus, não diminuísse significativamente. Mais se acrescenta que as questões colocadas não foram todas respondidas na mesma altura e, por esse motivo, acrescido ao facto de termos experienciado um novo confinamento em meados de janeiro deste ano, duas famílias responderam que os seus educandos não estavam a frequentar o JI por este se encontrar encerrado, no entanto, vale frisar que o faziam anteriormente ao confinamento.

Tabela 5 Análise categorial da caracterização das famílias entrevistadas

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização das famílias	Perfil do/a Entrevistado/a	Estrutura familiar	Grau de parentesco
		Percurso institucional das crianças	Percurso institucional
	Na mesma organização educativa		
	Noutra organização educativa		
	Frequência no JI durante a pandemia	Frequência no JI durante a pandemia	Atividade profissional dos pais/EE
			Questões de saúde
			Encerramento dos JI

No que concerne ao segundo tema – Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI – apresenta-se também uma síntese categorial (Tabela 6). Desta vez, de forma possibilitar uma leitura mais fluída pelo/a leitor/a, abordarei cada categoria separadamente.

Tabela 6 Síntese categorial da primeira categoria - Educação a distância no JI e o SARS-CoV-2.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceções das famílias sobre	Educação a distância no JI	Regresso das crianças ao JI	Acesso e compreensão da informação
			Repercussões da Covid-19

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
a SARS-CoV-2 e o JI	e a SARS-CoV-2		Segurança
			Sugestões
			Conhecimento para decidir a permanência das crianças no JI
		Encontros a distância no confinamento	Gestão familiar
			Preocupações
			Apoios
		Intervenção pedagógica	Estabelecimento de rotinas
			Gestão dos tempos dos/as adultos/as e das crianças

A primeira categoria - Educação a distância no JI e a SARS-CoV-2 – divide-se em três subcategorias. Na primeira, relativa ao regresso das crianças ao JI, as famílias referiram estar esclarecidas no que se refere ao vírus. No entanto, algumas, referem diversas preocupações relativamente a novas estirpes e repercussões que possam ocorrer mais tarde - *“Sinto-me esclarecida com esta SARS-CoV-2, covid-19, a primeira variante do vírus (...) tenho as minhas dúvidas com estas novas variantes (...) há algumas nuances que nós na altura já estávamos descansados e agora já não estamos tão descansados” (F2); “Fica apenas a dúvida se essa probabilidade aumentou com o aparecimento de novas estirpes.” (F10).*

As famílias referem, também, que a decisão da permanência dos/as seus/suas educandos/as neste JI, se deve ao facto de conhecerem o plano de contingência e, por esse motivo se sentirem mais tranquilas – *“saber que as nossas crianças, mesmo nesta fase que estamos a passar, se encontram em segurança (...) que a escola mantém um plano de contingência” (F3); “Acho que com todas as regras a serem seguidas a probabilidade de ser contaminado tem sido muito baixa.” (F10).* Há, ainda, uma família que nesta subcategoria apresentou uma sugestão: - *“Seria importante conseguirem fazer distanciamento (...) uso de máscaras também para as crianças” (F1).* Creio que esta sugestão se deve ao facto de a família não se sentir segura com a permanência da criança no JI durante a pandemia, uma vez que lidavam diariamente com pessoas consideradas de risco.

A subcategoria que se segue diz respeito aos encontros a distância e confinamento. Esta divide-se entre como ocorreu a gestão familiar aquando do confinamento, quais foram as maiores preocupações e se existiram ou não apoios de terceiros. As famílias começaram por referir que uma das maiores dificuldades sentidas foi a gestão familiar, sendo que algumas se encontravam em teletrabalho e outras referiram ter de conciliar o acompanhamento a mais de uma criança, de que são exemplo os seguintes excertos: “*eu pensava que ia ficar em casa com o Francisco só depois é que percebi que ia ficar em teletrabalho em casa com o Francisco, não tem nada a ver, ou seja, como é que trabalhamos com uma criança, na altura com 4 anos acabados de fazer, como é que se concilia tudo(...)consegui não trabalhar as 8h seguidas, ia fazendo algumas pausas com o Francisco, conseguia aqui fazer um horário mais adequado à situação(...)*” (F4); “*(...)não foi possível acompanhar as aulas à distância(...).Senti falta de ter mais tempo para acompanhar as minhas filhas.*” (F7); “*conciliar o teletrabalho com 4 crianças/jovens em casa em ensino à distância(...) o Santiago e o irmão mais novo o acompanhamento foi praticamente nulo*” (F12). Estes relatos levam-nos a uma ideia apresentada por Berény e Brandão (2020) de que “a nossa casa passa a ter de abraçar também, e em simultâneo para os diversos elementos da família, as funções que anteriormente pertenciam à escola, ao trabalho ou ao lazer” (p.4), assistiu-se a uma sobreposição de papéis, de um acréscimo de trabalho e a alguma confusão nos espaços e as funções de cada um, pois o lugar que antes era um refúgio intimista deixa de o ser. (*idem*)

No que diz respeito às preocupações mencionadas pelas famílias, estas dividem-se em preocupações relacionadas com o desenvolvimento e ocupação do tempo/rotinas - “*Preocupei-me com a segurança, com a parte cognitiva, preocupei-me também com a própria alimentação da Benedita (...)o meu outro medo e receio que era perder rotinas (...)*” (F2); “*(...)faz-lhe falta a escola, quando não tem a escola fica muito agitado(...)*” (F13). Relativamente ao último indicador esboçado, os apoios, apenas duas famílias referiram não ter tido apoios por parte de ninguém nem alguma entidade, enquanto quatro das que responderam referiram ter tido o apoio de familiares próximos, como avós, e/ou das empresas e instituições onde os seus educandos estavam inseridos.

A última subcategoria, desta categoria, focaliza-se na intervenção pedagógica que por sua vez se encontra dividida por dois indicadores – Estabelecimento de rotinas; e

gestão dos tempos dos/as adultos/as e das crianças. Nestas, as famílias relatam como fora a sua experiência aquando do confinamento e como foi gerido a relação com o JI, neste caso a realização das tarefas enviadas pela equipa educativa, assim como outras estratégias utilizadas. Quatro famílias fizeram referência à dificuldade de acompanhamento dos filhos, uma vez que têm mais educandos e, por se encontrarem em escolaridade obrigatória, foi-lhes dada prioridade, ou por motivos profissionais que lhes conferem falta de tempo – “*Foi muito difícil dar acompanhamento ao Francisco nesta fase (...) Os irmãos frequentavam o 1.º ciclo e as suas tarefas acabaram por se sobrepor às do Francisco.*” (F5); “*Não efetuei muitas, trabalho fora de casa. Pouca disponibilidade*” (F6); “*Foram poucas as atividades que conseguimos acompanhar com a nossa filha. Falta de tempo. Foi dada prioridade à irmã que frequentava o 2º ano.*” (F7). Relativamente à realização de atividades com os educandos, várias foram as famílias que afirmaram ter tentado realizar atividades diárias e estabelecer rotinas ainda que refiram ter gerido a situação “*um bocado sem regra*” (F2). No entanto há, ainda, quem refira ter tentado acompanhar as atividades enviadas pela equipa pedagógica e comparecer às sessões síncronas agendadas. É, ainda, importante mencionar o facto de duas famílias referirem a telescola e/ou fichas e cadernos com exercícios como recurso. Creio ser, também, importante mencionar a necessidade de uma das famílias ter colocado baixa de apoio à família, uma vez que era a única forma de acompanhar o seu educando.

Em seguida apresenta-se a segunda categoria referente ao tema das conceções das famílias sobre o SARS-CoV-2, vulgo Covid-19. A categoria encontra-se subdividida em três partes, das quais são contempladas as vantagens, as desvantagens e o(s) sentido(s) do JI na vida das crianças.

Tabela 7 Síntese categorial da segunda categoria - Importância do JI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI	Importância do JI	Vantagens	Desenvolvimento integral da criança
			Bem-estar e segurança das crianças
			Preparação para o 1º CEB
			Ação dos/as profissionais de educação de infância
		Desvantagens	Perigo de contágio
			Perceção das crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
			E@D
		Sentido(s) do JI na vida das crianças	Preparação para 1.º CEB
			Desenvolvimento de competências

Neste sentido, começo por referir que a primeira subcategoria se encontra dividida em quatro partes, sendo elas (i) a preocupação das famílias relacionada com o desenvolvimento integral da criança; (ii) a importância do bem-estar e segurança das crianças; (iii) a conceção das famílias referente à preparação para entrada no 1.ºCEB; e, ainda, (iv) a ação dos profissionais de educação de infância. Num primeiro momento importa referir que a perceção das famílias sobre a contribuição do JI para o desenvolvimento holístico da criança é quase unânime, uma vez que apenas uma das famílias não apresentou no seu diálogo referência a este facto, sendo, ainda, de ressaltar que o fator social foi unânime a todas as respostas obtidas, a par deste, ainda que não de forma unânime, seguem-se as rotinas, as experiências e a autonomia. - *“interação/socialização com outras crianças, interação com os adultos, participação em diversas experiências educativas e pedagógicas a que só no JI têm acesso, desenvolvimento da autonomia e independência, desenvolvimento do “aprender a aprender (...)” (F8); “(..)continuarem a socializar com os seus pares e continuarem a manter as suas rotinas (...) (F9); “Devido a manter hábitos de rotina, convívio com os amigos e aprender(...) desenvolvimento, autonomia” (F11).*

Relativamente ao segundo indicador que refere o bem-estar e segurança das crianças como vantagem em frequentar o JI, foram cinco as famílias que fizeram esta referência, citando como principal mote para o bem-estar a felicidade das crianças. No que concerne ao indicador seguinte, relativo à preparação para o 1.ºCEB, duas famílias apontaram o JI como um local vantajoso para o fazer uma vez que consideram que *“as rotinas escolares de grupo” (F12)* são propícias à preparação para essa transição. Por fim, duas famílias aludiram para o facto de as crianças estarem acompanhadas por *“pessoas especializadas para o efeito” (F2)*, e por isso considerarem vantajoso a frequência do JI, uma vez que *“(..) os pais não são professores, nem têm as condições necessárias para ensinar as crianças a educação pré-escolar.” (F3).*

No que concerne às desvantagens, as famílias apontam majoritariamente como sendo uma desvantagem, o perigo de contrair o vírus aquando da frequência no JI, uma vez que são vários os contactos estabelecidos diariamente. Uma família aponta como desvantagem a perceção das crianças acerca do vírus e outra a modalidade de educação a distância.

No que se refere à última subcategoria – Sentido(s) do JI na vida das crianças, algumas famílias, três para ser mais exata, voltam a fazer referência como sendo um local vantajoso e propício à preparação para o 1.º CEB. Ainda assim, são convergentes quando apontam o JI como sendo um local para desenvolver competências, nomeadamente, competências relacionadas com a Formação Pessoal e Social – *“aprender a conhecer-se, aprender a estar com os outros, aprender a trabalhar em equipa”* (F4); *“(…)brincam, observam, experimentam, interagem, constroem, brincam ao faz de conta, aprendem a lidar com as diferentes emoções, lidam com a diferença, lidam com a frustração e aprendem a geri-la, ouvem e contam histórias, falam, participam, são ouvidas, escutam os outros, aprendem canções, reproduzem ritmos, correm, fazem ginástica, esperam pela sua vez(...) permite às crianças um conjunto de diferentes atividades (...) planificadas pelo educador e dotadas de intencionalidade educativa.”* (F8); *“Para auxiliar o desenvolvimento. Aprendem a conviver em sociedade, têm brincadeiras lúdicas que auxiliam no crescimento.”* (F11).

No que respeita a tabela seguinte, são apresentadas as competências e funções que as famílias entrevistadas creem ser imprescindíveis ao perfil de um/a educador/a de infância.

Tabela 8 Síntese categorial da terceira categoria - Educador/a de infância

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI	Educador/a de Infância	Funções e competências	Características
			Funções

As famílias que fazem parte do estudo apontaram como principais características imprescindíveis associadas ao/à educador/a de infância o “ser uma pessoa carinhosa”; “o carinho e o cuidado”; “ser uma pessoa calma”; “paciente”; “criativo”; “compreensivo”;

“protege”; “apoia”; “estimula”. Além de todas as características apontadas pelas famílias, sobretudo centradas na dimensão do cuidado, referiram também que o/a educador/a é alguém que oferece *ferramentas* para “orientar aquele individuo para que no futuro ele possa ter os seus próprios instrumentos sejam eles sociais, pedagógicos, psicológicos, etc., para dar ao mundo algo melhor, ou fazer a diferença no futuro (...)” (F2), para além de o/a considerarem uma referência para as crianças - “torna-se num dos modelos que a criança vai seguir.” (F9).

A par das características mencionadas, referiram, também, ainda que com menor expressão, algumas funções educativas: “deverá “educar” a criança na integração e socialização com outras crianças e adultos, dotando a criança de conceitos básicos de aprendizagem correlacionando-as com as atividades diárias.” (F7); “olhar para a criança como um ser com direitos, deveres, opiniões e diferentes emoções(...)estar atento ao que a criança sabe e ao que quer descobrir, de modo a “andaillar” as aprendizagens a serem efetuadas(...) “gestor” do currículo, com base no que as crianças sabem e no que querem saber” (F8); “Estimula a criança, incentiva-a a desenvolver as diversas competências, estimula o conhecimento em diversas áreas, apoia a criança e brinca” (F9).

Por fim foram recolhidos dados sobre a conceção das famílias relativamente à participação e articulação das mesmas com o JI (Tabela 9).

Tabela 9 Síntese categorial da quarta categoria - Participação e articulação das famílias com o JI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI	Participação e articulação das famílias com o JI	Entrada da família no JI	Conhecer o JI
			Rotinas e atividades desenvolvidas
			Pandemia
			Participação
			Contacto com a educadora
		O que é realizado no JI	Partilhas pela educadora
			Partilhas das crianças
			Atividades

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
		Ausência de contextos pandêmicos	Contributos
		Em contextos pandêmicos	Trabalho colaborativo
			Atividades de exterior
			Partilhas por meios de comunicação
			Envio de materiais
			Ausência

Como pode ser constatado, esta categoria encontra-se dividida em quatro subcategorias, as quais também se dividem entre dois a seis indicadores. Assim importa começar por referir que a primeira subcategoria – Entrada da família no JI, está dividida com seis indicadores. As famílias começaram, por referir a importância da entrada no JI alicerçado à ideia de poder conhecer o espaço físico utilizado pela criança na maior parte do seu dia, assim como para compreender o que é realizado na sala de atividades, e, ainda, como é que as crianças se sentem e se comportam fora do contexto familiar – *“é importante todo o envolvente de uma criança, saber como é que ela se rodeia (...) para vermos as cores, para vermos o que é que vocês fazem, os trabalhos deles (...) é o espelho de como é que eles se sentem lá dentro, (...) se eles estão felizes ou não (...)”* (F2); *“(…) faz-me sentir bem frequentar, observar e poder conhecer o local onde o meu filho passa grande parte da sua vida.”* (F5); *“(…)para conhecer e compreender o universo do JI e as outras crianças para que seja possível em casa fazer um prolongamento das boas experiências e partilhar as memórias do dia assim como ajudar a amenizar as situações de stress para a criança.”* (F12).

No que diz respeito aos restantes indicadores as famílias referenciam ser importante entrar no JI para saber *“como são as suas rotinas e que atividades vão desenvolvendo.”* (F10) e para poder observar *“para ver as paredes e os trabalhos que as crianças vão fazendo também.”* (F8). Fazem, ainda, referencia à importância de participar nas atividades desenvolvidas recordando momentos de anos letivos anteriores e à importância de comunicar com a educadora nos momentos de entrada e saída para obter

informações sobre o decorrer do dia. É, também, importante referir que duas famílias referiram a pandemia como impossibilidade de entrada no contexto.

Relativamente à segunda subcategoria, se as famílias têm conhecimento do que é realizado no JI, as respostas agrupam-se entre (i) tomada de conhecimento do que é realizado no JI através de partilhas efetuadas pela educadora e (ii) através de partilhas realizadas pelas crianças. No que se refere a (i) as famílias referiram saber o que acontece na sala de atividades através de partilhas realizadas pela educadora utilizando os meios de comunicação digital, fazendo, maioritariamente, referência à plataforma utilizada para o efeito desde o início do ano letivo. Algumas famílias indicaram as partilhas feitas pelas crianças – *“feedback que o meu filho faz diariamente (...)” (F3)*; *“A Matilde vai falando também de algumas atividades, colegas ou acontecimentos que, para ela, são importantes.” (F8)*. Ainda que nem sempre aconteça - *“o Francisco não é um miúdo que fale muito da escola” (F4)*.

compromisso ético e político de [continuar] a construir um mundo aberto, junto às crianças [para] manter vivas as descobertas, curiosidades e as diferentes relações, numa postura ética e hospitaleira em acolher particularidades e diferenças [fomentando] lugares de escutas sensíveis às crianças e suas famílias, propondo encontros vitais e movimentos compartilhados que contemplem os diversos sentidos que constroem sobre o mundo. (Pessanha & Macedo, 2020, p. 346 e 347).

No que concerne à terceira e quarta subcategoria, estas apresentam as conceções das famílias relativamente à forma como consideram ser possível dinamizar uma atividade na sala de atividade na ausência e perante um contexto pandémico. Da análise das respostas, pode-se afirmar que as opiniões são semelhantes quer numa quer noutra subcategoria. Porém, na última, são indicadas algumas sugestões de adaptação para meios digitais e/ou outras formas de articulação e colaboração. Assim, importa salientar que quatro famílias referiram que na ausência de contexto pandémico “os pais poderiam falar do que fazem, profissionalmente”. Além disso, muitas foram as famílias que referiram a possibilidade de ir à sala contar uma história e participar em alguma atividade que fosse realizada, como “culinária” e “jardinagem”. Acrescentam, ainda, que podem, também, contribuir *“com material de desgaste e para as atividades diárias.” (F8)*.

Por outro lado, tendo em conta o contexto pandémico, as famílias apontaram como possibilidade a parceria em algumas atividades desenvolvidas – *“vocês começam um trabalho e nós acabamos, ou uma história que vocês estejam a ler e nós temos de fazer uma cartolina com a descrição dessa história (...) as festas de Natal e as festas de Carnaval, nós fazemos os fatos (...)”* (F2). A par deste tipo de sugestão, mencionaram, também, a utilização dos meios de comunicação digitais como intermediários – *“Os pais podiam perfeitamente fazer um vídeo(...)através de videoconferência.”* (F4). À semelhança do que referiram na ausência de contexto pandémico, duas famílias voltaram a referir a possibilidade de contribuição com material de desgaste para utilização em atividades.

Por último, torna-se importante referir que, face aos resultados obtidos, as conclusões não são *fechadas e definitivas*, uma vez que é difícil analisar acontecimentos no momento em que estão a ocorrer. Perante uma realidade em constante mudança este estudo significa apenas o *levantar do pano* de uma infindável possibilidade de novas conceções para compreender as mudanças ocorridas. Neste sentido, apontaria para um conjunto de considerações relativamente a este ponto:

(i) as famílias apresentaram um sentimento de preocupação generalizada com os/as seus/as filhos/as. Se por um lado referem essa preocupação com a frequência das crianças no JI aumentar a possibilidade de contrair o vírus, tendo em conta o constante contacto com outros pares e adultos, por outro, defenderam a sua permanência no JI, mesmo em contexto de pandemia, uma vez que fomenta o desenvolvimento das crianças, promove a autonomia, as interações sociais, o seguimento de rotinas e o contacto com novas experiências. Alegam, ainda, o sentimento de preocupação aquando do(s) confinamento(s), referindo o desenvolvimento holístico da criança como principal causa para esse sentimento, uma vez que consideram que *“(...) os pais não são professores, nem têm as condições necessárias para ensinar as crianças a educação pré-escolar.”* (F3).

(ii) dificuldades encontradas aquando do(s) confinamento(s) no que concerne ao acompanhamento das crianças. As famílias assumem como principal problema da tensão entre gestão familiar e profissional se traduziu, algumas vezes, na necessidade de priorizar o apoio entre irmãos.

É, ainda de acrescentar que, tendo presenciado um confinamento no decorrer da PPS II e conseqüentemente experienciado o regime de educação a distância, me é possível

afirmar que a participação e vontade em acompanhar as propostas enviadas ao longo desse mês foi notória por parte de todas as famílias do grupo, excetuando duas delas. Contudo, acredito que perante a situação atual, todas as famílias tenham tentado minimizar a ausência do contexto educativo oferecendo o seu melhor ainda que saibam que não substituem o JI

Gostaria, por fim, de concluir que considero, através da análise dos dados apresentada, que as famílias atribuíram um lugar importante ao JI, apontando-o como um local propício a partilha de experiências; ao desenvolvimento; e a interações sociais, algo que, na minha opinião, fora a dimensão mais afetada aquando dos confinamentos, uma vez que as crianças se viram impossibilitadas de contactar com os seus pares, sendo através do envolvimento com os seus pares que as crianças imitam ações, cooperam, dialogam, estabelecem negociações e partilham conceções, o que contribuirá para que, gradualmente, atribuam sentido àquilo que lhes rodeia (Folque, 2018).

Assim, a partilha de “experiências, saberes e ferramentas culturais (...) [contribuirá para que] cada um, no processo de humanização [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.19). Além disso, é preciso salientar, que para algumas famílias, o JI se torna num lugar de apoio quando têm de trabalhar, sendo essa uma das razões apontadas para a permanência das crianças JI em tempos de pandemia.

4.4.2. Conceções das crianças sobre o lugar do JI em tempos de pandemia

Neste tópico serão apresentados e analisados os dados recolhidos junto das crianças relativamente às suas conceções sobre o tema em estudo. Este deverá ser acompanhado da leitura da análise de conteúdo das entrevistas (Cf. Anexo F. – Análise de conteúdo das entrevistas às crianças). Assim, à semelhança do que foi realizado com os dados recolhidos das entrevistas efetuadas às famílias, procedi à síntese categorial das respostas das crianças que será apresentada de seguida.

À dissemelhança do que aconteceu no tópico anterior, esta síntese categorial conta apenas com um tema e uma categoria. É, ainda de referir que de forma a identificar as crianças, sempre que for apresentado um excerto será acompanhado do nome próprio da criança, assim como da sua idade.

Tabela 10 Síntese categorial das concepções das crianças sobre a SARS-CoV-2 e o JI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Concepções das crianças sobre a SARS-CoV-2 e o JI	a SARS-CoV-2	Confinamento	Conhecimento sobre o vírus
			Importância das crianças estarem informadas
			Sentimentos aquando do confinamento
			O que gostou menos
			O que fez aquando do confinamento
		Jardim de infância	Importância de estar no JI
			Gosta de estar no JI
			Gosta mais
			Gosta menos
			Sentido(s) do JI
			Ser educador/a
		Articulação com as famílias	Entrada no JI
			Conhecimento do que é feito no JI
			Importância de entrar no JI

Nesse sentido, começo por abordar a primeira subcategoria que diz respeito às concepções das crianças relativamente ao confinamento: o seu conhecimento acerca do vírus; a relevância ou não das crianças terem informações sobre o mesmo; quais os seus sentimentos aquando do confinamento; o que fizeram durante o período em que estiveram em casa e o que gostaram menos de realizar ou que tenha acontecido nesse tempo.

No que diz respeito ao conhecimento das crianças sobre o vírus, algumas referiram características do mesmo: “ele é mau”, outras são mais profundas na sua descrição dizendo - “Hoje eu sei que o corona vírus já está a passar por causa da vacina. Sei mais uma coisa, o covid até pode matar 50 pessoas” (Francisco L., 5); “Sei que ele anda por aí escondidinho. Ele é pequeno e ninguém consegue vê-lo se ele entrar pelo buraco do

*portão” (João, 5); Sei que temos de ficar 14 dias em casa, as crianças. E também sei que há um hospital com a vacina do corona vírus, é tipo um beliscão para pôr” (Afonso, 6). Há, ainda, quem faça referência aos cuidados a ter - “Entra nas mãos e depois tem de lavar as mãos” (Xavier, 4); “Temos de lavar muito bem as mãos com água e sabão” (Matilde B., 5). Duas crianças do grupo indicaram não saber ou não se lembrar o que é a COVID-19. Acredito que estas respostas possam estar *camufladas pelo desconforto* demonstrado aquando das entrevistas realizadas com as crianças em questão, algo que fora observado por mim. Nesse sentido, questionei-as, no momento, se desejavam que interrompesse a gravação, no entanto ambas responderam negativamente.*

No que respeita o segundo indicador são várias as crianças que dizem ser ter conhecimento sobre o vírus pois é uma forma de se protegerem - “*Sim, porque assim podem ter mais cuidado*” (Afonso, 6); “*Sim, porque o Covid pode infectar qualquer pessoa, porque eles não conseguem vê-lo, ele é super mini*” (Rodrigo, 6); *Sim, por causa que para não andarem nos parques*” (Matilde S., 5); “*É, porque se elas pensam que não há e depois o corona vírus apanha-as*” (João, 5).

A maioria das crianças disse ter-se sentido mal ou triste e ter tido saudades do II e de brincar com os pares – “*Triste, com saudades da escola e dos amigos*” (Santiago C., 6); “*Senti algumas vezes feliz e algumas vezes não, porque às vezes tinha saudades* (Pedro, 6); “*Muito mal, por causa que eu não queria ficar em casa, queria ficar na escola*” (David, 5). Quatro crianças aludiram à saudade sentida das adultas da sala. Além destes relatos, há uma criança que refere ter sentido saudades de ir à rua. Relativamente ao indicador – o que gostou menos – duas das crianças referiram ter gostado menos do aparecimento do coronavírus, enquanto outras refeririam algumas das tarefas e/ou atividades realizadas em casa e que não terão gostado, como exemplo disso destaco os seguintes excertos – “*Desenhar*” (Pedro, 6); “*Ver televisão*” (Matilde B., 5); “*Eu gostei menos de fazer aquele jogo de descobrir a fruta e a árvore*” (Clara, 6); “*Gostei menos de fazer trabalhos, coisas que não interessam*” (Francisco L., 5). Há ainda quem faça referência ao facto de ter ficado em casa e não poder ir à rua normalmente.

No que ao último indicador desta subcategoria diz respeito, o que fizeram enquanto estiveram em casa, o mais referido pelas crianças foi brincar - “*Brinquei com os meus brinquedos no meu quarto*” (Matilde B., 5); “*Brincava com a minha mana, aos bebés, aos gatos. Fazia cocegas a ela e ela também fazia-me cocegas*” (Benedita, 4);

“Brinquei com os meus irmãos, a brincar com os legos, a ver televisão” (David, 5); “Brinquei com os meus pais, brinquei com os meus brinquedos, brinquei com muitas coisas” (Rodrigo, 6). Outra atividade referida pelas crianças foram os “trabalhos” - Fiz os trabalhos” (Santiago F., 5); “Estava a fazer trabalhos e também a ver vídeos” (Pedro, 6); “Brinquei e fiz trabalhos” (Daniel, 5).

A segunda subcategoria diz respeito à conceção das crianças sobre a frequência do JI em tempo de pandemia. Mais se acrescenta que esta se divide em seis indicadores, nomeadamente se as crianças consideram importante frequentar o JI mesmo durante a pandemia, seguido de se gostam de frequentar o JI referindo o que mais e menos gostam, e, posteriormente, o que consideram ser o lugar do JI e o que é necessário aprender para se ser um/a educador/a de infância. Começando pelo primeiro indicador expresso, as respostas são quase unânimes, uma vez que praticamente todas as crianças consideram ser importante frequentar o JI para aprender. - *“Eu acho que sim, para aprenderem coisas” (Afonso, 6); “Sim, porque assim elas podem aprender muitas coisas” (Rodrigo, 6); “Sim. Para elas aprenderem coisas novas” (Núria, 5); “Sim, para aprender coisas” (Matilde S., 5). Ainda assim, houve crianças que referiram a SARS-CoV-2 como impedimento para o fazer: – *Só quando não é o covid. Porque assim não tinham nenhum lugar para aprender” (Clara, 6); “Não, por causa do covid” (Gabriel, 5); “Não, por causa do corona vírus” (João, 5).**

No que diz respeito ao segundo indicador, as crianças foram unânimes em dizer que gostavam de frequentar o JI, apontando razões distintas, entre elas as interações entre pares - *“Sim, porque temos amigos, o recreio” (Santiago C., 6); “Sim, com a Matilde, com a Clara, com a Constança, o Rodrigo. Porque eles joguem comigo à apanhada, às escondidas” (Benedita, 4); “Gosto, porque tem lá muitos meninos” (Francisco L., 5). Há, também, crianças que apontam a aprendizagem como fator e uma criança que respondeu gostar do JI, mas apenas “às vezes” (Gabriel, 5).*

Relativamente ao terceiro e quarto indicador, o que gostaram mais e menos de fazer no JI, as respostas diferem. Em relação à primeira, a resposta mais referida foi brincar e a interação entre pares. Por outro lado, naquilo que diz respeito ao que gostam menos as crianças referiram algumas das áreas existentes na sala – *“ir para a biblioteca” (Clara, 6); “De brincar na matemática” (Francisco L., 5); “De estar na escrita” (Núria, 5); “Fazer os trabalhos de letras” (Santiago C., 6); “Fazer matemática” (Pedro, 6).*

Tendo estado durante a PPS II nesta sala de atividades, creio que algumas destas respostas das crianças se devam ao facto de estas serem algumas das áreas menos procuradas pelas próprias.

No que ao(s) sentido(s) do JI diz respeito, as respostas das crianças variam entre “para aprender”; “para se divertir”; “para brincar” e “fazer trabalhos”, tendo apenas havido uma resposta de “não sei”. É importante frisar que a criança que deu esta resposta, é, de sua natureza, uma criança *tímida* e, por isso, acredito que de alguma forma isso tenha influenciado as suas respostas na entrevista, uma vez que por várias vezes referiu essa mesma resposta ao longo da entrevista.

Por fim, relativamente ao último indicador desta subcategoria, o que é preciso para educador/a de infância, as respostas foram muito dissemelhantes. No entanto, vale frisar que em algumas respostas as crianças fizeram referência à sua adulta de referência, a educadora da sala. - *Igual à Célia, não sei bem* (Xavier, 4); *“ver ela (educadora) a trabalhar, fazer trabalhos com os meninos”* (João, 5); *“Tens que ver o que é que a Célia faz connosco”* (Santiago C., 6).

Chegando à última subcategoria que faz referência à articulação ocorrida entre as famílias e o JI, esta divide-se em três indicadores, um primeiro onde é questionado sobre a entrada dos familiares no JI e sala de atividades, que obteve várias respostas negativas acompanhadas da justificação da pandemia e a impossibilidade de entrada nas instalações. Houve, ainda, crianças que referiram ter tido os familiares na sala no ano letivo anterior, à exceção de três crianças que já tiveram familiares dentro das instalações este ano letivo: *“A minha mãe, para uma reunião na sala da T. (professora de educação especial). Foi nos meus anos”* (Santiago C., 6). A par do Santiago C., 6, também, a Matilde S., 4 e a Matilde B., 5 referiram a entrada da mãe nas instalações, uma vez que estas fazem parte da equipa educativa do JI e por esse motivo estarem presentes diariamente.

O segundo indicador desta subcategoria visa apresentar as respostas dadas pelas crianças sobre se as respetivas famílias têm conhecimento do que acontece no JI. Neste, a maioria das respostas é positiva sendo que as crianças alegam contar o que vivenciam diariamente quando chegam perto dos seus progenitores. – *“Sabem, porque eu explico-lhes”* (Afonso, 6); *“Sabem, eu conto”* (Santiago F., 5); *“Sim, Porque eu já contei novidades para eles quando chegamos a casa, comemos e contamos novidades”* (Benedita, 4); *“Sim, eu digo quando eu vou embora”* (Matilde B., 5); *“Todos os dias*

quando eu chego a casa eles me perguntam e eu respondo” (Núria, 5). No entanto quatro crianças indicaram não contar o que vivenciaram, ou esquecer-se de o fazer.

Finalmente, em relação ao último indicador crianças consideraram ser importante a entrada das famílias nas instalações do JI, referindo que podem ajudar de alguma forma: “- *Sim, por causa que o meu pai sabe tudo. O meu pai pode trabalhar nos computadores e ele consegue arranjar tudo. Por exemplo o computador que nos temos está desarranjado, o meu pai consegue arranjá-lo. E a minha mãe podia dizer o que é que é um projeto” (Francisco Q., 5); “É preciso eles entrarem, por causa quero vê-los na escola a trabalhar comigo. Quando passar o corona vírus eu quero que eles vêm aqui trabalhar comigo, ajudarem-me em tudo. Ou ler-me uma daquelas histórias. A minha mãe consegue contar histórias bem, ou a minha avó pois ela também é contadora de meninos pequenos, já são um bocadinho crescidos, médios.” (João, 5).* Além disso, algumas crianças deram respostas negativas fazendo referência à COVID-19.

Neste sentido, torna-se importante, à semelhança do tópico anterior, referir algumas das conclusões retiradas das conceções das crianças a partir da análise de conteúdo das entrevistas. Assim, começo por mencionar (i) as crianças têm conhecimento do vírus e assumiram ter alterado alguns comportamentos sobretudo com as questões de higiene. Entender a SARS-CoV-2 como um vírus perigoso e que pode ser letal. Santos (2020) adianta que as reações das crianças perante determinada situação são influenciadas por diversos fatores, nomeadamente (i) a competência cognitiva da criança; (ii) as experiências vivenciadas pela criança; (iii) a qualidade dos recursos emocionais e dos seus vínculos; e, (iv) os comportamentos e as reações dos adultos que as rodeiam, especialmente daqueles que lhes são mais próximos e lhes transmitem sentimento de segurança. A autora acrescenta ainda que acredita ser difícil para crianças mais jovens (com cerca de 3/4 anos) “compreender a existência de um <<vírus>> que se desenvolve no interior do corpo humano” (s.p), referindo, ainda que “as crianças um pouco mais velhas (4/5 anos) incorporam a noção de germe e começam a compreender as categorias ontológicas” (s.p).

Outra das conclusões que se torna importante mencionar passa (ii) o sentimento mais referido foi o da saudade. Assim

urge (saber) escutar as crianças e perceber o modo como se estão a apropriar de todos estes acontecimentos que terão consequências no nosso

desenvolvimento, no nosso modo de agir, interagir, sentir, fruir, ... inevitavelmente essa experiência deixará marcas no nosso Ser e, seguramente, irá abrir novas possibilidades e descobertas para práticas educativas mais acertadas e contextualizadas com os tempos que daí advirão. (Pequito *et al.*, 2020, p. 5).

Sendo o sentimento de saudade acrescido ao facto do impedimento do contacto com os seus pares um dos mais referidos pelas crianças que fizeram parte do estudo, cabe-me, tal como Azevedo (2011), assumir o JI como “um espaço privilegiado de interacção social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual, assim como do grupo.” (p.19)

Gostava, por fim, de terminar esta análise com uma frase proferida por uma das crianças aquando da pergunta “Queres dizer mais alguma coisa?”. Naquele momento o João, com 5 anos, olhou para mim e disse “- sim, que se gostam das famílias dar-lhes um abraço e muitos beijinhos e portarem-se bem”. Creio ser esta a melhor maneira de terminar esta análise, pois neste tempo atípico em que vivemos tudo aquilo que mais queremos é um abraço e o conforto da nossa família.

*5. ONDE QUERO CHEGAR
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA? -
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE*

| ' ' | | ' ' |

Em 2016 iniciei o meu percurso na ESE de Lisboa. Antes de entrar para a Licenciatura de Educação Básica na Escola Superior de Educação de Lisboa ingressei, no ano letivo de 2015/2016, na Licenciatura de Arquitetura e Urbanismo na Faculdade de Arquitetura de Lisboa, porém, logo percebi que não era o que desejava fazer para o resto da vida.

Assim, decidida a mudar o rumo do meu percurso académico, decidi regressar a casa, preparar-me e realizar novamente o exame de Português. Foi então, tal como já mencionado, no ano letivo de 2016/2017, que iniciei esta longa caminhada, repleta de experiências e aprendizagens relacionadas com a educação de infância que me fez ir (re)construindo a pessoa que sou hoje. Digo (re)construir por acreditar que ao longo destes três anos de licenciatura e, agora, dois de mestrado, muitas foram as mudanças. A minha mentalidade e postura foram-se alterando de dia para dia após cada reflexão e partilha, crendo na frase referida por Vasconcelos (2020) “poder refletir sobre a sua ação para, eventualmente a reformular ou, muito simplesmente, guardar produtos depois de analisados para posterior divulgação é parte essencial do trabalho do educador” (p.38). Como futura profissional de educação de infância, creio ser imprescindível que ocorra esta reflexão constante sobre a prática desenvolvida, podendo desse modo (re)formular e (re)adaptar-me a cada situação vivenciada.

Nestes 5 anos em que frequentei a Licenciatura de Educação Básica seguido do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foram vários os momentos de certeza, mas também muitos os de incerteza. Nestes últimos dois anos, em que fomos todos apanhados por uma pandemia mundial, foram muitos os dias em que pensei desistir, em que pensei que este “caminho” não era para mim. O facto de ter visto, primeiramente, a PPS I (creche) ter sido interrompida, acrescido ao facto de estar longe da minha família foi algo que me fragilizou. No entanto, esta interrupção, proporcionou-me a oportunidade de contactar com dois contextos socioeducativos completamente distintos o que foi muito gratificante e me trouxe novos desafios, oferecendo-me a oportunidade de adquirir conhecimentos, saberes e práticas que me levaram a reforçar a visão de respeito e complexidade perante a infância, as crianças e a sua educação.

Corroborando a ideia expressa por Vasconcelos (2015) num escrito que dá ênfase à posição da criança quanto à sua centralidade, afirmando que “a criança é «central», mas ela não é «o centro»” (p.29), emerge portanto a noção de que a criança está rodeada

de “um mundo complexo e intrincado de relações” (*ibidem*) o que me leva a crer e reiterar a ideia de que as crianças não são seres isolados e que constroem relações com pares e adultos/as, estando inseridas em diversos contextos distintos.

Outro assunto que me faz sentido referir nesta reflexão, passa pela ideia formulada por Tomás (2014) de que “a criança não é um mero recetor das influências a que está sujeita, é também um ator em continuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista e interpretações sobre si e sobre o mundo” (p.137). Neste sentido, creio ser imprescindível que enquanto futura profissional de educação de infância tenha em atenção as *vozes* das crianças em tudo aquilo que lhes diz respeito, não me restringindo à linguagem verbal, uma vez que esta não é o único meio de comunicação e se torna imperativo estar atenta, saber ouvir e olhar as crianças de forma a compreendê-las e a considerá-las como atores na prática pedagógica.

Acredito, genuinamente, que estes dois anos de mestrado em que realizei a Prática Profissional Supervisionada, módulo I e II, foram determinantes para um processo de construção de profissionalidade. O facto de me ter cruzado com educadoras cooperantes distintas que me ajudaram sempre a (re)pensar e refletir sobre a melhor forma de agir perante determinada situação ajudou-me a (re)adaptar, assim como, a me ir (re)construindo, algo que creio que será recorrente perante as variadas situações que atravessarei daqui em diante. Para além das educadoras cooperantes, também a supervisora me ajudou a pensar e refletir sobre o que escrevia e refletia, auxiliando-me com diretrizes e autores/as relevantes sobre variados pontos de vista, e que eu, hoje, sei e acredito que foram leituras de extrema importância e me ajudaram ao longo deste percurso atribulado, assim como futuramente me acompanharão.

Nesta “casa [que] se procura”, no dizer de Sophia, uma casa que, como pudemos verificar, é possuidora de “uma longa historia”, tenhamos mãos e mentes para tecer percursos inovadores, numa atitude de *atenção profunda* aos novos e complexos contextos de vida das crianças. É a partir desse processo que o educador se pode tornar um “intelectual do currículo”, “tecendo currículo” (Vasconcelos, 2000), num processo de criação, de exercício intelectual e de escuta das necessidades mais profundas das *crianças concretas e situadas* (incluindo as suas famílias), pelas quais é profissionalmente responsável. (Vasconcelos, 2020, p.40)

Tal como já referido este percurso foi extremamente desafiante em todos os sentidos, o que me fez querer sempre oferecer mais e melhor tornando-me cada vez mais exigente comigo própria. Acredito que o facto de ter tido interrupções em cada um dos módulos da PPS, devido à situação epidemiológica do país, fora desmotivante e simultaneamente enriquecedor, pois tal como mencionado na PPS I tive a oportunidade de contactar com dois contextos completamente distintos, e na PPS II experienciei a educação a distância, com todos os seus desafios.

No que diz respeito ao tema escolhido para a minha investigação foi, também, mais um desafio pelo qual passei e que me fez superar, inovar e tentar fazer melhor em prol das crianças do grupo que acompanhava. O facto do tema do presente relatório ser diretamente relacionado com os tempos que vivemos potenciou em mim o desenvolvimento de competências tecnológicas, por exemplo, e do confronto com o inesperado e, ainda assim, não perder a intencionalidade pedagógica. Através da investigação foi possível perceber, ainda melhor, os receios das famílias aquando da permanência das crianças no contexto educativo, além da importante relação com a equipa educativa aquando destes momentos, uma vez que estas estão impossibilitadas de entrar nas instalações e, por esse motivo, a equipa, ser o único suporte para perceber o bem-estar das crianças e tranquilizar-se. Além disso, esta investigação permitiu-me, também, entender quais os sentimentos das crianças aquando do(s) confinamento(s), assim como quais as suas conceções perante esta nova situação que vivenciam diariamente.

Além de tudo o que fora referido, gostava, ainda, de referir que dada a situação atual, a minha interação com as famílias ao longo destes dois módulos da PPS foi muito restrita e, em alguns casos, nula, uma vez que estas deixaram de poder entrar nas instalações das organizações socioeducativas. No entanto, quero destacar, o módulo II da PPS, onde pude contactar diretamente com as famílias através de uma plataforma online que fora utilizada para essa articulação. Quero, portanto, ressaltar que o facto de ter experienciado este regime a distância me trouxe outra “bagagem” para o futuro, nomeadamente a utilização de recursos e estratégias que poderei implementar posteriormente. Além do mais, penso que esta tenha sido uma experiência enriquecedora uma vez que acredito no defendido por Pessanha e Macedo (2020), que referem a “necessidade da construção de pontes nas fronteiras institucionais que separam as

famílias e as escolas da pequena infância, sem apagar suas diferenças, seus múltiplos atravessamentos e as especificidades que as constituem, mas viabilizando uma relação fecunda e compartilhada.” (p. 355).

Por último, gostaria de ressaltar a importância de um trabalho colaborativo quer com as famílias, quer com colegas, pois tal como Roldão (2007) expõe o trabalho colaborativo é “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Acredito, como futura profissional de educação de infância, que o trabalho colaborativo, o respeito por todos os intervenientes, assim como a valorização dos contributos de cada um deles, sejam a *base* para um trabalho de qualidade.

Concluo assim que, fora através da constante reflexão que fui (re)adequando a minha ação, conseguindo, gradualmente, adquirir a capacidade de guiar o grupo, de dar resposta aos seus interesses e necessidades, assim como, de lhes conceder a *voz* necessária para tudo aquilo que lhes diz respeito. Neste sentido, e encontrando-se a Educação de Infância em constante mudança, tenho consciência que tenho a obrigação de acompanhar cada mudança, de forma a contribuir para a educação de crianças mais conscientes, felizes e com um papel ativo na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminado a Prática Profissional Supervisionada, considero pertinente identificar as dimensões mais significativas da minha aprendizagem ao longo da PPS, assim como, a sua importância para a construção da minha identidade profissional. Assim sendo, começo por referir que foram vários os desafios encontrados ao longo de toda a PPS, alicerçados numa aprendizagem e aprimoramento do meu eu, pessoal e profissional.

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (Sarmiento, 2009, p.48)

No decorrer da PPS, fui desenvolvendo a construção da minha profissionalidade centrada nas vertentes inter e intra pessoais. Ora não fora este o meu primeiro contacto com esta valência em contexto formal. No entanto fora a primeira vez que estivera durante tanto tempo a estagiar nesta valência, sendo que o contacto anterior terá sido no 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica e teve uma duração muito inferior à da presente PPS. Por esse motivo, a princípio senti-me um *pouco receosa*, no entanto, considero que esse receio foi gradualmente desvanecendo tendo conseguido estabelecer relações de proximidade com as crianças e respetivas famílias, assim como, com a equipa educativa de sala e do restante JI.

Concluído este percurso de investigação – o lugar do JI em tempos de pandemia – acredito que haverá muito mais a compreender, uma vez que se trata de um estudo exploratório ínfimo perto do que há para investigar e compreender, visto tratar-se de um tema da atualidade e mutável. No que diz respeito às conceções dos vários agentes educativos, nomeadamente famílias e crianças, sobre o lugar do JI em tempo de pandemia, os dados apontam para que seja um lugar central para todos, ainda que por motivos diferentes. Para as crianças um espaço de encontros e brincadeiras. Para as famílias um lugar de apoio quando têm e trabalhar, neste caso, quando se está em regime de teletrabalho. Além disso, é, também, apontado como um lugar de partilhas, de experiências, aprendizagens, interações sociais e desenvolvimento.

Todas as investigações têm limites e esta não é exceção. Porém acredito que, futuramente, possa ser realizada uma triangulação de concepções com outros atores, tal como era a minha intenção inicial, nomeadamente da equipa educativa, e que isso possa contribuir para um maior conhecimento e aprofundamento acerca do tema. Através da análise das entrevistas realizadas às famílias e às crianças é possível apresentar algumas considerações finais:

- (i) o sentimento de preocupação no que diz respeito ao desenvolvimento holístico da criança referido pelas famílias;
- (ii) as dificuldades encontradas pelas famílias aquando do(s) confinamento(s) relativamente à gestão familiar e profissional, nomeadamente no acompanhamento educativo das crianças por falta de conhecimento, pelas dinâmicas familiares são alguns dos motivos apontados;
- (iii) o sentimento de saudade do JI, da equipa e dos pares, referido pelas crianças aquando do confinamento.

Tendo em consideração tudo o que fora supracitado, concluo que o lugar do JI em tempos de pandemia assume-se, mais do que nunca, como um lugar de bem-estar, de encontros e interações, de partilhas e experiências, assim como, de vivências importantes para todos os intervenientes, especialmente para as crianças.

Por fim, torna-se importante referir que esta foi uma experiência enriquecedora e que me permitiu crescer, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. No entanto, tal como já referido anteriormente acredito ter ainda um longo caminho a percorrer, que será construído através da prática, da constante reflexão e formação contínua.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2020). *Contributo para assegurar a qualidade pedagógica em Educação Pré-Escolar (3-6 anos) em tempo de covid19*. Consultado em http://apei.pt/upload/ficheiros/var/COVID_final_final_redux.pdf
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto de jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Berény, S., & Brandão, R., (2020) "Imaginário de dentro para fora" – viagens em tempo de confinamento. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 4-6.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. *Diário da República*, 1ª série - N.º 52.
- Decreto-Lei n.º 3-C/2021, de 22 de janeiro. *Diário da República*, 1ª série - N.º 15.
- Esteves, M., Freitas, P., Herdade, M., Carvalho, B., Peralta, S., (2021) Crianças em Portugal e ensino a distância: um retrato. Universidade Nova.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), "Agente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, no 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, C., Mattos, M., & Basílio, P., (2020), Educação Infantil em tempos de pandemia: em busca das borboletas, *Práticas em Educação Infantil*, 5(6), 68-80.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interações*, 27, pp. 1-12.
- Maletta, A., Ferreira, M., Tomás, C., (2020) Infância em tempos de pandemia: cadê o currículo e as práticas pedagógicas? *Linhas Críticas*, 26, 1-20.
- Meirinhos, M. & Osório, A., (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A, e Parreira, P. M., (2017) A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G., & Lopes, F., (2020) Mudam-se os tempos, mudam-se os jardins de infância. O impacto da pandemia COVID-19 na qualidade do envolvimento físico e práticas do jardim de infância e sua influência no comportamento da criança do Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 15-20
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pedro, N., (2020) *Ensino online em situação de emergência: analisar o passado, planejar o futuro*. Consultado em: <https://www.formate.com/component/jdownloads/viewdownload/100/39320>
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B., Gonçalves, D., Cortesão, I., & Neves, I., (2020). *Histórias de um bicho mau. Traços e vozes das crianças sobre a covid-19*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Peralta, S., Carvalho, B., & Esteves, M., (2020) *Portugal, Balanço Social 2020. Um retrato do país e dos efeitos da pandemia*. Knowledge-driven progresso.
- Pessanha., F., & Macedo., N., A., (2020) Educação da pequena infância: (Re)pensando limites e possibilidades de algumas inflexões impostas pela pandemia da Covid-19. *Artes de Educar*, 6, 339-359.
- Pinheiro, A., (2010). *Desenvolvimento de uma comunidade num sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet: Interações entre profissionais de educação*. [Dissertação de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Pinto, A., Lidugério, D., & Almeida, K., (2020) Formação continuada em tempos de pandemia: reflexões sobre o currículo da educação infantil, *Práticas em Educação Infantil*, 5(6), 95-106.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajetos*. Gradiva.
- Rio, S., (2020) Um ateliê inspirado na abordagem de Reggio Emilia em tempo de distanciamento social. *Cadernos de Educação de Infância*, 121, 9-10
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Noesis*, 71, 24-30.
- Roldão, M., & Almeria, S., (2018) *Gestão curricular para autonomia das escolas e professores*. Autonomia e Flexibilidade curricular. Direção-Geral da Educação.
- Santos, M., (2020). O vírus anda aí!!! Como falar com crianças sobre o Covid-19?. *Primeiros Anos*. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/03/25/o-virus-anda-ai-como-falar-com-as-criancas-sobre-o-covid-19/>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas publicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Tomás, C. (2007b). Participação não tem idade”. Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, pp.45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 32, 129-144.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na Comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.
- Yin, R. K., (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Bookman

Outros documentos:

Projeto Curricular de Grupo (2020/2021)

Projeto Educativo (2017/2020)

Plano Plurianual de Melhoria (2015)

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A
Portefólio Individual
| | ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – portfólio individual não se encontra no presente relatório.

ANEXO B
Tabela de rotinas

| | " | | " |

Tempos	Espaços	Rotinas institucionais
9h – 9h30 Entrada/ Acolhimento	Do recreio para a sala ou da entrada para a sala	Momento de transição família – JI ou momento de transição AAAF – JI - Algumas crianças chegam à sala acompanhadas por monitores das AAAF, enquanto outras chegam com as assistentes operacionais que as vão buscar ao portão do estabelecimento ⁵
9h – 9h30 Apropriação dos instrumentos de pilotagem	Sala 2 - Cabides ⁶ - Tapete ⁷	Momento de atualização dos instrumentos de pilotagem - Enquanto vão chegando, as crianças, vão realizando as suas tarefas habituais – vestir batas, marcar presenças, escolha de tarefas, alteração do calendário e registo do tempo.
9h30 – 10h Reunião da manhã	Sala 2 - Tapete	Momento de reunião coletiva - Momento destinado à reunião da manhã, em grande grupo.
10h-10h30/11h Atividades livres e/ou propostas pedagógicas orientadas pela(s) adulta(s)	Sala 2 - Áreas da sala de atividades	Momento de brincadeira livre - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente e/ou em pequenos grupos. - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pela(s) adulta(s) individualmente, em pequeno ou grande grupo.
10h30/11h ⁸ - 10h40/11h10 Arrumação	Sala 2	Momento de arrumação dos espaços da sala

⁵ Devido à situação epidemiológica as famílias encontram-se impossibilitadas de entrar nas instalações

⁶ Espaço destinado à veste das batas e armazenamento de pertences pessoais.

⁷ Espaço destinado ao grande grupo

⁸ Tendo em conta a situação pandémica, os horários de arrumação, reforço da manhã, recreio e almoço alternam semanalmente.

Tempos	Espaços	Rotinas institucionais
10h40/11h10 – 10h50/11h20 Higiene e reforço da manhã	Sala 2 - Casa de banho - Tapete	Momento de higiene -As crianças vão-se dirigindo à casa de banho, assim que vão terminando de arrumar os espaços e materiais da sala, para higienizarem as mãos e fazerem as necessidades fisiológicas. Regulação social da alimentação – Reforço da manhã - Em grande grupo, as crianças fazem o reforço da manhã. (bolacha maria e leite branco ou fruta e leite branco)
10h50/11h20 – 11h20/12h00 Recreio	Da sala 2 para o recreio	Momento de recreio
11h20/12h00 – 11h40/12h20 Higiene	Do recreio para a sala 2 e casa de banho	Momento de higiene - Após regressarem do recreio, as crianças dirigem-se à casa de banho, sob orientação do adulto para fazerem as necessidades fisiológicas e higienizarem as mãos.
11h40/12h20 – 12h20/13h00 Almoço	Da sala 2 para o refeitório	Regulação social da alimentação – Almoço
12h20/13h00 – 13h15 Recreio	Do refeitório para o recreio	Momento de recreio
13h15 – 13h30 Higiene	Do recreio para a casa de banho Da casa de banho para a sala 2	Momento de higiene - Após regressarem do recreio, as crianças dirigem-se à casa de banho, sob orientação do adulto para fazerem as necessidades fisiológicas e higienizarem as mãos.

Tempos	Espaços	Rotinas institucionais
13h30 – 14h00 Hora do conto	Sala 2 - Tapete	Momento da hora do conto - Em grande grupo, a adulta lê um livro para as crianças e falam sobre o mesmo.
14h00 – 15h00 Atividades livres e/ou propostas pedagógicas orientadas pela(s) adulta(s)	Sala 2 - Áreas da sala de atividades	Momento de brincadeira livre - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente e/ou em pequenos grupos. - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pela(s) adulta(s) individualmente, em pequeno ou grande grupo.
15h00 – 15h15 Arrumação e retorno à calma	Sala 2 - Tapete	Momento de arrumação dos espaços da sala - Em grande grupo a adulta realiza um jogo com as crianças retomando a calma.
15h15 Saída	Da sala para as AAAF ou da sala para casa	Momento de transição JI – AAAF ou momento de transição JI – família.

ANEXO C
Ambiente educativo

|' '' | | ''

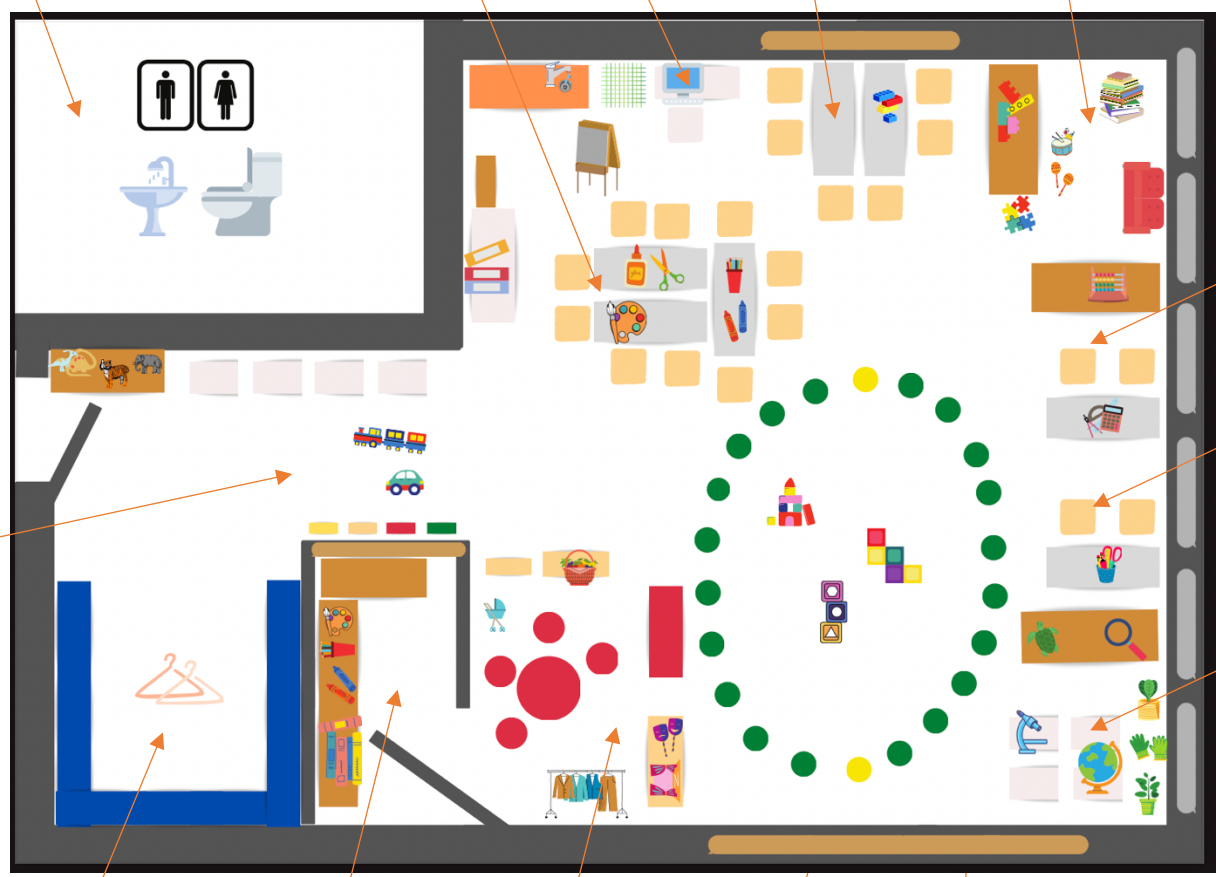
Casa de banho utilizada pela sala 1 e 2 – Exterior à sala de atividades

Área das artes plásticas

Área do computador

Área dos jogos de mesa

Área da biblioteca



Área da matemática

Área da escrita

Área das ciências

Área da garagem

Cabides

Despensa

Área do faz de conta

Tapete/ Área dos jogos de chão

Instrumentos de pilotagem

ANEXO D
Roteiro ético

| | " | | " |

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>- Ao implementar a minha investigação considero importante que todos os intervenientes estejam a par dos meus objetivos e das minhas intenções.</p> <p>- Neste sentido, comecei por enviar por email uma carta de apresentação às famílias onde falava um pouco sobre mim e sobre o tempo em que ia acompanhar e participar no dia a dia das crianças. (Cf Anexo G – Carta de apresentação às famílias);</p> <p>- Em conversa informal com a educadora emergiu o tema para a investigação, sendo que considero fulcral esta partilha para que possa ocorrer partilhas de conhecimento;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1). • Compromisso com as famílias “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2). • Compromisso com a equipa educativa “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
	<p>- Posteriormente falei com as famílias sobre a investigação a desenvolver, assim como, pedi a sua colaboração para a realização das entrevistas;</p> <p>- Mantive, também, uma conversa com o grupo explicando-lhes que estava a desenvolver um trabalho para a “minha escola” e pedi a sua colaboração para as entrevistas.</p>	
2. Custos e benefícios	<p>- A investigação que conduzi não teve qualquer dano ou custo. Relativamente aos benefícios, creio que o facto das conversas mantidas com as crianças sobre o tema tenha sido momento de reflexão.</p>	<p>• Compromisso com as crianças “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p>

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
		“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	- O respeito pela privacidade e confidencialidade dos dados de todos os intervenientes é um dos princípios da minha ação e que pretendo seguir sempre. No que toca à recolha de elementos visuais, como fotografias e vídeos, entreguei a cada família um consentimento informado (Cf. Anexo H – Consentimento informado às famílias), assim como	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2). • Compromisso com as famílias “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
	<p>questionei cada criança se era da sua vontade ser ou não fotografada (Cf. Anexo I – Consentimento informado às crianças);</p> <p>- No presente relatório, mencionei apenas o nome próprio dos intervenientes, não referindo apelidos ou características que sirvam como identificação dos sujeitos. Penso que deste modo, nenhum leitor consiga identificar qualquer interveniente em questão, estando assim salvaguardados a privacidade e confidencialidade dos dados.</p>	<p>• Compromisso com a equipa educativa</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
4. Decisões à cerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>- No que diz respeito a este tópico, e relativamente à minha posição perante o mesmo, penso que tenha sido importante a participação de todas as crianças no meu estudo</p>	

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
5. Fundamentos	- Penso ser bastante importante fazer-me acompanhar de documentos oficiais da organização, assim como consulta documental de livros, artigos científicos, entre outros documentos sobre o tópico em estudo, indo sempre ao encontro dos interesses e necessidades do grupo em questão e procurando debater, com a equipa educativa da sala, sobre a informação recolhida.	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais” (p.2) • Princípio: “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.” (p.1) • Compromisso com a equipa educativa “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação		<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Ter expectativas positivas em relação a

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
	<p>- Tal como referido anteriormente, penso que todos os intervenientes da minha investigação devem estar informados sobre todos os processos que a incluirão. Para isso recorri a conversas informais com as famílias e as crianças.</p>	<p>cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2). • Compromisso com a equipa educativa “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
7. Consentimento informado	- Logo a princípio da PPS II fiz chegar a todas as famílias o consentimento informado relativamente à autorização para registos fotográficos. (Cf. Anexo H – Consentimento informado às famílias).	
8. Uso e relato das conclusões	- Tendo como intenção fazer chegar a todos os intervenientes os resultados provenientes de toda a minha ação, gostaria, no final de enviar um exemplar do relatório às famílias, assim como construir um vídeo com as entrevistas das crianças e colocar na plataforma de articulação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) • Compromisso com as famílias “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2)

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
		<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa “Partilhar informações relevantes” (p.2)
9. Possível impacto nas crianças	- Creio que o impacto nas crianças relativamente ao tema é algo que já o há, devido a ser um tema da atualidade e com o qual todas estão familiarizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1). “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)

Roteiro ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ação para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2012)
10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos	Tal como já fora mencionado anteriormente, prezo que todos os intervenientes estejam ocorrentes do trabalho a ser desenvolvido e por isso fá-lo-ei.	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) • Compromisso com as famílias “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).

ANEXO E

Análise de conteúdo das entrevistas às famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Caracterização das famílias	Perfil do/a Entrevistado/a	Estrutura famílias	Grau de parentesco	“Mãe” (F1); (F2); (F3); (F4); (F5); (F6); (F7); (F8); (F9); (F10); (F11); (F13) “Ambos, pai e mãe” (F12)	
	Percurso institucional das crianças	Percurso institucional	1.ª vez no JI	“Sim” (F3);	
			Na mesma organização educativa	“(…)já frequenta desde o ano anterior.” (F1) “O Francisco já frequentou o JI(…) no ano letivo anterior” (F5)	
		Noutra organização educativa	“Já frequentou outro (...)” (F2) “Ele estava numa escola privada antes.” (F4) “Sim” (F6); (F7); (F11) “No ano letivo anterior frequentava uma IPSS.” (F8) “Frequentava outro JI no ano anterior.” (F10) “Frequentava outro.” (F12) “Já frequentava este JI no ano passado.” (F13)		

		Frequência no JI durante a pandemia	Atividade profissional dos pais/EE	<p>“Porque os dois pais trabalham, não podemos ter a Benedita em casa, mas mesmo que assim não fosse(...)a nossa opção seria sempre por a Benedita numa escola.” (F2)</p> <p>“Sim, está a frequentar o JI neste momento de pandemia, porque nós, os pais, temos um horário de trabalho das 8h30 às 17h30, o que não nos permite ficar com o nosso filho.” (F3)</p> <p>“(...)optámos por mantê-lo no JI apesar da pandemia, porque acreditamos que é o melhor para ele enquanto criança, e porque teve muito tempo privado da escola.” (F4)</p> <p>“(...)o Francisco tem frequentado o JI diariamente. Os pais ambos trabalham e por isso, mesmo que quiséssemos que ele não frequentasse, não teríamos outra opção.” (F5)</p> <p>“Porque o pai e mãe estão a trabalhar nos respetivos escritórios das entidades patronais.” (F7)</p> <p>“(...)porque ambos os pais estão (estavam) a trabalhar.” (F9) “Sim, porque ele precisa de ir à escola para crescer e aprender. (...)” (F10)</p>	
--	--	-------------------------------------	------------------------------------	---	--

				<p>“Porque consideramos importante para o seu desenvolvimento emocional.” (F12)</p> <p>“Sim” (F13)</p>	
--	--	--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
			Questões de saúde	<p>“Não. Lidamos obrigatoriamente e diariamente com duas pessoas de risco e não podemos colocar a saúde deles em perigo. (...) O Afonso não vai voltar a frequentar o JI enquanto os casos não estiverem significativamente mais baixos” (F1)</p> <p>“Neste momento não está a frequentar. Encontrase em isolamento profilático.” (F8)</p>	
			Encerramento dos JI	<p>“Não, está encerrado” (F6)</p> <p>“Não. Derivado ao estado de emergência tal como as outras crianças.” (F11)</p>	
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Conceções das famílias sobre a SARS-CoV-2 e o JI	Educação a distância no JI e a SARS-CoV-2	Regresso das crianças ao JI	Acesso e compreensão da informação	<p>“Penso estar esclarecida” (F1)</p> <p>“(…)Sinto-me esclarecida com esta SARS-CoV-2, covid-19, a primeira variante do vírus (...) tenho as minhas dúvidas com estas novas variantes(...) há algumas nuances que nós na altura já estávamos descansados e agora já não estamos tão descansados(...)” (F2)</p> <p>“Sim, estou esclarecida.” (F3); (F5); (F6); (F7); (F8); (F9); (F11);</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(...)neste momento sinto-me esclarecida, no início do ano letivo senti que tive de ir um bocadinho à procura de informação, através da associação de pais, através do <i>facebook</i>.” (F4)</p> <p>“Sinto-me esclarecida (...) Fica apenas a dúvida se essa probabilidade aumentou com o aparecimento de novas estirpes.” (F10)</p> <p>“O esclarecimento inicial foi feito corretamente pela Educadora, mas a informação do CAF chegou muito tardiamente.” (F12)</p> <p>“Sim, na parte que eu percebo sim. É arriscado (...) para eles e para vocês também que trabalham com eles (...) eu acho que estou esclarecida sobre isso.” (F13)</p>	
			Repercussões da Covid-19	“(...)o perigo de ela ser contagiada e mesmo sendo assintomática quais é que são as repercussões que poderão ter hoje e que só vamos descobrir amanhã (...)” (F2)	
			Segurança	“(...) saber que as nossas crianças, mesmo nesta fase que estamos a passar, se encontram em	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>segurança (...) que a escola mantém um plano de contingência (...)” (F3)</p> <p>“Acho que com todas as regras a serem seguidas a probabilidade de ser contaminado tem sido muito baixa.” (F10)</p>	
			Sugestões	<p>“Seria importante conseguirem fazer distanciamento (...) uso de máscaras também para as crianças” (F1)</p>	
			Conhecimento para decidir a permanência das crianças no JI	<p>“(..)o plano de contingência, (...) sabermos o que é que acontece se um miúdo der positivo, ou se alguém da turma der positivo.” (F4)</p> <p>“É importante conhecer o Plano de Contingência do Agrupamento e as medidas de higiene e segurança adotadas no Jardim de Infância” (F5)</p> <p>“Considero importante ter conhecimento acerca do Plano de Contingência definido e se é implementado/cumprido diariamente e na sua totalidade.” (F8)</p> <p>“saber os perigos que correm e os cuidados a ter por parte dos pais, da escola e das crianças.” (F9)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				“(…)saber todas as medidas implementadas para a proteção da saúde de todos(…)” (F10)	
		Encontros a distância e confinamento	Gestão familiar	<p>“Não sentimos nenhuma dificuldade de adaptação do Afonso à telescola(…) Era complicado realizar todas as tarefas que a Célia enviava em tempo útil” (F1)</p> <p>“(…) maior dificuldade que tivemos foi gerir o tempo dele com o nosso (…)” (F3)</p> <p>“(…)eu pensava que ia ficar em casa com o Francisco só depois é que percebi que ia ficar em teletrabalho em casa com o Francisco, não tem nada a ver, ou seja, como é que trabalhamos com uma criança, na altura com 4 anos acabados de fazer, como é que se concilia tudo(…)consegui não trabalhar as 8h seguidas, ia fazendo algumas pausas com o Francisco, conseguia aqui fazer um horário mais adequado à situação(…)” (F4)</p> <p>“A gestão familiar foi muito complicada para nós” (F5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(...)não foi possível acompanhar as aulas à distância(...)Senti falta de ter mais tempo para acompanhar as minhas filhas.” (F7)</p> <p>“As maiores dificuldades foram a gestão da dinâmica familiar(...) falta da rotina diária, do contacto com outras pessoas (amigos e família), da ida a lojas, restaurantes, de fazer uma vida sem “limitações”. (F8)</p> <p>“As maiores dificuldades foram ter de ir trabalhar e não ter ninguém para ele ficar em segurança e com o apoio que é necessário para estar em casa e manter-se saudável física e mentalmente.” (F10)</p> <p>“Conciliar trabalho com apoio ao meu filho.” (F11)</p> <p>“(...)conciliar o teletrabalho com 4 crianças/jovens em casa em ensino à distância(...) o Santiago e o irmão mais novo o acompanhamento foi praticamente nulo” (F12)</p>	
			Preocupações	“(...) Preocupei-me com a segurança, com a parte cognitiva, preocupei-me também com a própria	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>alimentação da Benedita (...)o meu outro medo e receio que era perder rotinas (...)” (F2)</p> <p>“Na altura lembro-me que fiquei nervosa porque estava grávida(...) a minha inquietação foi como é que eu vou conseguir trabalhar, ocupar o meu filho de 4 anos e garantir alguma rentabilidade/produtividade no trabalho.” (F4)</p> <p>“não puder sair de casa com ela porque é uma criança muito ativa e quer sempre andar a fazer atividades e gosta muito de ir ao parque e andar de bicicleta” (F9)</p> <p>“Rotina.” (F11)</p> <p>“(...)faz-lhe falta a escola, quando não tem a escola fica muito agitado(...)” (F13)</p>	
			Apoios	<p>“Não tivemos algum apoio e sentimos falta de poder deixar o nosso filho na escola e ele sentiu muita falta da escola também.” (F3)</p> <p>“Apoio tive, por parte da empresa, mas não tive nenhum apoio por parte dos avós(...)para o Francisco acho que é importante ter uma boa</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>relação com os avós, mas na altura tivemos de cortar tudo isso.” (F4)</p> <p>“Tivemos que ter o apoio dos avós(…)” (F7)</p> <p>“Senti o apoio das duas instituições de ensino que os meus filhos frequentavam(…)foi implementado o Ensino à Distância. Outro dos apoios foi sem dúvida o grupo de amigos(…)iam partilhando as mesmas dúvidas e inquietações.” (F8)</p> <p>“Não” (F11)</p> <p>“Sim vou falando com a Célia, com a educadora(…)” (F13)</p>	
		Intervenção pedagógica	Estabelecimento de rotinas	<p>“Vimos telescola todos os dias e imprimimos bastantes fichas de vários tipos” (F1)</p> <p>“Consegui gerir aquilo um bocado sem regra que é “ó mãe quero pintar” vamos pintar, vamos brincar aqui com a plasticina, agora vão brincar as duas para o quarto. (...)Nada foi assim muito pensado na altura, porque também nem estava pronta para isso(…)” (F2)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sempre tentámos fazer atividades com ele (...) fazia desenhos e exercícios (...) comprei uns cadernos de atividades dos 4 aos 6 anos.” (F3)</p> <p>“(...)já tínhamos a nossa própria rotina, obviamente que não substituímos a escola nem os educadores, mas tentámos ter a nossa rotina (...)” (F4)</p> <p>“(...) tentámos realizar algumas das atividades propostas pela Célia e tentámos comparecer às videoconferências realizadas com os alunos.” (F5)</p> <p>“Tentei realizar todas as atividades propostas pelas educadoras(...) e participar nas sessões síncronas semanais que foram levadas a cabo.” (F8)</p> <p>“A dificuldade foi conseguir manter uma rotina e motivá-los para fazer coisas novas.” (F10)</p> <p>“(...)envolvido na rotina da casa(...)” (F12)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
			Gestão dos tempos dos/as adultos /as e das crianças	<p>“Eu tentei fazer as atividades (...) tentámos sempre brincar com elas, fazer trabalhos manuais, certas vezes era quase impossível, mas tentámos” (F2)</p> <p>“Onde sentimos mais dificuldades (...) a atenção que ele precisava constantemente.” (F3)</p> <p>“(…)tentámos fazer algumas atividades mais orientadas por indicação da educadora(...)tentámos desenvolver muitas atividades que fazemos em casa(...) legos, <i>play-doh</i>, teatro(…)” (F4)</p> <p>“(…) Foi muito difícil dar acompanhamento ao Francisco nesta fase (...) Os irmãos frequentavam o 1.º ciclo e as suas tarefas acabaram por se sobrepor às do Francisco.” (F5)</p> <p>“Não efetuei muitas, trabalho fora de casa. Pouca disponibilidade” (F6)</p> <p>“Foram poucas as atividades que conseguimos acompanhar com a nossa filha. Falta de tempo. Foi dada prioridade à irmã que frequentava o 2º ano.” (F7)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Senti que tive mais tempo para realizar diversas atividades em conjunto, que no dia-a-dia são mais difíceis de concretizar: cozinhar, brincar, ver livros, fazer jogos diversos(...) A maior dificuldade, inicial, foi conjugar as diversas tarefas diárias.” (F8)</p> <p>“Realizei atividades “inventadas” por nós e algumas coisas que ela se lembrava e pedia para fazer(...)atividades propostas pela educadora (...)” (F9)</p> <p>“(…)tive de pôr baixa de apoio à família para lhe dar todo o apoio necessário a ele e aos irmãos. (...)fiz muitas atividades com ele, muitas sugeridas pela Educadora e outras pela equipa do CAF.” (F10)</p> <p>“Falta de tempo para ficar com o meu filho devido ao trabalho.” (F11)</p> <p>“O Santiago foi estimulado de diversas formas realizando tarefas, atividades e projetos(...)o tempo para fazer o acompanhamento ao longo de</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>7 meses nem sempre foi na proporção necessária para o acompanhamento que gostaríamos de dar.” (F12)</p> <p>“Sim, fiz trabalhos manuais, ele gosta muito de colar. Lá vou arranjanado maneira de o entreter, porque isto com ele em casa tem de ser, se ele não estiver ocupado é um caso sério.” (F13)</p>	
	<p>Importância do JI</p>	<p>Vantagens</p>	<p>Desenvolvimento integral da criança</p>	<p>“Porque as crianças precisam de conviver umas com as outras” (F1)</p> <p>“Vantagens? Muitas, variadas, todas elas (...) é tudo os meus medos que tive na pandemia, é as rotinas, o desenvolvimento cognitivo (...) a importância de também estar com outros meninos, não só com o professor (...) o nosso lar vir a substituir o JI não é possível assim como o JI não vai substituir o nosso lar, são dois espaços que se complementam, as crianças não podem viver sem a família nem sem a parte de amigos, da escola (...)” (F2)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(...) o envolvimento deles com outras crianças é completamente necessário para o bem-estar (...) desenvolvimento e crescimento deles.” (F3)</p> <p>“(...)nada substitui, o contacto com outras crianças, o poderem brincar na rua ao ar livre, o poderem fazer atividades com outras crianças, estruturadas para eles, portanto, nada substitui o JI (...) “(...) a aprendizagem e as relações sociais sem dúvida (...)” (F4)</p> <p>“(...)Penso que a parte do convívio social e da participação nas rotinas e atividades da sala são muito importantes.” (F5)</p> <p>“(...)a criança tem de brincar e interagir com outras crianças.” (F6)</p> <p>“(...)interação/socialização com outras crianças, interação com os adultos, participação em diversas experiências educativas e pedagógicas a que só no JI têm acesso, desenvolvimento da autonomia e independência, desenvolvimento do “aprender a aprender (...)” (F8)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(..)continuarem a socializar com os seus pares e continuarem a manter as suas rotinas (...) (F9)</p> <p>“O facto de eles sentirem que têm as suas rotinas (...) viverem experiências novas com os amigos torna tudo mais fácil para eles(...)” (F10)</p> <p>“Devido a manter hábitos de rotina, convívio com os amigos e aprender(...) desenvolvimento, autonomia” (F11)</p> <p>“(...) para o desenvolvimento das competências emocionais e relacionais(...)a aprendizagem com os pares. (...) desenvolvimento de rotinas escolares de grupo(...)” (F12)</p>	
			Bem-estar e segurança das crianças	<p>“O mais importante é como sempre o seu bem-estar e também a sua segurança.” (F5)</p> <p>“Está muito mais feliz por frequentar o JI (...) Que a minha filha se sinta segura e feliz companhia dos colegas e profissionais de educação.” (F7)</p> <p>“(...)o mais importante é que a Matilde cresça de forma harmoniosa, saudável e feliz.” (F8)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sentir que ele está bem e feliz e que continua a evoluir e a crescer.” (F10)</p> <p>“Porque ele quando está no JI fica mais calmo, muito mais calmo(…)” (F13)</p>	
			Preparação para o 1º CEB	<p>“(…) para as crianças antecederem o 1º ciclo(…)estarem mais preparadas e envolvidas no meio escolar e com os colegas (….) desenvolveram capacidades escolares que as ajudarão certamente a ingressar no 1º ciclo com menos dificuldade” (F3)</p> <p>“O desenvolvimento de rotinas escolares de grupo que o preparem adequadamente para o 1º ciclo(…)” (F12)</p>	
			Ação dos/as profissionais de educação de infância	<p>“(…) estar com pessoas especializadas para o efeito” (F2)</p> <p>“(…) os pais não são professores, nem têm as condições necessárias para ensinar as crianças a educação pré-escolar.” (F3)</p>	
		Desvantagens	Perigo de contágio	“Estarem em perigo de infeção constantemente” (F1)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Obviamente que estamos todos sujeitos a que haja infeções(...)” (F4)</p> <p>“Claro que há sempre o receio de que o Francisco possa ser infetado (...)” (F5)</p> <p>“(…)uma preocupação constante com a pandemia” (F7)</p> <p>“(…)maior probabilidade, considerando os contactos com as outras crianças, de contrair e transmitir o SARS-CoV-2.” (F8)</p> <p>“(…)maior probabilidade de poder contrair o vírus(...)” (F9)</p> <p>“(…)falta de proteção relativamente ao vírus que as crianças com esta idade têm em ambiente escolar.” (F12)</p> <p>“É melhor estarem em casa do que estarem no JI, embora eu veja que faz muita falta eles estarem no JI.” (F13)</p>	
			Perceção das crianças	“(…)ainda não entendem o porquê de o «bicho nunca mais vai embora»” (F10)	
			E@D	“Ensino a distância.” (F11)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
		Sentido(s) do JI na vida das crianças	Preparação para 1.º CEB	<p>“Para os preparar a serem responsáveis para o 1º ciclo” (F1)</p> <p>“O JI tem um papel muito importante na preparação das nossas crianças para iniciarem a sua caminhada escolar(...)” (F10)</p> <p>“(…)criar um vínculo afetivo ao ambiente escolar mais fácil de adquirir a nível do JI do que do 1º ciclo.” (...)a frequência de JI em ensino público e preferencialmente no mesmo agrupamento/ escola em que vai frequentar o 1º ciclo para diminuir o período de adaptação ao 1º ciclo.” (F12)</p>	
			Desenvolvimento de competências	<p>“Aprenderem a partilhar, a fazer os trabalhos em conjunto, a trabalhar as relações com vários tipos de educações e perfis diferentes” (F1)</p> <p>“(…) um complemento da educação da Benedita, em todos os setores, setor social, setor cognitivo, setor sensorial, o aprender a estar com a natureza e a relação que têm com a natureza (...) ajudar a tornar estas crianças em pessoas um dia mais tarde, em todas as suas vertentes (...) dá-nos a</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>segurança de que aquelas crianças tiveram tudo aquilo que nós não lhes conseguimos dar durante a semana, que são: amigos, brincadeira, aprendizagem, parte sensorial” (F2)</p> <p>“(…)ajudar as crianças no seu crescimento ao envolvê-las com tudo o que é relacionado com o meio escolar(…)criação de relacionamentos com colegas e adultos e toda a aprendizagem pré-escolar por meio de atividades, projetos e brincadeiras.” (F3)</p> <p>“(..o JI serve para eles aprenderem a trabalhar em sociedade, a trabalhar com os pares e aprenderem (...) aprenderem a brincar, eu acho que é muito a extensão da brincadeira(...)aprender a conhecer-se, aprender a estar com os outros, aprender a trabalhar em equipa” (F4)</p> <p>“(…)ajudar a desenvolver várias competências das crianças (...) valorizo muito o desenvolvimento de competências sociais, de comunicação e a promoção de autonomia (...)” (F5)</p> <p>“Aprendizagem e integração.” (F6)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(…)começa a adaptar-se com a presença de outras crianças e adultos, com quem terá de interagir e aprender as regras básicas de socialização e de respeito mútuo.” (F7)</p> <p>“(…)brincam, observam, experimentam, interagem, constroem, brincam ao faz de conta, aprendem a lidar com as diferentes emoções, lidam com a diferença, lidam com a frustração e aprendem a geri-la, ouvem e contam histórias, falam, participam, são ouvidas, escutam os outros, aprendem canções, reproduzem ritmos, correm, fazem ginástica, esperam pela sua vez(…)permite às crianças um conjunto de diferentes atividades (… planificadas pelo educador e dotadas de intencionalidade educativa.” (F8)</p> <p>“(…)estimular as diversas competências da criança, ajudar a adquirir maior independência nas diversas áreas, ajudar a desenvolver a autoestima e para brincar” (F9)</p> <p>“(…)aprenderem a socializar e a conhecer o mundo que os rodeia.” (F10)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Para auxiliar o desenvolvimento. Aprendem a conviver em sociedade, têm brincadeira lúdicas que auxiliam no crescimento.” (F11)</p> <p>“(…)para a aprendizagem de rotinas de grupo (…)</p> <p>desenvolver a autonomia(…)” (F12)</p> <p>“Para as crianças aprenderem(…)” (F13)</p>	
	Educador/a de Infância	Funções e competências	Características	<p>“(…) pessoa muito paciente, carinhosa, com bastante inteligência emocional” (F1)</p> <p>“(…)gostar de estar com crianças (…)</p> <p>o carinho e o cuidado que se tem para com elas, saber que crianças são crianças e não são adultos pequenos (…)</p> <p>ter carisma(…)fazer da sua profissão aquilo que gosta (…)</p> <p>ser uma referência para as crianças (…)</p> <p>orientar aquele individuo para que no futuro ele possa ter os seus próprios instrumentos sejam eles sociais, pedagógicos, psicológicos, etc., para dar ao mundo algo melhor, ou fazer a diferença no futuro (…)” (F2)</p> <p>“(…)acima de tudo tem de ser uma pessoa calma (…)</p> <p>tem de ser uma pessoa organizada, tem de ser uma pessoa que consiga levar os miúdos «a bom</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>porto» (...)tem que tentar ser adaptável ao grupo, portanto não perder o grupo e com crianças é ainda mais difícil porque têm interesses diferentes, idades diferentes(...)tem de conseguir captar o individuo para a sociedade(...)que consegue ter estratégias e se calhar capacidade de improviso (...) com bons princípios para poder educar/ajudar a educar os miúdos.” (F4)</p> <p>“(…)deve ser sensível, empático, criativo, exigente, ponderado, compreensivo, paciente.” (F5)</p> <p>“(…)apoia as crianças nas suas descobertas, promove desafios, protege e acarinha.” (F8)</p> <p>“Adorar aquilo que faz e ter consciência da sua função, pois torna-se num dos modelos que a criança vai seguir.” (F9) “(…)que terá um papel de orientador destas crianças(...)estimular e orientar o seu desenvolvimento físico e intelectual.” (F10)</p> <p>“Paciente, responsável, ter atenção com as crianças.” (F11)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(...)salientamos a empatia, o carinho e a coerência as qualidades imprescindíveis ao EI.” (F12)</p>	
			Funções	<p>“Gerir todos os tipos de crianças e conseguir harmonia no grupo” (F1)</p> <p>“(...) criar condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças, promovendo assim o desenvolvimento e crescimento das mesmas (...)” (F3)</p> <p>“Desenvolvimento da criança e aprendizagem.” (F6)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
				<p>“(...)deverá “educar” a criança na integração e socialização com outras crianças e adultos, dotando a criança de conceitos básicos de aprendizagem correlacionando-as com as atividades diárias.” (F7)</p> <p>“(...)olhar para a criança como um ser com direitos, deveres, opiniões e diferentes emoções(...)estar atento ao que a criança sabe e ao que quer descobrir, de modo a “andaimar” as aprendizagens a serem efetuadas(...) “gestor” do currículo, com base no que as crianças sabem e no que querem saber” (F8)</p> <p>“Estimula a criança, incentiva-a a desenvolver as diversas competências, estimula o conhecimento em diversas áreas, apoia a criança e brinca. (...)” (F9)</p> <p>“Ensinam, acompanham o desenvolvimento das crianças.” (F11)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(...)eu falo da Célia porque pronto é a educadora dele, tem ajudado muito nessa dificuldade do Tiago(...) tem me dado uma ajuda muito boa.” (F13)</p>	
	<p>Participação e articulação das famílias com o JI</p>	<p>Entrada da família no JI</p>	<p>Conhecer o JI</p>	<p>“É importante conhecermos o nosso filho fora de casa(...)Perceber como é a interação dele com as outras crianças fora do seio familiar” (F1)</p> <p>“(...) é importante todo o envolvente de uma criança, saber como é que ela se rodeia(...) para vermos as cores, para vermos o que é que vocês fazem, os trabalhos deles (...) é o espelho de como é que eles se sentem lá dentro, (...) se eles estão felizes ou não (...)” (F2)</p> <p>“Considero importantíssimo, eu tenho imensa pena de não poder(...)para mim, é importante ver fotografias, ver alguma coisa escrita, ver que atividades é que eles fazem” (F4)</p> <p>“(...) faz-me sentir bem frequentar, observar e poder conhecer o local onde o meu filho passa grande parte da sua vida.” (F5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(…)para conhecer o meio onde a criança interage diariamente.” (F6)</p> <p>“(…)Temos uma noção mais aproximada do dia a dia da nossa filha.” (F7)</p> <p>“é importante acompanhar a criança no seu espaço escolar(…)” (F9)</p> <p>“(…)ter um contacto mais próximos com a equipa educativa, para ver in loco o espaço onde as crianças passam o dia(…)” (F8)</p> <p>“Acho que a família gosta de conhecer o espaço onde o nosso filho passa os seus dias(…)o facto de podermos ver os trabalhos e perceber as evoluções que eles vão tendo ao longo do tempo é importante para a família.” (F10)</p> <p>“(…)para conhecer e compreender o universo do JI e as outras crianças para que seja possível em casa fazer um prolongamento das boas experiências e partilhar as memórias do dia assim como ajudar a amenizar as situações de stress para a criança.” (F12)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
			Rotinas e atividades desenvolvidas	“(…)como são as suas rotinas e que atividades vão desenvolvendo.” (F10) “(…)para ver as paredes e os trabalhos que as crianças vão fazendo também.” (F8)	
			Pandemia	“Neste momento de pandemia não acho que seja importante as famílias entrarem no JI(…)” (F3) “Não. Por causa da pandemia.” (F11)	
			Participação	“(…)participar em diversas atividades dentro do JI.” (F9) “Sim, como eu entrava antes(…)quando havia alguma atividade eu ia, houve uma época que eu fui à aula de educação física e gostei muito.” (F13)	
			Contacto com a educadora	“(…) aquela palavrinha às vezes de um minuto que conseguíamos dar(…)aquele 1 minuto, 2 minutos de conversa, pelo menos ao início, os pais sentem falta” (F4)	
		O que é realizado no JI	Partilhas pela educadora	“Normalmente a Célia apresenta o plano no início do ano e vai enviado fotos dos trabalhos que são realizados” (F1)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(…) é muito pelas vossas fotografias e pelos vossos vídeos porque nós não podemos entrar nas vossas instalações (...)” (F2)</p> <p>“(…)através da Educadora, que sempre que possível, vai informando do que se passa todas as semanas, através da plataforma Classroom” (F3)</p> <p>“Vou sabendo(...)sei mais ou menos pelo que a Célia diz (...) eu sei o que é que os miúdos fazem porque vocês fazem esse relatório semanal(...)” (F4)</p> <p>“A sua educadora dá um feedback muito regular aos pais do trabalho realizado.” (F5)</p> <p>“(…)através de meios de comunicação digital” (F6)</p> <p>“Através de informação disponibilizada pela Educadora através de email.” (F7)</p> <p>“Sobretudo através da partilha semanal das atividades na classroom.” (F8)</p> <p>“(…) sou assistente operacional no J.I. que ela frequenta e falo todos os dias com a educadora e com a auxiliar da sala.” (F9)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				“(…)apenas pela partilha no Classroom(…)” (F12) “Sim, através da plataforma.” (F13)	
			Partilhas das crianças	“O Afonso também comenta o que faz” (F1) “(…) Eles também vão contando e muitas das vezes até fazem isso cá em casa (…)” (F2) “(…)feedback que o meu filho faz diariamente(…)” (F3) “(…)o Francisco não é um miúdo que fale muito da escola(…)” (F4) “A Matilde vai falando também de algumas atividades, colegas ou acontecimentos que, para ela, são importantes.” (F8) “(…)a minha filha conta-me o que faz(…)” (F9) “(…)sobretudo pelo testemunho do Santiago.” (F12)	
			Atividades	“(…)fazem atividades que estimulam e ajudam a desenvolver as capacidades físicas e intelectuais das crianças.” (F10)	
			Profissões	“(…)uma aula onde os pais falem sobre o trabalho deles(…)” (F1)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
		Ausência de contextos pandémicos		<p>“Os pais poderiam falar do que fazem, profissionalmente(…)” (F7)</p> <p>“(…)convite da educadora para mostrar a profissão que têm (…)” (F9)</p> <p>“(…)todos os Encarregados de Educação/famílias têm áreas de competências diversas que são um contributo valioso para o grupo.” (F12)</p>	
			Contributos	<p>“Aulas de culinária com um dos pais, jardinagem, (...)aprender uma música em conjunto com a turma” (F1)</p> <p>“(…)contar uma história(…)” (F1)</p> <p>“(…)acho que é importante os pais terem aquelas atividades normais, fim de ano, se calhar ter um dia de x em x tempo para a família, para os pais apresentarem alguma atividade(…)” (F4)</p> <p>“(…)participar noutras atividades desenvolvidas pela escola.” (F7)</p> <p>“(…)ir à escola ler um livro, contar uma história(…)” (F7)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(…)participação em atividades pontuais (por ex.: contar histórias à sala, falar da sua profissão, fazer culinária, participar nos projetos de sala com materiais ou testemunhos, etc.)” (F8)</p> <p>“Através da colaboração com material de desgaste e para as atividades diárias.” (F8)</p> <p>“(…)fazer outra atividade onde se sintam confortáveis(…)” (F9)</p> <p>“(…)ler uma história(…)” (F9)</p> <p>“(…)mandando materiais para ajudar no desenvolvimento das atividades da sala” (F9)</p>	
		Em contextos pandêmicos	Trabalho colaborativo	<p>“(…) vocês começam um trabalho e nós acabamos, ou uma história que vocês estejam a ler e nós temos de fazer uma cartolina com a descrição dessa história (...) as festas de natal e as festas de carnaval, nós fazemos os fatos (...)” (F2)</p> <p>“(…)estarem a par do que as crianças estão a aprender e a fazer. Para podermos ajudar o nosso filho a superar as dificuldades/medos dele, a aprender a obedecer e a cumprir as regras” (F3)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“(…)fazer algum trabalho com os miúdos que depois eles apresentem. (...)” (F4)</p> <p>“É muito importante para as crianças perceberem que a escola e a família trabalham em conjunto para o seu desenvolvimento e bem-estar. A família poderá dar continuidade a atividades iniciadas no JI; poderá implementar algumas rotinas comuns em casa e no JI; poderá conversar com o aluno sobre o seu dia a dia na escola e dar feedback à educadora; poderá dar a conhecer à educadora possíveis dificuldades, ansiedades transmitidas pela criança.” (F5)</p> <p>“Para fazerem parte das atividades da criança.” (F6)</p> <p>“(…)fortalecer os valores e atitudes que são apreendidos quer na escola, como em ambiente familiar.” (F10)</p>	
			Atividades de exterior	“Organizar atividades que sejam ao ar livre(...)” (F1)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
			Partilhas por meios de comunicação	<p>“(…)fazer videochamada em turma ao fim de semana.” (F1)</p> <p>“(…) as tecnologias também nos ajudam bastante para isso acontecer, esta relação com vocês. (…)” (F2)</p> <p>“Atualmente esta participação só poderá ocorrer através de videochamadas, telefone ou email.” (F3)</p> <p>“Os pais podiam perfeitamente fazer um vídeo(…)através de videoconferência.” (F4)</p> <p>“A participação poderia acontecer através duma plataforma digital à semelhança do que acontece com as reuniões.” (F7)</p> <p>“No contexto atual, penso que a participação das famílias pode ser feita igualmente, através de partilhas através do mail, de videochamadas (…)” (F8)</p> <p>“Por videochamada(…)” (F9)</p> <p>“(…)fazê-lo através da educadora que pode partilhar depois com o grupo algum <i>insight</i> vindo dos EE ou através da promoção de</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registro	Frequência
				videoconferências com o grupo substituindo as tradicionais idas à sala dos EE para realizar atividades com o grupo.” (F12)	
			Envio de materiais	“(…)colaboração com material de desgaste.” (F8) “(…)mandando materiais pela criança!” (F9)	
			Ausência	“(…)agora não pode (...) Eu acho que não.” (F13)	

ANEXO F

Análise de conteúdo das
entrevistas às crianças

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Conceções das crianças sobre a SARS-CoV-2 e o JI	a SARS-CoV-2	Confinamento	Conhecimento sobre o vírus	<p>“Ele é mau” (Laura, 5)(Daniel, 5) (Tiago, 7)</p> <p>“Sei que temos de ficar 14 dias em casa, as crianças. E também sei que há um hospital com a vacina do corona vírus, é tipo um beliscão para pôr” (Afonso, 6)</p> <p>“o corona vírus é uma infeção, põe as pessoas doentes” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Ele pode-nos colocar e nós temos de ficar de quarentena” (Santiago C., 6)</p> <p>“Ele agarra as pessoas e infeta” (Pedro, 6)</p> <p>“Pode infetar pessoas, as pessoas não podem dar abraços” (David, 5)</p> <p>“Sei do teste do covid, sei da vacina” (Benedita, 4)</p> <p>“Que ele infeta pessoas. Que consegue entrar pelos narizes e pelas bocas” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Entra nas mãos e depois tem de lavar as mãos” (Xavier, 4)</p> <p>“Temos de Lavar muito bem as mãos com água e sabão” (Matilde B., 5)</p> <p>“Hoje eu sei que o corona vírus já está a passar por causa da vacina. Sei mais uma coisa, o covid até pode matar 50 pessoas” (Francisco L., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Que pode deixar alguém morrer e que também pode ir para o hospital e também pode ser muito contagioso” (Clara, 6)</p> <p>“Sei que ele anda por ai escondidinho. Ele é pequeno e ninguém consegue vê-lo e se ele entrar pelo buraco do portão” (João, 5)</p> <p>“Que cada dia que passa ele fica mais forte” (Núria, 5)</p> <p>“Não me lembro” (Matilde S., 5)</p> <p>“Nada” (Gabriel, 5)</p> <p>“Não sei” (Santiago F., 5)</p> <p>“Sei que ele mata pessoas” (Constança, 6)</p>	
			<p>Importância das crianças estarem informadas</p>	<p>“Sim” (Laura, 5) (Santiago F., 5) (Santiago C., 6) (Matilde B., 5) (Núria, 5) (Constança, 6)</p> <p>“Sim, porque assim podem ter mais cuidado” (Afonso, 6)</p> <p>“Sim, porque o covid pode infetar qualquer pessoa, porque eles não conseguem vê-lo, ele é super mini” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Sim, porque o vírus é importante” (Pedro, 6)</p> <p>“É para não infetarem-se e não ficarem com o corona vírus” (David, 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sim, por causa o covid é muito ... ele faz nós ficarmos doentes” (Benedita, 4)</p> <p>“Sim, por causa que assim vão ser apanhadas pelo corona” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Não, mas eu sei” (Daniel, 5)</p> <p>“Sim, mas se não lavarem vão ficar doentes e vão para o hospital” (Xavier, 4)</p> <p>“Eu acho que sim” (Francisco L., 5)</p> <p>“Sim, porque assim elas iam para os brinquedos sem nenhuma razão” (Clara, 6)</p> <p>“É, porque se elas pensam que não há e depois o corona vírus apanha-as” (João, 5)</p> <p>Sim, por causa que para não andarem nos parques” (Matilde S., 5)</p>	
			Sentimentos aquando do confinamento	<p>“Bem. Saudades da escola” (Laura, 5)</p> <p>“Senti-me feliz e com saudades da escola e dos meus amigos” (Afonso, 6)</p> <p>“Senti-me bem. Tinha mais saudades de ver as pessoas, da escola, dos meus amigos.” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Senti-me mal, com saudades da escola” (Santiago F., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Triste, com saudades da escola e dos amigos” (Santiago C., 6)</p> <p>“Senti algumas vezes feliz e algumas vezes não, porque às vezes tinha saudades (Pedro, 6)</p> <p>“Muito mal, por causa que eu não queria ficar em casa, queria ficar na escola” (David, 5)</p> <p>“Senti que gostava da escola, gostava dos amigos, gostava da Célia, da Clara, e também das diretoras e da Mafalda” (Benedita, 4)</p> <p>“Senti coisas más. Por causa que os meus manos estão sempre me a bater. Tive saudades Da escola, da targaruga minnie” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Mal, tive saudades da Célia e dos amigos” (Daniel, 5)</p> <p>“Eu não fui à casa da minha avó. Gostei de ficar com os meus brinquedos todos. Senti-me um bocadinho triste” (Xavier, 4)</p> <p>“Zangada eu queria voltar para a escola” (Matilde B., 5)</p> <p>“Senti contente, mais ou menos. Tive saudades de ir à rua” (Francisco L., 5)</p> <p>“Senti-me um pouco feliz. Eu tive mais saudades daqui e de brincar na casinha” (Clara, 6)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Mal, de fazer trabalhos da escola” (João, 5)</p> <p>“Fiquei mais ou menos triste porque não tinha nada para fazer. Fiquei aborrecida mas depois fui jogar no tablet. Senti saudades da minha prima Mónica e Leonor” (Núria, 5)</p> <p>“Mal. Tive saudades de vir para a escola” (Matilde S., 5)</p> <p>“(saudades) da escola, da Célia” (Tiago, 7)</p> <p>“Bem” (Gabriel, 5)</p> <p>“Senti que devíamos brincar e o vírus não estar aqui. Tive saudades da escola e de dar abraçinhos a vocês” (Constança, 6)</p>	
			O que gostou menos	<p>“Nada” (Rodrigo, 6) (Santiago F., 5)</p> <p>“Não ir à rua” (Santiago C., 6)</p> <p>“Desenhar” (Pedro, 6)</p> <p>“De ficar em casa” (David, 5)</p> <p>“De ver televisão, só gostava de ver o telefone da mãe” (Benedita, 4)</p> <p>“Do corona vírus” (Daniel, 5)</p> <p>“Ver televisão” (Matilde B., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Gostei menos de fazer trabalhos, coisas que não interessam” (Francisco L., 5)</p> <p>“Eu gostei menos de fazer aquele jogo de descobrir a fruta e a árvore” (Clara, 6)</p> <p>“Gostei menos que o corona aparecesse” (João, 5)</p> <p>“gostei menos de desenhar” (Núria, 5)</p> <p>“Brincar, é que algumas das minhas bonecas estão estragadas” (Constança, 6)</p>	
			O que fez aquando do confinamento	<p>“Desenhei e brinquei com o mano” (Laura, 5)</p> <p>“Brinquei, fiz as aulas que mandaram e também joguei quando estava a fazer pausas e depois do almoço também” (Afonso, 6)</p> <p>“Brinquei com os meus pais, brinquei com os meus brinquedos, brinquei com muitas coisas” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Fiz os trabalhos” (Santiago F., 5)</p> <p>“Brinquei com os meus brinquedos mais fixes” (Santiago C., 6)</p> <p>“Estava a fazer trabalhos e também a ver vídeos” (Pedro, 6)</p> <p>“Brinquei com os meus irmãos, a brincar com os legos, a ver televisão” (David, 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Brincava com a minha mana, aos bebés, aos gatos. Fazia cocegas a ela e ela também fazia-me cocegas” (Benedita, 4)</p> <p>“Brinquei e depois joguei um bocadinho” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Brinquei e fiz trabalhos” (Daniel, 5)</p> <p>“Eu brinquei com muitos brinquedos” (Xavier, 4)</p> <p>“Brinquei com os meus brinquedos no meu quarto” (Matilde B., 5)</p> <p>“Brinquei, vi televisão” (Francisco L., 5)</p> <p>“brincava, via televisão e também passei imenso na rua” (Clara, 6)</p> <p>“Tive de brincar com o papá e com a mamã. Luta de tiros, temos pistolas de brincar” (João)</p> <p>“joguei vários jogos no tablet” (Núria, 5)</p> <p>“Brincar” (Matilde S., 5)</p> <p>“Brinquedos” (Tiago, 7)</p> <p>“Nada” (Gabriel, 5)</p> <p>“Brinquei só um bocadinho e depois fiquei aborrecida e vi alguns bonecos e gostei” (Constança, 6)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
		Jardim de infância	Importância de estar no JI	<p>“Sim, porque é uma escola. Para ganharmos dinheiro. No meu mealheiro tenho muito” (Laura, 5)</p> <p>“Eu acho que sim, para aprenderem coisas” (Afonso, 6)</p> <p>“Sim, porque assim elas podem aprender muitas coisas” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Sim” (Santiago F., 5)</p> <p>“Sim, para eles aprenderem” (Santiago C., 6)</p> <p>“Algumas sim mas algumas não, porque as que têm doenças não podem e as que não têm doenças podem ir” (Pedro, 6)</p> <p>“Acho que sim, porque elas têm de estudar (tu estudas?) sim, faço desenhos.” (David, 5)</p> <p>“Não. porque agora não é ótimo para estar no 1.º ciclo. (mas e aqui?) aqui podem, mas quando eles crescerem mais podem ir para o 1.º ciclo. O Afonso pode ir para o 1.º ciclo, o santiago” (Benedita, 4)</p> <p>“Hmm, sim. Por causa que o Jardim de infância não se magoam” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Sim, porque a escola já está aberta” (Daniel, 5)</p> <p>“Acho que sim, não sei, porque acho que adoram o jardim de infância” (Xavier, 4)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sim, para trabalhar mais” (Matilde B., 5)</p> <p>“Claro que sim, porque eu acho que elas têm opssarções para elas irem ao jardim de infância (o que são opssarções?) opssarções ão escolas que não têm perigo vital para as crianças irem à escola” (Francisco L., 5)</p> <p>“Só quando não é o covid. Porque assim não tinham nenhum lugar para aprender” (Clara, 6)</p> <p>“Não, por causa do corona vírus” (João, 5)</p> <p>“Sim. Para elas aprenderem coisas novas ” (Núria, 5)</p> <p>“Sim, para aprender coisas” (Matilde S., 5)</p> <p>“Não, por causa do covid” (Gabriel, 5)</p> <p>“Com este vírus não. Porque com o vírus na escola nós não podemos ir para o jardim de infância” (Constança, 6)</p>	
			Gosta de estar no JI	<p>“Sim, porque tem caixa de areia” (Laura, 5)</p> <p>“Sim, porque é divertido e porque eu gosto de brincar aqui também” (Afonso, 6)</p> <p>“Gosto, porque tenho amigos, posso fazer coisas. Posso tirar as plantas, as raízes e depois podem nascer novas ervinhas.” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Sim, porque é divertido” (Santiago F., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sim, porque temos amigos, o recreio” (Santiago C., 6)</p> <p>“Sim” (Pedro, 6) (Francisco Q., 5) (Matilde B., 5) (Clara, 6) (João, 5) (Matilde S., 5) (Tiago, 7)</p> <p>“Gosto, porque eu adoro brincar, adoro o almoço, adoro as histórias” (David, 5)</p> <p>“Sim, com a Matilde, com a Clara, com a Constança, o Rodrigo. Porque eles joguem comigo à apanhada, às escondidas” (Benedita, 4)</p> <p>“Gosto, porque lá nos crescidos é muito difícil fazer letras” (Daniel, 5)</p> <p>“Gosto” (Xavier, 4)</p> <p>“Gosto, porque tem lá muitos meninos” (Francisco L., 5)</p> <p>“Sim. Aprendo coisas novas” (Núria, 5)</p> <p>“Gosto, às vezes” (Gabriel, 5)</p> <p>“Gosto, porque é fofinho e bonito” (Constança, 6)</p>	
			Gosta mais	<p>“De brincar com o Daniel e o mano” (Laura, 5)</p> <p>“Brincar a jogar à bola” (Afonso, 6)</p> <p>“Brincar com os meus amigos” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Gosto de brincar no recreio” (Santiago F., 5) (Matilde S., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				“Brincar” (Santiago C., 6) (Gabriel, 5) “Jogar à bola” (Pedro, 6) “Brincar às escondidas” (Benedita, 4) “Fazer trabalhos” (Francisco Q., 5); (Daniel, 5) “Brincar com os dinossauros” (Xavier, 4) “Fazer ginástica” (Matilde B., 5) “Brincar na garagem” (Francisco L., 5) “Gosto mais de ir para a casinha” (Clara, 6) (Núria, 5) “Gosto de brincar com os amigos” (João, 5) “Brincar com os amigos” (Tiago, 7) “Gosto mais de brincar com os meus amigos” (Constança, 6)	
			Gosta menos	“Gosto de tudo” (Afonso, 6) “Ficar sozinho” (Rodrigo, 6) “Nada” (Santiago F., 5) “Fazer os trabalhos de letras” (Santiago C., 6) “Fazer matemática” (Pedro, 6) “De tratar dos cartões” (David, 5) “De brincar à apanhada” (Benedita, 4) “De brincar (gostas menos de brincar?) sim gosto mais de trabalhar” (Francisco Q., 5)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Não sei” (Daniel, 5)</p> <p>“De brincar na matemática” (Francisco L., 5)</p> <p>“ir para a biblioteca” (Clara, 6)</p> <p>“De ver filmes de contos de fadas” (João, 5)</p> <p>“De estar na escrita” (Núria, 5)</p> <p>“De ficar na sala” (Matilde S., 5)</p> <p>“Barulho” (Tiago, 7)</p> <p>“Fazer trabalhos” (Gabriel, 5)</p> <p>“Quando estão sempre a lutar. Às vezes eles lutam” (Constança, 6)</p>	
			Sentido(s) do JI	<p>“Para aprender” (Laura, 5) (Matilde B., 5)</p> <p>“Para aprenderem coisas” (Afonso, 6)</p> <p>“Para se divertir” (Rodrigo, 6) (Pedro, 6)</p> <p>“Não sei” (Santiago F., 5)</p> <p>“Para nós aprendermos” (Santiago C., 6) (Daniel, 5)</p> <p>“Para brincar, comer, ouvir histórias, desenhar” (David, 5)</p> <p>“Para brincar, estudar, fazer trabalhos, brincar, fazer tudo e coisas novas para a escola. mais coisas novas como a tua professora ofereceu-nos” (Benedita, 4)</p> <p>“Para fazer trabalhos e brincar” (Francisco Q., 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Para irem para lá” (Xavier, 4)</p> <p>“Para aprender, brincar” (Francisco L., 5)</p> <p>“para as crianças aprenderem e para o ano trabalharem bem e também serem inteligentes” (Clara, 6)</p> <p>“Serve para brincar. Por causa que todos fiquem felizes” (João, 5)</p> <p>“Para aprendermos coisas novas” (Núria, 5) (Matilde S., 5) (Gabriel, 5)</p> <p>“Para brincar” (Constança, 6)</p>	
			Ser educador/a	<p>“Aprender a trabalhar” (Laura, 5)</p> <p>“Isso eu não sei, não sou adulto e nunca fui professor” (Afonso, 6)</p> <p>“Tem de ser amigos” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Tens que ver o que é que a Célia faz connosco” (Santiago C., 6)</p> <p>“É preciso aprender tudo e já podemos” (Pedro, 6)</p> <p>“Aprender a desenhar, aprender a afiar e aprender (ensinar) as pessoas que não sabem jogar muito bem” (David, 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Para tu fazeres os trabalhos de casa com eles. Fazeres a escola com eles. E também a dizer às crianças como é que se faz os trabalhos” (Benedita, 4)</p> <p>“HmMMM, coisas que tu não sabes. HmMMM, como funcionar coisas” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Ler” (Daniel, 5)</p> <p>“Igual à Célia, não sei bem” (Xavier, 4)</p> <p>“Aprender a falar francês” (Francisco L., 5)</p> <p>“Tu tens de aprender a brincar com os meninos, também tens de aprender a saber algumas regras e também a que horas é que a pipa vem” (Clara, 6)</p> <p>“ver ela (Célia) a trabalhar, fazer trabalhos com os meninos” (João, 5)</p> <p>“Tem que estudar muito e aprender coisas novas” (Núria, 5)</p> <p>“Estudar” (Matilde S., 5)</p> <p>“Trabalhos” (Gabriel, 5)</p> <p>“Isso já não sei” (Constança, 6)</p>	
		Articulação com as famílias	Entrada no JI	<p>“Dentro não. Não podem entrar por cauda do covid” (Laura, 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Só duas vezes, no ano passado. Quando eu fui ao dentista ela (mãe) foi-me levar ao refeitório” (Afonso, 6)</p> <p>“Já, a minha mãe, para ver uma coisa, já não me lembro quando” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Não” (Saniago F., 5)</p> <p>“Não, mas tiveram do outro lado onde o meu irmão está” (Pedro, 6)</p> <p>“A minha mãe, para uma reunião na sala da Teresinha. Foi nos meus anos” (Santiago C., 6)</p> <p>“Não, porque nunca foram os meus anos” (David, 5)</p> <p>“Não, por causa do covid” (Benedita, 4)</p> <p>“Hmm, só a mãe. No ano passado. Ela sabia o que era um projeto e chamaram a minha mãe.” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Não sei” (Daniel, 5)</p> <p>“Sim” (Matilde B., 5)</p> <p>“Nunca. Porque eles tiveram noutra escola. O meu pai como já é grande trabalha na prisão. E a minha mãe já é grande já trabalha no trabalho dela. (mas eles nunca tiveram aqui na sala para te ver?)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>Não, só na entrada no portão. Porque não podem vir aqui agora por causa do covid” Francisco L., 5)</p> <p>“Nunca, porque no covid não se pode” (Clara, 6)</p> <p>“Não eles vêm buscar-me lá fora” (João, 5)</p> <p>“Acho que sim. Acho que para aprender coisas novas” (Núria, 5)</p> <p>“A minha mãe, porque ela trabalha cá” (Matilde S., 5)</p> <p>“Não por causa do corona vírus” (Tiago, 7)</p> <p>“Não” (Gabriel, 5)</p> <p>“Nunca. A minha mãe já foi aqui dentro a escola para falar de mim. Quando eu não conhecia vocês” (Constança, 6)</p>	
			<p>Conhecimento do que é feito no JI</p>	<p>“Brincar na escola e fazer trabalhos. Eu conto” (Laura, 5)</p> <p>“Sabem, porque eu explico-lhes” (Afonso, 6)</p> <p>“Eu brinco. Sabem, porque u digo” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Sabem, eu conto” (Santiago F., 5)</p> <p>“Sabem. Pelo portão dos grandes eles vêm nós a divertir. Eu digo o que é que eu faço” (Santiago C., 6)</p> <p>“Não” (Pedro, 6)</p> <p>“Sim, eu conto o meu dia todo” (David, 5)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sim, Porque eu já contei novidades para eles quando chegamos a casa comemos e contamos novidades” (Benedita, 4)</p> <p>“Não, eu só conto-lhes as canções” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Sim, já contei-lhes” (Daniel, 5)</p> <p>“Não. Não estão aqui para saber” (Xavier, 4)</p> <p>“Sim, eu digo quando eu vou embora” (Matilde B., 5)</p> <p>“claro que não sabem. Eu já contei uma vez e agora eles já sabem o que faço” (Francisco L., 5)</p> <p>“Sabem, eu conto” (Clara, 5)</p> <p>“Sabem, eu disse-lhes” (João, 5)</p> <p>“Todos os dias quando eu chego a casa eles me perguntam e eu respondo” (Núria, 5)</p> <p>“Sabem, porque eu conto” (Matilde S., 5)</p> <p>“Sim” (Gabriel, 5)</p> <p>“Não, eu conto, mas às vezes esqueço-me” (Constança, 6)</p>	
			Importância de entrar no JI	<p>“Sim, porque gosto” (Laura, 5)</p> <p>“Sim, para se divertirem, também, connosco” (Afonso, 6)</p>	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Sim, porque eu gosto de brincar com eles” (Rodrigo, 6)</p> <p>“Sim” (Santiago F., 5) (Matilde B., 5) (Gabriel, 5)</p> <p>“Só para as reuniões, porque não podem entrar por causa do corona vírus” (Santiago C., 6)</p> <p>“Agora não podemos porque tem covid, mas antes podiam” (Pedro, 6)</p> <p>“Sim, para poderem fazer as coisas como os mais velhos” (David, 5)</p> <p>“sim acho que é, por causa do covid, deixa as pessoas sem vacinar” (Benedita, 4)</p> <p>“Sim, por causa que o meu pai sabe tudo. O meu pai pode trabalhar nos computadores e ele consegue arranjar tudo. Por exemplo o computador que nos temos está desarranjado, o meu pai consegue arranjá-lo. E a minha mãe podia dizer o que é que é um projeto” (Francisco Q., 5)</p> <p>“Acho que não” (Daniel, 5) (Constança, 6)</p> <p>“Acho” (Xavier, 4)</p> <p>“Eu acho que não” (Francisco L., 5)</p>	

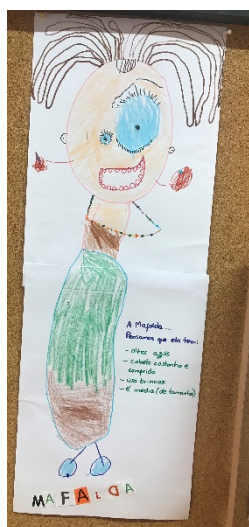
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
				<p>“Não por causa que so podem ficar ao pe do portão para vir busca os filhos” (Clara,6)</p> <p>“É preciso eles entrarem, por causa quero vê-los na escola a trabalhar comigo. Quando passar o corona vírus eu quero que eles vêm aqui trabalhar comigo, ajudarem-me em tudo. Ou ler-me uma daquelas histórias. A minha mãe consegue contar histórias bem, ou a minha avó pois ela também é contadora de meninos pequenos, já são um bocadinho crescidos, médios.” (João, 5)</p> <p>“Sim, para me verem fazer trabalhos e também para me verem fazer desenhos” (Núria, 5)</p> <p>“Não é muito importante, mas é bom” (Matilde S., 5)</p>	

ANEXO G

Carta de apresentação às
famílias

| " | | " |

Como as
crianças me
imaginaram



Olá famílias,

No dia 11 de novembro de 2020 tive a possibilidade de participar na primeira reunião de grupo através de videochamada. Agradeço desde já a confiança e dado não estarem presentes todas as crianças e familiares, venho formalizar um pouco esta situação, apresentando-me a todos vocês: O meu nome é Mafalda Gonçalves, sou estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O estágio iniciou no dia **9 de novembro de 2020** e decorrerá até ao dia **12 de março de 2021**. Durante este período, acompanharei a equipa educativa, assim como as crianças do grupo da sala 2 nas suas rotinas e procurarei proporcionar-lhes um conjunto de experiências enriquecedoras, para juntos, explorarmos aquilo que nos rodeia, crescermos e conhecermos o mundo, através da brincadeira.

Gostaria de pedir a vossa autorização para fotografar/filmar as crianças de forma a revelar as múltiplas aprendizagens das crianças, as suas ações e vozes no Relatório Final que tenho de escrever. Nesse sentido, enviarei posteriormente um protocolo de consentimento informado para casa, onde explicarei tudo mais detalhadamente.

Durante este período estarei inteiramente disponível para as crianças, assim como para as famílias, por isso, se tiverem alguma questão não hesitem em contactar-me.

Muito obrigada,

Mafalda.

ANEXO H
Consentimento informado
às famílias

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Mafalda Gonçalves, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o passado dia 09 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021 a realizar o meu estágio em Jardim de Infância na sala da Educadora Célia Fonseca.

Venho por este meio solicitar autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas para que possam ser integradas no relatório final do estágio.

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

Esclareço, ainda, que a criança assume centralidade na minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é fundamental para ilustrar processos e práticas inerentes à ação pedagógica. Assim, sempre que a criança demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.






















Como forma de declarar a sua autorização, peço que assine o presente documento, por favor.

Lisboa, 20 de novembro de 2020

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO I
Consentimento informado
às crianças

| | | | |

		
Afonso		
Benedita		
Clara		
Constança		
Daniel		
David		
Francisco L.		
Francisco Q.		
Gabriel		
João		
Laura		
Matilde B.		
Matilde S.		
Núria		
Pedro		
Rodrigo		
Santiago C.		
Santiago F.		
Tiago		
Xavier	