

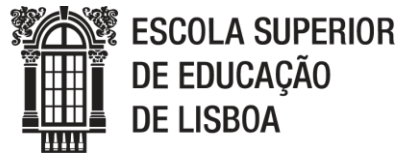
DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA: O PAPEL DO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

Ana Catarina Correia

(Nº 2017094)

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar,

2018-2019



DA CRECHE PARA O JARDIM DE INFÂNCIA: O PAPEL DO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

Ana Catarina Correia

(Nº 2017094)

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar,

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2018-2019

AGRADECIMENTOS

Ao entrar nesta instituição não sabia o que esperar, mas com o fim dos primeiros três anos, tive a certeza de que era isto que eu queria. Com o fim da segunda etapa nesta instituição que me acolheu em 2014 é importante para mim agradecer às pessoas que tornaram este percurso importante e que me apoiaram sempre...

À minha família pelo apoio durante todo o meu percurso e em todas as minhas escolhas ao longo destes cinco anos e de toda a minha vida, que espero que tenham sido as melhores.

À igreja por me ter permitido fazer esta escolha, ter a certeza dela e por todas as semanas me dar capacidades para fazer cada vez mais e melhor.

Às minhas amigas, Cristiana e Maria, por, apesar de estarmos longe, estarmos sempre perto e sabermos todas as novidades, graças à internet. Obrigada a elas por nunca deixarem que o tempo nos afaste.

À Catarina por ter ficado e por ter aturado tudo e mais alguma coisa durante estes cinco anos, e principalmente nos dois últimos anos. Por termos partilhado a creche e por complementarmos as ideias uma da outra. Juntas partilhámos tudo o que podíamos e iremos partilhar muito mais, para sempre.

À família que criei aqui, à avó, madrinhas, afilhadas, netas e bisnetas por me terem deixado entrar na vossa família e ser vossa amiga. Por fazerem com que tudo aquilo que escreveram nas fitas em 2017 seja e continue a ser verdadeiro, por muito tempo. A cada uma delas obrigada por se terem cruzado no meu caminho e por juntas crescermos todos os dias.

Às equipas educativas que me acompanharam durante estes dois anos por todo o apoio, ajuda e por me ensinarem a ser cada vez melhor. A todas as crianças que se cruzaram comigo na instituição e com quem tive o prazer de aprender mais com cada uma delas, por me ensinarem que brincar é o melhor que sabem, podem e devem fazer.

À professora Ana Simões por tudo o que me ensinou e ajudou durante as duas práticas.

E por último, obrigada a ti, ESELx por me teres dado o privilégio de entrar na tua casa, e por me deixares crescer de uma forma que nunca tinha imaginado.

RESUMO

Com a elaboração deste relatório pretendo refletir e fundamentar a minha prática do decorrer dos 4 meses, de outubro de 2018 a janeiro de 2019, como estagiária em Jardim de Infância (JI) com crianças dos 2 aos 4 anos, estas em setembro de 2018. No decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada II, pude observar e compreender o desenvolvimento do grupo de crianças.

Considerando que a maioria das crianças do grupo realizou a transição da creche para o JI no presente ano letivo, decidi realizar esta investigação tendo como problemática: *Da creche para o JI: o papel do educador/a de infância*, e como tema a transição entre a creche e o JI. Para saber mais e conhecer mais sobre o tema, pesquisei sobre o mesmo, através de referencial teórico. Realizei entrevistas à educadora cooperante que acompanhou as crianças na creche, no ano letivo anterior, e à educadora cooperante da sala de JI.

A partir dos dados recolhidos através das observações realizadas sobre o grupo, conversas informais e as entrevistas pude compreender o papel do educador durante o processo de transição entre as duas valências e de que forma é desenvolvido este mesmo processo. Ao terminar a minha investigação pude concluir que o educador tem o papel principal na realização da transição juntamente com a criança, a família e a restante equipa educativa.

Este relatório servirá de reflexão acerca do trabalho desenvolvido durante a prática e da investigação realizada, mas também servirá de conclusão do trabalho realizado nas duas práticas, de creche e jardim de infância, e do impacto que ambas tiveram para o meu futuro.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada, Papel do Educador, Transição, Adaptação, Educação Pré-Escolar

ABSTRACT

With this report i intend to think over and justify my intervention during the 4 months from October of 2018 to January of 2019, as a nursery intern teacher with children from 2 to 4 years old, this in september 2018. During my Supervised Professional Practice II, i could observe and understand the development of the group of children.

Considering that the majority of the children of the group made the transition from nursery to kindergarten in this school year, i decided to do this investigation with the problematic: *From nursery to kindergarten: the role of the educator*, and as a theme the transition from nursery to kindergarten. To know more about the theme i searched for theoretical references. Made interviews to the cooperative educator that followed the children in the nursery, last school year, and to the cooperative educator to the kindergarten class.

Based on the collected data through the observations made about the group, the informal conversations and the interviews i could understand that the role of the educator during the process of transitioning between the two classes and the way that this process is developed. When ending my investigation i was able to conclude that the educator has the main role during the transition along with the children, the family and the rest of the class team.

This report will be used to think about the work made during the practice and the investigation made but will also be used to conclude the work made in both practices, of nursery and kindergarten, and the impact that both of them had for my future.

Keywords: Supervised Professional Practice, role of the educator, transition, adaptation, pre-school education

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	2
1. Caracterização da ação educativa	4
1.1. Meio onde está inserido	4
1.2. Contexto socioeducativo	5
1.3. Equipa educativa	7
1.4. Ambiente educativo	8
1.4.1. Espaço	9
1.4.2. Tempo.....	11
1.5. Crianças.....	13
1.6. Famílias.....	14
2. Análise reflexiva da intervenção	16
2.1. Intenções para a ação	16
2.2. Processos de intervenção	18
3. Investigação em JI.....	22
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente	22
3.2. Da creche para o jardim de infância: o papel do educador/a de infância - Revisão da literatura	24
3.3. Roteiro ético e metodológico	28
3.4. A perspetiva e opinião das educadoras - Apresentação e discussão dos dados ...	31
4. Construção da profissionalidade docente	37
Considerações finais.....	40
Referências.....	42
Anexos	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de ação educativa
AGG	Atividade de grande grupo
APG	Atividade de pequeno grupo
ASG	Auxiliar de serviços gerais
JI	Jardim de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RO	Registo de Observação
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

INTRODUÇÃO

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar tem como principal objetivo refletir de forma fundamentada acerca das práticas e processos vividos na prática com as crianças e adultos em Jardim de Infância (JI). Esta prática foi realizada numa instituição do concelho de Lisboa, numa sala de JI com 20 crianças dos 2 aos 4 anos de idade.

A intervenção em PPS II foi dividida em dois momentos: uma primeira semana de observação, de forma a conhecer o contexto, nomeadamente a instituição, a equipa educativa e o grupo; e os restantes 4 meses de prática em que foram realizados registos de observação de momentos relevantes, reflexões diárias e semanais compiladas, atividades planificadas juntamente com outras informações recolhidas ao longo do tempo, num Portefólio da Prática (Cf. Anexo A).

Para realizar a contextualização do ambiente educativo, mobilizei diversos métodos e técnicas de recolha de dados. Assim, as informações que serão apresentadas neste relatório resultam da leitura e análise de documentos oficiais da instituição, nomeadamente o projeto educativo da instituição ([a instituição], 2016) e o projeto pedagógico da sala de jardim de infância ([a instituição], 2018), de conversas informais e da informação recolhida através de registos de observação.

Quanto à organização do relatório, este está estruturado em quatro partes, da seguinte forma:

1. Caracterização do contexto socioeducativo;
2. Análise reflexiva da intervenção em JI;
3. Investigação em JI;
4. Construção da profissionalidade docente.

Na primeira parte, será apresentada uma caracterização do meio e do contexto socioeducativo, ou seja, da instituição e do grupo, que teve por base a recolha de informação através das técnicas e instrumentos mencionados anteriormente. Na segunda parte e partindo da contextualização e caracterização anteriormente apresentada, irei realizar uma análise reflexiva da intervenção, tendo como base as planificações e as minhas intencionalidades com as crianças, a equipa e as famílias. Na terceira parte, será apresentado o tema e problemática da investigação, nomeadamente como surgiu, as

opções metodológicas e éticas, uma revisão de literatura e uma análise dos dados recolhidos durante a prática acerca do tema. Na quarta e última parte será apresentada uma análise do percurso realizado nas duas Práticas Profissionais Supervisionadas, de Creche e de JI, com o apoio de notas de campo da prática.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Sabendo que a instituição constitui-se como um *espaço social* onde as crianças são vistas como atores sociais que se vão desenvolvendo, estão integrados num contexto educativo rodeadas por outras crianças e adultos e já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), é necessário conhecer de perto o ambiente educativo da instituição bem como o grupo de crianças. No entanto, as famílias também se constituem como alguém que lhes transmite experiências significativas para a construção de “relações sociais com outras crianças do JI” (Ferreira, 2004, p. 66) e desta forma, é necessário apresentar as características gerais das famílias do grupo de crianças.

No primeiro capítulo deste relatório, é apresentada uma contextualização e caracterização do contexto educativo onde foi realizada a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) utilizando como suporte as minhas observações e documentos orientadores da instituição tais como o Projeto Educativo da instituição e o Projeto Curricular de Sala.

Primeiramente, irei apresentar o meio onde está inserido e a caracterização do contexto educativo, nomeadamente a história, a organização jurídica, a missão e os objetivos pedagógicos. De seguida, irei apresentar uma caracterização da equipa educativa e do ambiente educativo, o tempo e o espaço da sala de JI. Por último, vou apresentar uma caracterização das famílias e das crianças, mais especificamente as idades, género, estrutura familiar, participação, características de desenvolvimento das crianças e interações entre pares.

1.1. Meio onde está inserido

A instituição na qual realizei a minha PPS está localizada numa freguesia no centro de Lisboa, no centro de vários bairros, habitados pelas famílias servidas por esta instituição. É uma zona “caracterizada por sucessivas vagas de realojamento, sinónimo de zona residencial de famílias socioeconómicas e culturalmente desfavorecidas” ([a instituição], 2016, p. 7).

O bairro no qual está instalada a instituição “é habitado maioritariamente por uma população envelhecida, com destaque para os avós, que constituem muitas vezes suporte financeiro e mesmo afetivo das crianças/utentes” ([a instituição], 2016, p. 11).

Podemos destacar como parceiros e recursos locais, que estão especificados no Projeto Educativo da instituição, estabelecimentos educativos locais e pertencentes à SCML, centros de saúde da freguesia e arredores, serviços de apoio e outros parceiros tais como os bombeiros e polícia locais, junta de freguesia, entre outros. A instituição realiza parceria com estas organizações com o principal objetivo de realizar atividades conjuntas.

No final do advento ficámos com as crianças da sala de 24 meses no átrio pois o Pai Natal estava a chegar. Durante a sua chegada as crianças permaneceram *calmas* e *atentas* ao que estava a acontecer, no entanto, quando foi dito às crianças que podiam ir dar um abraço ao Pai Natal, a Ri ficou um pouco *assustada*, sendo que assim que a vi fui acalmá-la, falando com ela, dizendo claramente que não a ia obrigar a nada e que não tinha mal em ter medo. (Registo de observação [RO] nº 129, 13/12)

Hoje, no advento, um colégio da freguesia foi assistir a uma peça de teatro realizada pelo grupo de teatro da instituição da PPS e realizar o advento também. (RO nº 133, 17/12)

Relativamente à população que a instituição serve, esta é caracterizada pelo “trabalho precário, o desemprego, a monoparentalidade feminina, a desestruturação familiar, agregados familiares a habitar em sobrelotação, indefinição de papéis na família, consumo de substâncias nocivas, problemas de saúde mental” ([a instituição], 2016, p. 11), no entanto, a instituição serve colaboradores de outras estabelecimentos educativos da SCML.

1.2. Contexto socioeducativo

A instituição está integrada na Unidade de Desenvolvimento e Intervenção de Proximidade (UDIP) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML) e foi inaugurada em 1973 com o objetivo inicial de apoiar as famílias alojadas no Bairro onde está situada a instituição. Em 2009 sofreu algumas obras de requalificação do edifício de forma a reorganizar o seu espaço para dar uma melhor resposta à população a quem presta os serviços, sendo que, atualmente, o objetivo da instituição é priorizar “a admissão de

crianças provenientes de agregados familiares em situação de vulnerabilidade socioeconómica, residentes na freguesia” ([a instituição], 2016, p. 7).

O horário de funcionamento da instituição é das 8 horas às 18 horas, sendo que os horários dos colaboradores são rotativos entre as 8h e as 16h, as 9h e as 17h e as 10h e as 18h. A instituição disponibiliza ofertas educativas e sociais relacionadas com as valências de creche e jardim de infância e conta com 1 sala de berçário, 1 sala de jardim de infância e 4 salas de creche (2 salas para crianças de 12 meses, 2 salas para crianças de idades heterogéneas, entre os 12 e os 24 meses).

Para além das salas de atividades, a instituição ainda é constituída por espaços comuns tais como: o refeitório, utilizado por todas as crianças e adultos, exceto pelas crianças da sala de berçário (as quais têm uma copa de leites perto da sua sala de atividades) e as crianças da sala de 12 meses 2 (que realizam as refeições na sala de atividades), com cozinha, em que as refeições são providenciadas por um serviço externo realizado por uma empresa, uma sala de arrumações, uma lavandaria, uma sala polivalente, utilizada para reuniões e para o tempo não letivo das educadoras, e ainda um recreio para cada sala de atividades.

O Projeto Educativo da instituição entrou em vigor no ano letivo 2016-2017 e termina no ano letivo 2018-2019 e nele estão descritos a missão e visão da instituição e da SCML. A missão da SCML visa “promover a qualidade de vida da população, especialmente dos mais desfavorecidos, nas dimensões social, cultural e económica.” ([a instituição], 2016, p. 5) e no mesmo sentido, a missão da instituição visa “contribuir para garantir em colaboração com as famílias e comunidade, a promoção dos direitos da criança no que visa o desenvolvimento e à sua proteção, prevenindo o risco de exclusão social, contribuindo para a igualdade de oportunidades.” ([a instituição], 2016, p. 5).

Devido à sua localização, no centro de Lisboa e próximo de vários bairros da freguesia, a instituição tem à sua disposição um conjunto de parceiros e recursos locais que, desta forma, permite realizar parcerias com estas organizações com o objetivo de realizar atividades conjuntas.

Após o tempo de trabalho, preparámos as crianças para sairmos da instituição, nomeadamente para irmos a outra instituição da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa na freguesia. Antes de sairmos, realizámos todos juntos o advento para as outras salas, no átrio da entrada da instituição. Na instituição que visitámos, um lar e centro de dia, cantámos canções de Natal

para alguns dos utentes e entregámos uma prenda de Natal para a instituição. (RO nº 139, 20/12)

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e corroborando com o Projeto Educativo da instituição, as parcerias estabelecidas “para além de contribuírem para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30). De forma a colocar em prática as suas finalidades educativas, é importante para a instituição estabelecer estas relações que podem contribuir para a aprendizagem das crianças, mas também levar a uma partilha de informações, saberes e desenvolvimento da cooperação com o meio envolvente.

A instituição adotou o modelo pedagógico HighScope que é aplicado e articulado conforme “a legislação em vigor, nomeadamente no que respeita ao paralelismo curricular proposto pelo Ministério de Educação” ([a instituição], 2016, p. 8).

O modelo HighScope é caracterizado pela “estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 13). De acordo com este modelo, as crianças são aprendizes em ação e, desta forma, os adultos devem apoiar as crianças para que estas sejam “capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar sentido de controlo e satisfação pessoal.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 13).

1.3. Equipa educativa

A instituição é constituída por uma diretora de estabelecimento que dirige, orienta e coordena a instituição, as equipas educativas das salas, o técnico de serviço social e o psicólogo (Portaria nº 534/1985). Esta instituição dispõe ainda de serviços, que não pertencem diretamente à mesma, ou seja, são externos, como os serviços de alimentação, jardinagem, limpeza e lavandaria.

A equipa educativa da sala de berçário conta com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa (AAE), bem como uma auxiliar de serviços gerais (ASG) e as salas de creche e JI contam com uma educadora e duas AAE, sendo que algumas das salas contam com a ajuda de ASG.

Todas as semanas são realizadas reuniões entre as educadoras e a diretora. Em cada sala de atividades também são realizadas reuniões, no final da semana, entre a educadora e a(s) auxiliar(es) de forma a planearem a semana seguinte e a avaliarem a semana que passou.

De acordo com o modelo pedagógico HighScope, a equipa educativa deve trabalhar “em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 129). De forma a promover o trabalho colaborativo das equipas, estas devem seguir os mesmos princípios e utilizar as mesmas estratégias no trabalho com as crianças, o “que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130).

Devido à celebração do S. Martinho todas as valências (berçário, creche e JI) passaram a manhã juntas numa das salas de creche para assistir a um teatro de sombras acerca da lenda do S. Martinho. (RO nº 65, 12/11)

A equipa educativa da sala de JI é constituída por uma educadora, duas AAE, uma ASG, que dá apoio quando necessário, e uma voluntária da SCML, duas vezes por semana. A equipa educativa da sala dispõe de um conjunto de objetivos definidos pela instituição no sentido de programar atividades que promovam o desenvolvimento geral das crianças, avaliar cada criança de forma a despistar situações de risco ou de desenvolvimento, desenvolver a sua ação tendo em conta o modelo pedagógico seguido pela instituição e promover a articulação com a comunidade, parceiros, entre crianças e adultos da mesma instituição, entre outros.

1.4. Ambiente educativo

De forma a ter um contexto de aprendizagem pela ação, deve existir um ambiente que permita às crianças “viver experiências direccionadas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 5). O espaço, quando organizado, deve ser feito de forma a que a criança “possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 165).

1.4.1. Espaço

O espaço das crianças de jardim de infância é constituído por três espaços distintos: a sala de atividades, o recreio e a casa de banho com fraldário, partilhada com a sala de creche em frente (sala heterogénea 2). Pela organização da sala (cf. Anexo A do Portefólio da Prática) podemos observar que o espaço está organizado com o objetivo de não dificultar os movimentos exploratórios das crianças. A sala está dividida em diversas áreas de atividades, sendo elas: (i) a área da casa, (ii) a área dos livros, (iii) a área da arte, (iv) a área dos jogos e brinquedos, (v) a área da música, (vi) a área dos blocos e (vii) a área da leitura e escrita e computador. Todas estas áreas dispõem de mobiliário e materiais em boas quantidades e variedade, sempre ao alcance das crianças e etiquetados para facilitar a sua escolha e arrumação.

Na **área da casa** (cf. Anexo B do Portefólio da Prática) encontram-se duas mesas, uma cama, uma cozinha com utensílios e materiais, cadeiras, um baú e um varão com roupas e malas e um frigorífico. Encontra-se ainda uma estante com brinquedos e caixas de comida, que foram colocadas mais tarde, a que se deu o nome de *Minimercado* (cf. Anexo C do Portefólio da Prática).

De forma a promover a participação das crianças na sala, a educadora com a ajuda de algumas crianças esteve a etiquetar a mobília da área da casa onde iria estar instalada a mercearia. Após o tempo de trabalho a educadora pediu às crianças ideias de nome para esse canto. Havendo diversas ideias a educadora disse que iriam realizar uma votação para escolher o nome. (RO nº 75, 21/11)

A **área dos blocos** (cf. Anexo D do Portefólio da Prática) encontra-se lado a lado com a área da casa tendo como divisória a estante da área da casa. Na área dos blocos são disponibilizadas caixas etiquetadas, dispostas numa grande estante, com brinquedos tais como: legos, blocos de madeira, carros e bonecos. Ao lado dessa mesma estante encontra-se uma estante mais pequena direcionada para a **área da música** (cf. Anexo E do Portefólio da Prática), equipada com alguns instrumentos musicais, que são utilizados em atividades de grande grupo.

Na AGG a educadora realizou uma atividade de música com instrumentos musicais. A educadora distribuiu alguns instrumentos musicais e de seguida, cantámos uma canção da banda que as crianças já conheciam, e à medida que a educadora dizia o nome do instrumento

as crianças tinham de tocar. Após isto cantámos e tocámos em vários níveis (baixo e alto) e no final realizámos uma banda, em que a educadora fez de maestro. (RO nº 92, 22/11)

A **área dos jogos e brinquedos** (cf. Anexo E do Portefólio da Prática) é constituída por uma mesa grande, que também é utilizada para o tempo de pequenos grupos, e duas estantes equipadas com jogos e puzzles. Ao lado, a **área dos livros** (cf. Anexo F do Portefólio da Prática) é constituída por uma pequena mesa e uma estante constituída por livros e revistas.

Ainda no tempo de trabalho o Ra e o D quiseram realizar um jogo de contagem e decifração de números, por isso guiei-os durante este tempo, sendo que ambos estiveram sempre entusiasmados e concentrados. (RO nº 123, 7/12)

Ao lado desta área encontra-se a **área da arte** (cf. Anexo G do Portefólio da Prática) constituída por uma mesa pequena, com tintas guache e materiais para atividades, e uma estante com materiais de desperdício (cápsulas de café, tampas, rolhas de cortiça), materiais naturais (paus de madeira) e plasticina, que as crianças utilizam no tempo de trabalho.

Entre a área da arte e a porta da entrada existe um lavatório, ao nível das crianças, e um armário de arrumação das camas. A **área da leitura e da escrita e computador** (cf. Anexo H do Portefólio da Prática) encontra-se entre a porta da entrada e a área da casa e é constituída por uma estante com uma prateleira, etiquetada, para cada criança colocar os seus desenhos, um armário com livros e materiais da equipa educativa, uma mesa com o computador, um pequeno móvel com materiais de desenho, uma mesa utilizada no acolhimento e nas atividades de pequenos grupos, um quadro branco e uma estante com os portefólios de cada criança.

Enquanto o grupo brincava livremente na sala, o D veio ter comigo e pediu para desenhar no quadro branco da sala e foi buscar uma caneta sozinho que está num local onde nenhuma das crianças consegue chegar, exceto o D por ser muito alto. A educadora escreveu o nome do D no quadro para que ele pudesse copiar e depois de algumas tentativas com a ajuda da educadora, esta deixou-o sozinho para que escrevesse ou desenhasse livremente. Pouco tempo depois de estar a desenhar o D veio ter comigo e pediu-me que escrevesse no quadro, entregando-me a caneta que estava a usar. Perguntei-lhe o que queria que escrevesse e o D foi-me dizendo letras aleatórias. Após escrever uma grande lista de letras pedi-lhe que me dissesse todas as letras que eu tinha escrito à medida que ia apontando, acabando por dizê-las todas corretamente. (RO nº 75, 15/11)

O **recreio exterior** tem acesso direto à sala de atividades, no entanto, é um espaço reduzido, tendo em conta as idades das crianças do grupo e a sua necessidade de realizar grandes movimentos e de correr. O recreio deve ser um espaço em que as crianças se envolvem “em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 432), por isso deve providenciar às crianças espaço de brincadeira energéticas, onde “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 434). Apesar disto, o recreio é constituído por um canteiro, uma pequena parede de escalada e uma escadaria (que as crianças só podem subir até ao primeiro degrau).

Na hora do recreio, a Lau alertou-me para um avião que estava a passar por cima da escola. Pergunto-lhe então se o avião é grande ou pequeno ao que ela responde prontamente “É grande”. (RO nº 3, 1/10)

Enquanto estávamos no recreio, o S veio ter comigo e perguntou pelo sol. Perguntei-lhe onde estava e ele apontou, tentando olhar para o céu. (RO nº 38, 19/10)

Na **casa de banho** existe um fraldário com gavetas e armários para fraldas e toalhetas e inclui ainda quatro sanitas pequenas e duas grandes, cinco lavatórios baixos e uma banheira pequena.

Pela sala ainda estão expostos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças tal como na zona dos cabides. Esta dispõe de um cabide para cada criança identificado com o seu nome, em que cada uma delas tem uma mochila ou saco com toalhetas, mudas de roupa, brinquedos e outros essenciais pessoais. No entanto, os brinquedos trazidos para a escola apenas podem ser utilizados no tempo de exterior, como podemos comprovar pelo seguinte registo de observação:

Entre o tempo de fazer e o tempo de rever, a educadora teve uma pequena conversa com as crianças acerca dos brinquedos que traziam de casa pois estes ficavam misturados com os brinquedos da sala e chegava ao final do dia e as crianças não sabiam deles. Por isso foi necessário acordar com as crianças quando brincavam e onde guardavam os brinquedos. Esta decisão foi realizada através de uma votação. (RO nº 34, 18/10)

1.4.2. Tempo

A rotina na sala de jardim de infância desta instituição está organizada segundo os princípios do modelo que vigora na mesma, pelo que a rotina é previsível por cada

criança com o objetivo de “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87), e está dividida em diversos momentos, que são igualmente importantes para o desenvolvimento de competências nas crianças desta sala, e que podem ser observados na tabela 1 do Portefólio da Prática (cf. Anexo A) e, com mais detalhe, no *Dia-tipo* (cf. Anexo I do Portefólio da Prática).

Inicialmente, existe um **tempo de refeição ligeira**, em que as crianças que já chegaram à instituição até por volta das 8:45h comem uma peça de fruta, bolachas ou leite, de seguida, enquanto algumas crianças vão chegando, inicia-se o **tempo de planear-fazer-rever**. Este tempo “permite que as crianças explorem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 8). A auxiliar ou educadora começam por perguntar a cada criança para que área quer ir durante o tempo de fazer e o que quer lá fazer. O **tempo de fazer** é um dos tempos maiores, pois é um tempo de trabalho livre em que as crianças exploram as diversas áreas da sala. Após o término deste tempo passamos ao **tempo de rever**, em que um dos adultos da sala pergunta a cada criança o que fez durante o tempo de fazer, podendo ser algo mais significativo como acontece nesta sala. O grupo não está apenas na área em que planeou trabalhar, podendo explorar todas as áreas da sala. O tempo de rever é realizado tendo como base o tempo de planear sendo que o adulto e as crianças devem apoiar-se no que foi planeado previamente ao tempo de trabalho, tendo sempre isso em conta durante o seu discurso no tempo de rever.

Após o tempo de planear-fazer-rever, iniciam-se os **tempos de grande e pequeno grupo**. No primeiro tempo é realizada uma atividade coletiva com todo o grupo da sala, já no segundo, as crianças são divididas em dois grupos previamente constituídos que duram cerca de 3 meses, e realizam atividades de exploração de materiais novos ou já conhecidos. Por fim, o **tempo de exterior** permite ao grupo brincar em conjunto, “inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231).

1.5. Crianças

Para conhecer melhor o contexto socioeducativo é necessário conhecermos as crianças que fizeram parte desta PPS, nomeadamente as suas idades, género, número de crianças, percurso institucional e características de desenvolvimento e competências gerais do grupo. A sala onde realizei a minha PPS II é constituída por 22 crianças, sendo que até ao dia 7 de novembro, tinha 19 crianças.

Hoje, chegou o G, tem 3 anos e foi muito bem-recebido por todas as crianças. Entrou na sala com a sua mãe, mas rapidamente a deixou apenas a observar indo ter com outras crianças à área da casa. Durante as atividades de hoje o G aderiu bastante bem e foi sempre apoiado pelos seus colegas. (RO nº 54, 7/11)

A partir do mês de janeiro entraram duas crianças com problemas de desenvolvimento e ambas têm 3 anos.

Hoje, chegou a St, tem 3 anos e chegou com a sua mãe. Ficou apenas uma parte da manhã na sala de atividades e todas as crianças a receberam muito bem. Uma parte das crianças tentou variadas vezes brincar com ela, no entanto esta tem problemas de desenvolvimento, nomeadamente na interação com outras crianças. (RO nº 145, 9/01)

Hoje, chegou o K, tem 3 anos e tem problemas de desenvolvimento. Ficou com a sua mãe na sala durante a manhã. Uma parte das crianças foi ter com ele perguntando-lhe o nome e se queria brincar com ele. (RO nº 157, 16/01)

Do grupo de crianças, 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos de idade, em outubro de 2018. Quanto ao percurso institucional, 8 estão pelo 2º ano no jardim de infância, 8 estiveram no ano letivo anterior na sala dos 24 meses e 3 na sala heterogénea e 3 iniciaram pela primeira vez a frequência no estabelecimento.

Quando entrei na sala juntamente com a educadora esta pediu às crianças que fizessem uma roda no chão da sala. Na roda, todas as crianças e adultos se apresentaram, dizendo o seu nome e idade. (RO nº 1, 1/10)

Podemos observar com maior pormenor as idades, géneros e percursos institucionais das crianças do grupo na tabela 2 do Portefólio da Prática (cf. Anexo A).

Relativamente ao apoio social e psicológico, três das crianças são acompanhadas pela equipa de apoio à família, uma criança é acompanhada por uma terapeuta da fala e outra é acompanhada por uma psicoterapeuta.

A caracterização do grupo foi baseada no Projeto Curricular de Sala ([a instituição], 2018), o qual foi realizado tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), e nas observações realizadas durante a prática.

No geral, as crianças são um grupo *autónomo*, que conhece a sala de atividades e a rotina diária, bem como os materiais de cada área da sala. O grupo é também um pouco *agitado e conflituoso* sendo que não consegue resolver problemas sem a presença de um adulto. No entanto, colaboram entre si e entrem ajudam-se, nomeadamente as crianças que já estavam no JI relativamente às que entraram este ano letivo.

O grupo é bastante interessado pelas áreas do conhecimento do mundo e da música, sendo que têm uma curiosidade e interesse pelo reino animal e pelas atividades musicais.

Segundo o Projeto Curricular, o grupo tem algumas necessidades que iram ser colmatadas ao longo do presente ano letivo, sendo estas o aumento da participação e envolvimento, da atenção e concentração do grupo e resolução de conflitos de forma autónoma.

1.6. Famílias

As famílias têm um papel importante na vida educativa das crianças, desde a sua entrada na instituição. Por essa mesma razão, a sua responsabilidade é acrescida relativamente à sua participação e envolvimento no jardim de infância. Os pais/famílias podem participar de diversas formas na rotina escolar dos seus filhos, nomeadamente a contar uma história ou realizar uma atividade, falar sobre a sua profissão, nomeadamente no âmbito de projetos educativos e acompanhar as visitas e os passeios.

As reuniões de pais funcionam como uma “estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias” (Matos, 2012, p. 47) e são a forma de o educador partilhar, de forma coletiva, “as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo” (Silva et al., 2016, p. 29) ao longo do tempo.

A relação das famílias com a equipa educativa também é importante na vida educativa da criança na medida em que esta relação é centrada nela mesma e no seu desenvolvimento e “assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família).” (Silva et al., 2016, p. 28).

As famílias das crianças, no geral, são participativas e interessadas no dia a dia das crianças, e participam em atividades da instituição e da sala.

Durante a tarde, enquanto decoravam estrelas de natal, algumas famílias e pais chegaram à sala para irem buscar as crianças, por isso a auxiliar aproveitou a presença das famílias para decorarem as estrelas em conjunto com os seus filhos. (RO nº 113, 3/12)

Relativamente à situação de emprego, existem dezanove familiares empregados, entre eles pais e mães, quatro familiares têm uma situação de emprego irregular e dez familiares estão desempregados. Em relação ao agregado familiar das crianças, existem 12 famílias nucleares, 5 famílias alargadas e 2 famílias monoparentais femininas. As famílias das crianças têm um nível socioeconómico baixo e o seu nível de escolaridade é, no geral, baixo, em que duas mães não sabem ler nem escrever, seis familiares têm o 1º ciclo, cinco pais têm o 2º ciclo, seis familiares têm o 3º ciclo, seis têm o ensino secundário, e um pai e uma mãe têm um curso superior.

A caracterização do contexto educativo realizada ao longo deste capítulo fundamenta as minhas intencionalidades, descritas no próximo capítulo. É a partir das intenções para a ação e da análise da minha intervenção que podemos conhecer a identidade pessoal de cada profissional de educação.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Anteriormente realizei uma caracterização profunda do contexto educativo, incluindo as crianças, a equipa educativa e as famílias, e após fazer a avaliação destes intervenientes a partir da caracterização, irei começar por definir as minhas intencionalidades, com as crianças, a equipa e as famílias. A partir da definição das intencionalidades irei realizar uma avaliação destas mesmas, de acordo com as notas de campo, de forma a avaliar a concretização das intenções durante a minha prática. Por último, irei explicitar todo o processo de intervenção durante a PPS II, nomeadamente a forma como agi perante diversas situações, objetivos e estratégias.

2.1. Intenções para a ação

O grupo de crianças com quem realizei a minha prática é um grupo bastante interessado e autónomo, desta forma as minhas intencionalidades vão ao encontro da caracterização do mesmo, realizada anteriormente.

A minha primeira intencionalidade prende-se com o tema da problemática encontrada e definida neste relatório: **a transição da Creche para o Jardim de Infância**. A melhor forma de as crianças evoluírem entre as duas valências prende-se, na minha perspetiva, com o desenvolvimento da sua autonomia, dentro e fora da sala de atividades. A autonomia é desenvolvida com o apoio dos adultos de referência, esperando que estes encorajem e supervisionem atividades em que “as crianças são capazes de experimentar vários comportamentos promotores de autonomia sem se colocarem em situações de risco” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 66).

Durante o tempo de trabalho a F esteve a fazer um desenho, quando acabou, foi buscar a caixa dos cartões dos nomes para colocar o seu nome na folha do desenho. No entanto, quando encontrou o seu cartão, pediu-me que apontasse para as letras para escrever na folha.
(RO nº 136, 19/12)

A segunda intencionalidade, relacionada com a anterior, defini como **promover a participação das crianças durante o dia a dia**. A participação das crianças leva a que estas se sintam ouvidas pois o educador “toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos.” (Silva et al., 2016, p. 19).

Ainda no tempo de trabalho estive com a Leo, a Mat e a F a colocar na parede algumas informações do projeto dos dinossauros “Os dinossauros existem?”. Comecei por lhes pedir que colocassem o bostik nas folhas e de seguida, à vez, colocaram-se em cima de uma cadeira para colocar as folhas na parede. (RO nº 103, 28/11)

De seguida, defini como intencionalidade mais direcionada para o projeto realizado durante a prática, a **promoção de aprendizagens de conhecimento do mundo**. O trabalho de projeto é realizado com o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual das crianças de forma ativa e construtivista, com a total participação da criança no processo de investigação. As crianças tornam-se assim “capazes de saber fazer em acção” (Vasconcelos et al., 2010, p. 12/13) e desenvolvem a capacidade de querer e de continuar a aprender ao impor questões, descobrir respostas e resolver problemas.

Durante a A.P.G. fui ter com o TM que estava a fazer os dinossauros, virou-se para mim e disse: “Agora vou fazer os ovos dos dinossauros”. A Sandra que estava a fazer um dinossauro disse que ia desenhar um laço, um colar e pintar as unhas ao dinossauro que desenhou e o TM disse: “Mas não há dinossauros meninas”, Estagiária: “Então quem é que põe os ovos?”, TM: *pensa primeiro* “Então são as esposas e às vezes os dinossauros.”. (RO nº 101, 27/11)

Como última intencionalidade para o grupo de crianças, defini a seguinte: **promover o brincar num ambiente educativo rico e estimulante, respeitando as escolhas e descobertas das crianças**. Os adultos da sala dão apoio às brincadeiras das crianças, sendo que este apoio “é determinado pelo que as crianças fazem, pela compreensão das ações das crianças e pelas questões que aquelas ações colocam” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 305).

De manhã quando entrei na sala reparei que as crianças estavam na área da casa a ver os materiais e brinquedos novos, um conjunto de limpeza e um escorredor de loiça, dizendo que no tempo de trabalho iam brincar todos na casa. Quando lhes perguntei onde iam brincar, no tempo de planear, algumas das crianças disseram que iam lavar o chão utilizando os novos materiais da área. (RO nº 116, 5/12)

Relativamente à equipa educativa a minha principal intencionalidade foi **trabalhar em cooperação com a equipa educativa, respeitando as suas opiniões**, pois esta deve partilhar “a responsabilidade de promover o trabalho do grupo, estabelecendo objetivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 131)

Com as famílias a minha intencionalidade foi, essencialmente, **respeitar a cultura das famílias e ouvir o que cada uma tem para dizer**. A relação com as famílias deve ser apoiada numa “partilha do controlo entre adultos e crianças, pela contração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias, pela autenticidade dos adultos, e por um comprometimento com a brincadeira das crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 104)

2.2. Processos de intervenção

Tendo em conta que, “os educadores tratam as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (Post & Hohmann, 2011, p. 67), o nosso papel, enquanto educadores/as, é o de criar situações de conforto para as crianças e *tempos de qualidade*, ou seja, o tempo de que o educador se visa disponível (Portugal, 2000).

A confiança deve ser baseada num clima de apoio, segundo Hohmann e Weikart (2003), ou seja, oferecemos “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes activos e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras” (p. 72). Ainda de acordo com os mesmos autores, o desenvolvimento da criança nesta faixa etária está apoiado principalmente na confiança, autonomia, iniciativa e autoconfiança, facilitando a socialização da criança durante toda a sua vida (Hohmann & Weikart, 2003, p. 65).

A criança deve apoiar-se e confiar em adultos exteriores ao seu meio familiar, por isso, considero que é importante aquele grupo confiar em mim não só como adulto daquela sala, como também como um apoio às suas brincadeiras, capacidades, fragilidades e na sua rotina diária na instituição.

Quando observei que o A estava sozinho, de pé, perto da mesa da sala, perguntei-lhe se queria ir brincar, respondendo-me que não. Levei-o para a mesa da área dos jogos e brinquedos e disse que brincava com ele. Ele levantou-se e foi buscar um puzzle para fazer com ele. (RO nº 40 – 22/10)

Depois do tempo de planear, o A foi para a área dos jogos e brinquedos e colocou o puzzle que fizemos no dia anterior em cima da mesa. Antes de se sentar foi ter comigo, pegou na minha mão e levou-me até essa área para podermos fazer o puzzle juntos. (RO nº 41 - 23/10)

Durante a intervenção foi importante recorrer a algumas estratégias para conseguir gerir o grupo e ser vista como um adulto da sala. Desta forma, foi sempre do meu interesse promover a participação das crianças no decorrer da minha prática. As crianças devem sentir envolvidas durante a sua rotina diária, bem como nas atividades da sala, pois os contextos devem ser um local onde as crianças possam exercer o seu direito de participação, utilizado com um “indicador da qualidade pedagógica” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p. 86).

Hoje, antes do tempo de trabalho, perguntei às crianças qual o dinossauro e como iríamos fazer, que materiais utilizar, para realizar o dinossauro 3D para o projeto. As crianças chegaram a um consenso de que querem fazer um T-Rex e com algumas sugestões minhas decidiram que querem fazer o dinossauro com rolos de papel, papel e tinta. (RO nº 134, 18/12).

O modelo seguido pela instituição, modelo HighScope, “defende o papel ativo da criança na sua aprendizagem, enfatizando a sua capacidade para aprender através da realização de atividades por si planeadas e da reflexão sobre as suas ações.” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p. 85).

Durante a minha prática foi também importante focar-me no desenvolvimento da leitura e da escrita por parte do grupo de crianças com quem intervim. Com o início da utilização dos cartões com os nomes, pedi às crianças que “copiassem” o seu nome para as suas folhas dos desenhos, durante o tempo de trabalho, dando algumas indicações. Algumas das crianças limitavam-se a fazer garatujas, no entanto, com alguma insistência da minha parte, algumas delas realizaram formas parecidas com letras, sendo que não estavam por nenhuma ordem e eram feitas por toda a folha.

Segundo Martins (1993), quando as crianças realizam estas ações, os adultos consideram “como brincadeiras que dão prazer às crianças e que fazem parte da sua evolução normal” (p. 45). Desta forma, a escrita deve ser vista como “um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal.” (Mata, 2008, p. 9).

O adulto deve ter em consideração o que a criança já sabe, tendo em conta que a criança é estimulada desde cedo e durante o seu quotidiano através do contacto com os livros. Por isso a introdução da escrita e da leitura deve ser realizada de forma a “facilitar

a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associados ao quotidiano da criança.” (Silva et al., 2016, p. 66).

Enquanto o grupo brincava livremente na sala, o D veio ter comigo e pediu para desenhar no quadro branco da sala e foi buscar uma caneta sozinho que está num local onde nenhuma das crianças consegue chegar, exceto o D por ser muito alto. A educadora escreveu o nome do D no quadro para que ele pudesse copiar e depois de algumas tentativas com a ajuda da educadora, esta deixou-o sozinho para que escrevesse ou desenhasse livremente. Pouco tempo depois de estar a desenhar o D veio ter comigo e pediu-me que escrevesse no quadro, entregando-me a caneta que estava a usar. Perguntei-lhe o que queria que escrevesse e o D foi-me dizendo letras aleatórias. Após escrever uma grande lista de letras pedi-lhe que me dissesse todas as letras que eu tinha escrito à medida que ia apontando, acabando por dizê-las todas corretamente. (RO nº 75, 15/11).

Com efeito, as atividades realizadas ao longo da prática, atividades planificadas, atividades do projeto e atividades espontâneas, foram sempre planeadas de acordo com as características e interesses do grupo. As atividades realizadas foram planificadas para o grande e pequeno grupo, centradas nas áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016) e nas experiências-chave do modelo pedagógico HighScope, com os principais objetivos de: (i) desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; (ii) verificar mistura de cores; e (iii) mover-se ao som da música.

Posto isto, deve ser enunciado “um conjunto de experiências-chave, fundamentais para a construção da aprendizagem da criança, que se concretizem numa determinada organização do espaço e dos materiais e numa organização do tempo, em que se diferencia o tempo de iniciativa do educador e o tempo de iniciativa da criança.” (Silva, 2016, p. 5).

Ao longo da prática, as atividades realizadas pela equipa educativa da sala, educadora, auxiliares e estagiária, foram planificadas em equipa, tendo sempre em conta a opinião de todos os elementos que a compõem.

Para a realização do projeto sobre os dinossauros, realizei atividades de acordo com a temática explorada, providenciando ao grupo novos conhecimentos e aprendizagens. Desta forma, as atividades realizadas tiveram como principais intencionalidades: (i) promover a criatividade; (ii) promover a participação das crianças

durante todo o processo; e (iii) compreender as concepções das crianças relativamente aos dinossauros.

As atividades de construção relativas ao projeto foram de livre participação das crianças e foram realizadas no tempo de trabalho. A última atividade do projeto foi a atividade que mais crianças aderiram, por isso foi necessário gerir o grupo de forma a que todos pudessem ter oportunidade de pintar.

A avaliação do projeto foi realizada tendo por base as notas de campo relativas ao projeto e um conjunto de questões: *o que mais gostei, o que menos gostei e o que aprendi*. Desta forma, possibilitei ao grupo uma aprendizagem cooperativa “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras.” (Silva, et al., 2016, p. 25).

Um dos momentos da rotina que com o passar do tempo fui realizando sozinha, foi o tempo de rever, que tem por base o tempo de planear. Durante estes tempos espera-se que o adulto e as crianças se apoiem no que foi planeado previamente ao tempo de trabalho, tendo sempre isso em conta durante o seu discurso no tempo de rever.

Segundo Vieira (2009), o papel do adulto durante o tempo de rever é provocar novos desafios e “proporcionar auto-confiança na criança e no grupo que participa.” (p. 3201). Tendo isto em conta, algo que acontece constantemente, e que este tempo me permite colocar as crianças a refletir sobre o assunto, é que algumas das crianças brincam sempre com os mesmos brinquedos e com os mesmos colegas. Por isso, o tempo de rever permite-me perguntar às crianças sobre o que acham de brincarem com outras coisas e outros colegas.

Enquanto as crianças já estavam sentadas nas mesas dos pequenos grupos eu fiquei com a St ao meu colo durante este tempo, no entanto algumas das crianças inicialmente começaram a mexer na folha do tempo de planear, brincando com ela e trocando entre si, por isso pedi ao D que guardasse a mesma até começarmos o tempo de rever. Depois de me sentar com a St observei que o D estava a realizar o tempo de rever e alertei a educadora, esta foi buscar os cartões dos nomes das crianças para que o D continuasse o tempo de rever. (RO nº 148, 10/01)

Após estabelecer as minhas intencionalidades e de avaliar a minha ação posso dar início à investigação com base nas características do grupo e de tudo aquilo que realizei ao longo da minha prática.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Sendo um dos objetivos deste relatório, revelar uma atitude investigativa durante a prática, apresento, neste capítulo, a investigação que conduzi ao longo da minha PPS II. Esta investigação tem em conta a avaliação da caracterização do contexto e a análise reflexiva da minha prática, pois é necessário que exista “autorreflexividade por parte do investigador, de forma a existir um questionamento sistemático e permanente sobre aquilo que se observou, que se caracterizou e que se estudou” (Tomás, 2011, p. 145).

Inicialmente irei identificar a problemática emergente desta investigação, como surgiu e as questões que surgiram no decorrer da prática. Posteriormente e tendo em conta os objetivos definidos para a minha investigação, irei refletir acerca do tema, utilizando referencial teórico atual e pertinente. De seguida, irei apresentar o roteiro ético e metodológico, definindo o quadro metodológico utilizado, a natureza, as técnicas e os instrumentos utilizados e o roteiro ético. Por último, irei apresentar a análise dos dados recolhidos através de notas de campo, de observações e entrevistas a educadoras.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

A problemática emergente encontrada para a realização desta investigação é: **Da creche para o jardim de infância: o papel do/a educador/a de infância** baseado no tema da transição entre valências.

A problemática encontrada durante a PPS II está relacionada com a transição entre a creche e o jardim de infância devido ao grande número de crianças que chegaram da creche, exatamente 12 crianças das 22 que constituíam o grupo com que intervim. Por essa razão a rotina e o tipo de atividades era muito aproximado do modelo para a valência de creche, sendo que a rotina da sesta ainda existia para todas as crianças. Ao longo do tempo de prática, observei que eram introduzidas algumas práticas “características” apenas do jardim de infância, nomeadamente o início da leitura e da escrita e também do desenho da figura humana. Ao longo do tempo fui também observando que as crianças que realizaram a transição foram sempre apoiadas não só pelos adultos, mas também pelas crianças mais velhas, consoante as suas dificuldades.

Foi através de conversas informais com a educadora cooperante e da leitura do Projeto da Sala de jardim de infância que consegui conhecer esta particularidade acerca do grupo. Segundo o Projeto da sala de jardim de infância (2018), “o processo de adaptação das crianças que transitaram da creche foi gradual e bem-sucedido, as crianças que já frequentavam ajudaram no processo fazendo também elas uma boa adaptação aos adultos que integraram o jardim de infância.” ([a instituição], 2018, p. 6). Neste sentido, foi do meu interesse desde o início estudar a forma como é realizada esta mesma transição: da creche para o JI.

O principal objetivo com esta investigação é **perceber de que forma é realizada a transição da creche para o jardim de infância, nas crianças e nas famílias, bem como o papel dos intervenientes nesta transição.**

Iniciei a investigação com a ideia de que as crianças precisam de apoio na transição, entre valências ou entre ciclos, quer seja pela equipa educativa ou pela família. Ao longo do tempo fui-me questionando sobre a problemática, nomeadamente:

- *Que trabalho é realizado antes de entrarem no JI, ou seja, quando ainda estão na creche?*
- *É realizado algum trabalho colaborativo entre as equipas educativas?*
- *Que trabalho é realizado após entrarem no JI, de forma a adaptarem-se às novas rotinas e práticas?*
- *Quais as principais diferenças entre a creche e o JI?*
- *Qual a principal diferença na adaptação de uma criança vinda de outra instituição para uma que transita da creche para o JI na mesma instituição?*

De forma a compreender melhor a problemática e responder a estas questões, realizei duas entrevistas, à educadora cooperante que acompanhou uma parte das crianças que realizaram a transição e à educadora cooperante do JI. Foram também utilizadas outras técnicas e instrumentos que irão ser nomeados no roteiro ético e metodológico.

3.2. Da creche para o jardim de infância: o papel do educador/a de infância - Revisão da literatura

Para compreender melhor o processo de transição é necessário conhecer melhor as duas valências, a creche e o jardim de infância, ou seja, o seu conceito e objetivos. A educação pré-escolar é vista pela sociedade como apenas o jardim de infância, no entanto a creche é “o primeiro ambiente social” (Azevedo, 2011, p. 14) no qual o educador tem um papel crucial no momento de separação da família. No entanto, a valência de creche não detém nenhuma legislação nacional, mas apenas uma Recomendação sobre a Educação das Crianças dos zero aos seis anos (Recomendação nº3/2011) realizado por Teresa Vasconcelos, que apela à “importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Recomendação nº 3/2011), sendo que esta deveria ser tutelada pelo Ministério da Educação, na fiscalização e apoio nos cuidados nesta faixa etária.

Segundo a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670) destinada a crianças com idade entre os três anos e a idade de entrada no ensino básico.

Sabemos que o percurso educativo de uma criança “envolve contínuas transições ecológicas” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13). As transições “podem constituir um momento de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 36) e desta forma são um modo de viver pois são contínuas durante a vida.

Desta forma, é necessário “apoiar, desde cedo as crianças nas transições, é importante não só para ajudar a viver a situação específica, mas também para construir mentalmente essas situações como tendo um potencial de crescimento, como sendo um desafio.” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 37)

A primeira transição da criança é de casa para a creche e, posteriormente, é realizada uma transição horizontal, ou transição interna, ou seja, ocorre “dentro do mesmo contexto educativo – entre diferentes salas e entre diferentes valências do mesmo ciclo educativo” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13), neste caso da creche para o jardim de infância.

Sabendo que a criança apresenta “um conjunto de necessidades de todo o tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, um papel primordial juntamente com a família.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 13), a educação pré-escolar é a primeira a providenciá-lo e a desenvolvê-lo.

Nas transições que as crianças encaram ao longo do percurso devem ser proporcionadas “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte.” (Silva et al., 2016, p. 97).

A criança, ao transitar da creche para o jardim de infância, já passou por várias experiências: a transição da família para a creche e as experiências sociais e educativas na creche. Estas experiências “têm o potencial de criar autoimagem positiva, expectativas para a aprendizagem e resiliência no sucesso e no insucesso.” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 60).

A transição da creche para o jardim de infância constitui um dos momentos importantes na vida educativa da criança pois esta encara um ambiente com crianças e adultos que são desconhecidas para ela. Esta transição é vista por profissionais de educação como uma transição pouco importante para o desenvolvimento das crianças devido à pequena evolução da rotina diária, das práticas e atividades, pois esta evolução é gradual e não repentina.

Com crianças que entram pela primeira vez na instituição a sua adaptação é realizada gradualmente, de forma a que a criança conheça a sala, as atividades, a equipa e as rotinas, e assim se sinta segura.

A rotina diária de uma valência ou ciclo, neste caso a creche, deve preparar para a seguinte, o jardim de infância, ou seja, a rotina constitui um “processo de formação, crescimento, aprendizagem contínua” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 59).

A criança vê a sala de jardim de infância como um novo ambiente para desenvolver as suas competências, os seus colegas como novos companheiros e os novos adultos como novos exemplos, principalmente se a criança entra numa nova instituição,

ou se as equipas educativas da valência de creche e jardim de infância não comunicam ou cooperam entre si.

No jardim de infância as crianças começam a desenvolver cada vez mais as suas competências, este é um local onde “se vivenciam as primeiras mudanças, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida quanto a familiar.” (Azevedo, 2011, p. 22).

É esperado que no jardim de infância cada criança se desenvolva a nível cognitivo, físico-motor e sócio afetivo, “diferentes formas de integração no meio físico, biológico e social” (Azevedo, 2011, p. 19), tal como de expressão e comunicação com os outros.

É no jardim de infância que as crianças desenvolvem as relações sociais mais profundas pois é permitido a cada criança “partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual, assim como do grupo” (Azevedo, 2011, p. 19).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a adaptação do jardim de infância “exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características” (Silva et al., 2016, p. 98). A criança não deve ser a única a ter o papel principal durante as transições educativas. Este papel deve ser distribuído por três agentes educativos: a criança, a família e as equipas educativas.

Uma transição de qualidade pressupõe uma preparação prévia por parte das equipas educativas para com as crianças e as famílias, de forma a “afastar o medo do desconhecido revelado por todos os participantes” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 62), mas também como forma de bem-estar, facilitador da adaptação da criança à nova valência.

Desta forma, as transições devem ter em conta duas coisas importantes: a documentação pedagógica e a colaboração entre as equipas educativas envolvidas. A documentação pedagógica refere-se ao percurso de aprendizagem da criança desenvolvido “colaborativamente entre a educadora, as crianças e as famílias” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 13).

Com a realização de uma futura transição, as equipas educativas das várias valências devem trabalhar em colaboração na concretização de atividades e projetos entre salas. Segundo Fernandes e Machado (2015), “a continuidade educativa é entendida como

um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes.” (p. 324). No jardim de infância, a equipa educativa bem como a instituição devem promover o desenvolvimento global de cada criança.

É igualmente importante a participação dos pais de forma a que estes conheçam as novas rotinas e práticas da sala de jardim de infância quer esta seja homogénea ou heterogénea. Para Fernandes e Machado (2015), as famílias ao observarem a colaboração entre a creche e o jardim de infância vêm uma “oportunidade de refletir a vantagem do ingresso dos filhos na creche, considerando que as crianças vão mais bem preparadas para o jardim-de-infância.” (p. 331).

A participação das famílias torna-se crucial durante o processo de transição e mesmo antes pois esta comunicação “favorece a sua integração, uma vez que a perceção dessa relação entre adultos é securizante para a criança” (Silva et al., 2016, p. 98). É igualmente importante a recolha de informação sobre o ambiente familiar e o contexto social de cada criança, bem como compreender as inquietações das famílias.

Ambas as colaborações, entre equipas e com as famílias, também são importantes de forma a conhecer as características de cada criança, da sua individualidade e de todo o grupo. E desta forma é que o educador entra, no trabalho com cada criança e com todo o grupo, com o objetivo de desenvolver globalmente cada uma das crianças, no processo de transição.

O papel do educador é de extrema importância durante a transição entre valências pois é o educador que acompanha o desenvolvimento das crianças durante o dia a dia, sempre com o apoio das famílias. Desta forma, é importante que o educador tenha um conjunto de linhas orientadoras para o apoio às crianças que transitam, no trabalho antes, após e durante a transição.

Antes e após a transição o educador deve proporcionar um ambiente estimulante “a nível de aquisições linguísticas e cognitivas, como também ajudá-la a estabelecer relações seguras fora do ambiente familiar, através dos seus cuidados e relacionamento.” (Azevedo, 2011, p. 27).

O educador, através das suas ações e da boa organização e gestão de todo o ambiente educativo, deve ter o objetivo de “proporcionar experiências diversificadas e

enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades.” (Felipe, 2001, citado por Azevedo, 2011, p. 16).

De acordo com as OCEPE, na transição entre a creche e o JI o educador deve “conhecer melhor a criança e as suas características individuais, facilitando o seu acolhimento.” (Silva et al., 2016, p. 99) e desenvolvimento da sua autonomia e interação com as outras crianças.

No entanto, o educador também deve planificar o acolhimento das novas crianças, de acordo com as OCEPE, seguindo um conjunto de pontos: (i) observar os comportamentos de cada criança; (ii) prever uma entrada faseada e/ou progressiva; e por último (iii) pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior. (Silva et al., 2016, p. 99).

3.3. Roteiro ético e metodológico

As opções metodológicas e éticas que irão ser apresentadas de seguida estão relacionadas com a natureza da investigação, os métodos, as técnicas, os instrumentos, a análise de conteúdos do tema e o roteiro ético.

A investigação conduzida é um *estudo de caso* pois trata-se de uma investigação acerca de “um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 32) preservando “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2005, p. 21). Esta investigação é ainda de natureza *qualitativa* pois permite “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno” (Lessard-Hébert, citado por Tomás, 2011) e de tipo *descritivo* pois procuro “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (Yin, 2005, p. 34).

Para esta investigação delineei um conjunto de **objetivos** do que queria investigar, sendo estes: **(i) analisar o papel da equipa educativa, nomeadamente do educador, durante a transição; (ii) caracterizar a organização do trabalho realizado entre a creche e o jardim de infância; e, por último, (iii) compreender de que forma é realizado o processo de transição.**

Durante um trabalho de investigação, é crucial utilizar um conjunto de **instrumentos e técnicas** de obtenção de informação. No presente estudo, recorri à técnica

da **observação**, participante e não participante, durante as atividades e as rotinas do grupo, de forma a “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores” (Tomás, 2011, pp. 148-149) e ainda observar de perto a autonomia das crianças; estas observações realizadas resultaram em **notas de campo** que me permitiram refletir nas **reflexões diárias e semanais** relativas à minha prática e a temáticas observadas durante cada semana, nomeadamente a temática alusiva à presente investigação; realizei a **consulta e análise documental** do Projeto Curricular de Sala; realizei duas **entrevistas**, uma à educadora cooperante (cf. Anexo B) que acompanhou parte das crianças na valência de creche e uma outra à educadora (cf. Anexo C) que acompanha as crianças na valência de JI, de forma a conhecer os procedimentos que realizaram e o seu papel durante a transição; por último, recorri a **conversas informais** com a educadora cooperante da sala.

Devido à quantidade de informação recolhida durante a prática pedagógica, torna-se importante a organização da mesma numa **árvore categorial** (tabela 1), tendo como base a técnica da análise de conteúdo. Esta técnica “permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 226). Depois da recolha dos dados defini um conjunto de categorias temáticas gerais, subcategorias e indicadores e, posteriormente, classifiquei a informação e o conteúdo dos dados recolhidos segundo os critérios gerados.

Apresento, de seguida, a árvore categorial (cf. página seguinte).

Tabela 1.

Árvore categorial

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
B. Perfil e percurso profissional da educadora	Formação académica	Formação inicial
		Formação contínua
	Experiência profissional	Tempo de serviço

		Organizações educativas
C. Perspetivas sobre a educação pré-escolar e contextos educativos	A creche para a educadora	Importância para as crianças
		Importância para as famílias
	O JI para a educadora	Importância para as crianças
		Importância para as famílias
	A creche e o JI	Importância
	Papel da educadora	Significado
D. Trabalho em equipa	Relações e interações	Caracterização
		Significado
	Equipa educativa	Caracterização no JI
		Caracterização na creche
	Articulação e cooperação	Articulação
		Cooperação
	Trabalho cooperativo	Transição da creche para o JI
		Importância
E. Relação com as famílias	Participação	Envolvimento
		Reuniões
		Transição

F. Grupo de crianças	Heterogeneidade do grupo de crianças	Dificuldades
		Medidas
	Abordagem pedagógica em creche e em JI	Diferenças
		Princípios pedagógicos
G. Ambiente educativo	Tempo e Espaço	Organização
H. Observação/ Planificação/Documentação	Planificação	Frequência
		Critérios de seleção de conteúdos
		Critérios de acordo com as características do grupo

É igualmente importante para a realização de qualquer investigação promover um conjunto de princípios que respeitem as crianças, as suas famílias e a instituição. Desta forma apresento as minhas práticas realizadas segundo os princípios éticos e deontológicos de Tomás (2011) cruzados com a Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) do qual resultou um **roteiro ético** (cf. Anexo L do Portefólio da Prática).

Após especificar as minhas escolhas éticas e metodológicas relativamente a esta investigação irei de seguida analisar os dados recolhidos, de acordo com a árvore categorial realizada. Estes dados foram recolhidos tendo em conta os princípios acima mencionados, protegendo sempre a identidade dos intervenientes.

3.4. A perspectiva e opinião das educadoras - Apresentação e discussão dos dados

Para dar continuidade a esta investigação decidi conhecer a perspectiva e a opinião de educadoras da instituição relativamente à creche, ao jardim de infância e à transição

entre estas duas valências, e a partir disto perceber qual o papel do educador durante a transição, sabendo que as entrevistas “surgem a partir da observação e da reflexão do investigador” (Tomás, 2011, p. 149) de forma a interrogar os entrevistados sobre o tema da investigação.

Antes de analisar as entrevistas realizadas em profundidade é necessário conhecer melhor as educadoras entrevistadas. A E1, com 31 anos de experiência, é educadora no jardim de infância, no presente ano letivo, numa sala heterogénea com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. A E2, com 20 anos de experiência, é educadora numa sala de creche, no entanto, para esta investigação teve em conta a experiência do ano letivo anterior. A sala de creche que a educadora acompanhou anteriormente era uma sala heterogénea com um grupo de 16 crianças entre os 14 e os 36 meses, em que 3 das crianças transitaram no presente ano letivo para o jardim de infância. É importante também referir que ambas as educadoras já trabalharam nas duas valências, de creche e jardim de infância.

A análise das entrevistas foi conseguida através de uma árvore categorial construída a partir das perguntas e respostas obtidas nas entrevistas realizadas. As categorias contempladas na árvore categorial são: (i) perfil e percurso profissional da educadora; (ii) perspetivas sobre a educação pré-escolar e contextos educativos; (iii) trabalho em equipa; (iv) relação com as famílias; (v) grupo de crianças; (vi) ambiente educativo; (vii) observação/planificação/documentação.

Relativamente à primeira categoria *Perfil e percurso profissional da educadora*, na subcategoria *Formação académica*, ambas as educadoras, além da formação em Educação de Infância, possuem formação contínua, nomeadamente no modelo HighScope.

No que diz respeito à categoria *Perspetivas sobre a educação pré-escolar e contextos educativos* ambas referem que a creche e o jardim de infância são igualmente importantes, tanto para as crianças como para as famílias. A *creche* é, segundo ambas as educadoras, importante, *para as crianças* pois “ajuda a despertar o cérebro das crianças” (E2) sendo que “os primeiros anos de vida, são cruciais no desenvolvimento da criança” (E1), *para as famílias* é uma necessidade (E1) e tem “um papel de guarda” (E2). Por outro lado, o *jardim de infância*, na opinião das educadoras, constitui um trabalho “de continuidade e consolidação

das aprendizagens” (E1) e o “início da convivência em sociedade com todos os requisitos que tal implica” (E2). Comparando as duas valências, ambas as educadoras são da opinião que são igualmente importantes, mas “com objetivos diferentes” (E1).

Em referência ao *trabalho de equipa*, mais precisamente as *relações e interações* da mesma, uma das educadoras caracterizou a equipa como coerente, sempre em consonância e objetivos partilhados (E2), a outra equipa é caracterizada pela educadora como um trabalho contínuo de confiança (E1).

No entanto, as duas educadoras têm opiniões diferentes relativamente ao trabalho que é realizado em equipa, sendo que numa das equipas existem falhas no trabalho (E2) enquanto que a outra “é uma equipa empenhada que se apoia e interajuda na procura de responder às necessidades e interesses da criança.” (E1). As equipas educativas realizam *articulação e cooperação* do trabalho, a nível de horários, recursos humanos, atividades em parceria e projetos intersalas.

Em relação ao *trabalho cooperativo* na transição entre valências ambas as educadoras afirmam que não é realizado nenhum trabalho específico, no entanto “existe uma grande abertura entre salas” (E1) e uma das educadoras considera o trabalho importante, durante este processo, para o desenvolvimento das crianças (E2).

Relativamente às *famílias* e à sua *participação*, esta pode ser observada através de *envolvimento e reuniões*. As famílias têm uma grande proximidade com as equipas educativas e participam em atividades nos dias festivos e encontros temáticos. As reuniões de pais coletivas são realizadas em ambas as valências duas vezes por ano, no entanto as reuniões individuais na creche são realizadas duas vezes por ano (E2) e no jardim de infância três vezes por ano (E1), havendo a possibilidade de se realizarem mais reuniões quando assim for necessário e solicitado.

Durante a transição entre valências as famílias acompanham todo o processo (E1), por outro lado as famílias conhecem todas as equipas da instituição e a creche e o JI estão muito próximos (E2), facilitando todo o processo.

No que se refere ao *grupo de crianças*, uma das educadoras refere que a sua maior dificuldade relativamente à heterogeneidade de um grupo é adaptar o nível de exigência (E2). Da mesma forma, a outra educadora refere que a sua maior dificuldade é ter

capacidade de resposta para todas as crianças (E1). Para colmatar estas dificuldades uma das educadoras refere que o diálogo entre a equipa é fundamental (E1).

Através da análise das entrevistas é possível verificar que, relativamente à *Abordagem pedagógica* uma das educadoras refere que “as práticas de creche e JI são diferentes até porque os objetivos também são diferentes” (E2). Em referência aos *princípios pedagógicos* seguidos, uma das educadoras defende o respeito pela individualidade de cada criança, proporcionar momentos que respondam aos interesses e necessidades das crianças e observar e avaliar comportamentos (E2).

Sobre o *Ambiente educativo*, a *organização do tempo e do espaço* é realizada de acordo com as características, necessidades e interesses do grupo, em que a “rotina diária seja constante no sentido de dar segurança às crianças” (E2), no entanto esta organização tem em conta os princípios do modelo pedagógico HighScope “que pretende promover e desenvolver as potencialidades das crianças” (E1).

Por último, e relativamente à *Observação/Planificação/Documentação*, são realizadas planificações diárias e um plano anual de atividades. Estas planificações são realizadas com base nas necessidades (E2), interesses e dificuldades que a equipa identifica durante a avaliação das planificações (E1).

Para melhor compreender as respostas dadas nas entrevistas é importante corroborar estas com algumas notas de campo, reflexões diárias e observações realizadas durante a prática de jardim de infância.

Podemos observar a adaptação das crianças que entraram na instituição:

Hoje, chegou o G, tem 3 anos e foi muito bem-recebido por todas as crianças. Entrou na sala com a sua mãe, mas rapidamente a deixou apenas a observar, indo ter com outras crianças à área da casa. Durante as atividades de hoje o G aderiu bastante bem e foi sempre apoiado pelos seus colegas. (RO nº 62, 8/11)

Hoje, chegou a St, tem 3 anos e chegou com a sua mãe. Ficou apenas uma parte da manhã na sala de atividades e todas as crianças a receberam muito bem. Uma parte das crianças tentou variadas vezes brincar com ela, no entanto esta tem problemas de desenvolvimento, nomeadamente na interação com outras crianças. (RO nº 145, 9/01)

Hoje, chegou o K, tem 3 anos e tem problemas de desenvolvimento. Ficou com a sua mãe na sala durante a manhã. Uma parte das crianças foi ter com ele perguntando-lhe o nome e se queria brincar com ele. (RO nº 157, 16/01)

Com estas notas de campo podemos verificar que as restantes crianças da sala acolhem as novas crianças com curiosidade e afeto. Para as crianças com problemas de desenvolvimento a educadora optou por realizar uma conversa com as crianças com o intuito de lhes solicitar ajuda quando necessário durante o dia a dia. Desta forma, foi possível observar que, após a chegada destas duas crianças a maioria das crianças se disponibilizavam para ajudar quando pedido.

No grande grupo a educadora teve novamente uma conversa com as crianças acerca da St e de que estas devem ajudá-la e ajudar os adultos também. (excerto da Reflexão diária de 16/01)

O mesmo acontecia com as crianças mais novas que transitaram da creche para o JI. Era notória a ajuda que as crianças que já estavam no JI disponibilizavam durante as atividades ou durante a rotina para ajudar as crianças mais novas.

Durante a atividade de grande grupo observei que a Ma esteve a dançar com a La e a dar-lhe apoio durante o tempo da atividade. (RO nº 99, 26/11)

No recreio algumas das crianças estavam a jogar à bola, no entanto esta acabou por cair por cima de um dos arbustos, eu e a restante equipa educativa ficámos a observar as crianças a tentar retirar a bola, sem que as crianças nos pedissem. De seguida, uma das crianças acabou por ir ter com o D e pediu-lhe que fosse buscar a bola. Quando este retirou a bola todas as crianças ficaram entusiasmadas e voltaram a ir brincar. (RO nº 149, 10/01)

Relativamente ao trabalho realizado com as outras salas, foi sempre possível observar a colaboração entre salas, quer seja todas as salas da instituição, ou até duas salas, como por exemplo a sala de jardim de infância e a sala de creche 2 anos 1. As colaborações aconteceram no âmbito de atividades fora da escola, atividades festivas ou até de apoio a nível de recursos humanos ou horários.

Devido à celebração do S. Martinho todas as valências (berçário, creche e jardim de infância) passaram a manhã juntos numa das salas de creche para assistir a um teatro de sombras acerca da lenda de S. Martinho. (RO nº 65, 12/11)

No tempo de atividade de grande grupo fomos para a sala de 1 ano para fazermos gelatina com as crianças dessa sala. (RO nº 76, 15/11)

Ao longo da minha prática também beneficiei desta colaboração entre salas, nomeadamente para o projeto realizado com as crianças.

Durante o tempo de trabalho chamei algumas das crianças, que foram previamente estipuladas numa conversa anterior, para irmos procurar informações sobre os dinossauros nas outras salas, no âmbito do projeto “Os dinossauros existem?”. Quando fomos à primeira sala o TM perguntou à educadora se os dinossauros existem e a educadora respondeu que eles já não existem, mas que existiram há muitos anos, ao que o TM respondeu que eles estão extintos. A equipa educativa desta sala mostrou-se muito *surpreendida* pela informação que o TM sabia sobre os dinossauros. Já na outra sala, a Leo perguntou a uma das auxiliares se os dinossauros existem, e a auxiliar respondeu que já existiram e que agora só existem em bonecos e fósseis. De seguida perguntou ao grupo se já tinham ido ao zoo e se tinham visto dinossauros. (RO nº 106, 29/11)

Após confrontar as entrevistas realizadas e as observações recolhidas através de notas de campo e reflexões diárias, podemos concluir que existe um conjunto de atores que têm um papel principal no processo de transição: as equipas educativas são o grupo que estão na frente de todo o processo, sendo que são estas que fazem a ponte entre as duas valências. O educador tem o papel de tranquilizar as famílias em termos de qualquer insegurança relativamente à transição, mas também para com as crianças, de forma a tornar todo o processo gradual e tranquilo.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Com a conclusão da intervenção pedagógica ocorrida desde o mês de outubro de 2018 até ao mês de janeiro do ano corrente, tornou-se necessário refletir acerca da minha prática em jardim de infância e sobre todo o meu percurso ao longo dos estágios no Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que “a minha reflexão é importante não só porque ajuda o professor na sua formação e na sua educação enquanto profissional de educação.” (Rodrigues, 2012, p. 16).

Tendo em consideração a ideia anteriormente fundamentada, posso afirmar que a PPS I e II, em creche e em jardim de infância, respetivamente, constituem uma das experiências práticas em que a reflexão desempenha um papel fundamental para o sucesso de todo o processo, tanto para a minha evolução pessoal como para a minha evolução enquanto futura educadora. Durante o tempo de prática que passei na instituição (a mesma nos dois contextos de PPS) tive a oportunidade de assistir e experienciar diversas situações que, por sua vez, me permitiram aprender e que irão ser muito úteis para o meu futuro.

Posto isto, ao longo da presente reflexão irei abordar toda a intervenção realizada evidenciando os pontos fortes e fracos do trabalho desenvolvido e o impacto da prática pedagógica no meu percurso académico, enquanto futura profissional de educação.

Durante ambas as práticas, senti que toda a instituição tinha muito presente os princípios orientadores do Modelo Pedagógico HighScope, bem como todo o ambiente educativo e equipas educativas. Tal como estes, as crianças da sala de jardim de infância têm algum conhecimento acerca do modelo, nomeadamente a rotina diária e utilizam os termos corretos relativos à mesma.

Logo no início da prática em ambas as valências consegui observar a autonomia de todo o grupo apesar de a sua maioria ter realizado a transição da creche para o jardim de infância neste ano letivo. A autonomia do grupo de JI pôde ser observada logo desde o início, através das tarefas que realizam no dia-a-dia, da entreatajuda das crianças mais velhas para as crianças mais novas e das regras que já estão interiorizadas pelo grupo, sabendo que a maioria das crianças realizaram a transição entre valências.

Enquanto as crianças já estavam sentadas nas mesas dos pequenos grupos eu fiquei com a St ao meu colo durante este tempo, no entanto algumas das crianças inicialmente começaram a

mexer na folha do tempo de planear, brincando com ela e trocando entre si, por isso pedi ao D que guardasse a mesma até começarmos o tempo de rever. Depois de me sentar com a St observei que o D estava a realizar o tempo de rever e alertei a educadora, esta foi buscar os cartões dos nomes das crianças para que o D continuasse o tempo de rever. (RO nº 148 – 10/01)

De forma a promover a participação das crianças na sala a educadora com a ajuda de algumas crianças esteve a etiquetar a mobília da área da casa onde iria estar instalada a mercearia. Após o tempo de trabalho a educadora pediu às crianças ideias de nome para esse canto. Havendo diversas ideias de nomes a educadora disse que iriam realizar uma votação para escolher o nome. (RO nº 88 – 21/11)

A realização do projeto de intervenção (cf. Anexo D) foi também um ponto importante no percurso da prática em jardim de infância. Inicialmente senti-me um pouco apreensiva pelas razões referidas na caracterização para a ação educativa, pois o grupo de crianças tinha realizado a transição da creche para o JI, no presente ano letivo, as suas idades eram também algo que me inquietava, e o facto de a maioria do grupo nunca ter realizado trabalhos de projeto pelas razões anteriormente mencionadas. Desta forma, tentei pesquisar sobre o assunto de forma a promover um bom trabalho junto do grupo.

Com a realização deste projeto senti um novo desenvolvimento nas crianças, relativamente ao falar com os adultos em relação ao tema, como pude observar na divulgação do projeto. A relação das crianças com as famílias relativamente ao projeto também foi um ponto positivo, pois senti que estas estavam sempre informadas e interessadas no que as crianças estavam a realizar. Destacando ainda outro ponto muito importante na realização deste projeto foi o facto de, no decorrer da intervenção, o grupo de crianças, no geral se ter mostrado bastante participativo e de ter acolhido com entusiasmo o tema abordado:

Durante a manhã, juntamente com as crianças que iam realizar a divulgação fomos para fora da sala ensaiar um pouco o que estas iriam dizer. Depois de ensaiarmos um pouco e sabermos tudo o que era necessário dizer, fomos à sala buscar o dinossauro para podermos ir realizar a divulgação. Enquanto fomos buscar o dinossauro o TM mostrou-se muito *entusiasmado* para ir fazer a divulgação e estava sempre a perguntar quando é que íamos. (RO nº 160 – 17/01)

Um dos pontos importantes da prática em jardim de infância foi o facto de ter realizado a PPS I na mesma instituição. De alguma forma, foi uma mais valia pois já

conhecia o ambiente educativo, as práticas, as equipas e as crianças, e estas a mim, sendo que no 1º dia, quando a educadora perguntou se estas se lembravam de mim, a sua maioria respondeu que sim, mostrando logo empatia, segurança e confiança comigo. Desta forma, as crianças viram-me logo como um adulto pertencente à sala.

O S foi a única criança que não se levantou da mesa para ir brincar por isso fui ter com ele e perguntei-lhe o que queria fazer. Como não obtive resposta dei-lhe a mão e perguntei-lhe se queria que brincasse com ele, o S então levantou-se e levou-me até à área dos jogos e brinquedos. (RO nº 39 – 22/10)

Quando observei que o A estava sozinho, de pé, perto da entrada da sala, perguntei-lhe se queria ir brincar, respondendo-me que não. Levei-o para a mesa da área dos jogos e brinquedos e disse que brincava com ele. Ele levantou-se e foi buscar um puzzle para fazer com ele. (RO nº 40 – 22/10)

Comparando as duas práticas, a PPS I e II, senti que existiu uma evolução tanto pessoal como profissional. Tanto na minha relação com a equipa educativa da sala como na relação com as crianças foi notória uma evolução da minha parte, sendo que sinto que é um ponto forte relativamente à minha prática.

Uma das dificuldades sentidas durante a prática foi o facto de algumas vezes não conseguir gerir o grupo, tendo sempre o apoio da equipa educativa. No entanto, consegui evoluir ao longo do tempo, chamando a atenção das crianças através de elementos visuais e apoiando-me nos seus interesses. Uma mais valia durante a PPS II foi o grande apoio dado pela equipa educativa da sala, nomeadamente no planeamento e concretização das atividades e dinâmicas.

Em conclusão, e tendo em conta que esta prática é uma das mais importantes componentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, considero que a componente prática, em creche e em JI, foi de grande importância para o meu crescimento pessoal como para a minha formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último ponto do presente relatório irei apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a relação entre a revisão da literatura e a análise dos dados apresentados, destacando os aspectos mais importantes relacionados com a observação, análise e interpretação.

Durante os quatro meses de prática no contexto educativo de jardim de infância, foi possível acompanhar o grupo de crianças do jardim de infância, dentro e fora do espaço da sala e da instituição, ajudando a entender a problemática que encontrei. Foi através de conversas informais com a educadora que foi possível conhecer as características do grupo que possibilitaram conhecer mais a fundo a problemática.

Podemos concluir que, com esta investigação o processo de transição está dependente da organização do contexto socioeducativo, ou seja, se a creche e o jardim de infância trabalham em proximidade e cooperação, se as famílias conhecem as equipas educativas de ambas as valências, se a creche e o jardim de infância estão na mesma instituição, entre outras premissas.

Com o final da minha formação em educação senti que através das experiências que tive oportunidade de vivenciar, quer tenha sido em educação pré-escolar ou até em educação primária, ao longo da licenciatura e mestrado, me permitiram moldar a minha identidade enquanto futura profissional de educação.

Tendo em conta que um dos objetivos da PPS é refletir de forma fundamentada e sustentada, na minha perspetiva, este relatório é um bom suporte a esta reflexão, nomeadamente, através das reflexões diárias e semanais, bem como da investigação realizada.

A investigação conduzida, apesar de ter por base um tema que não se constitui exatamente como um problema, mas sim como um interesse da minha parte em estudar, permitiu a obtenção de várias perspetivas, nomeadamente das educadoras da instituição.

Uma das dificuldades no desenvolvimento deste tema foi, sem dúvida a recolha de informação sobre a transição entre a creche e o JI, visto ser escassa e, como já referi anteriormente, este processo é visto como pouco importante pelas equipas educativas.

Durante a prática foi possível observar uma das premissas possíveis para a realização do processo de transição. A instituição onde realizei a minha prática não realiza

nenhum trabalho específico relativamente à transição entre valências, no entanto em dependência da idade do grupo de crianças, as educadoras realizam trabalhos mais específicos para a creche ou jardim de infância.

Uma das razões de a instituição não realizar nenhum trabalho específico durante o processo de transição prende-se com a proximidade de ambas as valências, ou seja, as famílias já conhecem as equipas educativas e os ambientes educativos. Desta forma, todo o processo é facilitado, fazendo com que este seja realizado de forma tranquila.

Um dos elementos facilitadores do processo nesta instituição será também o modelo pedagógico seguido, tendo em conta que no modelo HighScope não existem grandes diferenças entre as práticas de creche e as de jardim de infância, bem como de organização do tempo e do espaço. O facto de ainda existir o tempo da sesta em jardim de infância torna-se também algo tranquilizador para as crianças, pois, desta forma estas não sentem grandes diferenças da valência anterior.

REFERÊNCIAS

- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 10 de maio de 2018, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Castelo-Branco). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.11/1194>.
- Fernandes, M. & Machado, J. (2015). Da creche ao jardim de infância: Organização pedagógica e continuidade educativa. In A. Barbosa et al., *Educação, territórios e desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 321-333). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J., Monge, G. & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29(2), 81-108.
- Martins, M. A. (1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, (5), 43-49.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos*

curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância*, (1), 85-106.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, A. I. F. (2012). *Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professor de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto - Faculdade de Letras, Porto). Consultado em http://sigarra.up.pt/flup/pt/publs_pesquisa.FormView?p_id=70222.

Silva, I. L. (2016). *Modelos curriculares ou pedagógicos*.

Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. et al. (2010). *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, A. M. (2009). *O planear, fazer e rever no quotidiano infantil*. Braga: Universidade do Minho.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Documentos consultados

[a instituição] (2016). Projeto Educativo 2016/2019.

[a instituição] (2017). Projeto Pedagógico – Sala dos 12 meses.

Legislação de referência

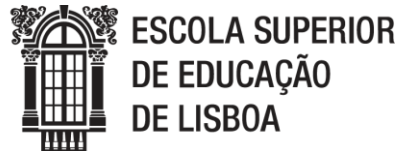
Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/97 – I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.

Portaria nº 534/1985 de 1 de agosto. *Diário da República nº 175/1985 – I Série A*.
Ministério do Trabalho e Segurança Social, Lisboa.

Recomendação nº 3/2011 de 21 de abril. *Diário da República nº 79/2011 – 2ª Série*.

ANEXOS

Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II - Este anexo não pode ser apresentado para proteção dos intervenientes



PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA

De que forma é desenvolvida a transição entre a creche e o jardim de infância?

Ana Catarina Correia

(Nº 2017094)

Trabalho apresentado no âmbito de Prática Profissional Supervisionada II,

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Ana Simões

2018-2019

Anexo B. Entrevista realizada à educadora do jardim de infância (E1)

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	RESPOSTAS
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em Jardim de Infância (JI)” para o relatório da PPS II.</p> <p>Esta investigação tem como tema a transição entre a creche e o jardim de infância e os seus objetivos são: (i) analisar o papel do educador durante a transição; (ii) caracterizar a organização do trabalho realizado entre a creche e o jardim de infância; e (iii) compreender de que forma é realizado o processo de transição.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio (podendo ser reformulado depois de ser transcrito);</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
B. Definição do perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do educador 	<p>1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	<p>1. Educadora de infância-Formação de adultos e animação comunitária.</p> <p>2. 31 anos.</p>

		<p>3. Quanto terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>4. Já trabalhou em creche? De que forma a prática de pedagógica com as crianças de creche influenciou a prática de JI? E vice-versa?</p> <p>5. Fale-me do seu percurso profissional? E do seu percurso nesta organização?</p> <p>6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	<p>3. Ter a capacidade para gerir um grupo de crianças/pais/equipa e pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos.</p> <p>4. Já trabalhei em creche e todas as experiências que vamos tendo ao longo do nosso percurso influenciam a nossa prática.</p> <p>5. Comecei por trabalhar em Santarém, depois numa IPSS na Lapa e tive uma experiência num Lar. Na SCML estou há 26anos.</p> <p>6. Frequentei vários cursos em diversas áreas.</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação pré-escolar e contextos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui à creche e ao JI; 	<p>1. Qual a importância da creche para as crianças? E para as famílias?</p> <p>2. Qual a importância do JI para as crianças? E para as famílias?</p> <p>3. Considera a creche mais importante que o JI? Ou vice-versa?</p> <p>4. O que significa ser educadora de infância?</p>	<p>1. A creche na maioria das vezes surge com uma necessidade para as famílias, no entanto sabemos que os primeiros anos de vida são cruciais no desenvolvimento da criança.</p> <p>2. No jardim de infância o trabalho é de continuidade e consolidação das aprendizagens.</p> <p>3. Ambas são importantes.</p> <p>4. Ser educadora é proporcionar as ferramentas necessárias às crianças para que elas possam crescer e tornarem-se</p>

			cidadãos ativos na sociedade e acima de tudo serem felizes.
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores • Conhecer o conceito de equipa em contexto de JI; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? 2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha no JI? 3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação pré-escolar? 4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? 5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação? 6. Relativamente à transição entre a creche e o JI, é realizado algum trabalho cooperativo entre as equipas? Se sim, qual? 7. Considera o trabalho colaborativo durante a transição importante para o desenvolvimento das crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As relações são de confiança e todos os dias têm que ser “alimentadas”, É um trabalho contínuo. 2. A equipa de JI é uma equipa empenhada que se apoia e inter-ajuda na procura de responder às necessidades e interesses da criança. 3. Está respondido na resposta anterior. 4. Existe cooperação entre as salas das duas valências: atividades em parceria, projetos inter-salas, participação no sarau da JFM com a sala heterogénea.... 5. Sim. 6/ 7- Não se realiza trabalho específico, existe uma grande abertura entre salas e o processo decorre naturalmente.
E. Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias na vida educativa das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização? Que mecanismos e estratégias existem na organização? 2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A equipa solicita a participação da família com regularidade ao longo do ano letivo (dias festivos, encontros temáticos...). 2. Reuniões de grupo-2, reuniões individuais para assinar as avaliações trimestrais-3 3. Sim.

	educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias	<p>3. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças?</p> <p>4. As famílias participam na transição da creche para o JI? De que forma?</p>	4. As famílias acompanham todo o processo, sendo informadas na última reunião do contexto do JI.
F. Grupo de crianças e abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo de crianças; • Conhecer as práticas educativas face às características específicas do grupo; • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; 	<p>1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>2. A heterogeneidade do grupo influencia a prática/rotina? De que forma?</p> <p>3. Quais considera serem as maiores dificuldades em lidar com um grupo de idades heterogéneas?</p> <p>4. Quais as medidas que toma para colmatar essa dificuldade?</p> <p>5. As práticas de creche e JI são diferentes? De que forma?</p> <p>6. Alguma vez existiu uma aproximação às práticas de creche com as crianças que realizaram a transição? Ou com todo o grupo?</p> <p>7. Há diferença na adaptação de uma criança vinda de outra instituição ou de casa para uma que transita da creche para o JI?</p> <p>8. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	<p>1. A caracterização do grupo baseia-se em procedimento sistemático de observação e escuta tendo por referência as áreas de conteúdo definidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE).</p> <p>2. As características do grupo influenciam sempre a prática/rotina.</p> <p>3. A maior dificuldade é ter capacidade de resposta para todas as crianças.</p> <p>4. O diálogo entre a equipa é fundamental para colmatar as dificuldades que vão surgindo.</p> <p>7. As crianças que já frequentam a creche conhecem o espaço, as pessoas, as rotinas é um processo mais facilitador.</p> <p>8. Enquanto educadora privilegio a construção duma formação democrática através do desenvolvimento de parcerias e cooperação entre adultos e crianças.</p>

		9. Qual a sua formação no modelo pedagógico que adota?	9. Fiz formação do modelo HighScope na Escola Raiz.
G. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo; • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? 2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define? 3. A organização do ambiente educativo é influenciada pelo grupo de crianças que realizou a transição da creche para o JI?	1. O ambiente educativo está organizado segundo o modelo high scope, que pretende promover e desenvolver as potencialidades das crianças. 2. Dar resposta às necessidades e interesses das crianças. 3. No início do ano letivo as características do grupo influenciaram a organização do ambiente.
H. Observação/Planificação/ Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação do grupo de crianças; • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)? 2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações? 3. Na realização das planificações tem em consideração as características do grupo de crianças que realizou a transição da creche para o JI? De que forma?	1.No início do ano realiza-se o plano anual de atividades. Depois e tal como o modelo preconiza realizam-se planificações diárias. 2. São os interesses e as dificuldades que a equipa identifica quando avalia a planificação, os indicadores da próxima planificação, este é um trabalho diário. 3. As planificações têm sempre em consideração as características do grupo.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	Não tenho mais nada relatar.

Anexo C. Entrevista realizada à educadora de creche (E2)

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DE QUESTÕES	RESPOSTAS
A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em Jardim de Infância (JI)” para o relatório da PPS II.</p> <p>Esta investigação tem como tema a transição entre a creche e o jardim de infância e os seus objetivos são: (i) analisar o papel do educador durante a transição; (ii) caracterizar a organização do trabalho realizado entre a creche e o jardim de infância; e (iii) compreender de que forma é realizado o processo de transição.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio (podendo ser reformulado depois de ser transcrito);</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
B. Definição do perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do educador 	<p>1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>	<p>1- Licenciatura em educação de infância</p> <p>2- 20 anos</p> <p>3- No início, gerir os tempos de forma equilibrada; atualmente, lidar com as famílias.</p>

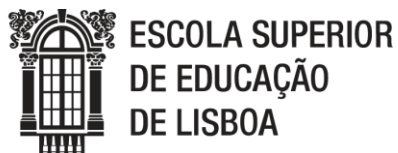
		<p>3. Quanto terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>4. Já trabalhou em jardim de infância? De que forma a prática de pedagógica com as crianças de creche influenciou a prática de JI? E vice-versa?</p> <p>5. Fale-me do seu percurso profissional? E do seu percurso nesta organização?</p> <p>6. Frequentou alguns cursos/ações de formação?</p>	<p>4- Sim já. Penso que não se trata de influenciar; são idades diferentes que exigem respostas diferentes.</p> <p>5- Entrei para a Santa casa em 1995 como auxiliar de educação, já com a intenção de ir tirar o curso de educadora, que iniciei no mesmo ano. Trabalhei 4 anos como auxiliar e depois, já com o curso, passei a exercer educadora de infância em 1999.</p> <p>6- Fiz posteriormente a licenciatura (2000/02), e fiz várias formações complementares.</p>
<p>C. Perspetivas sobre a educação pré-escolar e contextos educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui à creche e ao JI; 	<p>1. Qual a importância da creche para as crianças? E para as famílias?</p> <p>2. Qual a importância do JI para as crianças? E para as famílias?</p> <p>3. Considera a creche mais importante que o JI? Ou vice-versa?</p> <p>4. O que significa ser educadora de infância?</p>	<p>1- A creche ajuda a despertar o cérebro das crianças. Para as famílias, tem mais o papel de guarda.</p> <p>2- No JI a importância é muito mais vasta pois é o início da convivência em sociedade com todos os requisitos que tal implica.</p> <p>3- Não, são ambos importantes com objetivos diferentes.</p> <p>4- Ser educadora é ter em mãos uma tarefa altamente importante de ajudar a construir desenvolvimento e conhecimento; é fazer parte e contribuir para a formação de um ser humano...</p>

<p>D. Trabalho em equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Conhecer o conceito de equipa em contexto de JI; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como são as relações e interações entre agentes educativos? 2. Na sua opinião, como caracteriza a equipa que trabalha na creche? 3. Pode falar sobre o que pensa do trabalho em equipa na educação pré-escolar? 4. Existe articulação entre salas? De que tipo? Em que âmbitos? 5. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação? 6. Relativamente à transição entre a creche e o JI, é realizado algum trabalho cooperativo entre as equipas? Se sim, qual? 7. Considera o trabalho colaborativo durante a transição importante para o desenvolvimento das crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Devem ser coerentes, estarem sempre em consonância e terem objetivos partilhados. 2- A equipa de creche deve possuir características de envolvimento, deve transmitir segurança, confiança. 3- Nesta instituição por vezes há falhas no trabalho em equipa. 4- Entre algumas sim. A nível de horários, não de atividades em si. 5- Mais ou menos. 6- Trabalho específico não; mas durante o ano as crianças e os adultos encontram-se. 7- Sim principalmente se houver alguma distância entre as valências.
<p>E. Relação com as famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias na vida educativa das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização do ambiente educativo? Que mecanismos e estratégias existem na organização? 2. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? 3. As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças? 	<ol style="list-style-type: none"> 1- As famílias têm bastante abertura; têm grande proximidade com a equipa. 2- São realizadas duas reuniões coletivas e duas individuais. As coletivas realizam-se no início do ano – para dar a conhecer o projeto pedagógico – e no fim – para avaliação do trabalho realizado. As individuais têm como objetivo fazer a avaliação de cada criança. 3- Sim

	famílias e entre famílias	4. As famílias participam na transição da creche para o JI? De que forma?	4- A creche e o JI estão muito próximas e as famílias normalmente já conhecem as pessoas.
F. Grupo de crianças e abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo de crianças; • Conhecer as práticas educativas face às características específicas do grupo; • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; 	1. A heterogeneidade de um grupo influencia a prática/rotina? De que forma? 2. Quais considera serem as maiores dificuldades em lidar com um grupo de idades heterogêneas? 3. Quais as medidas que toma para colmatar essa dificuldade? 4. As práticas de creche e JI são diferentes? De que forma? 5. Relativamente às crianças que acompanhou no ano letivo anterior e que realizaram a transição para o jardim de infância, alguma vez existiu uma aproximação às práticas de JI com essas crianças? Ou com todo o grupo? 6. Há diferença na adaptação de uma criança vinda de outra instituição ou de casa para uma que transita da creche para o JI? 7. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática? 8. Qual a sua formação no modelo pedagógico que adota?	1- Sim, principalmente na creche pois os níveis de desenvolvimento são mais notáveis. 2- Adaptar o nível de exigência. 3- 4- Sim até porque os objetivos também são diferentes. 5- Às vezes. 6- Sim há. 7- Respeito pela individualidade de cada criança em todos os sentidos; proporcionar momentos que respondam aos interesses e necessidades das crianças; observar e avaliar comportamentos. 8- Formação na Escola Raíz

G. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo; • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo. 	<p>1. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?</p> <p>2. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do tempo educativo? Como as define?</p> <p>3. A organização do ambiente educativo é influenciada pelo grupo de crianças que realizou a transição da creche para o JI?</p>	<p>1- Organizo pensando nas características do grupo: suas necessidades e interesses.</p> <p>2- Procuo que a rotina diária seja constante no sentido de dar segurança às crianças.</p> <p>3- Penso que sim.</p>
H. Observação/Planificação/ Documentação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação do grupo de crianças; • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.)?</p> <p>2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos para as suas planificações?</p> <p>3. No ano letivo anterior, durante a realização das planificações teve em consideração as características do grupo de crianças que realizou a transição da creche para o JI? De que forma?</p>	<p>1- Através de todas estas formas.</p> <p>2- Baseio-me essencialmente nas necessidades das crianças.</p> <p>3- Um pouco.</p>
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	BOA SORTE!

Anexo D. Projeto de intervenção - Este anexo não pode ser apresentado para proteção dos intervenientes



RELATÓRIO DO PROJETO

Os dinossauros existem?

Ana Catarina Correia

(Nº 2017094)

Trabalho apresentado no âmbito de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância,

2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente: Carla Rocha, Patrícia Ferreira e Nuno Ferreira

2018-2019