

“NÃO ME CONSIGO CONTROLAR. E
AGORA?”: O PAPEL DA RELAÇÃO
ESCOLA-FAMÍLIA NA REGULAÇÃO
EMOCIONAL DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Sofia Oliveira Meireles

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

2022-2023



“NÃO ME CONSIGO CONTROLAR. E
AGORA?”: O PAPEL DA RELAÇÃO
ESCOLA-FAMÍLIA NA REGULAÇÃO
EMOCIONAL DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE
INFÂNCIA

Ana Sofia Oliveira Meireles

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes

2022-2023

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

Não poderia encerrar esta etapa da minha vida sem agradecer a quem a fez tornar-se ainda mais especial.

Aos meus **pais**, por todos os princípios e valores que me transmitiram, por me terem incentivado a seguir este caminho e por estarem sempre ao meu lado. **Mãe**, és a minha melhor amiga.

Ao meu **irmão**, por ser o meu suporte. Obrigada por me dares força para alcançar os meus sonhos.

À minha **avó Cinda**, que é a estrela mais brilhante do meu céu. Tenho a certeza que ter cuidado de mim em criança foi uma das razões para eu querer que o meu futuro passe por cuidar dos outros.

Ao **David**, o meu namorado, por todo o carinho e paciência que teve comigo ao longo deste percurso. Obrigada por seres o meu companheiro e por acreditares em mim.

À **Mafalda**, que mais do que uma amiga, é uma irmã. Obrigada por seres um porto de abrigo, nos bons e maus momentos.

À **Sónia**, por me ter incentivado a seguir este caminho e por ser uma inspiração para mim.

À **Escola Superior de Educação de Lisboa**, por ter sido a minha segunda casa durante cinco anos.

Aos **amigos**, que fiz ao longo desta viagem. Sara, Ana, Madalena, Cláudio e Inês, mais do que colegas, são amigos para a vida.

Aos **professores**, que me acompanharam na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar, por todos os conhecimentos teóricos que me transmitiram.

À **professora doutora Marina Fuentes**, pelo acompanhamento, pela partilha de experiências e saberes e pelas palavras de incentivo.

Às **educadoras de infância e profissionais de educação**, que me acompanharam neste percurso e me ajudaram na construção da minha identidade profissional. Obrigada por serem um exemplo.

A todas as **crianças** da Sala XL e da Sala das Tartarugas, que trago no meu coração. Obrigada por me terem deixado fazer parte do vosso crescimento.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de jardim de infância. Trata-se de uma exposição escrita reflexiva e fundamentada sobre o percurso vivido ao longo de quatro meses enquanto educadora-estagiária, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para além da componente reflexiva, o relatório apresenta uma componente investigativa.

A investigação emergiu da prática, após observação das dificuldades das crianças na regulação emocional. A literatura tem vindo a apontar a importância do papel dos agentes educativos para a promoção da regulação emocional. Atendendo a atualidade e a relevância da temática, considerou-se pertinente estudar **o papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância**, tendo como objetivos **(i)** Conhecer as conceções da educadora de infância e das famílias sobre a importância da regulação emocional em jardim de infância; **(ii)** Identificar estratégias implementadas pela educadora de infância para a promoção da regulação emocional das crianças; **(iii)** Identificar estratégias utilizadas pelas famílias para a promoção da regulação emocional das crianças.

Relativamente à metodologia, optou-se pelo método de estudo de caso, de natureza qualitativa, com recurso a diferentes técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, nomeadamente a observação direta participante, a análise documental, a realização de uma entrevista à educadora cooperante, a aplicação de um inquérito por questionário às famílias via *online* e posterior análise de conteúdo e tratamento estatístico dos dados.

Os resultados da investigação mostram que a educadora cooperante e as famílias valorizam a regulação emocional em jardim de infância, reconhecendo os seus contributos. Para a promoção da regulação emocional das crianças, a educadora e as famílias adotam o papel de mediadoras, recorrendo à implementação de estratégias, em parceria.

Palavras-chave: Crianças, relação escola-família, emoção, regulação emocional

ABSTRACT

The present report is part of Supervised Professional Practice II (PPS II), in a kindergarten's context. It is a reflective and well-founded written exposition about the path lived over four months as an educator-trainee, with a group of 20 children aged between 3 and 6 years. In addition to the reflective component, this report presents an investigative component.

The investigation emerged from the practical experience, after observing children's difficulties in emotional regulation. The literature has been pointing out the importance of the role of educational agents to promote emotional regulation. Considering the current situation and relevance of the theme, it was considered pertinent to study **the role of the school-family relationship in the emotional regulation of children in kindergarten**, with the objectives of **(i)** Knowing the kindergarten teacher and families' conceptions about the importance of emotional regulation in kindergarten; **(ii)** Identify strategies integrated by the kindergarten teacher to promote emotional regulation in children; **(iii)** Identify strategies used by families to promote emotional regulation in children.

Relatively to methodology, it was opted for the case study's method, from qualitative nature, using different techniques and instruments for collecting and processing data, such as direct participant observation, document analysis, an interview with the cooperating educator, a survey addressed to families via online and its subsequent content analysis and statistical treatment of the data.

Research results show that cooperative educators and families value emotional regulation in kindergarten, recognizing their contributions. In order to promote children's emotional regulation, the educator and the families adopt mediators' role, resorting to the strategies implementation in a clear partnership.

Keywords: Children, school-family relationship, emotion, emotional regulation

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
1.1. Meio envolvente	5
1.2. Contexto socioeducativo	5
1.3. Equipa educativa.....	7
1.4. Ambiente educativo.....	8
1.4.1. A sala das Tartarugas	8
1.4.2. Tempo.....	11
1.5. “As Tartarugas” – O grupo de crianças.....	13
1.6. As famílias.....	15
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	19
2.1. As intenções para a ação	20
2.1.1. ...com as crianças.....	20
2.1.2. ...com as famílias.....	22
2.1.3. ...com a equipa educativa	22
2.2. Avaliação da concretização das intenções	23
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	29
3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	30
3.2. Revisão de literatura.....	31
3.2.1. Definição de emoção e regulação emocional	31
3.2.2. Desenvolvimento socioemocional na primeira infância	32
3.2.3. Papel dos agentes educativos na promoção da regulação emocional.....	34
3.2.4. Relação escola-família no jardim de infância.....	36
3.3. Roteiro metodológico e ético	37
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	40
3.4.1. Conceções da educadora cooperante	40

3.4.2. Concepções das famílias	44
3.4.3. Concepções da educadora cooperante e das famílias cruzadas entre si.....	52
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	68
ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II	69
ANEXO B. GUIÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA PEDAGÓGICA	71
ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À DIRETORA PEDAGÓGICA.....	75
ANEXO D. ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	92
ANEXO E. PLANTA DA SALA DAS TARTARUGAS.....	94
ANEXO F. A SALA DAS TARTARUGAS	96
ANEXO G. AGENDA SEMANAL DA SALA DAS TARTARUGAS	101
ANEXO H. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS	103
ANEXO I. INTERESSES DAS CRIANÇAS	105
ANEXO J. NACIONALIDADES, HABILITAÇÕES LITERÁRIAS E PROFISSÕES DAS FAMÍLIAS	115
ANEXO K. QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS	118
ANEXO L. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS ÀS FAMÍLIAS	121
ANEXO M. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	124
ANEXO N. FOLHA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	126
ANEXO O. GUIÃO DE ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	128
ANEXO P. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE	131
ANEXO Q. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS	137
ANEXO R. CARTA ENTREGUE ÀS FAMÍLIAS COM O FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	141
ANEXO S. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE.....	143
ANEXO T. ROTEIRO ÉTICO	150
ANEXO U. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	158

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pontos fortes identificados pelas famílias na educação das crianças.....	16
Figura 2. Preocupações identificadas pelas famílias na educação das crianças.....	16
Figura 3. Respostas das famílias à primeira afirmação do questionário.....	45
Figura 4. Respostas das famílias à segunda afirmação do questionário	45
Figura 5. Respostas das famílias à terceira afirmação do questionário.....	46
Figura 6. Respostas das famílias à quarta afirmação do questionário	47
Figura 7. Respostas das famílias à quinta afirmação do questionário.....	47
Figura 8. Respostas das famílias à sexta afirmação do questionário	48
Figura 9. Respostas das famílias à sétima afirmação do questionário	49
Figura 10. Respostas das famílias à oitava afirmação do questionário	49
Figura 11. Respostas das famílias à nona afirmação do questionário.....	50
Figura 12. Respostas das famílias à décima afirmação do questionário	51
Figura 13. Respostas das famílias à décima primeira afirmação do questionário	51

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária.....	11
Tabela 2. Análise de conteúdo do questionário aplicado às famílias.....	17
Tabela 3. Intenções para a ação pedagógica	20
Tabela 4. Roteiro metodológico	38
Tabela 5. Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	Componente de Apoio à Família
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
ONGD	Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
PEE	Projeto Educativo
PPS	Práticas Profissionais Supervisionadas
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RI do PE	Regulamento Interno do Pré-Escolar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e visa apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a ação pedagógica como educadora-estagiária, em contexto de jardim de infância, entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023.

O relatório retrata o percurso vivido numa organização socioeducativa pertencente ao concelho de Cascais, com um grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, as famílias e a equipa educativa.

De modo a orientar a leitura do documento, passo a explicitar a sua organização. O relatório encontra-se dividido em cinco capítulos: (i) Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; (ii) Análise reflexiva da intervenção; (iii) Investigação em jardim de infância; (iv) Construção da profissionalidade docente; (v) Considerações finais.

O primeiro capítulo – **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo** – permite ao leitor aproximar-se do contexto socioeducativo em que estive integrada, uma vez que são apresentadas características relativas ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, ao grupo de crianças e às famílias.

Atendendo a caracterização do contexto socioeducativo, segue-se o segundo capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** –, em que são apresentadas as intenções que defini para a ação pedagógica e o processo de intervenção para a sua concretização com os diferentes intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa). As intenções que orientaram a minha intervenção com as crianças foram as seguintes: estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança; promover o apoio emocional na interação adulto-criança e criança-criança; promover a comunicação entre as crianças na resolução de conflitos e promover a participação ativa. Relativamente às intenções com as famílias pretendia estabelecer uma relação de confiança e partilha. No que respeita às intenções delineadas com a equipa educativa, comprometi-me a estabelecer uma relação de respeito, confiança e cooperação com a equipa educativa e a envolver a equipa de sala na ação pedagógica. As intenções alicerçaram todo o percurso da PPS II, ilustrado no portefólio da prática (cf. Anexo A).

O terceiro capítulo – **Investigação em jardim de infância** –, além de identificar e explicitar a problemática emergente “O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância”, apresenta a revisão de literatura que sustenta a apresentação e a discussão dos resultados. A revisão de literatura apresenta

como tópicos a definição de emoção e regulação emocional, o desenvolvimento socioemocional na primeira infância, o papel dos agentes educativos na promoção da regulação emocional e a relação escola-família no jardim de infância. São ainda esclarecidas as opções metodológicas, nomeadamente as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me regi, não só durante a investigação, como também ao longo da ação pedagógica. Por último, são apresentadas e discutidas as conceções da educadora cooperante e das famílias.

No quarto capítulo – **Construção da profissionalidade docente** – reflito sobre o percurso e as aprendizagens adquiridas nas Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) em contexto de creche e jardim de infância que contribuíram para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

O quinto e último capítulo compreende as **Considerações finais**. Seguem-se as referências e os anexos.

Por fim, ressalto que ao longo do relatório é concretizada a referência *o educador* que deve ser compreendida como pertencente ao género feminino, masculino e não-binário.

**1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO**

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada uma caracterização reflexiva da organização socioeducativa onde estive integrada como educadora-estagiária, de 17 de outubro de 2022 a 6 de fevereiro de 2023, no que respeita ao meio envolvente, ao contexto socioeducativo, à equipa educativa, ao ambiente educativo, ao grupo de crianças e às suas famílias.

1.1. Meio envolvente

A organização socioeducativa onde foi realizada a PPS II localiza-se no concelho de Cascais, na freguesia de Carcavelos e Parede.

A instituição encontra-se situada numa zona urbana, sendo que o meio envolvente é composto por espaços verdes e uma variedade de comércio e serviços destinados à comunidade. Relativamente à acessibilidade, a organização é de fácil acesso pela existência de parques de estacionamento e transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboio.

Através de observação direta participante e de entrevista realizada à diretora pedagógica (cf. Anexos B e C), tive conhecimento que a organização utiliza o meio como recurso educativo, principalmente na utilização dos espaços verdes para proporcionar atividades lúdicas e o contacto com a natureza.

Hoje, a sessão de Educação Física foi no pinhal que se encontra a cerca de cinco minutos a pé da instituição. No pinhal, as crianças tiveram a oportunidade de subir a troncos e árvores, com a supervisão e o apoio dos adultos presentes. (Excerto da Nota de Campo de 28 de novembro de 2022)

1.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa foi fundada em 1989, na freguesia de Carcavelos e Parede, por um grupo de alemães filantrópicos beneméritos, com a missão de servir a comunidade carenciada envolvente (cf. Anexos B e C), local e internacionalmente, praticando valores cristãos (Regulamento Interno do Pré-Escolar (RI do PE), 2022).

Tendo por base três pilares fundamentais – **cuidar** do próximo com amor e sensibilidade, **apoiar** as famílias com compromisso e respeito e **educar** a comunidade com excelência e inovação – (cf. Anexos B e C), é reconhecida como Instituição

Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos e Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) (RI do PE, 2022). De acordo com a alínea 1) do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro, são IPSS “as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos” (p. 5882-(3)).

As IPSS são tuteladas e financiadas pela Segurança Social, dado que o financiamento é partilhado entre a Segurança Social e as famílias das crianças, isto é, parte do montante é concedido pela Segurança Social às instituições para apoio ao funcionamento e a outra parte é paga pelas famílias, em função dos serviços utilizados e dos rendimentos do agregado familiar (alíneas d), e) do artigo 3.º da Portaria n.º 196-A/2015, de 1 de julho).

De acordo com o organograma disponível no Projeto Educativo (PEE) (2022) (cf. Anexo D), a organização compreende órgãos sociais, sectores de apoio à gestão, suporte e logística e serviços ligados à educação, ao apoio social e à comunidade.

A instituição apresenta como oferta educativa as valências de Creche e de Pré-Escolar, visando “habilitar as crianças (...) com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, com consciência do valor humano, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (PEE, 2022, p. 4). Adicionalmente, tem parceria com as escolas públicas da freguesia, coordenando Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Componente de Apoio à Família (CAF) para o 1.º ciclo do ensino básico (cf. Anexos B e C). No que concerne a ofertas sociais, dispõe de apoio terapêutico e avaliações na área da psicologia, terapia da fala e terapia ocupacional, reinserção social e serviço de apoio domiciliário. Relativamente às ofertas para a comunidade, inclui alojamento local, reparação de viaturas e inclusão no emprego (RI do PE, 2022).

A nível internacional, a organização socioeducativa desenvolve trabalho humanitário em diversos países, sendo a Guiné-Bissau o principal alvo de atuação (cf. Anexos B e C).

O espaço físico da instituição é constituído por dois pisos. No piso 0 encontra-se a receção/secretaria, o auditório, o refeitório comum para todas as crianças da instituição, uma casa de banho de adultos, duas salas multiusos, o espaço da creche

com duas casas de banho, o espaço do pré-escolar com uma casa de banho e uma zona de cacifos/casa de banho para colaboradores. No piso 1 situa-se o espaço do pré-escolar com duas casas de banho e o gabinete da diretora pedagógica. O espaço da creche (piso 0) é composto por uma sala de berçário e cinco salas de atividades. O espaço do pré-escolar (piso 0 e 1) inclui seis salas de atividades, três em cada piso. A instituição possui um espaço exterior composto por parque infantil com equipamento, zona de mesas, horta, zona de jardim com piscina e lago com tartarugas, campo de jogos e quinta pedagógica.

A organização socioeducativa segue as linhas orientadoras do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), reconhecendo a criança como sujeito do processo educativo (PEE, 2022). Segundo Folque (1999), o modelo pedagógico MEM, na educação pré-escolar, apresenta as seguintes características: “grupos de crianças de idades variadas, existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e (...) tempo para brincar, explorar e descobrir” (p. 7).

Por adotar práticas de sustentabilidade e cuidado ambiental, a instituição é reconhecida como uma Eco-Escola, sendo galardeada com a Bandeira Verde desde 2013 (PEE, 2022). É ainda reconhecida pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) com o Selo Protetor, pelo combate aos maus-tratos às crianças e jovens, garantindo os direitos dos mesmos em todos os contextos de vida (cf. Anexos B e C).

1.3. Equipa educativa

No que diz respeito à dimensão organizacional, o corpo docente da instituição conta com 133 colaboradores, distribuídos por cinco equipas: pedagógica, técnicos sociais, administrativa e de gestão de qualidade, nutrição e alimentação e limpeza (RI do PEE, 2022).

A equipa educativa do Pré-Escolar é composta por uma diretora técnica, uma diretora pedagógica, seis educadoras de infância, sendo que uma ocupa também a função de coordenadora pedagógica, seis técnicas de ação educativa e dois elementos de apoio às seis salas (PEE, 2022).

Relativamente à equipa educativa da sala em que realizei a intervenção como educadora-estagiária, esta é constituída por uma educadora de infância e uma técnica de ação educativa. A educadora e a técnica de ação educativa cooperam entre si, numa relação que se baseia em confiança e respeito. Partilham, diariamente, informações relativas a cada criança, como organizam, em conjunto, as atividades que surgem de

necessidades e interesses do grupo. Adicionalmente, existe um trabalho cooperativo com outros profissionais: psicólogas, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e professores responsáveis pelas atividades complementares (Educação Física, Expressão Musical, Dança e Inglês).

A educadora de infância encontra-se na faixa etária dos 40-50 anos e tem como formação académica uma Licenciatura em Educação de Infância concluída na Escola Superior de Educação João de Deus, exercendo funções de educadora há 22 anos nesta organização socioeducativa. Atualmente, ocupa o cargo de coordenadora pedagógica de Pré-Escolar.

A técnica de ação educativa encontra-se na faixa etária dos 40-50 anos e tem como habilitações o 12.º ano de escolaridade. Exerce funções como técnica de ação educativa há 23 anos nesta instituição.

As educadoras de infância e as técnicas de ação educativa das duas valências, Creche e Pré-Escolar, realizam com frequência ações de formação promovidas pela organização socioeducativa, como também reuniões para refletirem sobre a prática pedagógica. As reuniões entre as educadoras ocorrem semanalmente e as reuniões entre as técnicas de ação educativa acontecem mensalmente (cf. Anexos B e C).

1.4. Ambiente educativo

1.4.1. A sala das Tartarugas

As salas de atividades da organização socioeducativa são identificadas por nomes de animais. Neste sentido, importa referir que a PPS II foi realizada na sala das Tartarugas.

No corredor que dá acesso à sala das Tartarugas encontram-se cabides com o nome e a fotografia de cada criança para que possam guardar os seus pertences, nomeadamente mochilas, casacos e batas.

O espaço da sala de atividades é amplo, com janelas de grandes dimensões que permitem a entrada de luz natural. Através das janelas que são voltadas para o espaço exterior, as crianças podem observar a natureza em redor. No espaço exterior, as crianças podem encontrar baloiços, escorregas, molas, triciclos, pneus, troncos e uma caixa com brinquedos.

A sala das Tartarugas encontra-se organizada por áreas: (i) Biblioteca; (ii) Ciência; (iii) Escrita; (iv) Faz de Conta; (v) Matemática; (vi) Plástica; (vii) Tapete (cf. Anexo E).

Todas as áreas apresentam um Inventário dos materiais existentes e o número de crianças permitido por área. A área da Biblioteca (cf. Anexo F) é composta por um sofá e uma estante baixa com livros de histórias e ficheiros de projetos realizados. Na área da Ciência (cf. Anexo F) encontra-se uma mesa com duas cadeiras e materiais diversos relacionados com as ciências (globo terrestre, objetos de medida, pedras preciosas, insetos embalsamados, livros de imagens e experiências, etc.). A área da Escrita (cf. Anexo F) dispõe de uma mesa com seis cadeiras e materiais de escrita diversos (cadernos e estojos das crianças, cartões com o nome, letras e palavras, jogos, etc.). Na área do Faz de Conta (cf. Anexo F), as crianças têm à sua disposição uma mesa com quatro bancos, um espelho, roupas de dramatização, bonecas, móveis e brinquedos de madeira e alimentos e utensílios de plástico. A área da Matemática (cf. Anexo F) possui uma mesa com cinco cadeiras e um armário que contém jogos de encaixe, puzzles, jogos de empilhar e jogos de associação e correspondência. A área da Plástica (cf. Anexo F) é composta por uma mesa com sete cadeiras, um cavalete e um armário que contém diversos materiais de pintura, desenho, modelagem e colagem. A área do Tapete, junto à janela (cf. Anexo F), apresenta um tapete onde podem brincar cinco crianças de cada vez, uma casa de bonecas, uma garagem e caixas com legos, animais, bonecos e carros.

Nas paredes da sala de atividades encontram-se produções das crianças e um conjunto de instrumentos de pilotagem, característicos do modelo pedagógico MEM: Mapa de Presenças, Mapa do Tempo, Contar, mostrar ou escrever, Plano do Dia, Agenda Semanal, Diário, Mapa de Tarefas, Mapa de Atividades, Mapa de Projetos, Mapa de Planeamento do Projeto e Mapa de Comunicações/Produções. Os instrumentos de pilotagem apoiam a orientação e regulação da vida do grupo na sala do jardim de infância (Folque, 1999).

O Mapa de Presenças e o Mapa do Tempo são instrumentos mensais. O **Mapa de Presenças** permite às crianças marcarem diariamente a sua presença, ajudando-as a adquirir a consciência de tempo (Folque, 1999). No **Mapa do Tempo**, as crianças marcam o tempo diariamente, através de símbolos. No final do mês, o grupo avalia os instrumentos no Tempo Comparticipado de Matemática, verificando o número

de presenças e faltas mensais, assim como o número de dias de sol, encobertos, nublados, com chuva e com trovoada.

O **Contar, mostrar ou escrever** é um instrumento semanal utilizado na reunião de Conselho de cooperação educativa, que inclui colunas referentes a cada dia da semana. As crianças inscrevem-se e os presidentes da semana dão a palavra a cada uma das crianças inscritas.

O **Plano do Dia** é um instrumento diário composto por três colunas: “O que vamos fazer”, “Quem faz” e “Avaliação”. No final do dia, as crianças avaliam o plano através do seguinte código: atividade realizada, atividade incompleta e atividade não realizada.

Na **Agenda Semanal**, estão organizados os diferentes momentos da rotina das crianças (cf. Anexo G). Na sala das Tartarugas, cada dia é destinado a diversas áreas do currículo: Educação Física, Escrita, Arte, Cultura Alimentar, Matemática, Inglês, Expressão Musical, Dança e Ciências.

O **Diário** é um instrumento semanal constituído por quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos”, que permite ao grupo avaliar a semana e participar no planeamento da semana seguinte (Folque, 1999).

O **Mapa de Tarefas** compreende as tarefas da sala das Tartarugas: presidentes, chefes do comboio, marcar o tempo, escrever a data, marcar as faltas, ajudantes da sala e contar os amigos. As tarefas são distribuídas e avaliadas semanalmente pelo grupo de crianças.

O **Mapa de Atividades** é composto pelo nome das crianças e por fotografias das áreas da sala de atividades. As crianças assinalam com um círculo as atividades planeadas ou em curso (Folque, 1999).

O **Mapa de Projetos** contém os registos dos projetos, os nomes das crianças envolvidas, quem apoia e as datas de início e de conclusão dos mesmos (Folque, 1999).

No **Mapa de Planeamento do Projeto** regista-se o nome das crianças que querem participar no projeto, o que querem saber, o que já sabem ou pensam saber sobre o tópico, onde vão descobrir, como vão divulgar e a avaliação do trabalho desenvolvido (Guedes, 2011).

O **Mapa de Comunicações/Produções** é formado por cinco colunas: “Quem comunica”, “Data”, “O que fez”, “Como fez” e “Apreciação”. As crianças inscrevem-se para partilharem as suas produções com o grupo, descrevendo o que fizeram, aprenderam ou descobriram (Oliveira, 2010).

1.4.2. Tempo

A rotina diária do modelo pedagógico MEM em jardim de infância compreende momentos em grande grupo, pequeno grupo e apoio individualizado, apresentando os seguintes tempos de rotina que compõem a Agenda Semanal: Acolhimento, Reunião de Conselho de cooperação educativa, Pausa para comer a fruta, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Comunicações, Balanço em Conselho e Lanche (Folque, 2014) (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Rotina diária

7:30 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 10:00	Reunião de Conselho de cooperação educativa
10:00 – 10:20	Pausa para comer a fruta
10:20 – 12:00	Atividades e Projetos
12:00 – 14:00	Almoço e Repouso/Recreio
14:00 – 15:00	Atividades curriculares e/ou lúdicas
15:00 – 15:30	Balanço em Conselho e Comunicações
15:30 – 16:15	Lanche
16:15 – 18:30	Atividades lúdicas e apoio à família

Adicionalmente, uma vez por semana, ocorrem as atividades complementares: a Educação Física às segundas-feiras, o Inglês às quintas-feiras e a Expressão Musical/Dança às sextas-feiras. As aulas de Expressão Musical e Dança são realizadas alternadamente.

As atividades e as rotinas, apesar de terem uma organização bem definida, definidas na Agenda Semanal elaborada com as crianças no início de cada ano letivo, são flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da sua vida diária. (PEE, 2022, p. 15)

O dia típico das crianças na sala das Tartarugas inicia-se com o Acolhimento, entre as 7:30 e as 9:30, que se caracteriza pela chegada das crianças à organização

socioeducativa com as famílias. Na chegada à sala, as crianças guardam os pertences nos cacifos, marcam a presença e inscrevem-se para a reunião de Conselho nos mapas respetivos, nomeadamente o Mapa de Presenças e o Contar, mostrar ou escrever. As crianças brincam nas áreas da sala de atividades.

Por volta das 9:30, o grupo prepara a sala para a reunião de Conselho de cooperação educativa. Os presidentes da semana dirigem a reunião, questionando a cada criança inscrita se quer contar, mostrar ou escrever. As crianças inscritas partilham “experiências de vida” (Folque, 2014) e objetos e/ou brinquedos com os pares.

Segue-se o planeamento do dia. A partir da Agenda Semanal (cf. Anexo G), o grupo de crianças negocia o planeamento das atividades e/ou projetos a realizar durante o dia e a educadora regista as atividades planeadas no Plano do Dia. De acordo com Folque (2014),

o papel do adulto educador no [modelo] [pedagógico] MEM é entendido como um mediador cultural que facilita a interação e o diálogo com as crianças fazendo conexões entre o seu universo cultural e as atividades culturais em que participam por meio da frequência (...) do jardim de infância. (p. 964)

Assim que termina a reunião de Conselho, as crianças cumprem as tarefas atribuídas no Mapa de Tarefas e arrumam a sala para o reforço da manhã. As crianças dirigem-se à casa de banho autonomamente para lavarem as mãos. De seguida, dirigem-se para as mesas para comerem a fruta.

Por volta das 10:20, as crianças distribuem-se pelas áreas da sala de atividades, dando início às atividades e projetos. Após terminarem as atividades planeadas, as crianças são convidadas a ir brincar no espaço exterior, se a meteorologia o permitir.

Perto das 12:00, as crianças regressam ao interior da organização socioeducativa para se prepararem para o almoço. As crianças realizam a sua higiene e dirigem-se com a educadora e/ou a técnica de ação educativa para o refeitório. As educadoras e as técnicas de ação educativa apoiam o momento de refeição.

Após o almoço, as crianças realizam novamente a higiene para o repouso ou brincadeiras no espaço exterior. As crianças de dois e três anos são encaminhadas pela técnica de ação educativa à sala multiusos, o espaço da organização socioeducativa onde ocorre o repouso das crianças de Pré-Escolar.

Por volta das 15:00, quando as crianças acordam do repouso, o grupo reúne-se novamente para balanço e avaliação do trabalho realizado. Às sextas-feiras, além do balanço do dia, realiza-se uma leitura crítica do Diário, em que as crianças partilham pontos positivos e negativos da semana e sugerem atividades a realizar na semana seguinte.

1.5. “As Tartarugas” – O grupo de crianças

O grupo é constituído por vinte crianças de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os três e os seis anos: doze crianças pertencem ao sexo masculino (60%) e oito ao sexo feminino (40%). A organização socioeducativa segue o modelo pedagógico MEM que defende a existência de grupos de crianças com idades diversas para a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1996, citado por Folque, 2014, p. 955). Duas crianças têm dois anos, quatro crianças têm três anos, quatro crianças têm quatro anos, nove crianças têm cinco anos e uma criança tem seis anos (com referência a outubro de 2022, cf. Anexo H). A maioria das crianças do grupo são finalistas do jardim de infância, transitando para o 1.º ciclo no próximo ano letivo 2023/2024.

Relativamente ao percurso institucional, todas as crianças frequentam a organização socioeducativa desde a valência de creche. No passado ano letivo, quinze crianças já frequentavam a mesma sala com a educadora de infância e cinco crianças viriam a transitar da creche, pelo que todas se encontram familiarizadas com a instituição e a equipa educativa. Adicionalmente, cinco crianças têm irmãos a frequentar a mesma organização (cf. Anexo H).

O grupo acolhe cinco crianças com necessidades de saúde especiais, nomeadamente uma criança com dificuldades a nível cognitivo e quatro crianças com dificuldades a nível linguístico que necessitam de acompanhamento individualizado como Terapia Ocupacional e Terapia da Fala, prestado na organização socioeducativa. Uma das crianças é ainda acompanhada pela Intervenção Precoce.

De um modo geral, o grupo de crianças encontra-se adaptado aos diferentes momentos da rotina, demonstrando autonomia. Participam ativamente nas atividades propostas, revelando curiosidade pelo mundo que as rodeia. No que respeita à interação com os outros, as crianças criam relações interpessoais positivas com a equipa educativa e com os pares, pelo que a entreajuda é visível, uma vez que as crianças

finalistas apoiam as mais novas nas tarefas do dia a dia, tal como refere Folque et al. (2015),

crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir. (p. 22)

Na sala de atividades, as crianças demonstram particular interesse pelas áreas da Plástica e do Faz de Conta (cf. Anexo I), contudo têm vindo a manifestar um interesse crescente pela Escrita. A área menos escolhida é a da Ciência, ainda que as crianças apreciem propostas orientadas pelo adulto que envolvam experiências.

No que concerne às necessidades e fragilidades do grupo, as crianças de dois e três anos dormem a sesta após o almoço, tendo já feito o desfralde antes da transição para o jardim de infância.

Relativamente às fragilidades em cada domínio do desenvolvimento, a nível do desenvolvimento emocional, a maioria das crianças apresenta dificuldades em regular as suas emoções, dado que muitas vezes ficam frustradas quando não conseguem concretizar determinada tarefa, assim como em reconhecer as emoções dos outros, o que conseqüentemente resulta em conflitos entre os pares (cf. Anexo I). As crianças entram em conflito com frequência por posse de objetos (quando desejam determinado brinquedo) e liderança nas brincadeiras (quando se recusam a brincar com outras crianças por não terem o papel que pretendem), manifestando dificuldades na sua resolução, recorrendo com frequência ao adulto.

A nível do desenvolvimento pessoal e social, sete crianças têm dificuldades em respeitar as regras da sala de atividades estipuladas pelo grupo no início do ano letivo, no entanto, a maioria das crianças responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala que lhes são propostas (cf. Anexo I).

A nível do desenvolvimento cognitivo, as principais dificuldades relacionam-se com a comunicação oral, as crianças de dois e três anos participam ocasionalmente nas reuniões de Conselho, demonstrando pouca iniciativa em comunicar em grande grupo (cf. Anexo I).

Por último, a nível do desenvolvimento motor, a maioria das crianças controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar a tesoura) (cf. Anexo I).

1.6. As famílias

De modo a conhecer o contexto familiar de cada criança, procedi à recolha de dados através das fichas de informação das crianças e de um questionário realizado às famílias.

A maioria das famílias da sala das Tartarugas caracteriza-se como nuclear. Relativamente ao agregado familiar, este varia entre duas a seis pessoas, nomeadamente o pai, a mãe e os filhos. Quatro crianças não vivem com os dois pais, vivendo apenas com o pai ou a mãe e os irmãos. A maioria das crianças tem pelo menos um irmão, dado que apenas cinco crianças não têm irmãos (cf. Anexo H).

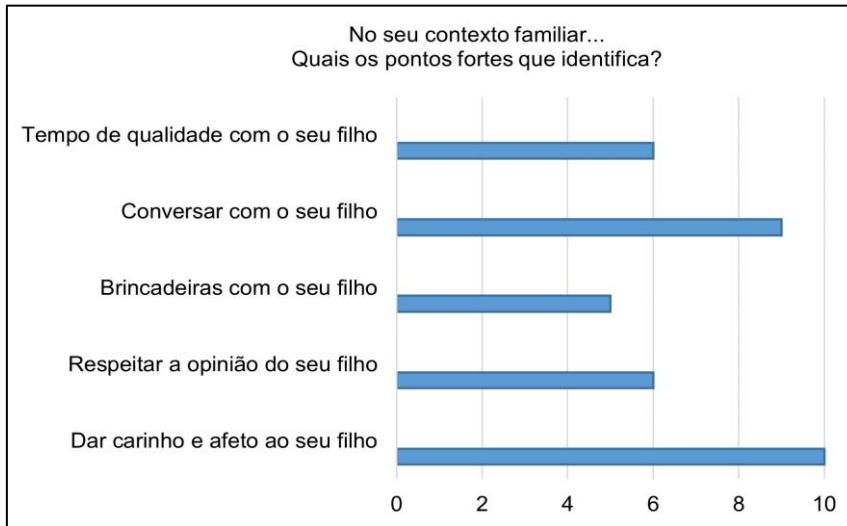
Analisando a tabela construída com os dados obtidos das famílias da sala das Tartarugas (cf. Anexo J), é possível verificar que as famílias apresentam diferentes nacionalidades: portuguesa, brasileira, angolana e sul-africana, existindo diversidade cultural. No que respeita às habilitações literárias, os pais concluíram distintos graus académicos como ensino básico, ensino secundário, licenciatura, mestrado, pós-graduação e bacharelato, sendo o ensino secundário o mais frequente (cf. Anexo J). Os pais encontram-se empregados em ocupações profissionais diversas (cf. Anexo J).

Através da realização de um questionário às famílias (cf. Anexo K), procurei conhecer as perspetivas das mesmas acerca dos seus contextos familiares, no que se refere a pontos fortes, preocupações, o que valorizam e o que consideram que resulta melhor na educação das crianças. De forma a garantir a confidencialidade dos dados, o questionário foi entregue aos pais em envelope fechado. Neste sentido, apresentarei de seguida as respostas obtidas de dez famílias.

Todos os pais identificaram a demonstração de carinho e afeto como um dos pontos fortes na educação das crianças, seguido do diálogo, com um total de nove respostas, do tempo de qualidade e do respeito pela criança, ambos com seis respostas e das brincadeiras, com cinco respostas, como se pode observar na Figura 1:

Figura 1

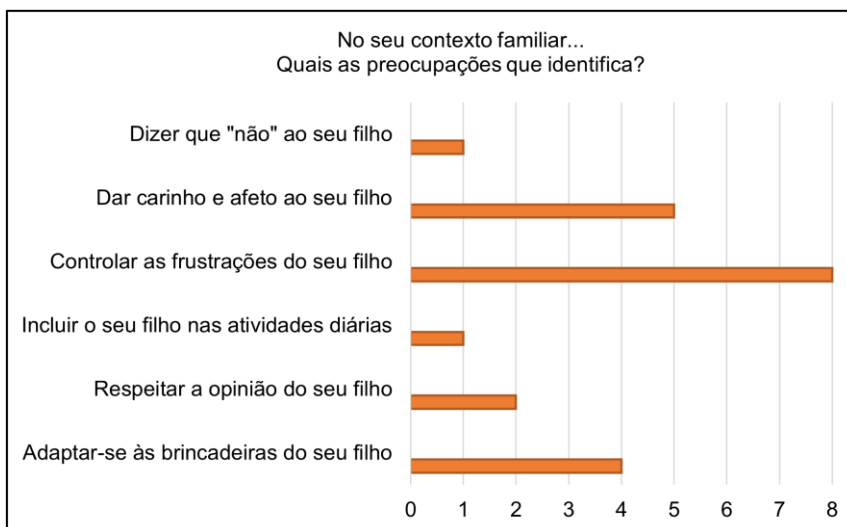
Pontos fortes identificados pelas famílias na educação das crianças



Relativamente às preocupações identificadas pelas famílias na educação das crianças, o aspeto mais mencionado pelos pais foi a dificuldade em controlar as frustrações dos seus filhos, com um total de oito respostas, seguido da demonstração de carinho e afeto, com um total de cinco respostas, da adaptação às brincadeiras, com quatro respostas, do respeito pela opinião, com duas respostas e da inclusão nas atividades diárias e do dizer que “não”, ambos com uma resposta (cf. Figura 2).

Figura 2

Preocupações identificadas pelas famílias na educação das crianças



Quanto aos aspetos valorizados pelos pais e aos aspetos que consideram resultar melhor na educação dos seus filhos, os dados recolhidos foram posteriormente alvo de uma análise de conteúdo (cf. Anexo L). Na Tabela 2, são apresentadas as categorias, as subcategorias e os indicadores que conduziram a análise.

Tabela 2

Análise de conteúdo do questionário aplicado às famílias

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas das famílias acerca dos seus contextos familiares	Aspetos valorizados na educação das crianças	Transmissão de valores éticos e morais	Respeito pelo próximo
			Amor
		Reconhecimento da criança	Respeito
	Autoconfiança		
	Estabelecimento de uma rotina		Tempo em família
			Tempo para brincar
	Aspetos que resultam melhor na educação das crianças	Interação adulto-criança	Comunicação
			Tempo de qualidade
Afetividade			
Estabelecimento de regras			

Os pais identificaram como aspetos que valorizam na educação das crianças a transmissão de valores éticos e morais, nomeadamente o respeito pelo próximo e o amor, o reconhecimento da criança através do respeito das suas necessidades e interesses e do desenvolvimento da autoconfiança, e o estabelecimento de uma rotina, privilegiando o tempo destinado à família e às atividades lúdicas. No que concerne aos aspetos que consideram resultar melhor na educação das crianças, os pais defendem a interação adulto-criança, destacando o tempo de qualidade.

O envolvimento das famílias dá-se desde o processo de admissão das crianças na organização socioeducativa (cf. Anexos B e C). De acordo com o PEE (2022), a organização socioeducativa assume o compromisso com a equipa educativa de: “respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa, promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como

parceiras na ação educativa, garantir a troca de informações entre a instituição e a família, manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 82). Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo entre a equipa educativa e as famílias compreende cinco dimensões: comunicação, compromisso, valorização, confiança e respeito (Blue-Banning et al., 2004, citado por Fuertes, 2020).

A equipa educativa estabelece uma relação próxima com as famílias, comunicando diariamente, presencialmente no momento do Acolhimento e pela plataforma Educabiz. Na plataforma, a educadora partilha informações relativas ao dia a dia das crianças na organização socioeducativa, acompanhadas por registos fotográficos.

Para uma participação ativa, a equipa educativa envolve as famílias na vida do jardim de infância, dando-lhes oportunidade de decisão, gestão e organização, ao serem convidadas a participar na construção do projeto curricular e a trazer propostas de atividades para realizarem com o grupo, como por exemplo, contar uma história ou um momento de culinária (cf. Anexos B e C). De acordo com Fuertes (2018), as formas mais eficazes para uma relação colaborativa entre a equipa educativa e as famílias inclui envolvê-las nas atividades a realizar com as crianças e ainda ouvir e acolher as suas sugestões, sobretudo nas decisões e na planificação. No decorrer da PPS II, tive a oportunidade de presenciar visitas das famílias à organização socioeducativa, a fim de proporcionarem oportunidades de aprendizagem ao grupo de crianças da sala das Tartarugas.

Recebemos a visita da mãe do MF que veio contar a história “Não abras este livro” de Andy Lee. Durante a leitura da história, as crianças foram convidadas a intervir: - “Quem tem coragem para vir virar a página? O senhor está muito zangado...”. As crianças foram muito recetivas à presença de outro adulto na sala, demonstrando interesse em participar. (Excerto da Nota de Campo de 26 de outubro de 2022)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

2.1. As intenções para a ação

Após observar, analisar e caracterizar o contexto socioeducativo, tornou-se pertinente refletir sobre quais seriam as intenções para a prática com as crianças, as famílias e a equipa educativa, de modo a “atribuir sentido à ação” (Silva et al., 2016, p. 13). Na Tabela 3, são apresentadas as intenções definidas, com o compromisso de respeitar e envolver todos os intervenientes na ação pedagógica.

Tabela 3

Intenções para a ação pedagógica

Intervenientes	Intenções de ação pedagógica
Crianças	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança com as crianças;• Promover o apoio emocional na interação adulto-criança e criança-criança;• Promover a comunicação entre as crianças na resolução de conflitos;• Promover a participação ativa das crianças;
Famílias	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação de confiança e partilha com as famílias;
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação de respeito, confiança e cooperação com a equipa educativa;• Envolver a equipa de sala na ação pedagógica.

2.1.1. ...com as crianças

Por considerar que a vinculação entre a criança e o adulto é a base de toda a ação pedagógica, delineei como primeira intenção **estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança com as crianças**. Segundo Fuertes (2019), a relação de vinculação é “uma relação afetiva marcante na formação da personalidade e, conseqüentemente, ligada a todas as outras áreas do desenvolvimento” (par. 5). Nesta perspetiva, procurava aproximar-me do grupo desde o primeiro dia de intervenção na organização socioeducativa, interagindo com as crianças e acompanhando-as nos diversos momentos da rotina. Com base na afetividade e na confiança, e para poder proporcionar a todas as crianças o bem-estar necessário para o desenvolvimento e para as aprendizagens em grupo, pretendia conhecer individualmente cada uma delas, bem como os seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades.

Desde a primeira semana que observei que as crianças apresentavam dificuldades na regulação emocional, nomeadamente a lidar com a frustração, sendo esta uma das principais fragilidades do grupo.

As crianças podem precisar de suporte externo para regular as suas emoções. A par da família, o (...) educador (...) pode desempenhar um papel significativo ao ajudar, por exemplo, as crianças a controlar a sua raiva e a lidar com as situações de frustração de uma forma adequada. (Fialho, 2019, par. 7)

Como futura educadora de infância, considero fundamental que o educador se mostre disponível para conversar com as crianças sobre as suas emoções, para que as mesmas se sintam ouvidas, reconfortadas e apoiadas emocionalmente, como também fomenta a empatia entre as crianças. Por conseguinte, as crianças poderão reconhecer as emoções umas das outras, cooperando entre si no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como propõe Sanches (2023), “os adultos amadurecem quando cuidam, as crianças, por sua vez, amadurecem quando se sentem cuidadas” (p. 13). Desta forma, pretendia **promover o apoio emocional na interação adulto-criança e criança-criança.**

No grupo, os conflitos entre pares são frequentes, pelo que as crianças manifestam dificuldades na sua resolução, recorrendo ao adulto mais próximo. Para Öven (2015), “um conflito é uma situação onde existem opiniões, desejos, necessidades, objetivos ou intenções diferentes” (p. 229). Reconhecendo os conflitos como oportunidades de aprendizagem, procurava adotar o papel de mediadora e **promover a comunicação entre as crianças na resolução de conflitos**, incentivando-as a encontrarem uma solução entre si, através do diálogo. Ao dar espaço à criança, físico e emocional (Öven, 2015), o adulto demonstra confiança na sua capacidade de resolução de problemas (Martins, 2019).

Ao longo da prática, comprometi-me a **promover a participação ativa das crianças.** A criança é produtora de cultura (Brostolin & Santos, 2018) e, por isso, tem e pode expressar diferentes opiniões, necessidades e interesses relativamente aos adultos, pelo que o seu ponto de vista deve ser considerado (Tomás & Gama, 2011). Neste sentido, pretendia que todas as propostas de atividades surgissem de necessidades e interesses do grupo, como também, estimular a comunicação entre os

pares, uma vez que as crianças de dois e três anos são pouco interventivas nos momentos em grande grupo.

2.1.2. ...com as famílias

Desde o primeiro dia na organização socioeducativa como educadora-estagiária que me propus a **estabelecer uma relação de confiança e partilha** com as famílias, por considerar que uma relação de parceria entre a equipa educativa e as famílias é um fator influenciador para uma prática de qualidade. De acordo com Fuertes (2020), o estabelecimento de uma parceria escola-família promove a participação das famílias na organização socioeducativa, a qualidade da prática e o nível de satisfação da equipa educativa e a afiliação da criança ao jardim de infância.

Inicialmente, tinha como intenção apresentar-me às famílias, dar a conhecer o meu papel na organização socioeducativa e as intenções para a ação pedagógica, de modo a promover a confiança. Gradualmente, pretendia estabelecer uma relação próxima com as famílias, em que a comunicação e a partilha fossem frequentes. No contacto com as famílias no momento do Acolhimento, procurava partilhar informações pertinentes sobre as crianças, assim como mostrar-me disponível para ouvir as famílias e acolher as suas dúvidas e preocupações, tal como refere Fuertes (2020), utilizar uma comunicação honesta, baseada na escuta ativa e no respeito mútuo.

2.1.3. ...com a equipa educativa

Como educadora-estagiária, desejava **estabelecer uma relação de respeito, confiança e cooperação com a equipa educativa**. No início da PPS II, procurava conhecer os princípios defendidos pela organização socioeducativa, a dinâmica de sala e as intenções da educadora cooperante para adequar a ação pedagógica ao contexto. No decorrer da prática, pretendia mostrar-me disponível para colaborar com todos os intervenientes no dia a dia no jardim de infância, por considerar que o trabalho em equipa é crucial para a ação pedagógica. Segundo Roldão (2007), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27).

Nesta perspetiva, procurava estabelecer uma relação próxima com a equipa de sala, assente na reflexão e na partilha de conhecimentos e experiências. De modo a **envolver a equipa de sala na ação pedagógica**, pretendia refletir diariamente com a educadora e a técnica de ação educativa sobre a ação pedagógica com as crianças e

as famílias. As atividades a desenvolver, a partir de necessidades e interesses do grupo de crianças, seriam partilhadas e, posteriormente, avaliadas com a equipa de sala, de modo a adequar e melhorar a ação pedagógica.

2.2. Avaliação da concretização das intenções

Terminada a PPS II, importa avaliar o percurso enquanto educadora-estagiária no que respeita à concretização das intenções definidas para a ação pedagógica com as crianças, as famílias e a equipa educativa. A avaliação na educação pré-escolar constitui-se como um processo de análise e reflexão pedagógica (Silva et al., 2016). Este processo permite ao educador refletir sobre como concretiza a sua intervenção e como a pode melhorar (Cardona et al., 2021).

Relativamente às intenções definidas para a ação com as crianças, considero que a concretização da primeira intenção, que consistia em **estabelecer uma relação de afetividade, proximidade e confiança**, foi o suporte de toda a ação pedagógica. Senti-me acolhida pelo grupo das Tartarugas desde o primeiro dia na organização socioeducativa, o que facilitou a proximidade com as crianças que revelaram, de imediato, serem afetuosas com os adultos.

Inicialmente procurei conhecer a rotina e as brincadeiras na sala de atividades, mostrando-me disponível para apoiar o grupo de crianças em diferentes momentos da rotina, de modo a respeitar o tempo e o espaço de cada criança, sendo que no grupo há crianças que demoram mais tempo a criar relações com os outros.

Gradualmente, consegui estabelecer uma relação próxima com todas as crianças, que me procuravam para mostrar as suas conquistas, participar nas brincadeiras e apoiar em diversos momentos do dia a dia no jardim de infância, como ilustram as seguintes notas de campo:

O VD demonstra dificuldades em comer os legumes ao almoço. Quando me aproximo, a criança expressa “Não gosto de brócolos” ou “Não gosto de cenoura”. Sem forçar, apoiei a criança na refeição, encorajando-a a experimentar um legume de cada vez. (Excerto da Nota de Campo de 6 de dezembro de 2022)

O VD tem conseguido comer os legumes em pequenas quantidades. Enquanto apoiava outras crianças na refeição, o VD chamou-me.

VD: - Sofia, comi os brócolos sozinho.

Educadora-estagiária: - Muito bem, VD, eu disse-te que eras capaz! A mãe e o pai vão ficar muito orgulhosos. (Excerto da Nota de Campo de 23 de janeiro de 2023)

Estabelecida uma relação de afetividade, proximidade e confiança com as crianças, foi-me possível **promover o apoio emocional na interação adulto-criança**. Quando as crianças demonstravam dificuldades na regulação das suas emoções, mostrava-me disponível para acolher a emoção, transmitindo-lhes segurança para que pudessem partilhá-la comigo.

É de referir que no grupo das Tartarugas, cinco crianças de dois e três anos transitaram da creche para o jardim de infância no presente ano letivo. No início da PPS II, em outubro de 2022, as crianças encontravam-se em período de adaptação. Quando as crianças na chegada à organização socioeducativa, demonstravam tristeza e angústia, devido à separação da figura de vinculação, aproximava-me das mesmas com palavras carinhosas, reconfortando-as com colo e afeto.

A HC chegou à instituição com a mãe. A mãe ajudou-a a tirar o casaco e a vestir a bata. Aproximei-me da porta para as receber.

Educadora-estagiária: - Olá HC, bom dia mãe! Como está a princesa hoje?

Mãe da HC: - Hoje está um bocadinho difícil.

Baixei-me, colocando-me ao nível da criança e perguntei-lhe se queria um abraço. A criança demonstrou vontade em vir para o meu colo. (Excerto da Nota de Campo de 14 de novembro de 2022)

Adicionalmente, criou-se um novo espaço na sala de atividades, o Cantinho das Emoções (cf. Anexo A), que surgiu com a intencionalidade de **promover o apoio emocional na interação criança-criança**. Através do diálogo em grande grupo, pretendia que cada criança exprimisse a emoção que estava a sentir. Quando as crianças identificavam emoções como a tristeza, a raiva ou o medo, questionava o grupo sobre como poderíamos ajudá-las a acalmarem-se e a controlarem a emoção.

Educadora-estagiária (a apontar para o Cantinho das Emoções): - O que é que estás a sentir, DSC? Estás alegre...? Triste...? Com raiva...? Com medo...? Calmo...? Ou confuso?

DSC: - Eu... estou... triste.

A criança coloca a mola com a sua fotografia debaixo do monstro azul, que representa a tristeza.

Educadora-estagiária: - Porque é que estás triste? O que podemos fazer para te ajudar?

DSC: - Eu... tenho saudades... da mãe.

Educadora-estagiária: - Meninos, o que podemos fazer para ajudar o DSC a sentir-se melhor?

NS: - Podemos dar-lhe um abraço.

Educadora-estagiária: - Que boa ideia! (Excerto da Nota de Campo de 29 de novembro de 2022)

Neste sentido, considero que a interação adulto-criança e criança-criança contribuiu para que as mesmas, progressivamente, reconhecessem as suas emoções e as dos outros.

Paralelamente à promoção do apoio emocional, procurei **promover a comunicação entre as crianças na resolução de conflitos**. Na presença de um conflito interpessoal no grupo, incentivava as crianças envolvidas a resolverem os conflitos entre si, com base no diálogo e na negociação.

As crianças estavam a brincar nas diferentes áreas da sala de atividades. O PC estava a fazer uma construção com o SC, na área do Tapete.

PC: - Sofia, o EB está a destruir a nossa construção.

Educadora-estagiária: - E se fores falar com o EB e lhe explicares que não gostas que ele faça isso?

PC: - EB, não se destrói as construções dos amigos.

SC: - Podes brincar connosco. (Excerto da Nota de Campo de 5 de dezembro de 2022)

Como a organização socioeducativa segue o modelo pedagógico MEM, as crianças são incentivadas a utilizar o Diário como recurso mediador de resolução de conflitos. Neste seguimento, apropriei-me da rotina do grupo e quando verificava que o conflito não estava a ser resolvido, propunha às crianças que se dirigissem ao Diário para escreverem o seu nome. No final da semana, dirigia o Conselho de cooperação educativa e encorajava as crianças a encontrarem uma solução para o conflito em conjunto. Considero que, no geral, os pares passaram a recorrer ao adulto com menos frequência, no entanto, quando os conflitos eram entre as crianças mais novas, continuou a ser necessária a intervenção de um adulto da sala.

Durante a prática comprometi-me a **promover a participação ativa das crianças**, dando-lhes voz em diversos momentos da rotina.

No Conselho, procurava que todas as crianças inscritas no Contar, mostrar ou escrever tivessem a mesma oportunidade de comunicação. No início da prática observei que as crianças de dois e três anos, como ainda se estavam a adaptar à dinâmica de sala, participavam com pouca frequência no Conselho. Respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança, procurei auxiliá-las na utilização do instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever, de modo a promover a sua participação.

Educadora-estagiária: - Que mala bonita que tu trazes hoje, DC! O que é que ela traz lá dentro?

DC (segredando-me e mostrando sem que as outras crianças vejam): - Tem lápis e canetas para escrever.

Educadora-estagiária: - Gostavas de mostrar a mala aos teus amigos no Conselho?

DC (acena com a cabeça): - Sim.

Educadora-estagiária: - Então, o que é que tens de fazer para te inscreveres no Conselho?

A DC aponta para o instrumento de pilotagem Contar, mostrar ou escrever e vai buscar uma caneta de feltro. Mantenho-me ao lado da criança para a encorajar. A criança inscreve-se para o Conselho, na coluna respetiva ao dia da semana. (...) Durante o Conselho, os presidentes da semana chamam a DC, ao verificarem que a criança se tinha inscrito: - “DC, queres mostrar, contar ou escrever?”. A DC

levanta-se e mostra a sua mala, revelando entusiasmo em participar no Conselho. (Excerto da Nota de Campo de 30 de novembro de 2022)

Gradualmente, as crianças começaram a participar diariamente no Conselho para mostrarem os seus brinquedos.

As planificações de atividades emergiram dos interesses e das necessidades do grupo de crianças em diferentes áreas de conteúdo e domínios. De acordo com Silva et al. (2016), “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p. 16). Assim, no planeamento das atividades, procurei ouvir e acolher as opiniões e sugestões das crianças, valorizando os seus contributos. Quanto à execução, pretendia que as crianças tomassem decisões no que respeita à escolha dos materiais que desejavam explorar, contudo, nem sempre foi possível, devido à distribuição do tempo e à pouca diversidade de materiais. Por conseguinte, permiti que as crianças explorassem livremente os materiais disponíveis.

Ao dar oportunidade ao grupo de participar ativamente em tudo o que os envolvia, as crianças, progressivamente, revelaram maior confiança em experimentar atividades novas e comunicar em grande grupo.

Paralelamente, elaborei um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com seis anos de idade (cf. Anexo A), apresentando um consentimento informado aos pais no qual me comprometi a salvaguardar todas as questões de privacidade e confidencialidade (cf. Anexo M). Um portefólio define-se como “o registo do processo de aprendizagem da criança: o que a criança está a aprender e como progride na aprendizagem; como pensa, questiona, analisa, sintetiza, produz e cria; e como interage – intelectual, emocional e socialmente – com os outros” (Grace, 1992, citado por Parente, 2004, p. 56). Nesta perspetiva, o portefólio foi organizado por ordem cronológica, incluindo todos os progressos da criança nos diferentes domínios, bem como a interação com materiais, com outras crianças e com os adultos, de outubro de 2022 a fevereiro de 2023.

Relativamente às intenções para com as famílias, tinha como principal intenção **estabelecer uma relação de confiança e partilha**. No início da PPS II, elaborei uma folha de apresentação às famílias (cf. Anexo N) que foi afixada à porta da sala de atividades, com o propósito de informar as minhas intenções durante o período de

intervenção como educadora-estagiária na sala das Tartarugas. No entanto, de forma a aproximar-me das famílias, privilegiei a comunicação presencial, recebendo as crianças e comunicando com as famílias no momento do Acolhimento.

De modo a adequar a ação pedagógica às crianças e aos seus contextos familiares, considerei pertinente conhecer as famílias e valorizar as suas perspetivas através de um questionário (cf. Anexo K), comprometendo-me a respeitar e a garantir a confidencialidade dos dados.

Ao longo da prática, informei as famílias relativamente às atividades que fui desenvolvendo na sala de atividades mediante conversas informais e registos fotográficos partilhados pela educadora cooperante na plataforma digital que a organização socioeducativa utiliza como meio de comunicação. Considero que a colaboração das famílias nas atividades teria sido benéfica para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que concerne às intenções para com a equipa educativa, pretendia **estabelecer uma relação de respeito, confiança e cooperação**, mostrando disponibilidade para colaborar com todos os intervenientes e ajudar no que fosse necessário.

No decorrer da PPS II, de forma a **envolver a equipa de sala na ação pedagógica**, partilhei e refleti diariamente com a educadora cooperante e a técnica de ação educativa sobre a minha prática e as minhas intenções para a ação com as crianças, de acordo com as necessidades e os interesses identificados no grupo e acima de tudo com o que defendo enquanto futura educadora de infância. Também as atividades a desenvolver com as crianças foram partilhadas antecipadamente com a equipa de sala, admitindo as suas sugestões. Após a implementação das atividades, procurei conversar com a equipa de sala, de modo a melhorar e adequar a prática. Nesta perspetiva, construí uma relação sólida com a equipa de sala, que foi fundamental para a qualidade da ação pedagógica.

Em suma, considero que concretizei todas as intenções a que me propus no início da PPS II que, conseqüentemente, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente

A PPS II decorreu na sala das Tartarugas com vinte crianças entre os três e os seis anos de idade. Ao longo da prática pude observar que a maioria das crianças demonstrava dificuldades na regulação emocional, revelando baixa tolerância à frustração quando não conseguiam realizar determinada tarefa ou eram contrariadas pelo adulto, como se pode constatar nas seguintes notas de campo:

As crianças estavam sentadas nas mesas da sala de atividades a fazerem desenhos. O DSC, de quatro anos, começou a desenhar com alguma insegurança. Enquanto me deslocava pelas mesas para apoiar as crianças, o VD disse que já tinha terminado. Elogiei o seu desenho. O DSC, ao ver o desenho do amigo, começou a chorar, descontrolado.

Educadora-estagiária: - O que tens, DSC?

DSC: - Eu não consigo!

Educadora-estagiária: - Claro que consegues. O teu desenho está a ficar muito bonito. Já desenhaste os olhos, a boca...

DSC (a chorar, sem parar): - Não está nada!

Educadora-estagiária: - O que posso fazer para te ajudar? Queres que me sente ao teu lado?

DSC: - Sim.

Sentei-me ao lado da criança e tentei acalmá-la com palavras carinhosas e de incentivo. (Excerto da Nota de Campo de 21 de novembro de 2022)

Na sessão de Educação Física, as crianças estavam a jogar o “Jogo do Mata”. O professor alerta o JV que lhe tinham acertado com a bola e que perdera. A criança começou a chorar, aos gritos, sem sair do campo. O professor mandou-o sentar, dizendo-lhe: - “São as regras do jogo. Já voltas a jogar”. A criança continuou a chorar sem parar, sendo necessária a intervenção da educadora. (Excerto da Nota de Campo de 19 de janeiro de 2023)

O meu interesse pela temática fez com que surgissem algumas questões, nomeadamente: “Qual o papel da regulação emocional?”; “Que importância atribui a organização socioeducativa e as famílias à regulação emocional?”; “Quais as estratégias implementadas pela equipa educativa para promover a regulação emocional?”; “As famílias adotam as mesmas estratégias?”; “A relação escola-família pode beneficiar a regulação emocional das crianças?”. Emerge assim a problemática a investigar: **O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância.**

Considerando as questões supramencionadas, delineei como objetivos para o estudo: **(i)** Conhecer as conceções da educadora de infância e das famílias sobre a importância da regulação emocional em jardim de infância; **(ii)** Identificar estratégias implementadas pela educadora de infância para a promoção da regulação emocional das crianças; **(iii)** Identificar estratégias utilizadas pelas famílias para a promoção da regulação emocional das crianças.

3.2. Revisão de literatura

3.2.1. Definição de emoção e regulação emocional

Em primeiro lugar, importa clarificar os conceitos **emoção** e **regulação emocional**.

O sistema interno é composto por três estruturas que se encontram interligadas: a emoção, o pensamento e o comportamento (Correia, 2022). A emoção é “uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais” (Céspedes, 2014, p. 19) que, em conjunto com o pensamento, está na base do comportamento humano (Sanches, 2023).

A emoção e o pensamento ativam-se por ordem aleatória perante um acontecimento interno ou externo, espelhando o comportamento (Correia, 2022; Sanches, 2023). Na presença de um acontecimento que suscite uma resposta automática, a emoção ativa-se de forma imediata, seguida do pensamento e do comportamento. Porém, perante um cenário que envolva uma resposta consciente, o pensamento é ativado antes da emoção, como por exemplo, o confronto com tarefas novas (pensamento) que poderá levar à frustração (emoção) (Correia, 2022). Assim, de acordo com Rocha et al. (2018), a emoção tem como função “o acesso aos estados

internos (pelo próprio e pelos outros), o dar significado à situação e mobilizar o indivíduo para a ação” (p. 12).

Segundo Kopp (1989), a regulação emocional define-se como um conjunto de processos que envolvem a forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas. Desta forma, a regulação emocional tem como função reorganizar o organismo por meio de processos internos (cognições emocionais) e externos (ações dos cuidadores), que levam à iniciação, manutenção ou modulação da intensidade e expressão das emoções (Kopp, 1989).

3.2.2. Desenvolvimento socioemocional na primeira infância

Emoções como a raiva, a surpresa, o nojo ou aversão, a alegria, a tristeza e o medo denominam-se primárias e estão presentes desde o nascimento das crianças (Sanches, 2023).

Segundo Fuertes (2023), os bebês, pelo meio da qualidade de vinculação e de interações sociais, aprendem uma diversidade de emoções e formas distintas de responder a essas mesmas emoções, o que contribui para o desenvolvimento de mecanismos internos.

Até aos dezoito meses de idade, os bebês demonstram pouca tolerância ao desconforto e ao stress (Sanches, 2023) e são dependentes de um adulto significativo (Céspedes, 2014). Os bebês acalmam-se na interação diádica com a mãe, pelo que a regulação emocional ocorre “sobre a resposta do seu cuidador, estabelecendo uma expectativa sobre a previsibilidade e a qualidade dessa resposta” (Tronick, 2005, citado por Fuertes, 2023, p. 4).

As relações de vinculação podem ser seguras, inseguras-evitantes e inseguras-resistentes/ambivalentes. Os bebês apresentam uma vinculação segura quando confiam na figura de vinculação, procurando ativamente a proximidade ou o contacto, sorrindo à sua chegada. Os bebês com vinculação insegura-evitante não procuram a proximidade e o contacto da figura de vinculação, evitando-a no seu regresso. Por último, os bebês com vinculação insegura-resistente/ambivalente revelam ansiedade em manter a proximidade com a figura de vinculação, contudo, no seu regresso, podem reagir com resistência, devido às suas dificuldades em acalmarem (Fuertes, 2012; Fuertes, 2019).

As respostas dos bebês expressam o seu estado emocional e o modo como regulam as suas emoções (Fuertes, 2023). Assim sendo, os bebês seguros reconhecem

as suas emoções e as dos outros, os bebês evitantes inibem emoções como a tristeza e a raiva e os bebês resistentes exageram as suas emoções, demonstrando dificuldades na regulação emocional (Fuertes, 2012).

À medida que as crianças vão crescendo, os seus organismos vão desenvolvendo capacidades de autorregulação (Céspedes, 2014; Sanches, 2023).

Entre os dezoito meses e os dois anos de idade, as crianças recorrem a objetos de transição como a chucha e os peluches, que apoiam a necessidade de se sentirem seguras na separação da figura de vinculação e, gradualmente, começam a identificar as suas emoções (Céspedes, 2014).

Paralelamente, surgem as chamadas “birras”, que correspondem a um reflexo das necessidades das crianças (Correia, 2022). Embora as crianças sejam capazes de nomear as emoções básicas, sentem dificuldades em controlarem os seus impulsos e acalmarem-se sozinhas, necessitando de suporte externo, o que “requer, imperiosamente, a presença acolhedora, serena e carinhosa de um adulto significativo” (Céspedes, 2014, p. 62).

Öven (2015) propõe que as “birras”, além de uma explosão emocional, são um manifesto pela independência e autonomia. As crianças tomam consciência de que são indivíduos separados da sua figura de vinculação e demonstram iniciativa em realizarem as suas tarefas diárias autonomamente, dizendo que não ao adulto quando o mesmo oferece a sua ajuda. As crianças sentem necessidade de explorar e experimentar, ganhar uma voz ativa e repetir para entenderem os processos (Correia, 2022).

Por volta dos cinco anos de idade, as crianças refletem sobre o que sentem, conduzindo à regulação emocional (Céspedes, 2014). A zona do cérebro responsável pela regulação emocional é o córtex pré-frontal, que se localiza no lobo frontal (Martins, 2019). Esta zona do cérebro só se começa a desenvolver por volta dos seis anos de idade (Sanches, 2023). As crianças revelam estar a adquirir a regulação emocional quando recuperam rapidamente episódios de conflitos, com elas próprias e com os outros (Shields & Cicchetti, 1997, citado por Cadima et al., 2016).

A investigação indica que a regulação emocional depende de três fatores: processos, experiências e desenvolvimento (Fuertes, 2023). Nesta perspetiva, é de realçar que a aquisição da habilidade de regulação emocional das crianças depende do amadurecimento do córtex pré-frontal, e também da qualidade da vinculação e de experiências positivas proporcionadas pelos contextos de socialização em que estão inseridas: a família e a escola (Céspedes, 2014; Fuertes, 2012).

3.2.3. Papel dos agentes educativos na promoção da regulação emocional

A investigação indica que as interações sociais permitem “desenvolver emoções positivas, estabelecer a confiança, desenvolver curiosidade sobre o mundo, ganhar autoconfiança, regular emoções/comportamentos e ganhar interesse social” (Beeghly & Tronick, 2016, citado por Fuertes, 2023, p. 2).

Nos primeiros tempos de vida das crianças, os pais ouvem o choro e procuram identificar qual a necessidade que os bebés precisam de ter satisfeita para que parem de chorar (Öven, 2015; Sanches, 2023). Nesta perspetiva, “os pais são, em condições típicas, os primeiros parceiros interativos estabelecendo um contexto relacional de referência para o bebé” (Fuertes, 2023, p. 2).

A regulação emocional e comportamental é dependente da própria interação e do sentido construído pelos parceiros nessa interação - gerando um novo conceito *corregulação* ou *regulação mútua*. (Tronick, 2005, citado por Fuertes, 2023, p. 7)

À medida que as crianças vão crescendo, os pais têm tendência a educar para a disciplina, focando-se no comportamento certo (Céspedes, 2014; Öven, 2015) e é necessário que olhem “para a criança no seu todo (emoções, opiniões, necessidades e desejos) e não apenas para o comportamento” (Öven, 2015, p. 26). Martins (2019) salienta que, na presença de um comportamento desafiante por parte das crianças, é essencial dar-lhes tempo para se acalmarem e só depois conversar com as mesmas sobre o que se passa no seu interior porque, tal como refere, “pedir a uma criança que pare de se «portar mal» quando ela está alterada, é como pedir a um vulcão que detenha a sua erupção” (p. 44). Os pais devem procurar entender as necessidades das crianças que estão na origem do seu comportamento, mantendo a calma, com a intenção de as ajudarem a reencontrar o controlo e o equilíbrio (Öven, 2015).

De acordo com Öven (2015), “uma criança que saiba comunicar as suas emoções sente-se mais segura e consegue fortalecer a autoestima” (p. 165). Para que as crianças sintam segurança em partilhar as suas emoções com os adultos desde os primeiros tempos de vida, é fundamental estabelecer uma relação de proximidade e afeto (Martins, 2019) em que a comunicação afetiva, que consiste em escutar, validar e respeitar o que as crianças possam estar a sentir, esteja presente (Céspedes, 2014).

A validação baseia-se em “admitir a existência de determinada emoção, acolhê-la, reconhecer que é legítima só por existir” (Correia, 2022, p. 51).

Quando as crianças revelam iniciativa em realizarem as tarefas sozinhas, os adultos devem respeitar as suas necessidades de autodeterminação, valorizar as tentativas e dar espaço para a promoção da independência e da autonomia em simultâneo (Öven, 2015).

Contudo, importa referir que a infância dos pais pode levar a constrangimentos no desenvolvimento socioemocional dos filhos. Pais que cresceram com sentimento de culpa e rejeição poderão demonstrar ressentimentos ao recordarem-se da negligência emocional que tiveram na infância, recusando-se a responder às necessidades das crianças, ou o contrário, respondendo às necessidades das crianças de forma descontrolada e excessiva (Correia, 2022).

Atualmente, vivemos numa era digital, em que as crianças têm um contacto cada vez mais precoce com as novas tecnologias. De acordo com Ballestero (2018), as tentativas dos pais para que os filhos se acalmem ou se distraiam, recorrendo a aparelhos tecnológicos como telemóveis, *tablets*, televisão, etc., podem vir a trazer um impacto negativo no desenvolvimento socioemocional das crianças, que não têm oportunidade de aprenderem a regular as suas emoções, principalmente a frustração. Além de que as crianças começam a encarar as emoções como potencial perigo, se os adultos não as permitem lidar com o que sentem é porque sentir é negativo (Sanches, 2023).

Impedir uma criança de chorar, de estar triste ou zangada, de sentir medo ou saudades, é o equivalente a prendermos as suas pernas quando está a tentar dar os primeiros passos: as competências que não são treinadas não se desenvolvem. (Correia, 2022, p. 55)

Neste sentido, é importante que os pais apoiem a regulação emocional das crianças, ajudando-as desde cedo “a sentir que não há emoções certas nem erradas, que não existem emoções boas nem más (. ...) todas elas têm um propósito e devem ser acolhidas” (Sanches, 2023, p. 88).

Também a escola deve ser um local privilegiado do desenvolvimento socioemocional das crianças, apoiando-as na identificação e expressão das emoções e na regulação emocional (Cadima et al., 2016). Segundo Fialho (2019), através de

diálogos sobre a temática das emoções proporcionados pelo educador, as crianças podem aprender mecanismos para a regulação emocional que as ajudem a responder adequadamente a situações de frustração e raiva, promovendo relações afetivas positivas com os pares.

A investigação indica que o desenvolvimento da regulação emocional pode ser promovido pelo educador atendendo a dois processos: “os processos interativos gerais que ocorrem na sala, entre o educador e as várias crianças, e os processos relacionais diádicos, percebidos pelo educador, que são estabelecidos com cada criança individualmente” (Cadima et al., 2016, p. 237). Desta forma, o educador pode contribuir para o bem-estar socioemocional no jardim de infância ao estabelecer relações próximas com as crianças, fornecendo respostas sensíveis e previsíveis para que possam desenvolver a autoconfiança e a confiança nos outros, enquanto exploram ativamente o ambiente que as rodeia (Correia, 2020).

3.2.4. Relação escola-família no jardim de infância

O jardim de infância surgiu como forma de dar resposta às necessidades das famílias em existir um espaço complementar destinado aos cuidados e à educação das crianças, devido às mudanças laborais que ocorreram nas sociedades contemporâneas a meados do século XIX (Sarmiento & Marques, 2006). Desde então, a escola e a família constituem-se como duas instituições que visam o desenvolvimento das crianças, incluindo o socioemocional (Loureiro, 2017).

A investigação indica que, quando a relação entre o contexto escolar e o contexto familiar é positiva, as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, demonstrando maior desempenho nas tarefas. Por consequente, aumenta o sentimento de segurança dos pais e a motivação dos educadores (Fuentes, 2018).

Nesta perspetiva, a escola e a família devem estabelecer uma relação em que a cooperação e a comunicação efetiva permitam que trabalhem as potencialidades e as fragilidades das crianças, seguindo o mesmo rumo e a mesma direção (Loureiro, 2017). Correia (2022) ressalta a importância da escola e da família se articularem no que respeita a regras e limites, porque se os modelos adotados pelos dois contextos forem contraditórios e desorganizados vão confundir e retirar a previsibilidade de que as crianças precisam, levando a que demonstrem dificuldades em se adaptarem emocionalmente.

3.3. Roteiro metodológico e ético

Atendendo a problemática identificada – “O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância” –, é apresentado o roteiro metodológico, explicitando as opções tomadas, relativamente à natureza da investigação, métodos, técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

A presente investigação tem na sua génese a metodologia de **estudo de caso**. De acordo com Yin (2001), o método de estudo de caso trata-se de uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

No que se refere à natureza da investigação, esta é uma **abordagem qualitativa**. As abordagens qualitativas apresentam as seguintes características: (i) os dados são recolhidos no seu ambiente natural e o investigador é considerado o instrumento principal; (ii) é descritiva, sendo que os dados são representados por palavras; (iii) o investigador demonstra maior interesse pelo processo do que pelos resultados; (iv) os dados são analisados de modo indutivo; (v) o significado assume um papel crucial, dado que o investigador se preocupa em compreender as perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Quanto à tipologia, trata-se de um estudo de caso intrínseco, “o interesse da investigação, recai sobre o caso particular” (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010) e descritivo, uma vez que descreve detalhadamente um fenómeno inserido no seu contexto (Yin, 1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

O método de estudo de caso permite ao investigador obter informação a partir de diversas técnicas de recolha de dados (Meirinhos & Osório, 2010), “que devem ser escolhidas de acordo com o objeto da investigação, os seus objetivos, as condições em que decorre e os próprios interesses e experiência do investigador” (Gonçalves, 2010, p. 51). Neste sentido, optei por recorrer a técnicas qualitativas e quantitativas: **observação direta participante, análise documental, entrevista e inquérito por questionário**, de modo a poder cruzar diversas fontes de evidência, o que se designa por **triangulação dos dados** (Yin, 2001). Recorri ainda às notas de campo e reflexões semanais que fui elaborando no decorrer da PPS II (cf. Anexo A).

Na Tabela 4, são apresentados os objetivos específicos, as técnicas de recolha e tratamento dos dados e os participantes da investigação.

Tabela 4*Roteiro metodológico*

Objetivos específicos	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de tratamento de dados	Participantes
Conhecer as concepções da educadora de infância e das famílias sobre a importância da regulação emocional em jardim de infância	Entrevista semiestruturada	Qualitativa – Análise de Conteúdo	Educadora cooperante
	Inquérito por questionário	Quantitativa – Análise de frequências e percentagens	Famílias das crianças
Identificar estratégias implementadas pela educadora de infância para a promoção da regulação emocional das crianças	Observação direta participante Análise documental Entrevista semiestruturada	Qualitativa – Análise de conteúdo	Educadora cooperante
Identificar estratégias utilizadas pelas famílias para a promoção da regulação emocional das crianças	Observação direta participante Análise documental Inquérito por questionário	Quantitativa – Análise de frequências e percentagens	Famílias das crianças

O método de estudo de caso exige “o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participativos na realidade que pretende estudar” (Amado, 2014, p. 135), nomeadamente, a observação direta participante. A observação direta participante consiste em estudar de forma detalhada os modos de vida e os comportamentos de uma comunidade, participando na vida coletiva, o que propicia a autenticidade da recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 1998). As notas de campo representam o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

A análise documental relacionada com a temática em estudo é uma estratégia básica no método de estudo de caso, com a finalidade de “contextualizar o caso,

acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

A entrevista foi realizada à educadora cooperante, de modo a conhecer as suas conceções em relação à temática. Quanto à estrutura, a entrevista caracteriza-se como semiestruturada, dado que as questões surgem de um guião previamente elaborado pelo entrevistador (Amado, 2014). A entrevista semiestruturada é uma técnica “que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo” (Amado, 2014, p. 211). Relativamente ao guião de entrevista, este foi dividido em quatro blocos: (i) Legitimação da entrevista e motivação da entrevista; (ii) Perspetivas sobre emoção e regulação emocional; (iii) Relação entre conceções e prática pedagógica; (iv) Papel da relação escola-família (cf. Anexo O). Segundo Bogdan e Biklen (1994), “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135). A entrevista foi gravada com a autorização prévia da participante e posteriormente transcrita (cf. Anexo P).

Para além da entrevista, apliquei um inquérito por questionário às famílias. O inquérito por questionário consiste na elaboração de um formulário (Meirinhos & Osório, 2010) aplicado a um conjunto de indivíduos, que permite ao investigador obter informações acerca de determinada temática (Reis, 2018). O formulário foi criado na plataforma *Google Forms* (cf. Anexo Q) e aplicado via *online* durante o mês de janeiro de 2023. Todas as famílias tiveram acesso ao inquérito por questionário através de um *QR Code*, entregue em envelope fechado (cf. Anexo R). Quanto à forma, o inquérito por questionário era fechado, constituído por afirmações, em que os inquiridos teriam de escolher entre um conjunto de opções de resposta possíveis (Santos & Henriques, 2021), tendo por base a escala de Likert. A escala de Likert é constituída por cinco itens que variam do grau de concordância do inquirido em relação a determinada questão (Bermudes et al., 2016). Desta forma, procurei que o inquérito por questionário fosse acessível e de fácil compreensão para as famílias, garantindo o anonimato e a confidencialidade.

O inquérito por questionário deve ser pré-testado, com vista a “melhorar o questionário que irá ser aplicado à amostra/população do estudo” (Santos & Henriques, 2021, p. 25). Por uma questão de tempo, não foi possível realizar uma pré-testagem do

instrumento de recolha de dados, no entanto, o formulário foi apresentado e discutido previamente com a educadora cooperante e a supervisora institucional, de modo a realizar as alterações necessárias.

No que concerne às técnicas de tratamento de dados, a entrevista realizada à educadora cooperante foi alvo de uma **análise de conteúdo** (cf. Anexo S). De acordo com Silva e Fossá (2015), a análise de conteúdo é uma técnica utilizada para tratamento de dados, recorrendo à categorização para auxiliar a compreensão dos discursos e posterior apresentação e discussão dos resultados. Relativamente aos dados quantitativos do inquérito por questionário, procedeu-se ao **tratamento estatístico** para a organização, apresentação, análise e interpretação dos dados (Santos & Henriques, 2021), recorrendo a gráficos, de forma a assegurar uma melhor leitura e compreensão dos dados apresentados.

Por último, ressalto a **dimensão ética** que esteve presente ao longo do processo de investigação, bem como da ação pedagógica. A definição de princípios éticos e deontológicos proporciona ao investigador flexibilidade para enfrentar diferentes situações que possam surgir no decorrer da investigação (Fernandes & Tomás, 2011). Assim sendo, comprometi-me a garantir princípios éticos com os diferentes intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), sendo que apresento a minha conduta por meio de um roteiro ético (cf. Anexo T), em que cruzo os Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças, defendidos por Tomás (2011) com os princípios consignados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011).

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Considerando os objetivos, técnicas e instrumentos de recolha de dados supracitados, no presente subcapítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos através da entrevista realizada à educadora cooperante e do inquérito por questionário aplicado às famílias.

3.4.1. Concepções da educadora cooperante

A fim de conhecer as concepções da educadora cooperante sobre a importância da regulação emocional em jardim de infância e de identificar as estratégias

implementadas para a promoção da regulação emocional das crianças, foi realizada uma entrevista (cf. Anexo O).

Para analisar os dados recolhidos (cf. Anexo P), recorri à técnica de análise de conteúdo (cf. Anexo S). Na Tabela 5, são apresentadas as categorias e subcategorias que conduziram a análise.

Tabela 5

Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Perspetivas sobre emoção e regulação emocional	Emoção	Conceção de emoção	Reação
	Regulação emocional	Conceção de regulação emocional	Autocontrolo das emoções
	Relação entre regulação emocional e desenvolvimento	Papel da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças	Respeito pelo próximo
			Respeito pelas regras da sala
			Desenvolvimento de competências
	Caracterização do grupo de crianças a nível emocional	Dificuldades em regular as emoções	Frustração
			Alegria excessiva
Relação entre conceções e prática pedagógica	Papel do educador na promoção da regulação emocional	Estratégias implementadas	Observação
			Ação de sensibilização
			Histórias
			Conversar com as crianças
	Contributos do modelo pedagógico MEM para a promoção da regulação emocional	Papel atribuído à criança	Elaboração das regras da sala
			Diálogo

Papel da relação escola-família	Relação escola-família	Conceção de relação escola-família	Confiança
			Partilha
			Parceria
	Papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças	Forma de atuação	Limites
	Perspetivas das famílias sobre a regulação emocional	Concepções sobre regulação emocional	Comunicação

Questionada sobre a emoção e a regulação emocional, no que se refere às suas concepções sobre os dois conceitos, a educadora define a emoção como a reação perante um acontecimento e a regulação emocional como o autocontrolo das emoções, “(...) é o saber gerir e eles irem treinando e amadurecendo as suas emoções” (cf. Anexo P). Adicionalmente, a educadora salienta a importância de o ser humano controlar as suas emoções para que a exposição das mesmas, através do comportamento, seja aceitável na vida em sociedade. As concepções da educadora vão ao encontro das perspetivas de Correia (2022) e Sanches (2023), que afirmam que a emoção se ativa na presença de um acontecimento interno ou externo, influenciando o comportamento humano, que se caracteriza como a resposta do organismo à emoção e ao pensamento.

No que concerne ao papel da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças, a educadora identifica o respeito pelo próximo, o respeito pelas regras da sala e o desenvolvimento de competências, afirmando que as crianças necessitam de controlar as suas emoções para poderem desenvolver competências a nível pessoal e social. A educadora afirma ainda que “uma criança que não consiga gerir as suas emoções, se autorregular, pode ter graves problemas a nível de socialização, ao nível das aprendizagens, ao nível da autonomia” (cf. Anexo P). Na revisão de literatura realizada por Ruth Feldman (citado por Fuertes, 2023), a investigação indica que as crianças com dificuldades na regulação emocional tendem a ter insucesso escolar.

A respeito das características do grupo de crianças a nível emocional, a educadora refere que o grupo com que trabalha atualmente apresenta dificuldades em regular as emoções, nomeadamente a frustração e a alegria excessiva, e em falar sobre o que estão a sentir. Nesta perspetiva, as crianças revelam dificuldades em se

acalmarem sozinhas, necessitando do apoio do adulto para reencontrarem o controlo e o equilíbrio emocional (Céspedes, 2014; Öven, 2015).

A escola, como contexto de socialização, pode ter um papel fulcral na promoção de competências socioemocionais, por intermédio de experiências positivas proporcionadas pelos adultos que a constituem (Céspedes, 2014; Fuertes, 2012). Quanto ao papel do educador na promoção da regulação emocional, a educadora menciona como estratégias implementadas pela equipa educativa no dia a dia com as crianças: observação, ação de sensibilização, histórias, conversar com as crianças e elaboração das regras da sala. A educadora afirma que “é muito importante fazer uma leitura do comportamento emocional da criança para futuramente podermos intervir (...)” (cf. Anexo P), bem como “(...) as crianças sentirem as emoções, falarem delas, expressá-las (...)” (cf. Anexo P). Deste modo, a educadora, durante a sua prática pedagógica, assume o papel de observadora e mediadora na promoção da regulação emocional.

Dado que a organização socioeducativa segue as linhas orientadoras do modelo pedagógico MEM, procurei conhecer as conceções da educadora cooperante, face aos contributos do MEM para a promoção da regulação emocional. A educadora afirma que o modelo pedagógico “(...) promove totalmente esta regulação, porque (...) [as] [crianças] são intervenientes, são agentes ativos nesta mudança, o papel não está centrado no educador (...)” (cf. Anexo P). Neste sentido, a educadora ressalta o papel atribuído à criança no MEM, através do diálogo nas reuniões de Conselho e da utilização do Diário. O Diário, como instrumento de pilotagem do MEM, permite que as crianças falem sobre as suas emoções, em grande grupo, contribuindo para a resolução de conflitos com os pares (Garcia, 2010).

No que diz respeito às suas conceções sobre relação escola-família, a educadora indica que a relação da equipa educativa com as famílias na sua sala se baseia na confiança, na partilha e na parceria. A educadora sublinha que “a escola e a família têm de andar de mãos dadas com as crianças” (cf. Anexo P). Segundo Fuertes (2018), a investigação indica que uma relação escola-família positiva beneficia todos os intervenientes, as crianças sentem-se mais afiliadas à escola, o que contribui para que o sentimento de segurança dos pais e a motivação dos educadores aumente.

Relativamente ao papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças, a educadora menciona a importância da equipa educativa e das famílias adotarem a mesma forma de atuação, no que respeita ao estabelecimento de regras e

limites. A educadora afirma que “se a escola e a família estiverem juntas nesta jornada das emoções e se houver os mesmos limites, formas de atuar semelhantes, se houver esta sintonia, é mais fácil para a criança se autorregular, fazer esta aprendizagem e evolução” (cf. Anexo P). Correia (2022) corrobora esta ideia, evidenciando que se existirem regras contraditórias entre a escola e a família, isso poderá confundir e retirar a previsibilidade de que as crianças precisam, levando a que demonstrem dificuldades em se adaptarem emocionalmente. Por outro lado, Fuertes (2010) defende que os “pais e escola atribuem-se, mutuamente, importância e contribuem com diferentes leituras, experiências e significados para as mesmas aprendizagens” (p. 9). Deste modo, a escola e a família são complementares, as crianças aprendem a lidar e a adaptar-se a diferentes meios, no entanto, é importante que as regras e limites sejam claros e que ambos os contextos se articulem nesse sentido. Se as regras não forem bem definidas, as crianças não sabem o que é certo e o que é errado, acabando por se sentir ansiosas.

Por último, em relação às concepções da educadora no que respeita às perspetivas das famílias sobre a regulação emocional, a educadora considera que a comunicação existente entre a equipa educativa e as famílias contribui para a regulação emocional das crianças. De acordo com Blue-Banning et al. (citado por Fuertes, 2020), a comunicação é uma das dimensões da relação escola-família. Adicionalmente, a educadora destaca a preocupação das famílias em estabelecer uma relação de parceria com a equipa educativa.

3.4.2. Concepções das famílias

Ao aplicar o inquérito por questionário às famílias (cf. Anexo Q), pretendia conhecer as suas concepções sobre a importância da regulação emocional em jardim de infância, bem como identificar as estratégias utilizadas, tendo em vista a temática em estudo. Obtidas as respostas de doze famílias, que corresponde a 60% das famílias da Sala das Tartarugas, foram realizados gráficos, de modo a facilitar a leitura e a análise dos dados.

De acordo com a Figura 3, é possível verificar que dez famílias (83% dos inquiridos) concordam totalmente com a afirmação “A criança necessita de sentir e exprimir as suas emoções para poder reconhecer e respeitar as dos outros”, enquanto duas famílias concordam parcialmente (17%).

Figura 3

Respostas das famílias à primeira afirmação do questionário

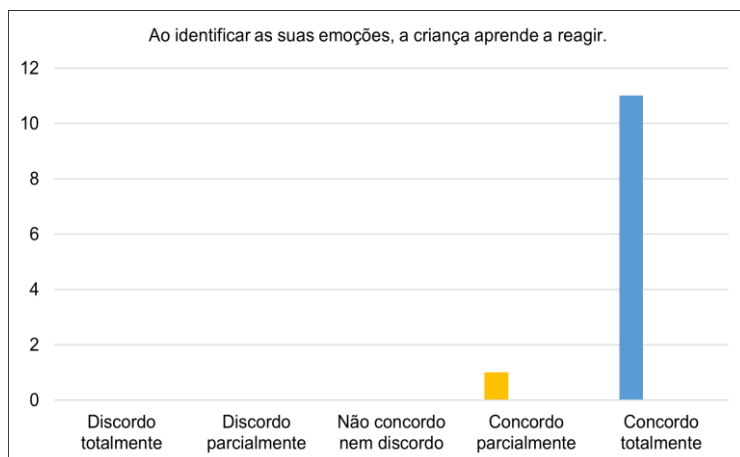


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Relativamente à afirmação “Ao identificar as suas emoções, a criança aprende a reagir”, onze famílias concordam totalmente (92%), sendo que apenas uma família concorda parcialmente (8%) (cf. Figura 4). As afirmações supracitadas são defendidas por Rocha et al. (2018), que indica que as emoções têm como função “o acesso aos estados internos (pelo próprio e pelos outros), o dar significado à situação e mobilizar o indivíduo para a ação” (p. 12). Desta forma, ao sentirem e exprimirem as emoções, as crianças reconhecem o que está a acontecer dentro delas e ao seu redor, aprendendo a reagir.

Figura 4

Respostas das famílias à segunda afirmação do questionário

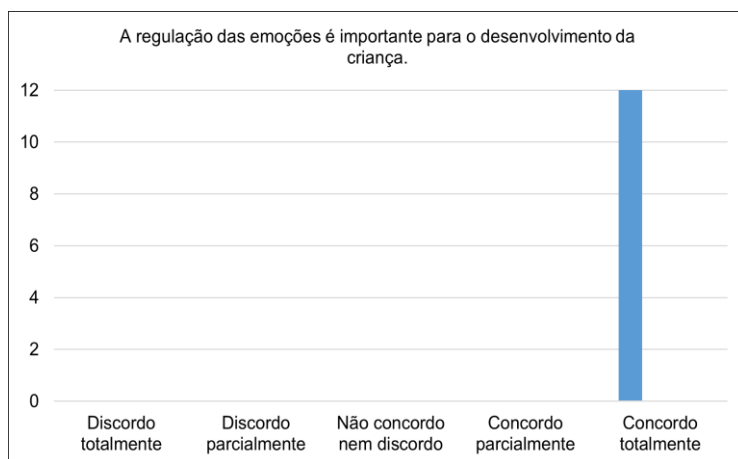


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

As doze famílias concordam totalmente com a afirmação “A regulação das emoções é importante para o desenvolvimento da criança”, o que representa 100% dos inquiridos (cf. Figura 5). De acordo com Kopp (1989), a regulação emocional é um conjunto de processos que envolvem a forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas, com a função de reorganizar o organismo através de processos internos (cognições emocionais) e externos (ações dos cuidadores), que levam à iniciação, manutenção ou modulação da intensidade e expressão das emoções.

Figura 5

Respostas das famílias à terceira afirmação do questionário

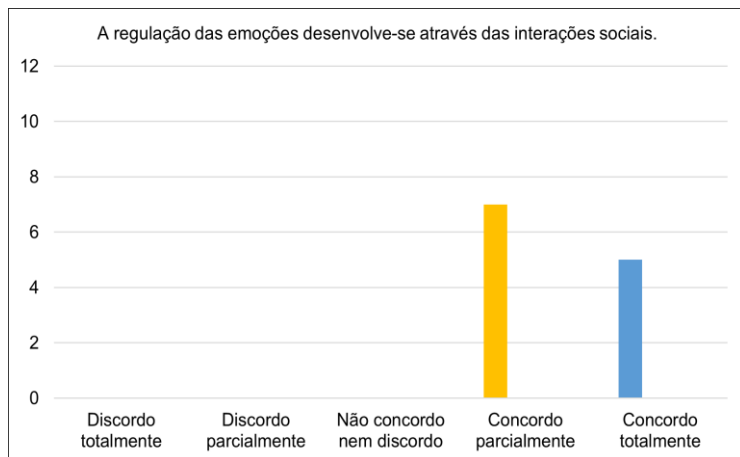


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Quanto à afirmação “A regulação das emoções desenvolve-se através das interações sociais”, cinco famílias concordam totalmente (42%) e sete famílias concordam parcialmente (58%) (cf. Figura 6). Segundo Beeghly e Tronick (citado por Fuertes, 2023), a investigação indica que as interações sociais promovem a regulação emocional. Pelo meio do contacto com os outros, as crianças aprendem desde os primeiros anos de vida uma diversidade de emoções e formas distintas de responder a essas mesmas emoções (Fuertes, 2023).

Figura 6

Respostas das famílias à quarta afirmação do questionário

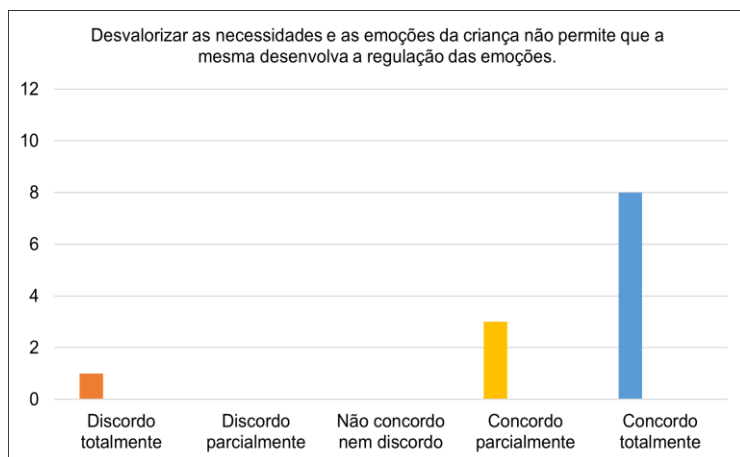


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Oito famílias concordam totalmente (67%) com a afirmação “Desvalorizar as necessidades e as emoções da criança não permite que a mesma desenvolva a regulação das emoções”. Em contrapartida, três famílias concordam parcialmente (25%) e uma família discorda totalmente (8%) (cf. Figura 7). Esta afirmação é corroborada por Öven (2015), que indica que os adultos devem responder às emoções, opiniões, necessidades e desejos das crianças, encarando os comportamentos desafiantes como o resultado das suas dificuldades em lidarem com o que estão a sentir. Neste sentido, os adultos devem confortar as crianças, procurar ajudá-las a reconhecer e acolher as suas emoções.

Figura 7

Respostas das famílias à quinta afirmação do questionário

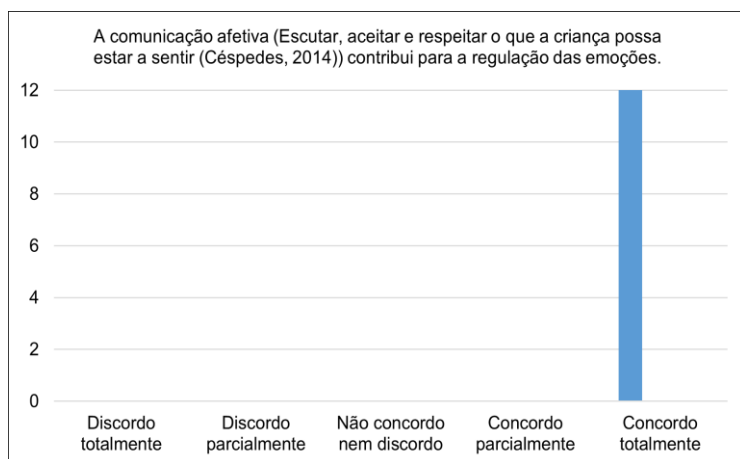


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

As doze famílias concordam totalmente com a afirmação “A comunicação afetiva contribui para a regulação das emoções” (cf. Figura 8). Autores como Martins (2019) e Céspedes (2014) defendem a importância de o adulto utilizar a comunicação afetiva na promoção da regulação emocional, dando tempo às crianças para se acalmarem e, posteriormente, escutarem, validarem e respeitarem o que as mesmas possam estar a sentir. Deste modo, a comunicação afetiva contribui para a regulação emocional, uma vez que as crianças se acalmam na interação com o adulto.

Figura 8

Respostas das famílias à sexta afirmação do questionário

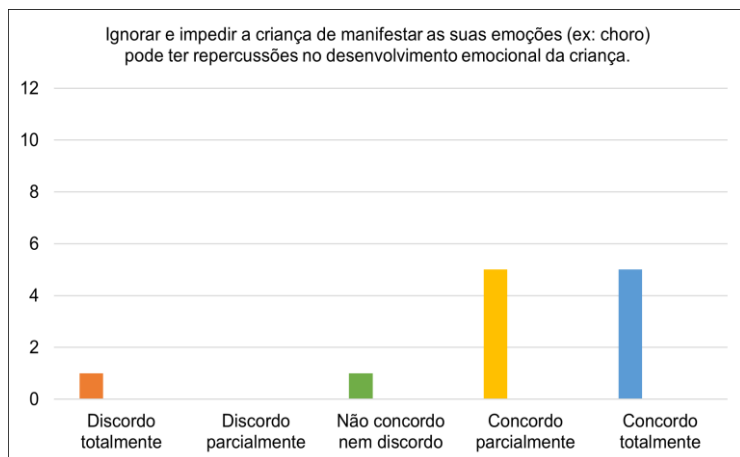


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Em relação à afirmação “Ignorar e impedir a criança de manifestar as suas emoções (ex.: choro) pode ter repercussões no desenvolvimento emocional da criança”, cinco famílias concordam totalmente (42%), cinco famílias concordam parcialmente (42%), uma família não concorda nem discorda (8%) e uma família discorda totalmente (8%) (cf. Figura 9). De acordo com Correia (2022) e Sanches (2023), se os adultos impedem as crianças de manifestarem as suas emoções, a habilidade da autorregulação não é treinada, logo, não se desenvolve, além de que as crianças começam a associar as emoções ao perigo, se os adultos não as permitem lidar com o que sentem é porque sentir é uma ameaça. Assim, a regulação emocional não consiste em camuflar e reprimir as emoções. É necessário deixar a emoção fluir, as crianças têm de sentir para conseguirem voltar ao estado de calma.

Figura 9

Respostas das famílias à sétima afirmação do questionário

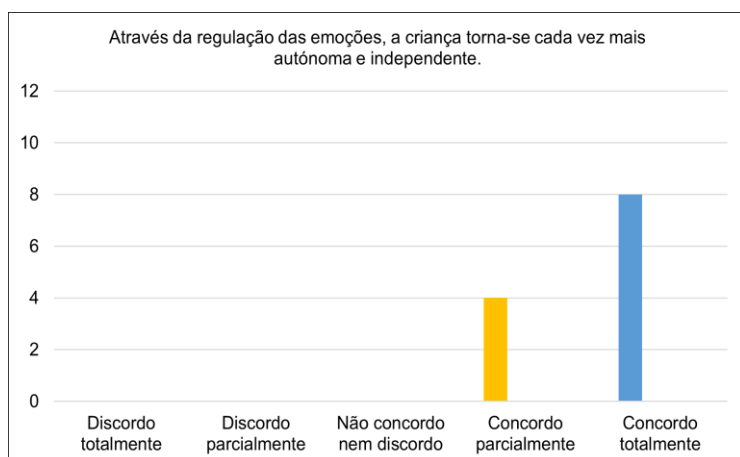


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Oito famílias concordam totalmente com a afirmação “Através da regulação das emoções, a criança torna-se cada vez mais autónoma e independente” (67%), enquanto as restantes quatro concordam parcialmente (33%) (cf. Figura 10). Öven (2015), corroborando a afirmação, indica que as explosões emocionais são um manifesto das crianças para se tornarem autónomas e independentes. As crianças tomam consciência da sua individualidade, surgindo a necessidade de autodeterminação (Correia, 2022).

Figura 10

Respostas das famílias à oitava afirmação do questionário

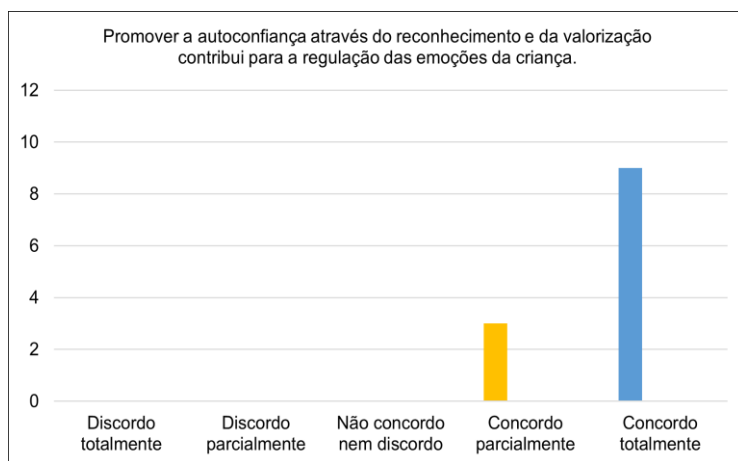


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Relativamente à afirmação “Promover a autoconfiança através do reconhecimento e da valorização contribui para a regulação das emoções da criança”, nove famílias concordam totalmente (75%) e três famílias concordam parcialmente (25%) (cf. Figura 11). Segundo Öven (2015), os adultos devem promover a autoconfiança das crianças, valorizando as suas tentativas em realizarem as tarefas diárias sozinhas, o que conseqüentemente aumenta os sentimentos de segurança e autoestima.

Figura 11

Respostas das famílias à nona afirmação do questionário

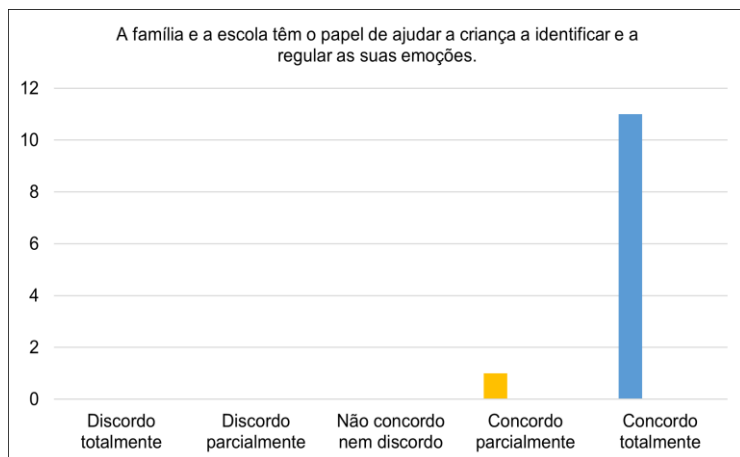


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

Onze famílias concordam totalmente com a afirmação “A família e a escola têm o papel de ajudar a criança a identificar e a regular as suas emoções” (92%), sendo que apenas uma família concorda parcialmente (8%) (cf. Figura 12). Em concordância, Fuertes (2012) e Céspedes (2014) evidenciam que o desenvolvimento da habilidade da regulação emocional das crianças depende, além do amadurecimento cerebral, da repetição de experiências positivas de correção com os seus pais e educadores e da forma como os mesmos lidam com as suas emoções. Deste modo, é a partir da correção que as crianças desenvolvem a sua própria capacidade de autorregulação (Tronick, 2005, citado por Fuertes, 2023). Nesta perspetiva, as crianças precisam de adultos responsivos que as apoiem na regulação emocional, transmitindo-lhes segurança, para que no futuro sejam capazes de regular as suas próprias emoções.

Figura 12

Respostas das famílias à décima afirmação do questionário

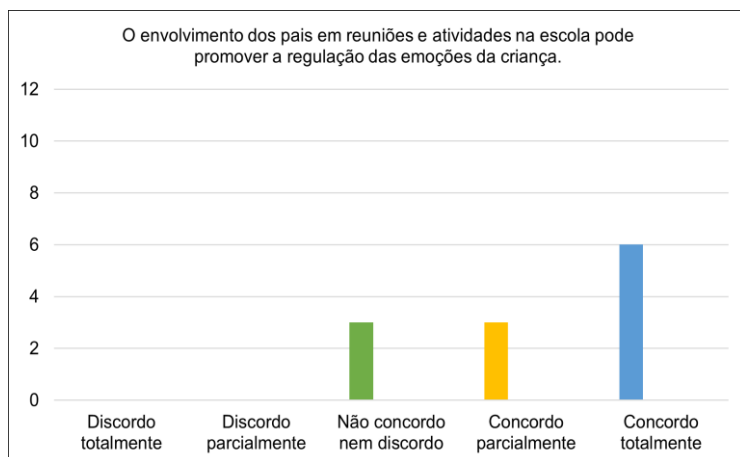


Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

No que concerne à afirmação “O envolvimento dos pais em reuniões e atividades na escola pode promover a regulação das emoções da criança”, seis famílias concordam totalmente (50%), três famílias concordam parcialmente (25%) e três famílias não concordam nem discordam (25%) (cf. Figura 13). Segundo Fuertes (2010), “(...) chamar os pais para as reuniões e para a participação nas festividades, está muito longe de ser uma parceria efetiva criança-pais-escola” (p. 11), pelo que para a promoção da regulação emocional, a escola e a família devem estabelecer uma relação em que trabalhem as potencialidades e as fragilidades das crianças, em conjunto (Loureiro, 2017).

Figura 13

Respostas das famílias à décima primeira afirmação do questionário



Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias da Sala das Tartarugas, 2022-2023.

3.4.3. Concepções da educadora cooperante e das famílias cruzadas entre si

Após ter apresentado e analisado as concepções da educadora cooperante e das famílias sobre a temática em estudo, passo a cruzar os dados obtidos.

Pela análise das respostas da educadora cooperante e das famílias, é possível verificar que as perspetivas dos participantes são complementares.

O discurso da educadora e a opinião das famílias é unânime no que se refere à concepção de emoção, à importância da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito a competências socioemocionais como o respeito pelo outro e a autonomia e ao papel da escola e da família para a regulação emocional das crianças, uma vez que ambos os agentes educativos consideram que a relação escola-família pode beneficiar a regulação emocional, ao apoiar as crianças na regulação das suas emoções. Quanto às estratégias implementadas, a educadora e as famílias reconhecem os contributos da comunicação afetiva, utilizando-a como estratégia para a promoção da regulação emocional. Neste sentido, a educadora e as famílias expõem que as crianças necessitam de sentir e falar sobre as suas emoções, o que resulta na valorização dos adultos pelas emoções das crianças.

Em contrapartida, as perspetivas da educadora e das famílias não coincidem no que respeita à regulação emocional acontecer por meio das interações sociais, sendo que as opiniões das famílias dividem-se.

Tanto quanto observei, coloco como hipótese explicativa destes resultados o trabalho colaborativo entre a equipa educativa e as famílias. Ao longo da prática, através da observação direta, foi possível verificar que todo o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante com as crianças é partilhado com as famílias. No que concerne à regulação emocional, a educadora e as famílias comunicam sobre as dificuldades das crianças em se autorregular, visando a adoção de estratégias comuns na correção e na implementação de regras e limites, pelo que a educadora partilha o seu conhecimento sobre a temática com as famílias, numa relação de confiança e partilha. Deste modo, as famílias são parceiras da educadora, na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças.

Na minha perspetiva, é importante que os educadores e as famílias estabeleçam uma relação próxima e partilhem dos mesmos pontos de vista, de modo a fomentar um ambiente propício para o bem-estar e para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em suma, considerando os objetivos delineados para o estudo, a educadora de infância e as famílias valorizam a regulação emocional em jardim de infância, reconhecendo os seus contributos. Para a promoção da regulação emocional das crianças, a educadora e as famílias adotam o papel de mediadoras, implementando estratégias, em parceria.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

Ingressei na Escola Superior de Educação de Lisboa em 2018, com uma bagagem de sonhos. Prestes a terminar a minha formação inicial enquanto educadora de infância, a bagagem tornou-se ainda maior. No decorrer dos últimos cinco anos, aos sonhos, juntaram-se aprendizagens e conquistas, a nível pessoal e profissional.

Considero-me uma privilegiada pelas experiências que tive no âmbito das PPS em contexto de creche e jardim de infância, que contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

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

No início das PPS, procurei conhecer as organizações socioeducativas, as suas histórias e os princípios pelos quais estas se regem, uma vez que considero importante que todos os intervenientes defendam valores comuns. Neste sentido, ressalto a importância do “ser”, dado que, na minha perspetiva, as crianças necessitam de adultos responsivos, que respeitem a sua individualidade e estejam atentos às suas necessidades e interesses.

Senti-me acolhida pelas equipas educativas de ambas as organizações socioeducativas desde o primeiro dia, que se mostraram disponíveis para me apoiar em toda a ação pedagógica, o que contribuiu para que fosse possível estabelecer uma relação de respeito, confiança e cooperação com as mesmas. A colaboração das educadoras de infância foi fulcral para definir as intenções para a ação, através da partilha de informações significativas sobre as crianças, bem como para reflexão da prática, uma vez que a minha intervenção foi constantemente alvo de reflexão e análise junto das mesmas.

Ao longo da intervenção nos dois contextos, coloquei em prática todas as etapas constituintes do trabalho em educação de infância – a observação, o registo, o planeamento, a avaliação e a reflexão (Silva et al., 2016), através de notas de campo, reflexões semanais e planificações (cf. Anexo A). Considero que a avaliação assume um papel determinante na educação de infância, sendo que o educador além de identificar progressos, consegue reconhecer dificuldades que as crianças possam ter,

assim como reajustar a sua prática pedagógica. “A avaliação está intimamente ligada à planificação, desenvolvimento e acompanhamento da educação, do currículo e da aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 34).

Destaco como principais aprendizagens em ambos os contextos de PPS a importância de estabelecer uma relação de afetividade com as crianças, garantir a sua participação como sujeito ativo e com direitos, respeitar os seus ritmos e proporcionar tempos lúdicos e de brincadeira, bem como a importância do trabalho colaborativo com a equipa educativa e as famílias.

Nas PPS, procurei estabelecer uma relação de afetividade com as crianças, por considerar que o afeto é a base da prática pedagógica. O educador é também um cuidador, pois assegura as necessidades básicas ao desenvolvimento das crianças. Acredito que cuidar e educar são conceitos indissociáveis e, por isso, estão presentes em creche e jardim de infância. Caldwell (citado por Dias, 2012) defende que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida (...) sem, ao mesmo tempo educar” (p. 14). No contexto de creche, tive a oportunidade de tornar o momento da higiene num momento caloroso e atento. Deste modo, a troca de fraldas, além da satisfação das necessidades das crianças, contribuiu para a interação adulto-criança, através da comunicação das ações que ia realizando, de forma a respeitar e envolver as crianças. Por outro lado, no jardim de infância, ainda que as crianças fossem mais autónomas, mostrei-me disponível para as apoiar na rotina diária. Na minha prática futura pretendo criar um ambiente seguro e favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, priorizando a afetividade.

Como futura educadora de infância defendo a importância de os direitos das crianças serem respeitados e das crianças terem uma voz ativa na creche e no jardim de infância. A participação é um dos direitos das crianças reconhecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). De acordo com o n.º 1 do artigo 12.º da CDC, “os Estados Partes garantem à criança (...) o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 1990, p. 13). Sabendo que a creche é um espaço de relações e afetos e reconhecendo a participação como um direito das crianças, desconhecia de que forma este direito era promovido com crianças dos dois aos três anos, uma vez que esta foi a minha primeira intervenção em creche. O papel da

educadora de infância que me acompanhou neste percurso foi fundamental para garantir a participação das crianças em todos os momentos da rotina. As crianças necessitam de sentir que pertencem ao contexto onde estão inseridas, tomando decisões que as façam sentir mais independentes (Tomás, 2007). Nesta perspetiva, nos dois contextos, as atividades foram planeadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças, como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

O S.S. estava a brincar com um tubarão, no pátio da creche. De repente, olhou para o chão e disse: - “Olha, o “tubão” (tubarão) está no chão!”, referindo-se à sombra. Na sala de atividades, a criança partilhou com os amigos que descobriu a sombra: - “Eu “descobi” (descobri) a “somba” (sombra) do peixe no chão”. (. ...) A C sugeriu que podíamos ver sombras na sala. – “Com luz” – acrescentou o S.P. Combinámos que iríamos descobrir as sombras na sala de atividades, utilizando uma fonte de luz. (Excerto da Nota de Campo de 9 de maio de 2022)

A proposta de atividade emergiu do interesse do grupo pelo outono. Conversei com a educadora cooperante que pretendia dar oportunidade às crianças de explorarem os elementos da natureza e se seria possível uma visita ao pinhal existente nas proximidades da organização socioeducativa, de modo a promover o contacto com a natureza, como também com o meio envolvente. (Excerto da Nota de Campo de 7 de novembro de 2022)

Relativamente ao respeito pelos ritmos das crianças, compreendi a importância de a criança ser vista como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). Ao longo da prática de creche, reconheci que o controlo dos esfíncteres depende único e exclusivamente da criança e que cada uma tem o seu tempo, pelo que se deve estar atento aos sinais em como está preparada para dar início ao processo de desfralde, tal como ilustra a seguinte nota de campo: “Após o repouso, o K, que ainda usa fralda, pediu para ir fazer chichi à sanita: - “Chichi sanita”” (Excerto da Nota de Campo de 24 de março de 2022). Segundo Brazelton (2003), o controlo dos

esfíncteres é uma aquisição da criança, sendo a própria a decidir quando chegou a altura de controlar as suas necessidades. Por sua vez, no jardim de infância, sendo que o grupo era constituído por crianças dos três aos seis anos de idade, considerei pertinente adequar a prática às individualidades de cada uma nos diferentes domínios de desenvolvimento: emocional, pessoal e social, cognitivo e motor.

A brincadeira livre é uma atividade que deve ser privilegiada (Coelho & Tadeu, 2015), sendo uma oportunidade de autoconhecimento (Sanches, 2023). Nas PPS, de forma a promover a interação adulto-criança e criança-criança, adotei o papel de observadora e mediadora nas brincadeiras, procurando conhecer e participar sem dirigir o rumo das mesmas. A investigação indica que as atividades lúdicas estão a desaparecer em muitas práticas e currículos de educação de infância, sendo que as crianças passam mais tempo a realizar atividades orientadas pelos educadores, do que a envolver-se em brincadeiras livres (Lino, 2019). Reconhecendo o brincar, não só como um privilégio, mas acima de tudo como um direito, na minha prática futura pretendo proporcionar tempos lúdicos e de brincadeira para as crianças, incentivando a exploração livre.

As duas organizações socioeducativas em que estive integrada como educadora-estagiária promovem o trabalho colaborativo com a equipa educativa e a participação das famílias na vida da creche e do jardim de infância. As equipas educativas mantinham uma relação de partilha e respeito e as famílias eram convidadas a participar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como tal, na minha prática futura, tenho como intenção estabelecer um trabalho colaborativo com a equipa educativa e construir uma relação de parceria com as famílias, de modo a fomentar um ambiente seguro para todos os intervenientes.

A educadora Sofia é uma profissional em constante aprendizagem, com a ambição de marcar a diferença na vida das crianças, com toda a certeza que também elas me marcarão para sempre.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Terminado o percurso de formação inicial, considero que reuni um conjunto de experiências e aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Iniciei este percurso com o sonho de me tornar educadora de infância, hoje sei a educadora que quero ser.

Nas PPS, em creche e jardim de infância, o contacto com os diferentes intervenientes – crianças, famílias e equipa educativa –, permitiu-me estar em constante observação e reflexão, o que me levou a re(pensar) em valores que defendo enquanto educadora de infância: o afeto, a confiança, o respeito, a empatia, a comunicação, o compromisso e a ética.

Relativamente à investigação que conduzi no âmbito da PPS II – O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância –, esta emergiu de uma fragilidade identificada no grupo de crianças, nomeadamente, as dificuldades sentidas em lidarem com a frustração. A investigação permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre a importância da regulação emocional na primeira infância, bem como compreender o papel dos agentes educativos como observadores e mediadores, por meio da revisão de literatura que sustentou as conceções da educadora cooperante e das famílias. A realização da investigação influenciou a minha perspetiva enquanto futura educadora de infância. Neste sentido, pretendo contribuir para a regulação emocional das crianças, transmitindo-lhes a segurança e o conforto que necessitam, para aprenderem a viver em sociedade.

Devemos orientar a criança, sem interferir nem solucionar os problemas com que se depara, para que seja ela a conseguir atingir o objetivo a que se propõe, e desta forma propiciar-lhe um melhor desenvolvimento da sua saúde mental, física e relacional. (Branco, 2023, par. 19)

Para concluir, considero que tenho um longo caminho a percorrer, que me permitirá crescer ainda mais a nível profissional e pessoal, através da prática com as crianças, as famílias e a equipa educativa e da formação contínua. Com base nos valores supracitados, procurarei ser uma educadora com consciência do meu papel e da sua importância na vida das crianças, adotando um olhar atento e reflexivo.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Ballesteros, C. E. (2018, 29 de setembro). “Quando se usam telemóveis para controlar o comportamento, as crianças não aprendem a regular as emoções”. *MAGG*. Consultado em <https://magq.sapo.pt/amp/saude/artigos/quando-se-usam-telemoveis-para-controlar-o-comportamento-as-criancas-nao-aprendem-a-regular-as-emocoes>
- Bermudes, W. L., Santana, B. T., Braga, J. H. O., & Souza, P. H. (2016). Tipos de escalas utilizadas em pesquisas e suas aplicações. *VÉRTICES*, 18(2), 7-20.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, M. P. (2023, 16 de janeiro). Pais helicóptero: Os que sobrevoam a vida dos filhos e vigiam num modelo de 360°. *Público*. Consultado em <https://www.publico.pt/2023/01/16/impar/opinia/pais-helicoptero-sobrevoam-vida-filhos-vigiam-modelo-360-2034918>
- Brazelton, T. B. (2003). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (6.ª ed.). Editorial Presença.
- Brostolin, M. R., & Lima dos Santos, C. G. (2018). A concepção e o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais na Educação Infantil. *Educação em Foco*, 21(35), 265-281. <https://doi.org/10.24934/eef.v21i35.2422>
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5130/1/AP%2c34%283%29%2c235-248.pdf>
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planejaravaliar.pdf>

- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções* (C. Gândara, Trad.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 2008)
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 106-114. CIED.
- Correia, N. (2020, 5 de fevereiro). *A par com a gestão de comportamentos: O apoio emocional*. Primeiros Anos.
Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestao-de-comportamentos-o-apoio-emocional/>
- Correia, T. (2022). *Laboratório de Emoções*. Oficina do Livro.
- Dias, D. P. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4316/1/Projecto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In *Social Relations in Turbulent Times* (Org.), *10TH Conference of the European Sociological Association*, 1-18.
- Fialho, M. (2019, 16 de outubro). *“Pára, respira fundo, acalma-te e pensa”*: Estratégias para regular as emoções. Primeiros Anos.
Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/10/16/para-respira-fundo-acalma-te-e-pensa-estrategias-para-regular-as-emocoos/>
- Fialho, M. (2019, 9 de janeiro). *Serão as emoções adaptativas? Sim, mas precisam de ser reguladas!* Primeiros Anos.
Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/09/serao-as-emocoos-adaptativas-sim-mas-precisam-de-ser-reguladas/>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.

- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *PERSPECTIVA*, 32(3), 951-975.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34.
- Fuertes, M. (2010). *Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Estudos educacionais: Da investigação à formação – CIED. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Fuertes, M. (2012). Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce. *Da Investigação às Práticas*, 2, 23-50.
- Fuertes, M. (2018, 14 de novembro). “Queridos, mudei a relação família-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos.
Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familia-educadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-e-educadores-as/>
- Fuertes, M. (2019, 16 de janeiro). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. Primeiros Anos.
Consultado em <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/>
- Fuertes, M. (2020, 28 de outubro). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?* Primeiros Anos.
Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Fuertes, M. (2023). Contributos da interação social do bebé para a organização da vinculação. *Interacções*, 19(65), 1-24.
<https://doi.org/10.25755/int.28192>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*.
- Garcia, A. S. R. (2010). O diário de turma na vida de um grupo de jardim de infância. *Escola Moderna*, 36, 6-20.

- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 39-63.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em projetos no pré-escolar. *Escola Moderna*, 40, 5-12.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Lino, D. (2019, 8 de maio). *A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância*. Primeiros Anos.
Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Loureiro, M. A. (2017, 21 de abril). *Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada?* Psicologia.pt.
Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1162.pdf>
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Oliveira, N. (2010). As comunicações das crianças. *Escola Moderna*, 37, 5-13.
- Öven, M. (2015). *Educar com mindfulness: Guia de parentalidade consciente para pais e educadores*. Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Reis, F. L. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos: Guia prático*. Edições Sílabo.
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1

- Roldão, M. (2007). Questões e razões. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Sanches, L. (2023). *Como educar crianças desafiantes*. Manuscrito Editora.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interacções*, 2(2), 59-86.
<https://doi.org/10.25755/int.291>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus soci@l*, 2, 47-65.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas revista eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo... direitos das crianças, cosmopolitismo infantil, movimentos sociais de crianças: Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://hdl.handle.net/1822/6269>
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1116>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planeamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro. Diário da República, 1.^a série – N.º 221.
- Portaria n.º 196-A/2015, de 1 de julho. Diário da República, 1.^a série – N.º 126.

Outros documentos:

Projeto Educativo (2021-2024)

Regulamento Interno do Pré-Escolar (2022-2023)

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

**ANEXO A. PORTEFÓLIO DA
PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II**

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II não consta no presente relatório.

**ANEXO B. GUIÃO DA
ENTREVISTA À DIRETORA
PEDAGÓGICA**

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Diretora Pedagógica PPS II 2022/2023

Objetivo:

- Conhecer a caracterização que a Diretora Pedagógica faz do contexto socioeducativo.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido, sendo apenas referido o cargo que desempenha na organização socioeducativa; - Pedir autorização para gravar em modo áudio; - Informar acerca da devolução das transcrições; 	
B. Definição do perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso académico e profissional da entrevistada; 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Podia, por favor, falar-nos em linhas gerais acerca do seu percurso profissional?</p> <p style="padding-left: 20px;">B2.1. Há quanto tempo está nesta organização socioeducativa?</p> <p>B3. Como descreve as funções inerentes ao cargo que ocupa aqui na organização socioeducativa?</p>	

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
C. Contextualização da organização socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a fundação da organização; 	<p>C1. Em linhas gerais, podia por favor, falar-nos da génese desta organização. Em que ano foi fundada? Como surgiu?</p>	
D. Dimensões organizacionais	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a organização do estabelecimento educativo; ● Conhecer os valores, objetivos, a missão e cultura do estabelecimento; ● Compreender a participação dos atores; ● Conhecer os objetivos da organização; 	<p>D1. Fale-nos da estrutura desta organização, de um modo geral, ao nível dos órgãos, cargos e funções existentes, mais particularmente do jardim de infância.</p> <p>D2. Considera que este estabelecimento educativo está organizado de uma forma hierárquica? Justifique.</p> <p>D3. Que aspetos culturais, missões e valores estão definidos nesta organização?</p> <p>D4. Quais são os principais objetivos da organização?</p> <p>D5. Quais as ofertas educativas e sociais que a organização socioeducativa disponibiliza à sociedade?</p>	
E. Comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a dinâmica da equipa educativa; ● Conhecer as estratégias utilizadas na articulação entre os níveis educativos; ● Conhecer a relação entre os diferentes atores da comunidade educativa (equipa educativa, familiares, comunidade envolvente); 	<p>E1. Da sua experiência, como se processa a dinâmica da equipa educativa? (planeamento de atividades, reuniões, comunicação, ...)</p> <p>E2. Na sua perspetiva, que preocupações existem na articulação dos diversos níveis educativos?</p> <p>E4. De que modo a família participa e é envolvida nas atividades e decisões da organização? Que estratégias usam para promover esse envolvimento e participação?</p>	

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância do meio para o funcionamento da organização; 	<p>E5. Que potencialidades identifica no meio envolvente à organização? Que benefícios o mesmo poderá proporcionar para o desenvolvimento das crianças? Usam os mesmos?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista. 	<p>- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente acrescentar relativamente à temática abordada?</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

**ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À DIRETORA
PEDAGÓGICA**

| | ' ' | | ' ' |

Legenda: Estagiárias – E. Coordenadora – C.

Estagiárias: Para começarmos, gostaríamos de saber um bocadinho do seu percurso profissional. Qual é a sua formação?

Coordenadora: Eu sou educadora de infância há 32 anos. Portanto, fiz o meu grau de bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, na altura ainda ao pé do Jardim da Estrela e comecei a trabalhar logo aqui na associação, mal saí do curso. Aliás, já estavam à minha espera para que quando eu acabasse começasse aqui. Depois em 1998, houve a possibilidade de fazer então, a equivalência à licenciatura com “sesse” em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Benfica. E então, eu e mais duas colegas, na altura aqui educadoras, fomos fazer durante dois anos, fizemos esse “sesse” que nos deu depois a equivalência à licenciatura, portanto, eu terminei depois em dezembro de 99, exatamente. Estive com meninos até julho de 2017, maioritariamente com o pré-escolar, mas com a responsabilidade também sempre do berçário, porque, como eu gostava muito de creche, e a coordenadora/diretora pedagógica na altura aproveitava-se disso, para que eu não fosse educadora do pré-escolar, como uma sala aqui... na altura era a sala das joaninhas, a sala onde está a sala dos esquilos agora... portanto e depois, também tinha ao mesmo tempo a responsabilidade do berçário de coordenar as atividades, de fazer os projetos e essas coisas todas... até julho de 2017. Depois então, com o termos ficado com o equipamento da Parede que pertencia à Segurança Social, a diretora pedagógica, que estava aqui, que era a “CS”, foi para a Parede, e eu assumi então aqui, a partir de setembro de 2017 a direção pedagógica e pronto e desde aí até lá...

E.: E continua a fazer parte do berçário?

C.: Continuo a ser educadora, responsável do berçário. Isso também agora para não dar trabalho às colegas, porque eu via-me grega para conseguir coordenar as duas salas...

E.: As duas coisas...?

C.: É numa tentativa também, de não sobrecarregar ninguém, e também é uma forma de estar próximo, não é? Se bem que eu também gosto de estar próximo, gosto muito de estar próximo, não só do berçário, mas de alguma forma vou-me mantendo também com essa responsabilidade. Um bocadinho para ajudar as colegas.

E.: Então, está nesta instituição, desde que começou a trabalhar há...

C.: 32 anos. Em setembro, 32 anos.

E.: Mais dez anos do que eu tenho de vida...

C.: Mas eu, por exemplo, também tenho mais anos de trabalho do que propriamente, do que sem trabalho já, não é?

E.: Pois, exato.

C.: Pois... que caminho, não é? Com a reforma, se eventualmente fosse como antigamente, faltavam-me oito anos para a reforma. Sendo que não é, agora terei que aguardar pelos 67... Vamos lá ver ..., mas pronto.

E.: Como é que descreve as funções que o seu cargo abriga? Como é que descreve as suas funções aqui na instituição?

C.: Olha, em primeiro lugar, é a responsabilidade, enquanto, aquilo que é feito ao nível pedagógico, é uma das principais funções...não é? O organizar, o promover... e além disso, é a gestão dos recursos humanos que é a parte mais...mais complicada, até porque eu não tenho nenhum curso de gestão de recursos humanos...

E.: Pois...

C.: Nem de gestão, nem de recursos humanos e, no fundo, com esta gestão fazer um esforço grande para que ao nível da qualidade dos serviços que são prestados, aquilo que enquanto preocupações pedagógicas defendemos, não é? Esta é a parte da função que mais gosto, não é? E depois o ter de gerir pessoas, não é? (*risos*)... Claro que depois como educadora, não é? Porque sendo educadora responsável do berçário, sou responsável depois por fazer aquilo que todas as educadoras fazem: as entrevistas às famílias, o fazer os acolhimentos iniciais, o pedir as colaborações às famílias, fazer os projetos, o projeto pedagógico da creche, desenvolver ou ajudar a desenvolver as atividades que são ou que estão de acordo com o plano anual de atividades, fazer as avaliações formativas, intercalares e final do berçário, ter reuniões com pais, não só no âmbito do berçário mas a tudo a que no geral eventualmente aparece como preocupação, ou como problema... ou até como sugestão, porque como temos uma boa relação com as famílias também estamos disponíveis sempre para quando há sugestões de melhoria, essas possam ser realizadas. E depois há uma parte toda burocrática que tem a ver com responder a inquéritos do Ministério da Educação, o Portal de Matrículas, ir gerindo essa parte, depois também responder à Segurança Social, porque como somos uma IPSS temos de ter sempre tudo direitinho e certinho. Portanto, há todo um universo de coisas depois para além do trabalho pedagógico, porque no fundo este cargo é direção pedagógica, mas também direção técnica, porque a direção pedagógica é para o Ministério da Educação, mas a direção técnica para a

Segurança Social. Portanto, aquelas questões todas que têm a ver com o número de meninos por sala, os critérios de admissão, a gratuidade, isso depois passa muito também, com a ajuda dos colegas na parte administrativa, mas também passa muito por nós e pelo nosso trabalho, porque no fundo somos nós que respondemos, como diretoras pedagógicas e técnicas, a tudo o que vem como solicitação, quer do Ministério da Educação quer do Ministério da Segurança Social. Portanto, é aqui assim, e pronto: fazer porta, quando não há ninguém para fazer porta, ir para a sala se é preciso dar almoços e mudar fraldinhas, também faz parte da minha função! Quando os recursos humanos acabam e falta mais alguém, pronto, irei com muito prazer. Até porque eu costumo dizer que a minha prioridade, no meu trabalho na função que desempenho, primeiro são os meninos, sempre os meninos, depois as colegas e as famílias. Portanto, com esta preocupação, quando se faz a gestão, eventualmente dos recursos humanos e, como vocês sabem com o Covid e agora sem ser com o Covid, temos mães de famílias, temos colegas, não é? As pessoas adoecem, ficam em casa, mas os meninos continuam a vir e, portanto, tem de funcionar a 100%. Portanto, tem de ser em primeiro lugar as crianças, não é? Porque o seu bem-estar para nós é muito importante, depois também, enquanto equipa e colegas, o bem-estar das colegas é fundamental. Portanto, daí a minha prioridade serem as pessoas e depois então o trabalho burocrático que tenho que desenvolver, por isso, às vezes os meus horários não são cumpridos (*risos*)..., mas isso é outra questão...ou ao fim-de-semana, também, não é?

E.: É verdade. Agora, aqui no que diz respeito mais à instituição e como é que foi fundada, a “S” podia-nos falar, assim de um modo geral, de como é que surgiu e em que ano é que foi fundada?

C.: O ano tenho de ir atrás, não sei se eu consigo chegar lá... Estávamos a falar sobre isso ontem, portanto, vai fazer 34 anos em janeiro que o Centro Infantil abriu, mas as obras tinham começado 4 anos antes. Este é um terreno camarário e isto começou por um grupo de alemães filantrópicos beneméritos, que, na altura Portugal tinha recebido muitos refugiados das ex-colónias e havia muitos bairros sociais aqui na periferia de Lisboa: Oeiras, Cascais. E esse grupo veio para Portugal com a intenção de construir alguma coisa que beneficiasse estas pessoas que vinham sem condições, quer ao nível da saúde, da educação... e então foram junto da Câmara de Oeiras e junto da Câmara de Cascais, disseram qual era a intenção que tinham e pediram um terreno, então para construir. Oeiras fechou a porta, Cascais foi quem acolheu e deu parte do terreno onde o qual nos encontramos. O terreno principal vai até ali ao parque dos meninos, portanto,

a casinha de madeira não faz parte do terreno inicial que era a “*instituição*”. E então começou-se a construir, levou algum tempo, e tudo o que veio equipar a escola, retirando os materiais de construção que foram comprados cá, mas janelas, portanto, as janelas de dupla... já há 30 e muitos anos, veio tudo da Alemanha: os equipamentos das salas, os brinquedos, coisas que não existiam em Portugal, coisas com madeira, veio tudo, tudo, tudo da Alemanha, e a “CS”, que é a diretora pedagógica da Parede, foi quem participou neste construir da escola no seu princípio. Não era tão grande como é agora, porque, entretanto, em 2010, se não estou em erro, está lá uma placa em baixo com...

E.: - Sim, acho que é 2010...

C.: Aproveitámos a questão do alargamento da rede pré-escolar e construímos esta parte do edifício que tem o chão azul, porque inicialmente era a que tinha o chão castanho, e depois neste sítio tinha um pavilhão onde tinha duas salas, uma carpintaria, casas de banho e tinha uma sala onde estava a coordenação pedagógica. Portanto, esse edifício foi abaixo, para se construir aqui mais seis salas de pré-escolar. Depois, mais tarde foi pedido o terreno para se fazer o trabalho com o ATL, nós fazemos ATL, e foi feito o espaço Arco-Íris.

E.: Que é a casinha de madeira?

C.: Que é a casinha de madeira e o campo de jogos, portanto, é essa parte que...

E.: Faz parte do ATL.

C.: Exatamente, era o espaço do ATL. Com o assumirmos nas escolas, também esta questão, porque o ATL começou por ser para o 1.º ciclo, depois é que passou para o 2.º e 3.º ciclo e depois deixámos de o fazer aqui e passámos a fazer nas escolas, ficando aquele espaço mais disponível para o pré-escolar e para a “*instituição*” *Desenvolve* que é onde tem os gabinetes da Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional. Portanto, havia aqui na altura dois grandes bairros que eram o Bairro das Marianas e a Quinta das Tainhas que foram os nossos primeiros meninos a frequentar a escola. Portanto, maioritariamente tínhamos uma população de origem africana, portanto, talvez em 20 crianças, 19 eram africanos, e os europeus que havia eram os nossos filhos, que estavam cá. Depois pela qualidade do serviço que fomos implementando e fazendo, as pessoas aqui à volta começaram a também querer, e haver também por isso uma grande diversidade depois, quer ao nível social, cultural, económico. Pronto, o interessante é que agora temos os filhos desses primeiros alunos, aqui como pais.

E.: Como é o caso do “D”.

C.: Exatamente.

E.: Nós conhecemos a instituição, até porque a Sofia também era da turma dele, através dele e da história dele, de quando ele vivia no Bairro da Marianas.

C.: Exatamente.

E.: Foi aí que nós conhecemos a instituição. Foi por ele, através de exemplos na escola...

C.: Exatamente.

E.: Foi exemplos que ele nos foi dando.

C.: E alguns dos nossos colegas, foram os nossos alunos daqui, não é? Temos o caso da educadora “H”, que foi aluna, a “P”, que é a parte responsável pela qualidade, tem mestrado em Economia, também foi nossa aluna. Portanto, há uma série de miúdos que foram nossos alunos e que agora têm cá. O “H”, por exemplo, o “HM” foi nosso aluno e agora também tem cá o seu filho, portanto há assim uma quantidade... Há muitos! E é engraçado revermos depois as pessoas, não é? Que de alguma forma tiveram perto de nós e que querem o mesmo, depois, para os seus filhotes.

Eu não sei se respondi a tudo, em relação à história, até porque a história é muito grande...

E.: Sim... acho que sim...

C.: Dizer que, depois a partir de certa altura... A direção deixou de estar, porque durante muito tempo estive com um alemão, que é aquela fotografia que está lá na entrada, não sei se vocês repararam... quando se entra na instituição no jardim tem uma placa...

E.: Sei sim.

C.: Portanto, esse foi o nosso diretor, que era alemão, durante alguns anos, e depois quem assumiu, quando ele se reformou, foi então a nossa diretora que está agora, a “T”. Está desde o princípio, princípio de tudo, ainda quando só havia um escritório e quando eles vieram para Portugal e precisavam de alguém que falasse alemão, que era o caso, ela falava alemão, eles precisavam de alguém para traduzir...

E.: Pois...

C.: Ela tinha o curso de línguas, e pronto, e começou, e agora é a nossa grande gestora (*risos*).

E.: Interessante... E agora a seguinte questão era se a “S” nos podia falar, de um modo geral, da estrutura da organização: os cargos, os órgãos, as funções, mais particularmente do jardim de infância.

C.: A instituição tem os órgãos sociais, que é a Direção, não é? A administração, depois tem o Conselho Fiscal e a Assembleia, pronto. Depois, o trabalho que desenvolve tem várias... e existe um organograma que vocês podem consultar lá em baixo.

E.: Sim...

C.: Depois em termos de serviços, é que eles são imensos, não é? Portanto, todos nós estamos sujeitos a este Conselho de Administração e depois há departamentos que estão referenciados pelo trabalho que desenvolvem. Temos os dois Centros Infantis, é o da Parede e de Carcavelos, aqui em Carcavelos, neste momento, temos 32 pessoas a trabalhar no Centro Infantil, que fazem parte, depois na Parede são 28, se não me engano, aqui temos 192 crianças, na Parede têm 180 e qualquer coisa, que eu não sei também de cor. Mas depois temos Serviço de Apoio Domiciliário, temos um Centro de Convívio também para idosos, em Trajouce, temos um Gabinete de Rendimento Social e Inserção, temos duas equipas, uma em Tires e outra em São Domingos de Rana, que acompanham cerca de 400 famílias, temos depois a parte do Apoio Social, temos um gabinete com duas técnicas sociais que dão apoio a famílias carenciadas, com banco alimentar, dão apoio também na distribuição dos alimentos que nós recebemos com financiamentos da parte da União Europeia, que uma vez por mês fazemos distribuição grande de alimentos, temos uma incubadora social que é um projeto que começou este ano, em que a "M" é responsável, fomos desafiados pela Segurança Social, pois, são projetos-piloto que a Segurança Social desafiou algumas equipas no país todo, e aqui no concelho de Cascais, fomos nós que fomos escolhidos, no fundo aqui fazem o acompanhamento de pessoas que estão no Fundo de Desemprego e que estão a ter acompanhamento como se preparar para o mundo do trabalho, ou como voltar a entrar no mundo do trabalho, preparar entrevistas, conhecer empresas, temos o trabalho que fazemos com a Guiné, porque apoiamos três escolas do Ensino Básico na Guiné, pois, é a "*instituição*" que paga os salários dos professores, que providencia uma refeição por dia às crianças, porque senão os pais não as deixam ir à escola e, então, uma forma das crianças terem alimentação é poderem ir à escola, e depois, como vocês viram, tivemos agora esta campanha para recolher material escolar, sempre que é possível, apoiamos também, com este tipo de iniciativas, temos um colega que está especificamente a fazer este trabalho. Este trabalho é feito juntamente, também, com uma organização na Alemanha, portanto, há doadores alemães e há doadores portugueses que contribuem para este trabalho na Guiné, e é curioso que na Guiné são as únicas escolas que depois conseguem fazer o ano letivo inteiro, porque as escolas

públicas na Guiné, chega a determinada altura, janeiro ou fevereiro, o Governo deixa de pagar o salário dos professores e eles deixam de dar aulas. E então, se começamos, por exemplo com 200 crianças, depois em março somos capazes de ter 400, porque as outras das outras escolas como não têm aulas, e para terem uma refeição vão às nossas escolas. Mais coisas... Temos a *"instituição" Desenvolve*, que foi um projeto, também, que nasceu há pouco tempo para dar apoio, de uma forma mais a... como é que eu vou explicar? Porque temos preços acessíveis, não só para a comunidade, mas também para os nossos alunos, a *"instituição" Desenvolve* tem consultas de Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, e vamos desenvolvendo alguns projetos em parceria com a Câmara ou com o último que ganhámos foi com o BPI/La Caixa, foi um projeto de um ano, em que fizemos também, nesse âmbito, formação parental ou o programa Anos Incríveis, é a psicóloga que dá formação. Mais questões? São tantas! E depois temos o trabalho nas escolas! Temos o trabalho ao nível do Pré-Escolar, nós trabalhamos com o Agrupamento de Escolas da Parede e fazemos o apoio do CAF, Componente de Apoio à Família, no Pré-Escolar das três escolas da rede pública do agrupamento aqui da Parede, portanto, temos técnicas que vão lá, as educadoras saem às 15h00 ou às 15h15, depois elas fazem o prolongamento de horário, aí até às 18h30, penso eu, que é a hora que maior parte dos pais consegue ir buscar. Temos depois as AEC também nas escolas do agrupamento da Parede, que são... acho que também são três escolas, com professores que fazem as AEC e também fazem os CAF, não é, e depois fazem as férias escolares, e começámos o ano passado, foi um projeto-piloto que foi a Câmara que nos pediu para nós fazermos com o 2.º ciclo, que é o projeto SALTO. Eles têm aulas, também, até às 15h15, uns dias, outros têm até às 13h, e depois nós estamos lá na escola, até às 19h para os pais que não conseguem ir buscar os filhos às 15h15, então, desenvolvemos atividades com eles, lúdicas, não é uma sala de estudo, são atividades lúdicas, exatamente. Mais... estava aqui a tentar a ver se havia mais. Há mais de certeza, mas pronto, agora assim de repente.

E.: Pronto, aqui temos a Guest House, também é uma forma de rentabilidade.

C.: Ah, pois é! Exatamente a Guest House, que é um dos projetos que traz alguma sustentabilidade. Também temos um programa que é desenvolvido pelas nossas técnicas de ação social que é o apadrinhamento, portanto, que funciona com padrinhos portugueses ou padrinhos estrangeiros. Às vezes, até como resultado de as pessoas que vêm à nossa Guest House perguntarem qual é o serviço social que nós fazemos e, depois, muitas delas assumem durante um tempo dar um "X" por mês para ajudar, por

exemplo a pagar mensalidades, a comprar material escolar. E é engraçado porque, às vezes, já temos padrinhos que apadrinharam aquela criança aqui na creche, por exemplo, acompanharam a criança enquanto ela esteve connosco até ao pré-escolar, continuaram a apoiar depois todos os meses enquanto eles tiveram na escola e alguns formaram-se e os padrinhos continuaram a ser os mesmos e ajudaram e apoiaram, por exemplo, com as mensalidades da faculdade.

E.: Então apoiam uma criança específica? E conhecem a criança?

C.: Exato. E podem conhecer a criança.

E.: Mas a criança tem na mesma a sua família, só que é uma família com algumas necessidades.

C.: Exatamente!

E.: Tem é que estar comprovado, é isso?

C.: Exatamente! Portanto, se existe alguma dificuldade e, às vezes, no universo dos nossos meninos, nós percebemos que há famílias com dificuldade e propomos à família, dizemos que temos este programa, os padrinhos não interferem em nada.

E.: Exato, só dão uma ajuda!

C.: Exatamente. Dão, penso que não sei se são 26€ por mês que dão, que depois é utilizado ou no pagamento das mensalidades ou se já não estão connosco na compra de material. Depois engraçado, depende dos padrinhos, às vezes enviam uma prenda no Natal. Se são, por exemplo, estrangeiros e vêm de férias perguntam se podem encontrar a criança e isso só é feito se a família autorizar, nada é feito sem a sua autorização. E a comunicação é sempre feita através de nós exatamente para não haver intromissão, haver a proteção daquela criança, daquela família.

E.: Há muitos casos assim no geral aqui na instituição?

C.: Alguns. Talvez das duas instituições serão umas trinta talvez crianças assim apadrinhadas. E temos também muitos padrinhos portugueses, que fazem isto.

E.: Interessante.

C.: Sim. Mais, estava aqui a pensar em mais, é que são tantas coisas que chega a uma altura que nós já temos dificuldade. Estava aqui a lembrar-me de um esquema que nós temos, tínhamos o ano passado nas reuniões... Temos um gabinete de apoio a famílias endividadas, que se chama Dívida Zero.

E.: Não sabia que isso existia.

C.: Já existe há 10/12 anos este gabinete. Um colega nosso que a formação superior é gestão começou por receber pessoas que tinham dificuldades ou na gestão de créditos

ou tinham endividamentos e começou a ajudar estas pessoas ao nível dos bancos e a estruturar a sua vida. Este gabinete depois foi aproveitado também pela Câmara para ser expandido em diversas partes do concelho, ajuda as famílias que eventualmente agora fala-se muito do endividamento da questão dos juros a subir, portanto, por marcação, e é um serviço gratuito, portanto, ele ajuda. É uma pessoa que está muito atenta à coisa e ajuda depois as pessoas, pois algumas não têm literacia financeira para fazer este tipo de coisas.

E.: É muito interessante.

C.: Sim, sim. E, normalmente, tem um ou dois voluntários que na altura que há uma maior necessidade ajudam depois a receber as famílias e a fazerem a esta gestão, portanto, é uma coisa importante. Temos também duas casas de acolhimento para mulheres, mulheres vítimas de violência doméstica, temos um apartamento aqui na Parede onde podemos receber três mulheres com filhos que tenham sido vítimas e que estejam aqui numa mudança de vida, que precisem de ajuda, temos outra em Colares também.

E.: Desconhecia... Mas é uma questão muito importante.

C.: Estão a ver? São tantas coisas que eu acabo por me esquecer. Temos um compromisso também com a comunidade e uma boa relação com o IEFP no sentido de integrar pessoas que dificilmente estariam no mercado de trabalho, por exemplo, pessoas com algum tipo de deficiência ou que estiveram presas e precisam de uma oportunidade para começar do zero. Temos tido muitos casos de sucesso porque houve alguém que acreditou e que os ajudou a desenvolverem as suas competências pessoais, sociais e que são pessoas que, eventualmente, vocês não saberiam distinguir quais são essas mesmas pessoas.

E.: Exatamente! Mesmo interessante.

E.: “S”, quais são os objetivos da instituição?

C.: São estes, cuidar do próximo com amor e sensibilidade; apoiar as famílias com compromisso e respeito e educar a comunidade com excelência e inovação, são estes os objetivos da “instituição”. E, penso que, com aquilo que fazemos tentamos pelo menos ter sempre estas três palavras sempre, sempre conosco, por isso eu estar a dizer que a prioridade é o cuidar, apoiar, educar são sempre as pessoas. A nossa diretora costuma dizer que o nosso negócio são pessoas. E como pessoas têm de estar em primeiro lugar, não é? Aquilo que nos move é o serviço ao próximo. É o modo de vida, não é só uma função, é um modo de vida, apoiar naquilo que pudermos para

transformar ou para quebrar ciclos de pobreza. Vocês já viram que há aqui uma grande importância na parte social que fizemos com os meninos que moravam nas Marianas há 30 anos. São pessoas que a maior parte deles tem formação superior, conseguiram quebrar aquilo que seria uma tradição familiar e que, para nós, isso é uma grande felicidade, porque de facto significa que aquilo que nos propomos fazer com empenho, zelo e com dedicação é mesmo isso. Só faz sentido o nosso trabalho se houver, por parte dos outros que estão à nossa volta, também sucesso e felicidade.

E.: Muito bem. Então que aspetos culturais, missões, valores, são definidos aqui na instituição?

C.: Os valores, não sei se vocês já se aperceberam, mas nós somos uma instituição Cristã-Evangélica e os valores prendem-se muito com aquilo que está inscrito na Bíblia e naquilo em que acreditamos e muito naquilo que Jesus fez, que era apoiar os outros. Portanto, vivemos o Cristianismo de uma forma muito prática e como São Francisco dizia: “Tentamos não o fazer, dizendo. Tentamos fazer, fazendo.”. Mais importante que as nossas palavras são as nossas ações. Queremos falar deste amor que nos move a fazer coisas de uma forma muito prática e quando é preciso usamos as palavras. De um modo geral, não queremos usar as palavras, porque “palavras leva-as o vento” e “as ações ficam para quem as pratica”. E é nesta sensibilidade e amor ao próximo, e nesta missão de tentar sempre fazer o bem e o melhor pelos outros, é uma das coisas que nos move, é uma filosofia.

E.: E todos os funcionários são cristãos-evangélicos? É um requisito?

C.: Não. Não, necessariamente.

E.: Agora falando mais concretamente na parte da equipa. Como se processa a dinâmica da equipa educativa: o planeamento das atividades, as reuniões, a comunicação entre todas?

C.: Nós temos todas as semanas conselho pedagógico, as reuniões de educadoras que nós chamamos normalmente, até porque na rede pública existe uma forma muito definida o tempo não letivo, numa IPSS é sempre um bocadinho diferente, até porque a educadora e a auxiliar, o trabalho delas acaba por... E é isso que pretendemos enquanto equipas. Não é? Que haja um trabalho tão próximo, tão de equipa, as crianças não precisam de saber quem é a senhora professora e quem é auxiliar, não é?

E.: Para elas é tudo igual.

C.: Exatamente. Portanto, temos a reunião pedagógica todas as semanas, as educadoras e temos uma vez a equipa de auxiliares também.

E.: Uma vez por mês?

C.: Sim. Em termos de direção, temos uma reunião todos os meses, mensal, os coordenadores de todas as equipes com a direção têm uma vez por mês. O planejamento das atividades é sempre feito no início do ano letivo e depois é trabalhado por equipes. Nós estamos organizadas, no nosso trabalho, por equipes de trabalho, que se propõem depois a dinamizar aquilo que são os eventos do Plano Anual de Atividades. Às vezes o Plano Anual de Atividades, vocês sabem que as organizações têm o ano civil, nós temos um ano letivo, não é? Mas, de uma forma geral, no ano civil, já estão previstos os acontecimentos do ano letivo e assim e vice-versa. Não sei se respondi a todas as questões que vocês fizeram?

E.: Acho que sim. As reuniões, as comunicações.

C.: A comunicação entre toda a gente, por e-mail, normalmente é por email, ou para ser mais fácil, os grupos de WhatsApp também funcionam bem.

E.: Na sua perspectiva, que preocupações existem na articulação entre os diversos níveis educativos, neste caso entre a creche e o pré-escolar? E depois fazem também algum acompanhamento com a parte do berçário?

C.: Sim, acho que entre a creche, vocês não tiveram ainda em creche, mas a equipe da creche também funciona muito em conjunto, tal como o pré-escolar. Portanto, nós estamos organizadas, por exemplo, temos duas salas de um ano, temos três salas de dois anos e o trabalho é feito sempre em parceria. E as transições, estas são feitas do seguinte modo, há sempre um envolvimento das educadoras, dos meninos que vão transitar, com as educadoras, dos meninos para quem vão transitar. Para já, vocês agora ainda não veem, porque os bebés e os meninos de dois anos e um ano são pequeninos, mas eles passeiam pela escola toda. Portanto, toda a gente conhece toda a gente, educadoras, auxiliares, e o que é que acontece depois, em maio, mais ou menos, nós começamos a pensar o próximo ano letivo, e aquilo que é pedido as educadoras que têm as salas de dois anos é que pensem nos seus meninos, pensem nos grupos de pré-escolar, e de acordo também um bocadinho com quantos meninos vão sair, os finalistas, tentamos que sejam formados os grupos. Reparem, são três salas que deixam cem meninos, vêm para seis salas que vão receber meninos, portanto, é mais ou menos metade dos meninos de cada sala, isto às vezes não é muito certo. Tentamos que eles venham sempre com referências de amigos, que tenham algum tipo de até referência com a educadora que vai receber, se há meninos com necessidades de saúde específicas ou não, essa é uma condição, e depois há sempre as passagens

de caso, que é feita não só pela educadora. Todas as educadoras reúnem-se com as educadoras que vão receber os meninos, passando aqui a informação, as educadoras de pré-escolar também fazem a reunião com as famílias, para perceberem quais são os meninos, quais são as preocupações, quais são as expectativas. Esta transição de creche para pré-escolar é tranquila, é muito tranquila, aliás, os meninos depois, em julho, já vão ver as salas para onde vão, já há aqui uma passagem para aquilo que gostaríamos de fazer, que já fizemos muitas vezes, depois fomos impedidos pelo Covid e vamos ver como é que as escolas se abrem, depois vamos ver se os nossos finalistas vão pelo menos a uma ou duas escolas públicas aqui da zona. Não estão disponíveis a maior parte das vezes, como temos a Ludobiblioteca e somos responsáveis pelo trabalho da Ludobiblioteca na Parede, às vezes, através da Ludobiblioteca, conseguimos levar os meninos e é uma forma de entrar na escola, numa escola pública.

E.: A Ludobiblioteca é numa escola?

C.: Exato!

E.: “S”, enquanto estava a falar desta articulação, surgiu uma questão, que é, em conversas informais com as educadoras, fomos nos apercebendo que a equipa de sala não é constantemente a mesma, ou seja, não é duradoura, não fica para sempre a mesma equipa de sala, vai rodando... Roda também com a creche ou só roda em pré-escolar?

C.: Não. É assim, normalmente nós adequamos as educadoras de creche ou de pré-escolar ou as auxiliares de creche ou de pré-escolar, em função das suas características, não é, dos seus gostos e das suas, às vezes, competências. Isto porque, porque há colegas que dizem que não conseguem, por exemplo, aguentar o ritmo do pré-escolar ou há, por exemplo, problemas de saúde em que não se consegue estar na creche. Portanto, isto aqui é um bocadinho a tal gestão de pessoas que eu vos falava, não é... e, às vezes. não é só isto porque depois há feitos, não é... Pronto, o que é que normalmente eu faço ou que eu gosto de fazer, por exemplo, este ano mudámos muito, este ano foi um ano de grandes mudanças, as equipas mudaram quase todas. Porque é assim, a continuidade é boa, pronto, quando a equipa funciona bem. Mas se começam a existir, porque somos humanos e temos os nossos feitos e temos as nossas coisas e há pessoas que criam mais empatia umas com as outras, portanto, a continuidade é boa porque se poupa muito, não é, o início do ano letivo, não é só a adaptação das crianças, mas também a adaptação dos adultos... deixa de ser boa, eventualmente, quando nos acomodamos, entendem? Enquanto profissionais, enquanto pessoas,

enquanto amigos, não é, porque tem de haver uma relação de amizade nas equipas porque elas passam mais tempo com a sua auxiliar, com a educadora na sala do que passam em casa com o seu marido, não é? Pronto, este ano houve a necessidade. O que é que eu fiz no final do ano letivo, a propósito também da avaliação de desempenho porque nós efetuamos avaliação de desempenho, fui ouvindo todas as pessoas porque eu faço reunião com todas as pessoas na avaliação de desempenho, portanto, ouvi todas as pessoas acerca do trabalho da equipa, do trabalho da sala, do trabalho com as crianças e depois, de acordo com isso, adequar as equipas. Algumas este ano foram uma surpresa! Porque as pessoas não estavam a pensar e, às vezes, é preciso arriscar, não é, mas, daquilo que me pareceu, é que as pessoas estão felizes e contentes (*risos*).

E.: Exato! E acha que isso é uma estratégia, por exemplo, obviamente, que é para manter o bom ambiente dentro de uma sala de jardim de infância, mas isso também é um objetivo para promover uma boa ligação e conhecimento de todos os participantes da comunidade educativa?

C.: Também, também, claro que sim! Se vocês repararem, em termos de equipa, até temos uma equipa estável porque já está cá há muitos anos, não é. Tem havido pessoas novas e principalmente depois que houve a separação, desde que ficámos em 2017 com a Parede, aquilo que era uma equipa de facto muito estável, muito coerente, muito consistente, nós tivemos que separar quase em dois, não é. Porque não iríamos para uma instituição sem levar pessoas que já conhecem, e que quisessem, porque esse era também aquilo que era importante, as pessoas tinham de querer mudar, as pessoas não eram obrigadas. Então, recebemos muitas pessoas novas e acabámos por ter de dar formação a muitas pessoas novas e que ainda estamos muitas vezes a fazê-lo porque, entretanto, há uma educadora que vai para o Estado. No ano passado tivemos uma educadora que foi viver para Aveiro, mudou de vida e foi viver para Aveiro, por exemplo. Agora, eu penso que esta organização tem de ser bem pensada e aliás, a “C” é uma das pessoas com quem eu converso muito, ela é coordenadora, eu também tenho uma coordenadora de creche que neste momento está de baixa, de licença de maternidade, que são pessoas com quem eu converso muito porque elas é que estão também e apercebem-se, às vezes, das coisas que acontecem no dia a dia e que, pronto, que são importantes e que é necessário organizar.

E.: Muito bem. De que modo é que as famílias participam e são envolvidas nas atividades e nas decisões que se tomam aqui na organização, que estratégias é que usam para promover o envolvimento e a participação das famílias?

C.: São sempre envolvidas em todo o processo, quer no processo de seleção, depois no processo de entrevista. Nós temos um processo de admissão, nenhuma criança começa sem primeiro a educadora ter tido uma entrevista com a família para perceber tudo o que é informação que a família considera que é importante. Pronto, para disponibilizar, seja da creche, seja no pré-escolar, há sempre uma entrevista. Depois a criança é acompanhada naquilo que nós chamamos o plano de acolhimento inicial, no fundo, o primeiro mês em que a criança está connosco, nós vamos avaliando como é que a criança se relaciona com os adultos, como é que a criança se relaciona com as crianças. No pré-escolar, depois acrescentamos como é que a criança se adequa à forma da própria organização, do trabalho que é desenvolvido e no final deste mês chamamos a família e conversamos sobre o que observámos durante esse mês. Depois em outubro pedimos às famílias que nos ajudem na construção dos projetos, pedagógico e curricular. Portanto, todas as famílias são convidadas com propostas, com ideias, com aquilo que consideram importante trazer para a escola como contributo para serem integradas no projeto curricular ou pedagógico de cada sala.

E.: De que forma? Nas reuniões que fazem?

C.: Antes. Antes das salas.

E.: Antes das reuniões?

C.: Antes das reuniões mandamos sempre um e-mail ou, se não há possibilidade de a família receber um e-mail, um papelinho onde as pessoas podem dar esse contributo. E depois, nas reuniões de pais são acolhidas as propostas, algumas até muitas vezes já foram previstas pelo educador e depois temos isto que vocês estão a ver a acontecer agora que é trazer as famílias à sala. Porque toda a gente tem saberes, tem culturas e tem coisas que são boas de ser partilhadas, uma canção, uma receita... todas as famílias são convidadas a trazer à sala aquilo que são as suas próprias... o seu próprio conhecimento, sejam eles em que sentido forem. Portanto, acaba por ser uma possibilidade de trazer também para o grupo coisas que eventualmente não teriam acesso senão fosse desta forma. Depois, quando temos as avaliações intercalares, as avaliações são sempre feitas em colaboração com a família, portanto, são avaliações qualitativas em que nós, de facto, aquilo que avaliamos são as competências da criança, nunca têm comparações nem juízos de valor, não é isso que se pretende. E pronto, depois no final do ano, exatamente a mesma coisa, fazemos sempre todos os anos, inquéritos de avaliação da qualidade, da satisfação dos pais e por sala, pedimos sempre aos pais que só identifiquem a sala e avaliamos tudo, desde os equipamentos ao

trabalho que é desenvolvido. De forma que tenhamos feedback daquilo que são o sentir das famílias na escola, não é. E é interessante que este ano para validar esta participação das famílias, porque vocês sabem que o conhecimento tem que ser validado, não é... este ano esse trabalho será feito com uma visibilidade diferente e as educadoras e as auxiliares vão ser também avaliadas por causa deste envolvimento.

E.: Vão ser avaliadas no sentido de se envolveram ou não?

C.: Se as famílias se envolveram ou não. Promover o envolvimento. Por exemplo, um exemplo simples, uma reunião de pais, se eu só mandar a folhinha com a convocatória e não fizer nada, provavelmente, tenho uma adesão baixa, certo? Mas se eu e a minha auxiliar estivermos, por exemplo, no contacto que temos todos os dias com as famílias, no sentido de “Olhe, já recebeu? Olhe, era mesmo importante que estivesse connosco”. As pessoas sentem-se, não é, uma coisa é tu receberes um papelinho para participar numa coisa, outra coisa é sentires-te parte, não é, quando nós envolvemos as famílias no sentido em que nós valorizamos mesmo a sua opinião... e é este envolvimento que nós queremos, por exemplo, a participação das famílias dentro das salas não é só vir, é as famílias entenderem que aquilo que vêm fazer tem uma importância tão grande para o nosso filho, não é. Uma criança que não tem a sua família envolvida em alguma coisa da sala durante o ano todo eu penso que será uma criança mais pobre, não é. Em termos de valorização familiar, não sei, digo eu. Então estamos aqui mesmo preocupados em perceber e em nos motivarmos e em envolvermos as famílias porque faz parte... mesmo até na própria construção do projeto educativo, já estamos a pensar estratégias de como é que vamos envolver ainda mais as famílias na construção do próximo documento que será 2023-2024.

E.: Agora... Relativamente ao meio envolvente e à comunidade, que potencialidades é que identifica no meio envolvente da organização, os benefícios que pode trazer para o desenvolvimento das crianças, se usufruem da comunidade e de que forma?

C.: Sim, olha, a comunidade temos a sorte, o privilégio de vivermos em Cascais... (*risos*) isto não é só um slogan, até porque eu não voto, não moro em Cascais, portanto... (*risos*). Mas, tem havido por parte da Câmara, já há uns vinte anos talvez, esta foi uma das instituições que picou um bocadinho a Câmara neste sentido, foi criada a plataforma do Crescer Melhor em Cascais que é uma plataforma que tem quase todas as IPSS do concelho de Cascais, há uns dez anos talvez, esta e mais duas instituições picaram outra vez a Câmara no sentido de “Então, existe uma plataforma para a creche e não existe uma para o pré-escolar?”, portanto, mais uma vez, a Câmara viu-se forçada a

dinamizar esta plataforma e esta plataforma existe agora com privados, com IPSS e com rede pública e 1.º ciclo. Pronto, portanto, da parte da comunidade há uma solicitação e este trabalho em rede que é falado, existe mesmo aqui ao nível da educação no concelho de Cascais e, de facto, temos outras entidades parceiras com quem estamos; com quem trabalhamos; com quem desenvolvemos; quando há, por exemplo, mudanças na lei procuramos ajudar mutuamente; quando apareceu a questão da qualidade, os manuais da qualidade da Segurança Social, enquanto rede juntamo-nos para tratar destas questões. Mesmo o trabalho com a Junta, o trabalho, por exemplo, de Eco-Escola que tem a ver com a Bandeira Verde e com a questão do cuidado com o meio ambiente, portanto, são tudo coisas que acontecem na comunidade que nós nos juntamos porque um bocadinho de nós, um bocadinho do outro, fazemos a diferença; mesmo com o centro de saúde, fazemos parte da rede e da saúde escolar, portanto, por isso a enfermeira ter vindo cá na semana passada fazer, dinamizar uma ação ao nível das emoções, portanto procuramos estar integrados naquilo que a comunidade oferece. Por exemplo, somos reconhecidos com o Selo Protetor, porquê? Porque a CPCJ reconhece que a organização tem desenvolvido um trabalho na proteção dos meninos que estão em risco, não é e pronto tentamos naquilo que nos vem à mão para fazer aproveitar aquilo que a própria comunidade tem e dar aquilo que nós podemos também de forma que haja este trabalho em rede.

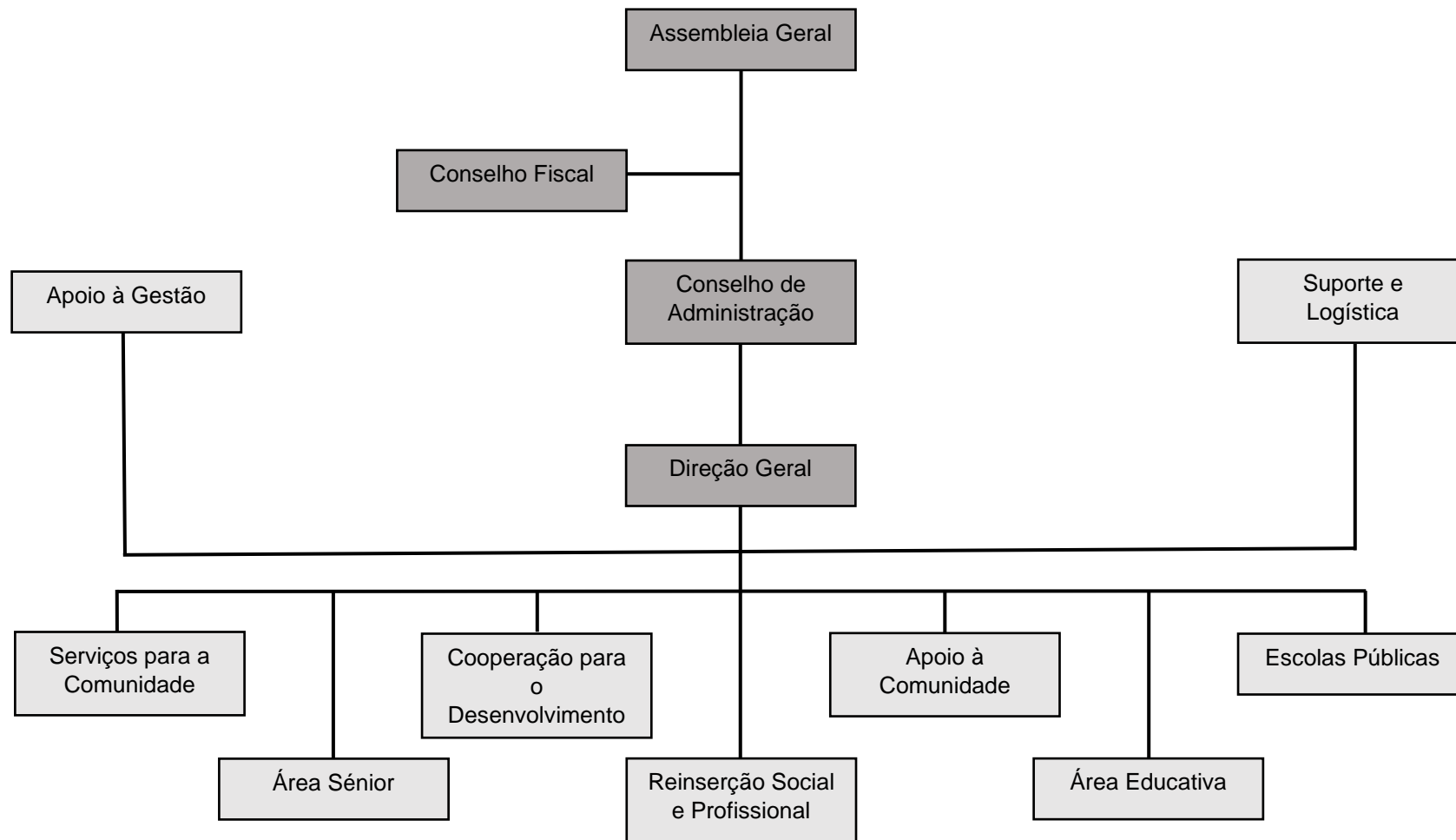
E.: Recorda-se de mais alguma coisa que queira acrescentar à entrevista?

C.: É um prazer receber-vos.

E.: Obrigada!

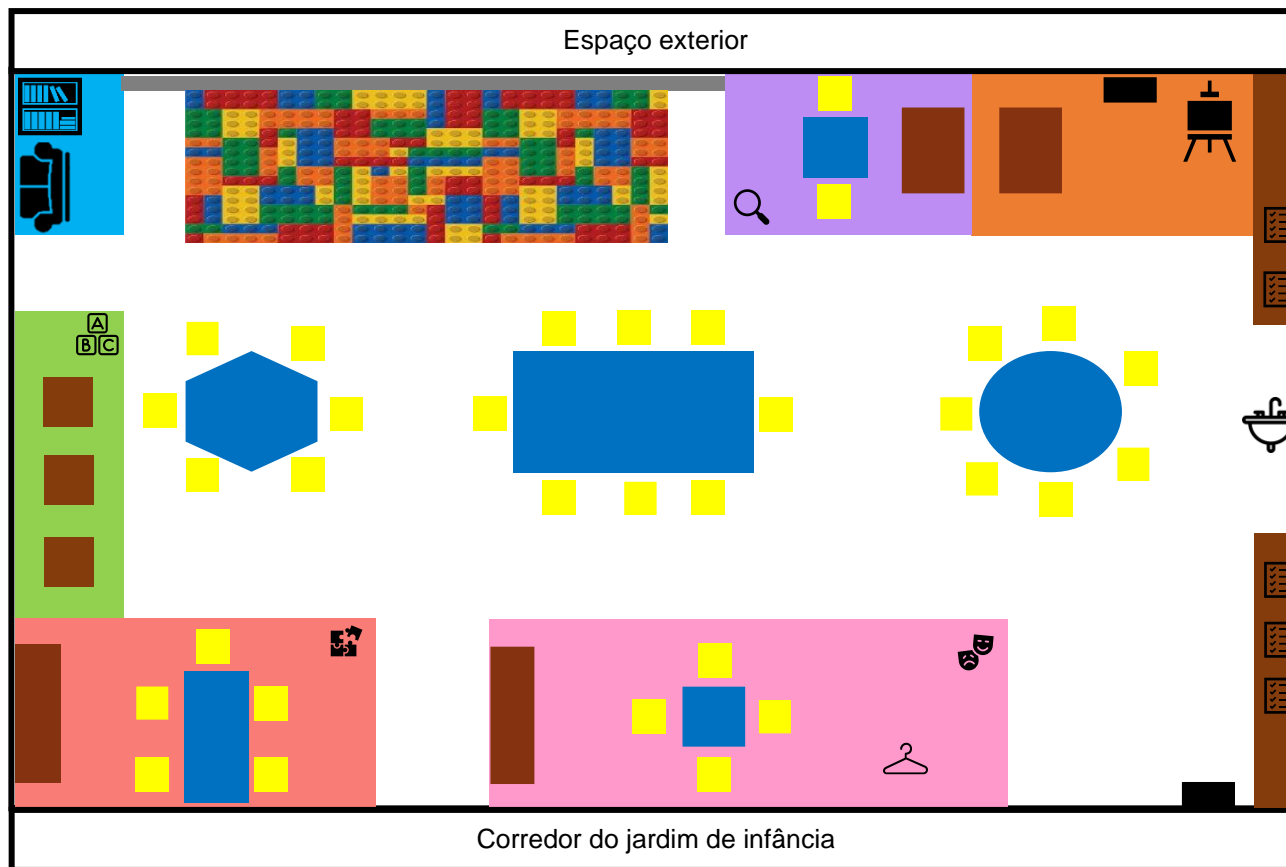
**ANEXO D. ORGANOGRAMA DA
ORGANIZAÇÃO
SOCIOEDUCATIVA**

| | ' ' | | ' ' |



**ANEXO E. PLANTA DA SALA
DAS TARTARUGAS**

| | ' ' | | ' ' |



Legenda:

Área da Biblioteca

Área da Ciência

Área da Plástica

Área da Escrita

Área da Matemática

Área do Faz de Conta

Área do Tapete

Mesas

Cadeiras/Bancos

Armários

Janela

Portas

**ANEXO F. A SALA DAS
TARTARUGAS**

| | ' ' | | ' ' |

Figura F1

Área da Biblioteca



Figura F2

Área da Ciência



Figura F3

Área da Escrita



Figura F4

Área do Faz de Conta



Figura F5

Área da Matemática



Figura F6

Área da Plástica



Figura F7
Área do Tapete



**ANEXO G. AGENDA SEMANAL
DA SALA DAS TARTARUGAS**

| | " | | " |

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
Conselho	Conselho	Conselho	Conselho	Conselho
Pausa para comer a fruta	Pausa para comer a fruta	Pausa para comer a fruta	Pausa para comer a fruta	Pausa para comer a fruta
Aula de Educação Física (10h00)	Atividades e projeto	Cultura Alimentar ¹	Tempo compartilhado de Matemática	Aula de Música/Dança ² (10h40)
Atividades e projeto	Tempo compartilhado de Escrita	Tempo compartilhado na Arte	Inglês (10h55)	Tempo compartilhado nas Ciências
Recreio				
Almoço				
Repouso/Recreio				
Comunicações	Atividades e projeto	Hora do conto	Atividades e projeto	Balanço do dia
Balanço do dia	Comunicações	Comunicações	Comunicações	Reunião de Conselho de cooperação educativa
	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	
Lanche				
Recreio				

Nota.

¹ A Cultura Alimentar será feita de três em três semanas.

² As aulas de Música e Dança serão realizadas alternadamente.

**ANEXO H. DADOS
SOCIODEMOGRÁFICOS DAS
CRIANÇAS**

| | " | | " |

Dados sociodemográficos							
Identificação da criança				Informações referentes à família			
Nome	Género	Nacionalidade	Data de nascimento	Idade		Número de irmãos	Irmãos na instituição (S/N)
				out. 22	fev. 2023		
AP	Masculino	Portuguesa	12-12-2019	2 anos	3 anos	3	S
BS	Feminino	Portuguesa	27-12-2016	5 anos	6 anos	2	S
DA	Masculino	Portuguesa	11-08-2017	5 anos	5 anos	2	N
DB	Masculino	Portuguesa	17-04-2017	5 anos	5 anos	1	N
DC	Feminino	Portuguesa	02-11-2019	2 anos	3 anos	1	N
DSC	Masculino	Portuguesa	10-08-2018	4 anos	4 anos	1	S
EB	Masculino	Portuguesa	07-05-2018	4 anos	4 anos	1	N
HC	Feminino	Portuguesa	18-07-2019	3 anos	3 anos	2	N
JV	Masculino	Portuguesa	16-08-2019	3 anos	3 anos	3	S
LP	Feminino	Portuguesa	18-09-2016	6 anos	6 anos	1	N
ML	Feminino	Portuguesa	_____	4 anos	5 anos	_____	_____
MML	Masculino	Portuguesa	29-01-2019	3 anos	4 anos	0	_____
MF	Masculino	Portuguesa	_____	5 anos	5 anos	_____	_____
NS	Feminino	Portuguesa	28-10-2016	5 anos	6 anos	1	_____
ND	Masculino	Portuguesa	13-09-2017	5 anos	5 anos	0	_____
PC	Masculino	Portuguesa	04-09-2017	5 anos	5 anos	1	N
SC	Masculino	Portuguesa	09-12-2016	5 anos	6 anos	1	S
VD	Masculino	Portuguesa	26-03-2018	4 anos	4 anos	0	_____
VS	Feminino	Portuguesa	27-12-2018	3 anos	4 anos	0	_____
YG	Feminino	Portuguesa	31-10-2016	5 anos	6 anos	3	N

**ANEXO I. INTERESSES DAS
CRIANÇAS**

| | " | | " |

Interesses e Desenvolvimento					
Criança	Interesses	Desenvolvimento			
		Emocional	Pessoal e Social	Cognitivo	Motor
AP	- Área do Tapete; - Área da Biblioteca.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Recorre ao choro quando é contrariado.	- Revela autonomia na maioria das tarefas do dia a dia; - Interage pouco com os pares, brincando, muitas vezes, de forma independente.	- Comunica frases simples, articulando corretamente as palavras; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões).
BS	- Área da Expressão Plástica; - Área da Escrita.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.

				materiais à sua disposição.	
DA	- Área do Faz de Conta; - Área da Escrita.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Expressa as suas emoções e reconhece as dos outros.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Evidencia dificuldade no cumprimento de regras; - Estabelece relações interpositivas com os pares.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.
DB	- Área da Matemática; - Área do Tapete.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Recorre ao choro quando se sente frustrado por não conseguir concretizar uma tarefa.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Interage pouco com os pares, brincando, muitas vezes, de forma independente.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar a tesoura).

DC	- Área da Matemática; - Área da Biblioteca.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Recorre ao choro quando se sente desconfortável.	- Revela autonomia na maioria das tarefas do dia a dia; - Interage pouco com os pares, brincando, muitas vezes, de forma independente, perto do adulto.	- Comunica frases simples, articulando corretamente as palavras; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo; - Manifesta dificuldade em fazer escolhas.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões).
DSC	- Área da Matemática; - Área da Expressão Plástica.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Evidencia dificuldade no cumprimento de regras; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: utilizar a tesoura).
EB	- Área do Faz de Conta; - Área do Tapete.	- Revela confiança em experimentar atividades novas;	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Evidencia dificuldades no cumprimento das	- Apresenta dificuldades a nível cognitivo, revelando um baixo nível de atenção;	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e

		- Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	tarefas e das regras de sala; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	precisos (ex.: encaixar uma peça e utilizar a tesoura).
HC	- Área da Matemática; - Área da Biblioteca.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Recorre ao adulto quando se sente desconfortável.	- Revela autonomia na maioria das tarefas do dia a dia; - Interage pouco com os pares, brincando, muitas vezes, de forma independente, perto do adulto.	- Comunica frases simples, articulando corretamente as palavras; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo; - Manifesta dificuldade em fazer escolhas.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar o lápis).
JV	- Área do Faz de Conta; - Área do Tapete.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções;	- Revela autonomia na maioria das tarefas do dia a dia; - Evidencia dificuldades no cumprimento das tarefas e das regras de sala;	- Comunica frases simples, articulando corretamente as palavras; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo;	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar o lápis).

		- Recorre ao choro quando é contrariado.	- Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	
LP	- Área da Expressão Plástica; - Área da Escrita.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções; - Recorre ao choro quando é contrariada.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Manifesta dificuldade na articulação de palavras e frases; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.
ML	- Área da Expressão Plástica; - Área do Faz de Conta.	_____	_____	_____	_____
MML	- Área do Tapete;	- Demonstra insegurança perante atividades novas;	- Revela autonomia na maioria das tarefas do dia a dia;	- Comunica frases simples, articulando	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço;

	- Área da Biblioteca.	- Recorre ao adulto quando se sente desconfortável.	- Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Estabelece relações interpositivas com os pares.	corretamente as palavras; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Controla com dificuldade movimentos mais complexos (ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar o lápis).
MF	- Área do Faz de Conta; - Área do Tapete.	_____	_____	_____	_____
NS	- Área da Expressão Plástica; - Área da Escrita.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Evidencia dificuldade no cumprimento de regras;	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.

			- Estabelece relações interpositivas com os pares.	materiais à sua disposição.	
ND	- Área do Faz de Conta; - Área da Expressão Plástica.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Expressa as suas emoções e reconhece as dos outros.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Estabelece relações interpositivas com os pares.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.
PC	- Área da Expressão Plástica; - Área da Matemática.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Evidencia dificuldade no cumprimento de regras; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Manifesta dificuldade na articulação de palavras e frases; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.

SC	- Área do Tapete; - Área da Matemática.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Evidencia dificuldade no cumprimento de regras; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Comunica frases complexas; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.
VD	- Área do Faz de Conta; - Área do Tapete.	- Revela confiança em experimentar atividades novas; - Expressa as suas emoções e reconhece as dos outros.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Estabelece relações interpositivas com os pares.	- Comunica frases complexas; - Demonstra pouca iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios; - Controla com dificuldade movimentos mais precisos (ex.: utilizar a tesoura).
VS	- Área da Expressão Plástica;	- Revela confiança em experimentar atividades novas;	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia;	- Manifesta dificuldade na articulação de palavras e frases;	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Controla com dificuldade movimentos mais complexos

	- Área da Matemática.	- Expressa as suas emoções e reconhece as dos outros.	- Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Estabelece relações interpositivas com os pares.	- Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	(ex.: contornar obstáculos) e precisos (ex.: abotoar botões e utilizar o lápis).
YG	- Área do Faz de Conta; - Área da Expressão Plástica.	- Demonstra insegurança perante atividades novas; - Demonstra dificuldade em regular as suas emoções; - Recorre ao choro quando é contrariada.	- Revela autonomia nas tarefas do dia a dia; - Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas de sala; - Demonstra dificuldade na gestão de conflitos.	- Manifesta dificuldade na articulação de palavras e frases; - Demonstra iniciativa em comunicar em grande grupo; - Escolhe autonomamente as áreas, explorando os materiais à sua disposição.	- Movimenta-se com agilidade pelo espaço; - Domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações; - Revela destreza manual.

**ANEXO J. NACIONALIDADES,
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS E
PROFISSÕES DAS FAMÍLIAS**

| ' ' | | ' ' |

Criança	Nacionalidade		Habilitações Literárias		Profissão	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
AP	Portuguesa	Portuguesa	_____	Mestrado	Oficial da Marinha	Educadora de Infância
BS	Portuguesa	Portuguesa	_____	Pós-graduação	_____	Analista de risco
DA	Angolana	Portuguesa	_____	_____	_____	_____
DB	Portuguesa	Portuguesa	Ensino secundário	Ensino secundário	Técnico de informática	_____
DC	Portuguesa	Portuguesa	_____	_____	_____	_____
DSC	Portuguesa	Portuguesa	Ensino secundário	Mestrado	Fotógrafo	Professora
EB	Angolana	Angolana	Bacharelato	_____	Ajudante de ação social	_____
HC	Brasileira	Brasileira	_____	_____	Vendedor	_____
JV	Portuguesa	Portuguesa	_____	Ensino secundário	_____	_____
LP	Sul-africana	Sul-africana	Ensino secundário	Mestrado	_____	Quiroprática
ML	_____	_____	_____	_____	_____	_____
MML	Brasileira	Brasileira	Ensino secundário	Ensino secundário	Bombeiro	Gerente Comercial
MF	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	A frequentar Licenciatura	Personal Trainer	Estudante

NS	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Técnico de Recursos Humanos	Assistente Social
ND	Angolana	Angolana	_____	Ensino secundário	_____	Auxiliar de cozinha
PC	Portuguesa	Portuguesa	Ensino secundário	Licenciatura	Call center	Técnica de Comunicação
SC	Portuguesa	Portuguesa	Ensino básico	Ensino secundário	_____	_____
VD	Portuguesa	Portuguesa	_____	Licenciatura	_____	Coordenadora
VS	Portuguesa	Portuguesa	_____	_____	Restauração	_____
YG	Portuguesa	Portuguesa	_____	_____	_____	_____

**ANEXO K. QUESTIONÁRIO
PARA CARACTERIZAÇÃO DAS
FAMÍLIAS**

| | ' ' | | ' ' |

Queridas famílias,

O presente questionário surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, com o objetivo de caracterizar o contexto familiar das crianças da Sala das Tartarugas. Deste modo, gostaria de ficar a conhecer as perspetivas das famílias acerca dos seus contextos familiares.

Neste seguimento, solicito a vossa colaboração para o preenchimento das seguintes questões.

Os dados serão recolhidos de forma a garantir a confidencialidade dos inquiridos. A sua resposta é bastante importante para a concretização do relatório final de prática. Obrigada.

No seu contexto familiar ...

1. Quais os pontos fortes que identifica?

- tempo de qualidade com o seu filho.
- conversar com o seu filho.
- brincadeiras com o seu filho.
- dar presentes ao seu filho.
- respeitar a opinião do seu filho.
- dar carinho e afeto ao seu filho.

Outros: _____

2. Quais as preocupações que identifica?

- dizer que “não” ao seu filho.

- dar carinho e afeto ao seu filho.
- controlar as frustrações do seu filho.
- incluir o seu filho nas atividades diárias.
- respeitar a opinião do seu filho.
- adaptar-se às brincadeiras do seu filho.

Outros: _____

3. O que valoriza na educação do seu filho?

4. O que acha que resulta melhor na educação do seu filho?

Obrigada pela sua colaboração ☺

**ANEXO L. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DOS
QUESTIONÁRIOS ÀS FAMÍLIAS**

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Frequência
Perspetivas das famílias acerca dos seus contextos familiares	Aspetos valorizados na educação das crianças	Transmissão de valores éticos e morais	Respeito pelo próximo	“(…) respeito pelo outro (…)” (Q1) “(…) ensinar o caminho e o propósito de Deus em respeitar (… o outro)” (Q10)	6
			Amor	“Criar um ambiente de amor e carinho (…)” (Q2) “(…) ensinar o caminho e o propósito de Deus em (...) amar o outro” (Q10)	7
		Reconhecimento da criança	Respeito	“(…) dar importância à sua opinião” (Q4) “(…) ouvindo os seus sentimentos (…) sentir-se valorizado (…)” (Q2)	3
			Autoconfiança	“(…) desenvolver-se sem limitações e com autoconfiança” (Q2) “Ajudá-la a conhecer os seus pontos fortes e incentivá-la a desenvolvê-los mais” (Q4)	4
		Estabelecimento de uma rotina	Tempo em família	“Passar tempo de qualidade em família (…)” (Q3)	3
			Tempo para brincar	“Ter espaço diário para brincadeira” (Q3)	5

				“Brincar muito com ele” (Q9)	
Aspetos que resultam melhor na educação das crianças	Interação adulto-criança	Comunicação		“Falar-lhe com amor (...)” (Q1) “Dar-lhe espaço” (Q8)	6
		Tempo de qualidade		“(…) ter disponibilidade” (Q5) “Passear com ela” (Q7)	7
		Afetividade		“(…) amor e carinho sempre presentes!” (Q2) “Amor e respeito mútuo” (Q6)	6
		Estabelecimento de regras		“Estabelecer regras (...)” (Q5) “(…) explicar por oposição a impor” (Q2)	4

**ANEXO M. CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA**

| ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais da ██████████

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto educadora-estagiária.

O portefólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias e de produções da criança.

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

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os a colaborar na sua concretização. Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que **não se aplica**) que a minha filha/educanda participe na elaboração deste portefólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Educadora-estagiária: _____

Data: ____/____/____

**ANEXO N. FOLHA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS**

| ' ' | | ' ' |



OLÁ FAMÍLIAS!

O meu nome é Sofia Meireles, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar no presente ano letivo 2022/2023.

Nesse âmbito, estarei, desde o dia 17 de outubro até ao dia 6 de fevereiro de 2023 a acompanhar o dia a dia no jardim de infância do grupo de crianças da Sala das Tartarugas. No decorrer da intervenção, como educadora-estagiária, irei desenvolver um conjunto de propostas educativas que atendam as necessidades e os interesses das crianças, contribuindo para o desenvolvimento das mesmas.

Apresento a minha total disponibilidade para as crianças, reconhecendo a importância de uma relação colaborativa entre as famílias e a equipa educativa.

Grata pela vossa atenção,

A educadora-estagiária

**ANEXO 0. GUIÃO DE
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE**

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em jardim de infância” inerente ao relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições.
B. Perspetivas sobre emoção e regulação emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de emoção e regulação emocional, do ponto de vista da entrevistada; • Compreender a relação entre regulação emocional e desenvolvimento, do ponto de vista da entrevistada; 	<p>B1. O que entende por emoção? E regulação emocional?</p> <p>B2. Na sua perspetiva, qual o papel da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças?</p> <p>B3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente, a nível emocional? Como faz esse diagnóstico?</p>
C. Relação entre concepções e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a entrevistada atribui à regulação emocional; • Conhecer a relação entre o modelo pedagógico implementado na organização socioeducativa e a regulação emocional, do ponto de vista da entrevistada; 	<p>C1. Na sua prática pedagógica, tem objetivos para promoção da regulação emocional das crianças?</p> <p>C2. Que estratégias utiliza para promover a regulação emocional do grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C3. Considera que o modelo Movimento Escola Moderna e os seus princípios pedagógicos contribuem para a</p>

		promoção da regulação emocional das crianças em contexto de jardim de infância? Se sim, de que forma?
D. Papel da relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as conceções da entrevistada sobre a relação escola-família e a regulação emocional em contexto de jardim de infância; 	<p>D1. Como descreve a relação escola-família, na sua sala?</p> <p>D2. Considera que as dificuldades apresentadas pelas crianças são trabalhadas em conjunto com as famílias?</p> <p>D3. Na sua perspetiva, a relação escola-família pode beneficiar a regulação emocional das crianças? Se sim, de que forma?</p> <p>D4. Tanto quanto conhece, quais são as perspetivas das famílias sobre a regulação emocional? De que forma essas conceções se aproximam ou distanciam das suas? Pode dar alguns exemplos?</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>

**ANEXO P. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE**

| ' ' | | ' ' |

B1. O que entende por emoção? E regulação emocional?

Para mim, emoção é uma reação perante algo que nos acontece e pode ser boa ou menos boa. Regulação emocional é, com aquilo que nós sentimos, nos conseguirmos autorregular, porque há emoções que são muito boas, há outras que são menos boas e nós temos que nos conseguir autorregular para que as nossas atitudes e comportamentos ao expressar essa emoção, não vá, de alguma forma, ser demasiada efusiva ou magoar o próximo, controlá-la de modo a que eu consiga expô-la de uma forma correta e aceitável para todos em sociedade.

B2. Na sua perspetiva, qual o papel da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças?

Na minha perspetiva, a regulação emocional nas crianças é essencial. Este ano tivemos o privilégio de poder trabalhar as emoções de uma forma diferente com uma ação de sensibilização, com histórias, portanto, foi um tema onde nós disponibilizámos tempo para ser trabalhado e percebemos a dificuldade das crianças a falarem das suas emoções, a definirem as suas emoções, como é um tema muito difícil para elas. A regulação é importante também para elas perceberem que mesmo quando estão muito eufóricas, muito felizes, têm de controlar essa energia, essa euforia, se estão muito tristes, frustradas, com vontade, às vezes, até de magoar o amigo, às vezes é a resposta que elas dão perante uma frustração, a sua emoção é magoar o amigo, empurrar, bater, atirar um objeto para o chão. Pronto, aprender que têm que controlar a sua emoção e, portanto, isso é muito importante para poderem respeitar o próximo, respeitar a vontade do amigo, respeitar as regras da sala, porque na vida nós temos de controlar as nossas emoções, nem tudo é de acordo com aquilo que nós desejamos, por isso, é muito importante as crianças sentirem as emoções, falarem delas, expressá-las para depois nós conseguirmos ajudá-las a se autorregular e nós na sala temos exemplos disso.

B3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente, a nível emocional? Como faz esse diagnóstico?

Tenho uma criança de três anos que tem muita dificuldade em lidar com as suas emoções. Quando é contrariado, quando é alguma coisa que ele não gosta, faz birras solenes, capaz de estar um longo período a chorar, a gritar. Tenho outra criança que é extremamente eufórica, muito alegre, que também tem muita dificuldade em controlar a sua alegria, a sua vontade em falar, de se expressar. Então, é engraçado ver os dois

polos, tanto da frustração como da alegria excessiva, quase que podemos chamar isso. Tem sido bom trabalhar com eles, ajudá-los a autorregular-se, a perceberem que não é por gritarem ou fazerem uma birra de meia hora que nós vamos ceder, estão tristes, não podem fazer alguma coisa naquele momento ou estão tristes por alguma situação, mas temos que continuar em frente, temos que seguir. Quando é a euforia, a alegria extrema, também o saber controlar, porque, às vezes, acabam por “atropelar” os amigos, não respeitar os amigos, não conseguirem ouvir mais ninguém à sua volta. Tenho outras crianças que já se autorregulam muito bem, outras ainda estão na fase de aprendizagem, mas tudo isto é uma fase, a autorregulação aprende-se no dia a dia, aprende-se ao lidar com as frustrações, com as alegrias, com os acontecimentos diários, é o saber gerir e eles irem treinando e amadurecendo as suas emoções. Nós estamos cá para os ajudar.

C1 e C2. Na sua prática pedagógica, tem objetivos para promoção da regulação emocional das crianças? Que estratégias utiliza para promover a regulação emocional do grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Na minha prática pedagógica tento sempre conversar com eles, explicar porque é que devem adotar outro comportamento. No início do ano eles próprios elaboram as regras da sala, como se devem comportar e isso acaba por abordar um bocadinho as emoções também e no dia a dia, temos histórias que falam sobre as emoções. É muito através do diálogo, eles próprios conversam na nossa reunião de Conselho de sexta-feira, muitas das vezes têm determinados comportamentos que os amigos não gostam e à sexta-feira falamos sobre eles. Tudo passa pelas emoções, por não conseguirem controlar a sua emoção, o seu desejo de ter aquele brinquedo, o seu desejo de fazer determinada atividade. Ou então até o inverso, tenho uma criança que tem sempre tanta coisa para contar que se esquece dos outros. Tudo isso é conversado, é chamar à razão, perceber que têm de respeitar o próximo, levá-los a refletir se a sua atitude foi boa ou não, se poderiam ter reagido de outra maneira. Muitas das vezes eles percebem que poderiam ter reagido de outra forma, ter tido outra postura e é assim que gradualmente vão evoluindo e vão aprendendo a lidar e a regular as suas emoções.

C3. Considera que o modelo Movimento Escola Moderna e os seus princípios pedagógicos contribuem para a promoção da regulação emocional das crianças em contexto de jardim de infância? Se sim, de que forma?

Totalmente. Acho que o modelo Escola Moderna fomenta este crescimento da autorregulação uma vez que tudo parte do diálogo, tudo parte deles, portanto, quando à sexta-feira nós lemos o Diário e as crianças expressam que não gostaram de determinadas atitudes emocionais dos amigos, eles falam entre si, percebem o que está errado, qual deveria ser o comportamento adotado, como é que podem ajudar o amigo a melhorar o seu comportamento. Portanto, o MEM promove totalmente esta regulação, porque eles são intervenientes, são agentes ativos nesta mudança, o papel não está centrado no educador, as crianças também têm esse papel, há flexibilidade de diálogos e partilha.

D1. Como descreve a relação escola-família, na sua sala?

Sou uma privilegiada pelas famílias que tenho. Acho que a relação escola-família é muito boa, os pais são extremamente acessíveis, têm atitudes que demonstram confiar totalmente na escola, no trabalho que é feito, partilham muito connosco, nós partilhamos muito com os pais, portanto, há um espírito de partilha, de equipa, de relação estreita entre a escola e a família. Os pais sentem-se presentes, sentem-se ativos nas aprendizagens dos filhos, na vida escolar e só isso faz sentido. A escola e a família têm de andar de mãos dadas com as crianças.

D2. Considera que as dificuldades apresentadas pelas crianças são trabalhadas em conjunto com as famílias?

Nós comunicamos sempre tudo com as famílias, portanto, estamos sempre em sintonia. Algumas famílias esforçam-se muito para que em casa também estejam em sintonia da forma de atuação. Outras às vezes é mais fácil ignorar a criança e deixá-la à frente da televisão, devido ao cansaço as famílias acabam por ser mais condescendentes, toleram muito mais, não são tão assertivas na forma de atuar, porque estão muito cansadas. Às vezes dizem-me “Eu estou tão cansada que não consigo lidar com mais uma birra e deixo fazer ou dou aquilo que ele quer, deixo ir para o telemóvel, para o *tablet*, seja o que for, só para eu estar descansada”. Outras acabam por perguntar como é que fazemos na escola, ou então, olha, em casa estamos a fazer assim, vamos experimentar na escola. As famílias tentam sempre, mas nem sempre são assertivas.

D3. Na sua perspectiva, a relação escola-família pode beneficiar a regulação emocional das crianças? Se sim, de que forma?

Sim, de todo. Se a escola e a família estiverem juntas nesta jornada das emoções e se houver os mesmos limites, formas de atuar semelhantes, se houver esta sintonia, é mais fácil para a criança se autorregular, fazer esta aprendizagem e evolução. Se não há, a criança também sabe perfeitamente o que pode e não pode fazer, onde pode e não pode fazer e com quem pode e não pode fazer. Mas, às vezes, as crianças tentam, ainda ontem fiz em casa e resultou, deixa-me lá tentar outra vez. Se eventualmente há a mesma forma de atuar, o mesmo limite, é mais rápido o crescimento, a autorregulação, porque a criança acaba por sentir que à sua volta está tudo em sintonia, toda a gente lhe pede a mesma coisa, toda a gente a ajuda, portanto, está a ser direcionada para o rumo certo.

D4. Tanto quanto conhece, quais são as perspectivas das famílias sobre a regulação emocional? De que forma essas concepções se aproximam ou distanciam das suas? Pode dar alguns exemplos?

Por norma, as famílias falam muito connosco e pedem o nosso conselho, perguntam como é que estamos a fazer na escola, de forma a haver uma parceria, a termos as mesmas atitudes para não confundir a criança e isso realmente é muito importante. Portanto, sempre que as famílias falam connosco sobre a regulação emocional, nós podemos explicar aquilo que estamos a fazer na escola, outras vezes são as próprias famílias a dizer que estão a fazer assim e assim e tentamos equilibrar e ter a mesma forma de atuar com a criança. Nós temos o caso de um menino de três anos que faz muitas birras, aquilo que fazemos é conversar com ele, explicar, mostrar-lhe o limite, ele ainda está muito na fase da teimosia, não cedemos, ele vai ter que lidar com a sua frustração, a sua emoção. Ao conversar com a mãe, a mãe diz que em casa faz a mesma coisa. Mas sim, é muito importante haver conversas e estarmos todos em sintonia, a remar todos para o mesmo lado para que a criança perceba que há coerência naquilo que é pedido e isso vai ajudar a criança a crescer.

De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Esta questão das emoções é extremamente importante. Uma criança que não consiga gerir as suas emoções, se autorregular, pode ter graves problemas a nível de

socialização, ao nível das aprendizagens, ao nível da autonomia. Eu tenho um caso de um menino que está com graves problemas de emoções, que está a refletir problemas em todas as áreas de desenvolvimento, à exceção da linguagem. Está com problemas de autonomia, de aprendizagem e de socialização, tudo porque as suas emoções não estão bem tratadas, portanto, acho que é essencial uma criança estar emocionalmente bem regulada, saudável emocionalmente, isso passa, não só por se autorregular, como também à sua volta as suas emoções refletirem paz, ela conseguir perceber e gerir as suas emoções. É muito importante as crianças terem esta autorregulação, porque vai influenciar o seu futuro. Mesmo para o lado das crianças super alegres, muito eufóricas, também se não conseguirem controlar essa energia toda, ela pode ser prejudicial para a sua socialização, na sua aprendizagem, porque, às vezes, pensam tanto no que querem falar ou fazer que não conseguem controlar a sua emoção, estar atentas ao que se está a passar, gostam tanto de comunicar e de ser o centro das atenções que, às vezes, não conseguem dar oportunidade aos outros. Portanto, qualquer que seja a emoção que esteja desregulada acaba por ser prejudicial para o desenvolvimento da criança, daí ser tão importante termos o cuidado de observar, de perceber como é que a criança está a lidar com as suas emoções, se é uma criança que anda constantemente frustrada, constantemente eufórica, é muito importante fazer uma leitura do comportamento emocional da criança para futuramente podermos intervir junto dela, junto da família e todos juntos ajudá-la a crescer para se autorregular.

**ANEXO Q. INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS
FAMÍLIAS**

| ' ' | | ' ' |

O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância

Olá, famílias!

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-me proposta a realização de uma investigação em jardim de infância. Defini como problemática "O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância". Neste sentido, o presente questionário tem como objetivo conhecer a perspetiva das famílias sobre a regulação das emoções, assim como as estratégias utilizadas para a sua promoção.

De acordo com Céspedes (2014), a emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais. A regulação emocional define-se como a capacidade de as crianças aprenderem a identificar as suas emoções e de as regularem em diferentes momentos do dia a dia (Correia, 2021).

O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.
Obrigada pela colaboração!

Sofia Meireles

Responda a cada uma das afirmações, utilizando a seguinte escala: *

1 - Discordo totalmente; **2** - Discordo parcialmente; **3** - Não concordo nem discordo; **4** - Concordo parcialmente; **5** - Concordo totalmente.

1 2 3 4 5

A criança necessita de sentir e exprimir as suas emoções para poder reconhecer e respeitar as dos outros.

Ao identificar as suas emoções, a criança aprende a reagir.

A regulação das emoções é importante para o desenvolvimento da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A regulação das emoções desenvolve-se através das interações sociais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desvalorizar as necessidades e as emoções da criança não permite que esta desenvolva a regulação das emoções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comunicação afetiva (Escutar, aceitar e respeitar o que a criança possa estar a sentir (Céspedes, 2014)) contribui para a regulação das emoções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ignorar e impedir a criança de manifestar as suas emoções (ex: choro) pode ter repercussões no desenvolvimento emocional da criança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Através da regulação das emoções, a criança torna-se cada vez mais autônoma e independente.

Promover a autoconfiança através do reconhecimento e da valorização contribui para a regulação das emoções da criança.

A família e a escola têm o papel de ajudar a criança a identificar e a regular as suas emoções.

O envolvimento dos pais em reuniões e atividades na escola pode promover a regulação das emoções da criança.

Enviar

Limpar formulário

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários

**ANEXO R. CARTA ENTREGUE
ÀS FAMÍLIAS COM O
FORMULÁRIO DO
QUESTIONÁRIO *ONLINE***

| ' ' | | ' ' |

Olá, famílias!

No âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi-me proposta a realização de uma investigação em jardim de infância. Defini como problemática "**O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância**". Neste sentido, o presente **questionário** tem como objetivo conhecer a perspetiva das famílias sobre a regulação das emoções, assim como as estratégias utilizadas para a sua promoção.

De acordo com Céspedes (2014), a emoção é uma alteração interna passageira que surge como resposta aos estímulos ambientais. A regulação emocional define-se como a capacidade de as crianças aprenderem a identificar as suas emoções e de as regularem em diferentes momentos do dia a dia (Correia, 2022).

O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados será garantido.

Obrigada pela colaboração!

Sofia Meireles

Aceder ao questionário através do seguinte QR Code, por favor:



**ANEXO S. ANÁLISE DE
CONTEÚDO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA COOPERANTE**

| ' ' | | ' ' |

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Perspetivas sobre emoção e regulação emocional	Emoção	Conceção de emoção	Reação	“(...) emoção é uma reação perante algo que nos acontece (...)”
	Regulação emocional	Conceção de regulação emocional	Autocontrolo das emoções	“(...) controlá-la (a emoção) de modo a que eu consiga expô-la de uma forma correta e aceitável para todos em sociedade” “(...) quando estão muito eufóricas, muito felizes, têm de controlar essa energia, essa euforia, se estão muito tristes, frustradas, com vontade, às vezes, até de magoar o amigo, às vezes é a resposta que elas dão perante uma frustração (...), empurrar, bater, atirar um objeto para o chão” “(...) é o saber gerir e eles irem treinando e amadurecendo as suas emoções”
	Relação entre regulação emocional e desenvolvimento	Papel da regulação emocional para o desenvolvimento das crianças	Respeito pelo próximo Respeito pelas regras da sala	“(...) aprender que têm que controlar a sua emoção (...) para poderem respeitar o próximo, respeitar a vontade do amigo (...)” “(...) aprender que têm que controlar a sua emoção (...) para poderem (...) respeitar as regras da sala (...)”

			Desenvolvimento de competências	<p>“Uma criança que não consiga gerir as suas emoções, se autorregular, pode ter graves problemas a nível de socialização, ao nível das aprendizagens, ao nível da autonomia”</p> <p>“É muito importante as crianças terem esta autorregulação, porque vai influenciar o seu futuro”</p>
	Caracterização do grupo de crianças a nível emocional	Dificuldades em regular as emoções	Frustração	“Tenho uma criança de três anos que tem muita dificuldade em lidar com as suas emoções. Quando é contrariado, quando é alguma coisa que ele não gosta, faz birras solenes, capaz de estar um longo período a chorar, a gritar”
			Alegria excessiva	“(…) criança (…) extremamente eufórica, muito alegre, que (…) tem muita dificuldade em controlar a sua alegria, a sua vontade em falar, de se expressar”
		Dificuldades em falar sobre as emoções	Definir as emoções	“(…) percebemos a dificuldade das crianças a falar das suas emoções, a definir as suas emoções, como é um tema muito difícil para elas”

<p>Relação entre concepções e prática pedagógica</p>	<p>Papel do educador na promoção da regulação emocional</p>	<p>Estratégias implementadas</p>	<p>Observação</p> <p>Ação de sensibilização</p> <p>Histórias</p> <p>Conversar com as crianças</p>	<p>“(...) termos o cuidado de observar, de perceber como é que a criança está a lidar com as suas emoções (...), é muito importante fazer uma leitura do comportamento emocional da criança para futuramente podermos intervir (...)”</p> <p>“Este ano tivemos o privilégio de poder trabalhar as emoções (...) com uma ação de sensibilização (...)”</p> <p>“(...) temos histórias que falam sobre as emoções”</p> <p>“Na minha prática pedagógica tento sempre conversar com eles, explicar porque é que devem adotar outro comportamento”</p> <p>“(...) é muito importante as crianças sentirem as emoções, falarem delas, expressá-las para depois nós conseguirmos ajudá-las a se autorregular (...)”</p> <p>“(...) é chamar à razão, perceber que têm de respeitar o próximo, levá-los a refletir se a sua</p>
--	---	----------------------------------	---	--

			Elaboração das regras da sala	<p>atitude foi boa ou não, se poderiam ter reagido de outra maneira”</p> <p>“No início do ano eles próprios elaboram as regras da sala, como se devem comportar e isso acaba por abordar um bocadinho as emoções também (...)”</p>
	Contributos do modelo pedagógico MEM para a promoção da regulação emocional	Papel atribuído à criança	Diálogo	<p>“(...) o modelo Escola Moderna fomenta este crescimento da autorregulação uma vez que tudo parte do diálogo (...)”</p> <p>“(...) eles próprios conversam na nossa reunião de Conselho de sexta-feira, muitas das vezes têm determinados comportamentos que os amigos não gostam e à sexta-feira falamos sobre eles”</p> <p>“(...) nós lemos o Diário e as crianças expressam que não gostaram de determinadas atitudes emocionais dos amigos (...)”</p> <p>“(...) eles falam entre si, percebem o que está errado, qual deveria ser o comportamento</p>

				<p>adotado, como é que podem ajudar o amigo a melhorar o seu comportamento”</p> <p>“(…) eles são intervenientes, são agentes ativos nesta mudança, o papel não está centrado no educador (…)”</p>
Papel da relação escola-família	Relação escola-família	Conceção de relação escola-família	<p>Confiança</p> <p>Partilha</p> <p>Parceria</p>	<p>“Acho que a relação escola-família é muito boa, os pais são extremamente acessíveis, têm atitudes que demonstram confiar totalmente na escola, no trabalho que é feito (…)”</p> <p>“(…) partilham muito connosco, nós partilhamos muito com os pais (…)”</p> <p>“Os pais sentem-se presentes, sentem-se ativos nas aprendizagens dos filhos, na vida escolar e só isso faz sentido”</p> <p>“A escola e a família têm de andar de mãos dadas com as crianças”</p>
	Papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças	Forma de atuação	Limites	<p>“Se a escola e a família estiverem juntas nesta jornada das emoções e se houver os mesmos limites, formas de atuar semelhantes, se houver esta sintonia, é mais fácil para a criança se</p>

				<p>autorregular, fazer esta aprendizagem e evolução”</p> <p>“Algumas famílias esforçam-se muito para que em casa também estejam em sintonia da forma de atuação”</p> <p>“Outras às vezes é mais fácil ignorar a criança e deixá-la à frente da televisão, devido ao cansaço as famílias acabam por ser mais condescendentes, toleram muito mais, não são tão assertivas na forma de atuar porque estão muito cansadas”</p>
	<p>Perspetivas das famílias sobre a regulação emocional</p>	<p>Conceções sobre regulação emocional</p>	<p>Comunicação</p>	<p>“(…) as famílias falam muito connosco e pedem o nosso conselho, perguntam como é que estamos a fazer na escola, de forma a haver uma parceria, a termos as mesmas atitudes para não confundir a criança e isso realmente é muito importante”</p> <p>“(…) outras vezes são as próprias famílias a dizer que estão a fazer assim e assim e tentamos equilibrar e ter a mesma forma de atuar com a criança”</p>

ANEXO T. ROTEIRO ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Para a construção de uma ética democrática, é crucial informar todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa) dos objetivos do trabalho a realizar (Tomás, 2011). Assim, no primeiro dia na organização socioeducativa apresentei-me às crianças e à equipa educativa, explicitando os objetivos da minha presença. A apresentação às famílias foi realizada através da elaboração de uma folha de apresentação (cf. Anexo N), afixada à porta da sala de atividades. Além disso, apresentei-me às famílias durante o Acolhimento, comunicando os objetivos do trabalho a realizar como educadora-estagiária e disponibilizando-me para esclarecer eventuais dúvidas, por reconhecer a importância de uma relação colaborativa entre a equipa educativa e as famílias.</p> <p>No que concerne à investigação, por se tratar de um estudo de caso sobre o papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância, a investigação foi apresentada à equipa educativa e às famílias. A educadora cooperante e as famílias foram convidadas a participar na investigação,</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2). “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p>

	através de uma entrevista (cf. Anexo O) e de um inquérito por questionário (cf. Anexo Q), respetivamente.	
2. Custos e benefícios	<p>O investigador, ao definir os objetivos, deve considerar possíveis danos ou custos, bem como possíveis benefícios para as crianças, resultantes do trabalho de investigação (Tomás, 2011). No que diz respeito aos custos, destaco o tempo despendido pela educadora cooperante e pelas famílias para responderem à entrevista e ao inquérito por questionário. Quanto aos benefícios, penso que a entrevista realizada à educadora cooperante e o inquérito por questionário aplicado às famílias contribuiu para a reflexão das suas conceções relativamente à importância que atribuem à regulação emocional e às estratégias que utilizam para a sua promoção com as crianças.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa) foi transversal a toda a minha ação pedagógica.</p> <p>De modo a assumir um compromisso de respeito pela privacidade das crianças, que foram o centro da minha ação pedagógica, redigi um protocolo de consentimento informado (cf. Anexo U), apresentado no sétimo ponto do presente roteiro ético.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

	<p>Ao longo do presente relatório e do portefólio da prática (cf. Anexo A), não é feita qualquer referência que permita identificar os intervenientes e a organização socioeducativa onde ocorreu a PPS II, de modo a respeitar a privacidade e confidencialidade de toda a informação recolhida. Os nomes das crianças foram substituídos por iniciais e os seus rostos nos registos fotográficos foram ocultados.</p>	<p>Compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>O presente princípio ético e deontológico (Tomás, 2011) não se verificou durante a investigação. O estudo de caso incidiu sobre o papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância e, como tal, os participantes do estudo foram a equipa educativa, nomeadamente a educadora cooperante, e as famílias. Neste sentido, as crianças não foram envolvidas diretamente no processo de investigação.</p> <p>Relativamente à prática pedagógica, procurei envolver todas as crianças nas atividades, sendo que uma das intenções por mim delineadas no início da PPS II seria promover a participação ativa das crianças, respeitando as suas necessidades e interesses.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>O papel das crianças e dos adultos deve ser considerado ao longo de todo o trabalho de investigação (Tomás, 2011). A investigação que conduzi teve como</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na</p>

	<p>participantes os adultos, a educadora cooperante e as famílias especificamente, pelo que na aplicação da entrevista e do inquérito por questionário procurei manter uma postura imparcial, de forma a não manipular as conceções dos participantes relativamente à problemática.</p>	<p>equipa educativa, não discriminando qualquer colega” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p> <p>Tal como referi anteriormente, as crianças não foram envolvidas diretamente no processo de investigação. Os adultos envolvidos, a educadora cooperante e as famílias, foram informados dos objetivos e métodos de investigação, através de conversas informais.</p> <p>A planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação foi delineada com o apoio da supervisora institucional. No que se refere concretamente ao inquérito por questionário aplicado às famílias, este foi apresentado e discutido previamente com a supervisora institucional e a educadora cooperante.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p>

<p>7. Consentimento informado</p>	<p>No início da PPS II, pedi autorização às famílias para tirar fotografias, fazer registros de vídeo e ter acesso a informações pertinentes das crianças, através de um protocolo de consentimento informado (cf. Anexo U). O protocolo de consentimento informado foi apresentado presencialmente às famílias durante o Acolhimento, no qual explicitiei que as imagens e informações seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos e que iria ser garantida a confidencialidade e privacidade das crianças. Adicionalmente, mostrei-me disponível para esclarecer qualquer questão que pudesse surgir, frisando que a autorização poderia ser retirada a qualquer momento. Duas famílias não autorizaram a captura de imagens e recolha de informações dos seus educandos. Tal como afirmei no protocolo de consentimento informado, a não autorização não causou qualquer prejuízo na minha ação com as crianças e as famílias. Importa ainda referir que durante a intervenção estive atenta aos sinais das crianças, respeitando quando demonstravam não querer ser fotografadas ou filmadas.</p> <p>No que respeita à investigação, na entrevista realizada à educadora cooperante explicitiei os objetivos, pedi autorização para gravar áudio e garanti a confidencialidade e o anonimato dos dados. O inquérito</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2). “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p>
--	---	--

	<p>por questionário aplicado às famílias era precedido de um cabeçalho que explanava os objetivos e o carácter anónimo e confidencial.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Este princípio está relacionado com a devolução da informação aos intervenientes da organização socioeducativa (Tomás, 2011).</p> <p>Ao longo da prática, partilhei previamente com a equipa educativa as atividades a desenvolver com as crianças, de forma a responder aos interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades do grupo. As atividades desenvolvidas foram partilhadas com as famílias através de conversas informais e registos fotográficos divulgados pela educadora cooperante na plataforma digital Educabiz, utilizada como meio de comunicação entre a escola e a família.</p> <p>No que se refere à investigação, todo o processo foi partilhado e refletido com os participantes, nomeadamente a equipa educativa e as famílias. No final da investigação, considero fundamental a devolução e divulgação dos resultados do estudo aos participantes envolvidos. Assim sendo, o presente relatório será enviado via e-mail à educadora cooperante, solicitando o acesso às famílias.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p>

<p>9. Possível impacto nas crianças</p>	<p>Tal como mencionei no segundo ponto do presente roteiro ético, considero que a investigação contribuiu para que a equipa educativa e as famílias refletissem sobre as suas conceções de regulação emocional e as estratégias que utilizam para a sua promoção, o que implica uma reflexão sobre as suas práticas. Deste modo, o estudo poderá ter um impacto positivo nas crianças.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Todo o processo deve ser transparente, promovendo metodologias participativas e relações horizontais com os intervenientes (Tomás, 2011). Nesta perspetiva, mantive uma comunicação frequente com as crianças, famílias e equipa educativa, no âmbito da minha ação pedagógica e da investigação, respeitando os limites de privacidade e confidencialidade.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p>

**ANEXO U. PROTOCOLO DE
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caras famílias, chamo-me Ana Sofia Oliveira Meireles, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e encontro-me no presente ano letivo 2022/2023 a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado **dia 17 de outubro até ao próximo dia 6 de fevereiro** a realizar o meu estágio na Sala das Tartarugas.

Venho por este meio pedir autorização para tirar fotografias e/ou fazer registos de vídeo do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na Sala das Tartarugas, para que possam ser integradas no relatório de estágio, bem como para ter acesso a informações pertinentes acerca do/a seu/sua educando/a. Sublinhando que será garantido o sigilo dos dados de identificação da criança e não será exibida a sua face. Adicionalmente, nenhum elemento identificativo será incluído no relatório e deste modo asseguro a confidencialidade e privacidade da informação recolhida. Importa referir que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança (e-mail da aluna).

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante.

Obrigada pela atenção!

A educadora-estagiária

Assunto: Consentimento Informado

Eu, _____, **autorizo** que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu, _____, **não autorizo** que sejam recolhidas imagens e informações acerca do/a meu/minha educando/a _____, no âmbito da realização do relatório de estágio do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.