



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Margarida Fialho

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

2017

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Margarida Fialho

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

Orientador: Prof. Doutora Manuela Rosa

2017

«As crianças podem não ser inofensivas, mas são inocentes. A sua culpabilidade, a sua responsabilidade tem de ser partilhada por quem as educa, ou educa mal, porque se esquece de lhes dar as instruções de uso para manejar a vida e não lhes diz como se respeitarem a si mesmos e aos outros»

(Urra, 2007, p.21)

AGRADECIMENTOS

Muito obrigado a todos aqueles que tornaram possível concluir este percurso, pelo apoio e carinho que me proporcionaram:

- À minha **família**, que me ouviu vezes sem conta, e que esteve presente em todas as inseguranças que surgiram.
- Ao meu **namorado**, que procurou estar sempre presente, “fazendo do pouco, muito”.
- À minha **fada madrinha**, que me ajudou a acreditar que era capaz.
- Aos **amigos** e **colegas** que aceitaram o facto de não ter outro tema de conversa.
- À **Diretora** do estabelecimento, à **equipa educativa**, às **crianças** e às **famílias** que me receberam de braços abertos.
- À **orientadora de estágio**.

RESUMO

O presente relatório, enquadrado no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, constitui a descrição da prática realizada, em contexto socioeducativo, na qual se identificou uma problemática estudada, trabalhada e inspirada na dimensão de investigação-ação: O papel do educador na promoção de resiliência em crianças do pré-escolar.

Para a elaboração da investigação, foi necessário reunir a revisão da literatura pertinente sobre o tema e, posteriormente, analisar as intenções e estratégias implementadas, de forma a compreender a evidência, ou não, da promoção da capacidade de resiliência ao longo da PPS II. Nesta, evidenciou-se o respeito, tanto pela equipa educativa como pelo grupo de crianças e suas respetivas famílias, ao não pretender realizar julgamentos nos demais comportamentos observados.

É importante salientar, que este processo é contínuo e como tal, apesar de a minha investigação ter terminado, é uma certeza absoluta que com a continuidade da mesma iria obter resultados mais ricos.

Em síntese, o seguinte relatório reflete o percurso prático e investigativo durante a Prática Profissional Supervisionada, uma mais valia para a construção da minha identidade profissional.

Palavras-chave: educador; capacidade; resiliência; adversidade.

ABSTRACT

The present report, from the Supervised Professional Practice lecture - Module II, of the master's degree in Pre-School Education, is the description of the action carried out, in a socio-educational environment, in which the problem was studied, worked out and Inspired by the action-research dimension: "The role of the kindergarten teacher by promoting resilience in pre-school children."

In order to elaborate my research, I had to collect relevant data on the subject and study the intentions and strategies implemented, in order to fully comprehend the evidences, if they're found, of the promotion of resilience capacity throughout the PPS II. In this case, the respect was remarkable, both from the educational team and from the group of children and their respective families, by not make any judgments in all the observed behaviors.

It is important to point out that this process is continuous and as such, even though my research has ended, it is an absolute certainty that with the continuity of this project I would get a better result.

In summary, the following report reflects the practical and investigative way I take during a Supervised Professional Practice, an valuable asset for building my professional identity.

Key words: Kindergarten teacher; capacity; resilience; adversity

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Caracterização da ação educativa.....	4
2.1. O meio.....	4
2.2. O contexto socioeducativo.....	5
2.3. A equipa educativa.....	6
2.4. O ambiente educativo.....	8
2.5. As famílias.....	11
2.6. O grupo de crianças.....	12
3. Análise reflexiva da intervenção em ji.....	16
3.1. A ação do educador – planeamento / planificações.....	16
3.2. Intenções para a ação.....	18
3.3. Avaliação.....	23
4. Investigação em jardim-de-infância.....	27
4.1. Problemática.....	27
4.2. Revisão da literatura.....	28
4.3. Roteiro ético.....	33
4.4. Roteiro metodológico.....	34
4.5. Apresentação e discussão dos dados.....	36
5. Profissionalidade.....	45
6. Considerações finais.....	50
Referências.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. F. a explorar pedras e conchas.....20

Figura 2. B. a observar e cheirar a romã.....22

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Avaliação diagnóstica do grupo de crianças.....	14
---	----

ABREVIATURAS / SIGLAS

AE	Auxiliar de Educação
CAI	Centro de acolhimento infantil
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim-de-infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho em Projeto
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, integrado no 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este, pretende evidenciar uma reflexão sobre a intervenção educativa e uma investigação inspirada nos pressupostos da investigação-ação realizada na PPS em jardim-de-infância, que teve duração de 15 semanas, iniciando-se a 26 de setembro de 2016 e terminando a 20 de janeiro de 2017.

Tal como refere Ferreira (2013), o Jardim-de-Infância é a valência destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade, na qual as crianças compartilham com os outros as suas descobertas e organizam a sua forma de pensar e agir. É também o local onde são proporcionadas atividades que promovem a sua aprendizagem e desenvolvimento global. Neste sentido, realizei uma investigação assumindo uma postura de “professor-investigação”, como refere Alarcão (2001), na qual pretendi refletir sobre a minha prática, analisando-a de uma forma crítica e sistemática. Esta teve como base uma intencionalidade prática sobre a problemática, com foco na mudança. No entanto, segundo Elliot, citado por Mesquita-Pires (2010), estas mudanças têm que ser “acompanhadas por mudanças conceituais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes ao processo educativo” (p.70).

A problemática emergente surgiu a partir de fragilidade do grupo de crianças, que se refletia na ausência de autonomia nas atividades e brincadeiras e na (in)capacidade de lidar com as emoções e frustrações. Tornou-se evidente, para a minha prática educativa, contribuir para a promoção da capacidade de resiliência, tornando-a uma potencialidade não só para o desenvolvimento emocional de cada uma das crianças, como para o desenvolvimento da minha profissionalidade. Assim, decidi incidir uma intervenção intencional na área de Formação Pessoal e Social, visto ser uma “área integradora do processo educativo”, nomeadamente, “com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo”, permitindo uma transversalidade de conteúdos com as áreas de expressão e comunicação, e conhecimento do mundo (Portugal & Laevers, 2010, p.37).

Durante o período da PPS II pude observar diversos comportamentos de crianças que se depararam com situações adversas, com as quais não estavam

habitadas a lidar e que, após o diálogo e a superação da mesma apresentaram uma melhoria de autoestima. Posteriormente, em situações semelhantes, as crianças mostraram serem capazes de fazer face às adversidades alegando “Eu consigo!”, como poderemos ver na seguinte nota de campo:

Enquanto fazíamos modelagem... A L. tenta esticar o pedaço de massa que lhe dei, mas não está a conseguir fazer uma estrela e por isso atira as coisas para a frente e começa a choramingar enquanto diz «*Não consigo*». Eu intervenho e digo-lhe que a ajudo. Coloco as minhas mãos em cima das dela e mostro-lhe o movimento do rolo. A L. compreende o movimento e por isso, retiro as minhas mãos. A L. coloca a forma da estrela na massa e retira-a, começa a choramingar novamente enquanto diz «*Olha não consigo, não consigo.*» Incentivo-a a tentar outra vez, apoiando-a no processo... «*Vês L.? Como conseguiste?*» ao qual ela responde «*Sim*» com um tom calmo. M. quis mostrar-lhe novamente como se fazia. L. responde: «*Eu consigo. Eu consigo.*» (sala de atividades, 16 de novembro de 2016)

Sendo a resiliência “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (Luthar et al., citado por Infante, 2003, p. 35), defini como estratégia apoiar a superação de pequenas adversidades sentidas pelo grupo de crianças, ajudando-as através do diálogo a acalmarem-se, favorecendo a diminuição do nível de stress. Esta estratégia teve como objetivo permitir às crianças pensarem numa solução e por sua vez superar a adversidade imposta pelo adulto, objeto ou situação. De facto, “*They need adults who know how to promote resilience and are, indeed, becoming more resilient themselves*” (Grotberg, 1995, p.10) e por isso a problemática da minha investigação é: **O papel do educador para a promoção da capacidade de resiliência em crianças do pré-escolar**. De forma a compreender e responder a esta problemática, foi imprescindível a estruturação de um referencial teórico através da revisão de literatura e de observações participativas que resultaram em notas de campo e reflexões.

Relativamente à estrutura formal do relatório, este está organizado em cinco pontos. O primeiro ponto contém a caracterização do meio da instituição, do contexto socioeducativo, da caracterização das equipas educativas, do ambiente educativo, da família, e do grupo de criança.

No segundo ponto, irei apresentar uma análise reflexiva sobre a intervenção em Jardim-de-infância, na qual abordarei as minhas intenções educativas para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, justificando a forma como estas

guiaram a minha ação. Neste ponto irei explicitar todo o processo de intervenção, essencialmente, de forma a que o leitor compreenda como fiz, para que fiz e os resultados que esperava obter. Para finalizar, avalio a concretização das intenções. É importante referir que estas foram elaboradas com base nas potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, das equipas e das famílias, apresentadas anteriormente na caracterização socioeducativa.

No terceiro ponto, identifico, fundamento e reflito sobre a problemática emergente e apresento uma revisão da literatura atual e pertinente. Exponho o meu roteiro metodológico e ético, identificando os princípios metodológicos e princípios éticos definidos por mim para a realização da investigação e apresento a análise dos comportamentos observados.

No quarto ponto, analiso, tendo em conta a dimensão individual e coletiva, o percurso feito ao longo dos módulos da PPS, creche e jardim-de-infância, justificando com as notas de campo extraídas da prática. Pretendi explicitar a construção da profissionalidade como educadora de infância.

No quinto ponto, apresento as considerações finais do relatório.

Por último, apresento as referências bibliográficas e os documentos aos quais recorri para a elaboração do relatório. O portefólio individual da Prática Profissional Supervisionada incluído nos anexos, serve de sustentação ao relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo pretendo apresentar e caracterizar o meio e contexto socioeducativo onde realizei a PPS – Módulo II, identificando a equipa educativa, o ambiente educativo e ainda, as famílias e o grupo de crianças com o qual pus em prática a minha ação pedagógica. Apresento também as intenções educativas da equipa para a construção dos espaços físicos (sala de atividades) e tempo(s) (rotina diária).

Assim, a caracterização da ação educativa pretende a apropriação do contexto para, posteriormente, facilitar a definição de intenções pedagógicas para a minha intervenção educativa.

2.1. O meio

O estabelecimento onde estive a realizar a PPS em JI, é um Centro de Acolhimento Infantil (CAI), e localiza-se na Zona Oriental da cidade de Lisboa.

Segundo o Projeto Educativo do estabelecimento, esta zona contém armazéns, fábricas e edifícios de um modo geral degradados, e é habitada essencialmente por pessoas idosas e famílias carenciadas. Sendo um estabelecimento que tem como principal objetivo incidir a sua ação na vertente social, estabeleceu parcerias para proporcionar uma melhor resposta social, nomeadamente com uma Unidade de Saúde, com uma Equipa de intervenção precoce, um Núcleo de voluntariado, uma Equipa de Apoio à Família, com o GEPE- Grupo de entreajuda na procura de Emprego, e ainda com o projeto católica. Move.¹

Apesar de o centro de acolhimento infantil estar numa zona desfavorecida, contém recursos locais que promovem e facilitam a sua intervenção social, nomeadamente um centro de ação social do qual usufruí do espaço exterior, acendendo à horta e ao parque infantil com relva, que tem sofrido, ao longo do tempo, pequenos melhoramentos. O estabelecimento também tem a possibilidade de realizar projetos em conjunto com este centro, promovendo trocas de experiências intergeracionais, como podemos ver na seguinte nota de campo:

¹ Projeto para promover e desenvolver competências na área da empregabilidade em sessões individuais de coaching profissional dirigido às famílias que não estão inseridas no mercado de trabalho.

Fomos ver a horta com o senhor D. e com o E. e conhecemos uma senhora que vive no centro de ação social. A B., auxiliar de educação (AE), sugeriu cantar uma canção e dançar. Fizemos uma roda e começamos a cantar a canção "Indo eu a caminho de Viseu". A senhora sorriu. (instituição social, 19 de outubro de 2016)

Como recursos locais, tem ainda a associação CAIS, um teatro, fábricas, museus, uma companhia de bailado, e ainda os bombeiros. São realizadas, também, visitas ao comércio local (mercearias, padaria, mecânicos, gráficas, gabinetes e restaurantes), promovendo uma relação de proximidade com os vizinhos, com os quais são desenvolvidos pequenos projetos.

2.2. O contexto socioeducativo

O CAI é um estabelecimento privado de solidariedade social, abrange as valências de creche e de Jardim-de-infância, e, ainda, como resposta social, engloba a creche familiar, o serviço de babysitting e realiza atividades de férias. Este estabelecimento pretende praticar "uma intervenção que se centra na pessoa como um todo, mais abrangente, que integra e unifica o social, o educativo e o pedagógico, alicerçada numa cultura interdisciplinar e de valores, com especial responsabilidade na área da prevenção, da promoção e proteção das crianças, que respeitem e valorizem a pluralidade e multiculturalidade das crianças e famílias" (Projeto Educativo, 2016).

O estabelecimento educativo, optou, no presente ano letivo (PE, 2017-2019), por implementar o modelo "Movimento da Escola Moderna" em ambas as valências. O projeto educativo é considerado pelo estabelecimento, um projeto democrático de cooperação, que acredita que "(...) através da troca de experiências das práticas pedagógicas, dos materiais utilizados e dos saberes adquiridos individualmente e em grupo, se vão partilhando conhecimentos e proporcionando aprendizagens que permitam a cada um a evolução do seu próprio desempenho" (PE), princípio que se operacionalizou não só no trabalho entre os adultos como também com as crianças, como acontece nas reuniões de grande grupo:

Durante a reunião decidi mostrar o resultado da experiência da germinação da soja. Deixei que cada um visse e alguns quiseram cheirar, mostrando-lhe, assim o que era bolor. Expliquei-lhes que, por ter ganho bolor, teríamos de experimentar germinar a soja de outra forma. «*Porque é que acham que a soja ganhou bolor?*». A M. referiu que tínhamos pôs-to muita água e o Da. referiu que o problema tinha sido dos frascos. Então,

concordamos em colocar menos água e colocar os feijões de soja noutros frascos. (sala de atividades, 3 de novembro de 2016)

O PE pretende a construção de “uma escola inclusiva onde se dá atenção aos pontos de partida, ritmos e estilos de aprendizagens, tendo como objetivo o desenvolvimento integral de todos e de cada uma das crianças”, tornando-se num estabelecimento de referência que “procura educar, apostando numa visão criadora de oportunidades em que, crianças e adultos, sintam curiosidade para aprender e vontade de aperfeiçoar e adquirir novas competências”. É, por isso, missão do CAI a promoção da melhoria da educação e bem-estar das crianças, famílias e comunidade.

Em relação às crianças, o estabelecimento tem como prioridade investir: na educação artística, o que pode ser verificado no nome do próprio projeto: Particip(Arte); na sensibilização para a importância da alimentação saudável; e na sensibilização das crianças para os seus direitos enquanto cidadãos.

Relativamente à equipa, o PE indica como prioridade, a melhoria do nível de envolvimento e participação das mesmas em todos os projetos a desenvolver.

No que diz respeito às famílias, o PE pretende que se torne mais efetiva a sua participação no grupo de pais e otimizar o recurso GEPE e Pro.move – Coaching profissional. Por fim, em relação ao trabalho com a comunidade, tem como objetivo, a partir da criação de relações e parcerias, envolver as crianças no meio e promover o sentido de pertença das mesmas à sua comunidade.

2.3. A equipa educativa

A equipa educativa do CAI é constituída por 47 elementos. Para além da equipa educativa de cada sala (uma educadora, duas auxiliares de educação – à exceção do berçário que só tem uma auxiliar de educação, mas conta com uma auxiliar de serviços gerais) existe uma equipa Interdisciplinar que dá apoio técnico ao estabelecimento. O tempo físico desta equipa representa apenas 20% do tempo total, contudo este é passível de ser aumentado sempre que necessário. A psicóloga tem como função participar em reuniões de “estudo de caso”, observar as crianças em contexto de sala, realizar visitas domiciliárias, atender e acompanhar as famílias, dar formação à equipa e famílias e ainda articular tudo isso com outros recursos/parceiros (ver organograma presente em anexo A, ponto 2, figura 1, p.65).

O técnico de serviço social, tem funções semelhantes à da psicóloga, e ainda define participações. O técnico de educação acompanha de uma forma técnico-pedagógica o diretor de estabelecimento e a equipa educativa. Existe também uma educadora de intervenção precoce que acompanha duas crianças.

Relativamente à equipa educativa de sala, esta é constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de educação (AE), a M. e a B. Em conversa informal tive acesso a informação sobre as experiências e habilitações, tanto da educadora cooperante (EC), como da AE. A EC realizou o bacharelato em educação de infância, a B. detém o 12º ano de escolaridade do ensino normal, e a M. é licenciada em Educação Básica. Está também bastante presente na sala, uma auxiliar de apoio geral, a AM. Esta desempenha funções de apoio nas atividades, nas horas de refeição e transições de rotina. O facto de haver três elementos de docência mais um elemento de apoio em sala, permite que haja uma organização e estruturação de metodologias e estratégias que melhoram o dia-a-dia do grupo de crianças:

Para a realização da higiene que antecede o almoço, o grupo é dividido em dois. Um grupo vai com uma auxiliar para uma casa de banho e outro vai com outra auxiliar para outra casa de banho. A AM fica no refeitório e vai recebendo os meninos que já terminaram a higiene, e por sua vez, estão prontos para almoçar. (Rotinas, 3 de outubro de 2016)

Tendo em conta que o estabelecimento tem como prioridade melhorar o nível de envolvimento e participação das equipas, e pretende envolvê-las na tomada de decisão, fazem questão de assegurar a representatividade de todas as categorias profissionais nos principais momentos de decisão, para reforçar o espírito de equipa através da criação de momentos de convívio e de discussão de ideias. Neste sentido, para a promoção da coesão no trabalho, são realizadas reuniões (de sala, de valência, de equipa pedagógica, de estudo de caso e ainda com a educadora de intervenção precoce) para partilha de informação, planeando e avaliação do que foi realizado até ao momento. Foi também possível observar a tomada de decisões em prol do bem-estar da equipa, nomeadamente, na resolução de problemas, como passo a descrever na seguinte nota de campo:

A B. (AE) necessitou de sair mais cedo para resolver um assunto pessoal e como tal não podia ficar até as 18h30, horário de saída. Assim, a Lu., AE da sala de 2 anos, que saía

às 18h, assegurou a saída para que a B. pudesse resolver os problemas pessoais. (Equipa, 4 de outubro de 2016)

A A., auxiliar de serviço geral, perguntou-me se íamos à horta hoje, pois precisava de folhas. Sendo a B. (AE) a ir à horta transmiti-lhe o pedido. Quando regressaram da horta, a B. foi com 2 crianças entregar o saco de folhas. (Equipa, 7 de novembro de 2016)

Estes momentos são importantes na medida em que a prática do educador se constrói e evolui a partir da ação, interação e partilha de saberes com outros profissionais alargando a sua visão pedagógica. Assim, segundo Ferreira, citado por Ferreira (2013),

A aposta no trabalho de equipa poderá aumentar o compromisso na consecução dos objetivos definidos contribuindo para uma resolução conjunta de problemas e dúvidas, o que pressupõe que todos os elementos da equipa se devem assumir como verdadeiros interventores conscientes do papel que desempenham na consecução dos objetivos e das metas a atingir (p.28).

2.4. O ambiente educativo

O ambiente educativo, segundo Burke & Grosvenor, citado por Silva (2013), é capaz de moldar a experiência das crianças e de veicular um determinado entendimento de educação. Neste contexto, o ambiente educativo pretende valorizar “o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 1996, citado em PP).

A avaliação do ambiente educativo, realizada pela equipa educativa através de observações ativas e também participativas, permite que “a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo... evitando espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para a criança” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p.26). Como tal, a educadora em conjunto com a sua equipa educativa, reformula o espaço, integrando objetos e materiais diferentes de forma a estimular o interesse das crianças pelos diferentes espaços:

A educadora trouxe sacos que continham diferentes objetos como troncos, pinhas, musgo, folhas, ouriços de castanhas, abóboras... as crianças mexeram, cheiraram, fizeram pequenas construções e empilhamentos. Alguns destes objetos integraram espaços diferentes: os troncos passaram a ser bancos na área da biblioteca. (Sala de atividades, 3 de novembro de 2016).

Através de observação direta verifiquei que a equipa educativa procura integrar objetos do “mundo dos adultos” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22) vindos diretamente do mundo real. Os materiais presentes nos diferentes espaços estão ao alcance das crianças e identificados com fotografias. É importante referir a colaboração das crianças na estruturação, arrumação e limpeza destes materiais, tal como a participação na sua identificação:

Em pequeno grupo organizámos os jogos e identificámo-los com fotografias e os respetivos nomes (Jogos de associação de imagem, puzzle, etc.). Cada criança escolheu uma fotografia. Eu cortei o papel autocolante à medida e dei-lhes para que tentassem separar as duas partes, pegavam no conjunto e iam colar na prateleira. (Sala de atividades, 7 de outubro de 2016).

Segundo o Projeto Pedagógico, a equipa educativa tem como intenção a promoção de um ambiente educativo inclusivo, que valorize e respeite a diversidade e que garanta a integração de todas as crianças. A equipa educativa definiu áreas na sala com as seguintes intenções subjacentes: (i) a **biblioteca** proporciona a exploração de livros e a manipulação de fantoches de dedo para contar histórias; (ii) o **espaço do faz de conta** é um espaço direcionado para a promoção do jogo simbólico, contém um lava-loiça e um fogão, um micro-ondas, uma mesa com duas cadeiras e dois bancos proporcionais às crianças, um roupeiro descoberto com diferentes roupas e acessórios (lenços, carteiras, máquinas fotográficas, telemóveis, etc.) e ainda uma cama de bonecos e caixas com acessórios para os mesmos ; (iii) o **espaço de jogos de mesa**, próximo da estante de prateleiras que servem de arrumação para os mesmos; (iv) o **espaço de construções** que contempla jogos de construções, carros grandes e pequenos e pistas para os mesmos, e vários animais da quinta e da selva, nomeadamente uma exposição de diferentes dinossauros; (v) o **espaço da Natureza** que contém conchas, pedras, paus e espátulas, troncos e uma planta. Como forma de compreender melhor a organização do ambiente educativo ver no anexo A, ponto 2, figura 2, p.68, a planta da sala de atividades elaborada por mim.

Para além das áreas, existe também a mesa polivalente, um espaço que serve de apoio a vários momentos do dia, nomeadamente, a atividades de artes plásticas e reuniões de grande grupo. É importante salientar a função das paredes. Estas contêm dois placards: no primeiro está presente a informação para organização dos adultos, como os horários das docentes, a lista de presenças, as datas de nascimento das crianças, e um calendário mensal; O segundo, encontra-se no campo de visão das

crianças e contêm o quadro das presenças (preenchido pelas mesmas, no momento em que chegam à sala, com a ajuda das famílias), o registo das atividades (permite ter uma visão global do que se fez ao longo da semana, “o que se fez” e “quem fez”) e a avaliação das tarefas (define-se em reunião de grande grupo, quem coloca a mesa para o almoço, as camas para o repouso, quem rega as plantas e quem é o responsável por verificar se a sala está arrumada quando necessário, e no final da semana faz-se a avaliação).

O ambiente educativo não fica completo sem a compreensão e valorização dos interesses de cada uma das crianças. Através da observação conseguimos perceber como a criança se apropria do espaço e como tal, avaliá-lo e reestruturá-lo, tendo em conta as intenções subjacentes. Em relação ao espaço, não realizei qualquer alteração, uma vez que achei que seria intrusiva no trabalho desenvolvido pela educadora de infância ao fazê-lo.

A organização do tempo tem “uma distribuição flexível”, existe uma “rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p. 27).

Esta foi descrita tendo como base as informações presentes no PP, que respeita momentos privilegiados como: **(i) Acolhimento/reforço**, “O grupo reúne-se na mesa, as crianças vão se sentando e se tiverem necessidade tomam o reforço da manhã”; **(ii) Atividades (pequeno grupo ou individual)**, onde “conversamos um pouco, depois planeamos as atividades... as crianças escolhem para onde querem ir e registamos no plano diário, fazemos a chamada e a contagem... dançamos, e as crianças com os adultos distribuem-se pelas áreas e acompanham-nas nas atividades livres ou orientadas”; **(iii) Tarefas**, onde “cada criança cumpre, a pares, a sua tarefa”; **(iv) Comunicações**, após a arrumação dos brinquedos, com a orientação do adulto, “As crianças que estiveram a fazer atividades orientadas comunicam ao resto do grupo”; **(v) Terraço/Higiene**, neste momento as crianças vão pelo menos 20 minutos para o terraço explorar o espaço sem intervenção do adulto, de seguida o adulto leva um pequeno grupo à casa de banho de forma a respeitar a individualidade e o ritmo de cada uma das crianças; **(vi) Almoço**, onde as crianças se sentam “nos seus lugares e vão comendo a sopa, observando o adulto a arranjar a comida... No final de cada refeição cada criança arruma a mesa”; **(vii) Higiene**; **(viii) Repouso**; **(ix) Atividades (pequeno grupo/individual)**, “Neste período fazem trabalho mais individualizado, pequeno grupo,

avaliamos o dia e registamos no plano diário, colocamos as presenças”; **(x) Higiene;** **(xi) Lanche/higiene;** **(xii) Tempo sócio educativo**, “As crianças regressam para a sala, depois de terem feito a higiene, em pequenos grupos e sentam-se no colchão e cantam canções, ouvem uma história, lenga lengas”.

Deste modo, “Todo o trabalho pedagógico gira à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Falar e negociar permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação são itens discutidos e partilhados em grupo” (PE).

2.5. As famílias

Tendo como ponto de partida que a formação da criança “encontra-se inextricavelmente ligada aos pais e à família”, é necessário “aceitar e dar valor à família de uma criança”, uma vez que esta valorização é também “aceitar e valorizar a própria criança” (Roberts, 2004, p.152). Assim sendo, considero pertinente a realização da caracterização do grupo de crianças.

Neste ponto vou apresentar a situação profissional e as habilitações literárias dos pais, e ainda o perfil etário dos mesmos de forma a perceber o contexto familiar das crianças. Para a realização desta caracterização recorri à análise do PP e aos gráficos realizados pela educadora cooperante.

As famílias são, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa e habitam as proximidades do estabelecimento de ensino. A maioria das famílias integra a faixa etária dos 30 aos 40 anos. Em relação à situação profissional, posso referir que nove dos pais se encontram a trabalhar, e os restantes treze estão desempregados ou não se conhece a sua situação profissional. Em relação às mães, a maioria encontra-se em atividade permanente.

Relativamente às habilitações literárias, podemos observar que oito pais concluíram o ensino secundário unificado (5º ano do liceu ou atual 9º ano) e apenas um pai concluiu o ensino secundário complementar, sendo que no grupo das mães a maioria tem o ensino secundário unificado e duas têm o ensino superior. O nível de habilitações é semelhante em ambos os grupos, contudo há uma maior diversidade no grupo das mães, duas das mães não sabem nem ler nem escrever, somente assinar o seu nome. Para melhor compreensão da análise realizada ver anexo A, ponto 2, figuras 3, 4, 5 e 6, pag.71-72.

A equipa educativa tem consciência de que “convidando pessoas... para um contato direto com os alunos” permite criar “um sistema regular de informação e interajuda onde a escola se revitaliza, enriquece e ganha valor social de pertença” (Niza, 2007, p.129). Esta acha importante valorizar e conhecer as expectativas das famílias em relação ao desenvolvimento da (sua) criança e em relação ao trabalho da equipa e da instituição, acreditando “que a relação que se estabelece com crianças e famílias, deverá ser baseada num diálogo positivo e construtivo, procurando em conjunto soluções para os problemas, relativizando as dificuldades, valorizando sempre o que existe de positivo” (PE). Assim sendo, as famílias esperam que as crianças se tornem autónomas, desenvolvam relações afetivas e adquiram valores e regras.

O PP enuncia potencialidades, constrangimentos e prioridades em relação às famílias. Como potencial identifica o interesse e a preocupação mantidos em relação ao desenvolvimento dos filhos e reconhece a diversidade de conhecimentos/profissões. Contudo, como constrangimentos identifica a dificuldade em inculcar regras nas crianças, o pouco tempo que dispensam a brincar com elas e a dificuldade que têm em cumprir prazos.

Desta forma, a equipa educativa definiu prioridades no trabalho com as famílias, pretendendo: sensibilizar as famílias para a importância de brincar com as crianças; trabalhar a valorização da criança no contexto familiar e aumentar a assiduidade e a participação dos pais no contexto escolar através de projetos e grupo de pais.

2.6. O grupo de crianças

O grupo de crianças da sala de jardim-de-infância é constituído por vinte e duas crianças, sendo onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. Do grupo de crianças, nove frequentaram a sala dos dois anos no ano anterior, dez frequentavam, já, a sala de jardim-de- infância, uma criança frequentava a creche familiar e duas crianças foram admitidas apenas em setembro.

É um grupo heterogéneo constituído por onze crianças com três anos, nove crianças com quatro anos e por fim, apenas duas crianças com cinco anos de idade. Duas das crianças do grupo, uma com quatro, e outra com cinco anos de idade recebem apoio de uma técnica de intervenção precoce, duas vezes por semana. Contudo não detêm um diagnóstico estabelecido. Ambas as crianças já integravam o grupo de jardim-de-infância do ano passado e por isso a equipa educativa apercebeu-se de algumas diferenças em relação ao seu desenvolvimento:

O k. cresceu relativamente ao ano passado, está mais “espevitado”, comunica mais connosco e com os outros. E a Beatriz C. também. (Terraço, 6 de outubro de 2016)

Desta forma, todo o grupo de crianças precisou de se adaptar, ainda que em dimensões variadas, a uma sala reestruturada, a uma equipa e a uma dinâmica de sala diferente, havendo por isso uma necessidade de fazer uma adaptação progressiva, nomeadamente, para algumas crianças da figura de referência como podemos ver nas seguintes notas de campo:

A S. (Educadora do JI no ano letivo anterior) veio até à sala para cumprimentar as crianças que tinham integrado o seu grupo de jardim-de-infância, dando um beijinho a cada um deles. Fez-lhes perguntas sobre a sala, se estavam a gostar de cá estar e fica a observar a reunião em grande grupo. (sala de atividades, 10 de outubro de 2016)

O facto de a educadora do jardim-de-infância fazer pequenas visitas facilita a adaptação progressiva que referi anteriormente. Na nota de campo apresentada, esta demonstra estar disponível para as crianças, não provocando um corte na relação estabelecida.

O M. N. chegou à sala agarrado ao pai, não querendo ficar na sala, choramingando cada vez que o chamávamos para integrar a reunião de grupo. A EC questionou-o, «*Queres ir dar um beijinho à S., M.?*» Este acenou com a cabeça e o pai foi com ele. Regressou à sala e ficou sem chorar. (Sala de atividades, 13 de outubro 2016)

Para a realização de uma avaliação diagnóstica do grupo de crianças foi necessário recorrer a técnicas e a instrumentos, para analisar e avaliar a dinâmica inerente ao grupo. Realizei como técnica, a observação não estruturada, posteriormente registadas de forma contínua, visto que “No processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidades que necessitam de atenção e intervenção prioritárias” (Portugal & Laevers, 2010, p.10).

Durante o período da PPS II pude observar diversos comportamentos das crianças em que se depararam com situações que, de alguma forma, resultavam em adversidades com as quais as crianças não estavam, aparentemente, acostumadas a deparar-se e que, após o diálogo e a superação da mesma apresentaram uma melhoria de autoestima, mostrando serem capazes de resolverem uma situação semelhante.

Tendo em conta o diagnóstico, como é referido no PP, realizado pela equipa educativa relativamente ao grupo de crianças:

Tabela 2

Avaliação diagnóstica do grupo de crianças

Avaliação diagnóstica das crianças		
Potencialidades	Constrangimentos	Prioridades educativas
<ul style="list-style-type: none"> • Curiosos; • Gostam de novos desafios; • Interessados; • Bem-dispostos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco autónomos nas atividades e brincadeiras nas áreas; • Lidar com as emoções \ frustrações; • Dificuldades de concentração; • Algumas crianças são introvertidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser autónomo; • Trabalhar regras sociais; • Despertar sentido crítico; • Valorizar o espírito de grupo; • Trabalhar em pequeno e grande grupo; • Saber partilhar/comunicar; <li style="text-align: center;">(...)

Nota. Retirado do Projeto Pedagógico elaborado pela equipa educativa.

Verificou-se como fragilidades do grupo de crianças, a ausência de autonomia em lidar com as emoções e com as frustrações, nas “(...) brincadeiras livres, nas atividades e na utilização de materiais”, nas quais necessitam de apoio de um adulto (PP).

Ainda assim, o grupo caracteriza-se por ser “um grupo coeso, interessado e necessitam de se envolver em atividades de expressão motora e plásticas”, “manifestam interesse pelas áreas do faz de conta, da garagem e os jogos de construção” e “facilmente aderem às propostas de trabalho feitas pelo adulto, e também dão ideias e sugestões de atividades e materiais que podem usar” (PP).

Quanto às refeições, existem crianças que apresentam “dificuldades de concentração e em comer a sopa” (PP). Na higiene, a maioria das crianças são autónomas, e por isso o adulto adota uma postura de vigilância, consciencializando-as para a melhor forma de utilização dos recursos disponíveis (água, papel e sabonete). Existem crianças no grupo que não controlam os esfíncteres durante o repouso.

Abordando o processo de avaliação do grupo de criança, este é realizado “tendo em conta os resultados do cumprimento dos objetivos propostos, não só ao nível das crianças como também ao nível da equipa e ao nível do trabalho com as famílias” (PP).

O PP afirma que a avaliação permite apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos de modo a melhorar as estratégias de aprendizagem.

Como instrumentos de avaliação a orientadora cooperante e o estabelecimento em questão têm: i) Reuniões de avaliação da equipa trimestrais (janeiro, abril, julho e setembro); ii) Inquéritos de satisfação às famílias (festividades/atividades/ateliers); iii) Avaliação das grelhas de observação; iv) Reuniões trimestrais com as famílias (grelhas de avaliação e PDI); v) Reunião com a educadora de intervenção precoce periódicas e conversas semanais informais; vi) Reunião de estudo de caso; vii) Reunião de sala; viii) Registo de Observação da grelha de Desenvolvimento das crianças; ix) Registo de frequência diária; x) Portefólios. Contudo, ao longo da minha PPS II recorri, essencialmente, à observação direta e participativa descrita em registos diários, posteriormente organizada em notas de campo, como instrumento de avaliação.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

O presente capítulo permite evidenciar as minhas intenções pedagógicas do plano de ação ao longo da Prática Profissional Supervisionada para com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias e também a concretização das mesmas. Defini intenções que contribuíssem para o desenvolvimento do “cidadão emancipado”, “alguém autêntico na interação... com o Mundo, emocionalmente saudável... com uma atitude fortemente exploratória,... com um sentido de pertença e ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida” (Laevers & Van Sanden, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.15).

O plano de ação foi elaborado tendo em conta os interesses, as potencialidades e as fragilidades do grupo de crianças. Por isso, fez-me sentido uma intervenção intencional e objetiva, evidente, mas não exclusiva, na área de Formação Pessoal e Social, uma vez que “enquanto área integradora do processo educativo tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes valores”, permitindo uma transversalidade de conteúdos com as áreas de expressão e comunicação, e conhecimento do mundo (Portugal & Laevers, 2010, p.37).

No ponto da avaliação apresento a estruturação e construção do Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem realizado com a criança, com as famílias e com a equipa educativa.

3.1. A ação do Educador – Planeamento / Planificações

Tal como está referido nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, “é a partir das informações, ou seja, desta primeira avaliação, que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p.17). No planeamento integra-se a organização do ambiente educativo, tendo em conta a “exploração e utilização dos espaços e materiais”, as “interações e relações entre crianças e entre crianças e adultos”, a organização das crianças em Pequeno/grande grupo e homogéneo/heterogéneo, e ainda a “distribuição e utilização do tempo”, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (Silva, Marques & Rosa, 2016, p.17).

O planeamento deve ser realizado pelo adulto responsável, em conjunto com a equipa educativa, com o grupo de crianças e sempre que possível com as famílias, concedendo-lhes espaço e tempo para se envolverem e participarem no dia-a-dia escolar das crianças, não fazendo juízos de valor caso não aconteça. Concordando com a educadora cooperante, acredito que “Assim se caminha, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades/avaliação. Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2007, p. 127, citado por PP).

Existe um planeamento base que contempla momentos previsíveis, como por exemplo, os dias de ginástica que são, sempre que passíveis de realizar, às 3ª e 5ª feiras. Por outro lado, existe um planeamento semanal, em reunião de equipa educativa, que é elaborado tendo em conta projetos em desenvolvimento, saídas ao exterior, ou festividades. Ainda assim, apesar de o planeamento ser realizado semanalmente, este pode sofrer alterações:

Tendo em conta o planeamento, hoje seria realizado “Brincadeiras com água”, contudo devido ao facto de a temperatura ter diminuído percebemos que não era viável. Assim sendo, fui com um pequeno grupo para o terraço, com o qual realizei um momento de exploração de movimento/Dança. (sala de atividades, 7 de outubro de 2016)

Tendo em conta a nota de campo anterior, é evidente a minha participação no planeamento, intervindo para a reestruturação do mesmo. Assim, devo acrescentar que tive uma participação ativa neste processo, uma vez que em grande parte da PPS II desempenhei, não só o papel de estagiária, como também o de auxiliar de educação.

As atividades realizadas por mim e estabelecidas em planeamento semanal, tinham subjacentes as intenções e objetivos estabelecidos no PP. O Projeto «*O que é leite de soja?*», integrado no planeamento, foi desenvolvido por mim, e por isso senti necessidade de definir objetivos mais específicos, recorrendo a uma tabela na qual apresentei os objetivos e as respetivas áreas de conteúdo, a sequência da atividade, o tempo e os recursos necessários, e por último os indicadores de avaliação. (ver anexo A)

Deste modo, o planeamento concedeu-me um suporte menos orientado pela educadora cooperante, permitindo estar mais segura e confiante na minha prática, criar

rotinas e antecipar situações. Também este era flexível uma vez que tem de fazer sentido ao grupo de crianças.

3.2. Intenções para a Ação

A intervenção profissional do educador tem como base a sua intencionalidade perante a mesma, isto é, o educador tem necessidade de atribuir sentido à sua ação através da reflexão constante sobre os princípios subjacentes à sua prática e às finalidades da mesma.

Como tal, e para estabelecer as minhas intenções educativas, foi necessário ter presente em todo o percurso que “Construir e gerir o currículo exige... um conhecimento do meio e das crianças”, que, por conseguinte, deve ser “atualizado, através de... observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p.13). Assim sendo, a observação do que as crianças fazem, dizem, de como interagem e aprendem, e ainda a recolha de informação sobre o contexto onde as crianças estão inseridas e o meio familiar das mesmas, constituiu uma estratégia fundamental para restabelecer as minhas intenções junto do grupo de crianças, das famílias e da equipa educativa. Ao longo das intenções vou explicitando a concretização das mesmas, avaliando-as.

Relativamente às intenções definidas para o grupo de crianças, enquanto futura profissional de educação, acredito que cuidar e o educar estão diretamente ligados, e como tal, ao longo da minha prática pretendo **prestar atenção ao bem-estar emocional e físico da criança, dar resposta às suas necessidades e solicitações, proporcionando, desta forma, um ambiente securizante onde a criança é escutada e valorizada** na medida em que “Cabe à escola propiciar à criança um conjunto de condições necessárias ao seu processo de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., citado por Piscalho & Simão, 2014, p.79).

Neste sentido, ao longo da minha prática procurei estar atenta ao bem-estar da criança, apercebendo-me dos seus conflitos interiores, isto é, a sua dificuldade em lidar consigo e com os outros, ouvindo-a e conversando com ela de maneira a resolvermos e a ultrapassarmos, em conjunto, o problema. Procurei também, estar de vigília a toda a dinâmica presente na sala de atividade e no exterior, intervindo em momentos de conflito. A postura adotada, mais interventiva, ou não, na resolução dos conflitos,

dependia da situação que estava a decorrer, como é possível verificar na seguinte nota de campo:

A D. e a L. que estavam a brincar com os jogos de mesa, quiseram sentar-se na mesma cadeira. A L. magoou a D. A D. começou a queixar-se e a choramingar, agarrada a barriga. A L. olhou para ela e pediu-lhe desculpa repetidamente enquanto tocava na barriga da D. A D. continuava a choramingar enquanto olhava para mim. Disse-lhe «*D. olha para a Laura, ela esta a pedir-te desculpa, fala com ela ...*». Foi necessário ir fazer outra coisa para que a D. deixasse de olhar para mim e respondesse à L. (sala de atividades, 6 de dezembro de 2016)

Neste sentido, vejo a criança “como competente e como nosso semelhante, respeitando-a”, não a minimizando, “garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo”, reconhecendo desta forma, “o seu modo próprio de agir, de interagir e atribuir significado, tornando-a sujeito cooperante do seu processo de humanização” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.19). É, por isso, minha intenção respeitar a **individualidade de cada criança**, na medida em que cada criança é um ser único que tem as suas próprias vivências e especificidades, sendo fundamental uma intervenção diferenciada. Todavia, “isto não significa que exista sempre um programa individualizado para cada uma das crianças” (Fisher, 2004, p.35). Ao longo da minha prática verifiquei alguns constrangimentos na verificação desta intenção, visto que, existem momentos inerentes à rotina que implicam a mobilização de todo o grupo, como a ida para o exterior, a hora da refeição e a hora de repouso, que limitam o tempo de empenho, dedicação e envolvimento da criança em determinado momento.

Pretendi também **criar oportunidades e desafios diversificados**, procurando corresponder às necessidades e interesses das crianças, **que influenciassem o desenvolvimento da autonomia**, e permitissem às crianças atingir todas as suas potencialidades. Na seguinte nota de campo, foi explicitado um momento de aprendizagem individualizada, que surgiu a partir de uma brincadeira, e teve como base a relação adulto-criança:



Figura 1. F. a explorar pedras e conchas.

Sentei-me com o F. numa das mesas, questionei-o se queria brincar com as pedras e conchas presentes no espaço da natureza. Inicialmente observei o F. a explorar as mesmas e posteriormente realizei algumas questões: «São todas iguais?», «Esta é igual a esta?», «Qual é a maior?»; «Que cor tem esta pedra?». O F. foi-me respondendo, e pude perceber que ele identificava diferenças muito acentuadas, contudo quando eram semelhantes dizia que eram iguais. O F. empilhou as pedras, recorrendo às maiores e mais planas. Em relação às conchas haviam 2 padrões que sobressaíam: lisas ou textura. Juntos realizámos conjuntos: das lisas; com texturas; e as que não se enquadravam em nenhum dos dois. (sala de atividades, 10 de outubro de 2016)

Neste sentido, tive como intenção **escutar e respeitar a criança, criar empatia, manter expectativas sobre a sua capacidade e brincar com a criança**, visto que a brincadeira é “(...) o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, pois é uma forma de criar representações do mundo concreto com o objetivo de entendê-lo” (Ferreira, 2013, p.12).

Foi também minha intenção **desenvolver nas crianças o sentimento de pertença a um grupo**, através da promoção de **relações entre criança-educador** e também com outros pares, na medida em que estas desenvolvem a autoestima, permitindo à criança tomar consciência de si na relação com os outros. Para tal promovi momentos de grande e de pequeno grupo.

Nos momentos em pequeno grupo procurei **fomentar a zona de desenvolvimento proximal**, visto que “A ZDP é... a zona em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia executar sozinha” (Folque, 2014, p.72). Esta permite promover **uma aprendizagem cooperada e posteriormente um trabalho cooperado** “em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou de dificuldades colocadas” (Silva, Marques & Rosa, 2016, p.25), que se evidenciou na implementação do projeto “O que é o leite de soja?” (ver planificações em anexo A).

Ainda assim, “os efeitos... só poderão ser positivos caso as crianças saibam as regras de comportamento num trabalho de grupo, bem como estejam conscientes da importância da aprendizagem cooperativa (Dignath et al., citado por Piscalho &

Simão,2014, p.79). É por isso importante **a regulação de vida em grupo através de oportunidades de decisões comuns, nomeadamente regras coletivas, tomando consciência dos seus direitos e deveres.** Como tal, a MTP permitiu a participação do grupo de crianças no planeamento e posterior avaliação do projeto, colaborando na construção da sua aprendizagem através de um **ambiente democrático em que estas se exprimiram de forma livre, intervindo em todas as decisões** sempre que mostraram vontade para o fazer. Pretendi por isso, **promover a tomada de decisão, a resolução de problemas e liberdade de escolha:**

Durante a reunião mostrei que a experiência da germinação do feijão de soja tinha criado bolor. Deixei que cada um visse e alguns quiseram cheirar. Questionaram o que era bolor, expliquei-lhes, e concluímos que teríamos que refazer a experiência: *«Porque é que acham que a soja ganhou bolor?»*, a M. referiu que tínhamos pôs-to muita água e o Da referiu que o problema tinha sido dos frascos. Concordamos em grande grupo, colocar menos água e utilizar outro recipiente. (sala de atividades, 2 de novembro de 2016)

Pretendi também promover a **capacidade de resiliência da criança**, fomentando a “propensão para enfrentar desafios em aprendizagens” (Carr & Claxton, 2002, p.14). Como tal, procurei que as crianças desenvolvessem destrezas cognitivas e por sua vez, se apropriassem de mecanismos de resolução de problemas, reforçando “a tónica processual do aprender a aprender” (Piscalho & Simão, 2014, p.76):

Após observarmos os leites que a mãe da L. tinha identificado, sugeri à L., contar o número de leites. Numa fase inicial indiquei o numero um, o qual a L. me respondeu o nome da imagem. Neste sentido, para abstrair das imagens foi necessário contar pelos dedos. Foi necessário contar várias vezes para a L. perceber que contando até seis, o último número era o seis. Terminado este processo recorremos às imagens, levantando um dedo por cada imagem. A L. conseguiu, respondendo por fim que a mãe tinha respondido 6 leites. (sala de atividades, 13 de janeiro de 2017)

Neste sentido, a comunicação detém um papel importante para a viabilização de todas as intenções anteriores, visto que a linguagem tem uma função emotiva, comunicativa e de planeamento, permitindo à criança solucionar tarefas difíceis, “a superar a ação impulsiva, a planear a solução para um problema antes da sua execução e controlar o próprio comportamento” (Vygotsky, 2003, p.38). Foi, por isso, minha intenção criar um **clima de comunicação em que os interesses e opiniões das crianças foram considerados e debatidos** como é possível verificar:

Assim reuni o grupo, sentamo-nos em redor na mesa e questionei-os «*O que gostavam de fazer?*», o Mar respondeu «*Eu quero fazer massinha.*» (sala de atividades, 6 de dezembro de 2016)

Relativamente à introdução de novos materiais, procurei disponibilizar, como refere Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), materiais que não se dirigissem diretamente à criança, para que evocassem nelas atividades do seu mundo social, fugindo “à pressão da indústria dos brinquedos didáticos que, por vezes, infantilizam a criança” (p.22). Introduzi material reutilizável como cartão e material natural como paus, sementes, frutas e insetos. A seguinte nota de campo refere-se à reação das crianças quando decidi levar para a sala uma romã, visto ser uma fruta da época que estavam a trabalhar, o Outono.



Figura 2. B. A observar e cheirar a romã.

Trouxe romãs, fiz-lhes perguntas, disponibilizei-as para as crianças poderem cheirarem e tocarem. «*É maçã.*», responderam alguns. Abri a romã. «*Cheira a banana.*», disse a D. «*A minha mãe tem dessa fruta lá em casa Margarida.*», disse a M. «*É romã!*» Dei a provar: «*É bom. Quero mais.*» disseram alguns. «*Não gosto, Margarida*» disseram outros. (sala de atividades, 2 de novembro de 2016)

Tive como intenção **promover momentos com diferentes atividades, de diferentes áreas de conteúdo, em situações diferentes (individualmente, com pares, pequeno e/ou grande grupo)**, nunca descorando o tempo e ritmo de cada criança.

Perguntei quem é que queria ouvir uma história, e que quem quisesse ouvir viesse para perto de mim. A Y e o Mar não quiseram e por isso ficaram na mesa a fazer jogos de mesa, não perturbando os restantes. O Ti e o Sa quando terminaram a tarefa de ajudar a AM a colocar as camas, juntaram-se ao grupo. (sala de atividades, 9 de novembro de 2016)

Em relação às famílias acredito e defendo que “a ligação escola-família beneficia a criança.” podendo garantir-lhe “um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interativa, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos agentes educativos” (Homem, 2000, p.62). Como tal, foi minha intenção **estabelecer uma relação empática com cada uma das famílias**, através de conversas informais pois estas permitem consolidar a confiança

que a família tem na equipa pedagógica. Esta intenção foi para mim mais fácil de implementar, uma vez que desempenhei o papel de auxiliar de educação e, por isso, o facto de ser uma pessoa integrante da equipa educativa propiciou momentos de partilha de constrangimentos, dúvidas, medos e desabafos.

De facto, ambos os contextos, familiar e escolar, têm como objetivo dar resposta às necessidades das crianças e potenciar todas as suas capacidades. Assim sendo, **pretendi integrar as famílias no dia-a-dia das crianças**, pois acredito que vir à escola somente para “momentos com adultos”, como reuniões de pais e formações, limita a perceção do trabalho que é desenvolvido no contexto socioeducativo. A verdade é que as crianças valorizam a presença dos pais nos projetos que desenvolvem como podemos ver na seguinte nota de campo:

Questionei a M. sobre qual a atividade do projeto “O que é o leite de soja?” que tinha gostado mais de realizar. A M. respondeu «*Foi a que fiz com a minha mãe.*» (sala de atividades, 18 de janeiro de 2017)

Por último, também defini intenções para o trabalho desenvolvido com a equipa educativa. Segundo Figueira (2005), o trabalho de equipa aumenta “o compromisso na consecução dos objectivos definidos contribuindo para uma resolução conjunta de problemas e dúvidas” (p.30). Como tal foi minha intenção **partilhar, desenvolver e planificar em conjunto com a minha equipa educativa**, estabelecendo uma relação de cooperação e partilhando um objetivo comum, uma prática educativa de qualidade, visto que “No cerne do processo, trocas em que cada um – seja qual for seu estatuto profissional ou posição hierárquica na equipe – deve poder expressar seu pensamento, e as ideias, as resistências e as proposições de cada um devem ser consideradas” (Clerc et al, 2004, p.85). Pretendi ainda, **estabelecer uma relação de proximidade com toda a equipa educativa do estabelecimento**, não me cingindo apenas à sala onde estou a realizar a PPS II, mas também participando nos momentos de convívio, como o jantar de natal.

3.3. Avaliação

Segundo Silva, Marques & Rosa (2016) a avaliação é uma forma de conhecimento que está direcionada para a ação, contudo cada educador de infância avalia consoante as suas conceções pedagógicas e o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, independentemente da sua abordagem educativa, esta está sempre presente na pedagogia desenvolvida na sua prática.

De um modo geral, a avaliação realizada tinha como objetivo analisar e refletir sobre a minha prática, e perceber se as intenções definidas para o grupo de crianças, para a equipa educativa e para as famílias estavam a ser implementadas.

Tal como refere Abrantes (2001), a avaliação tem como base a interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, que permite melhorar a formação dos adultos e através da mesma procurei reajustar a minha prática às necessidades e interesses das crianças.

Por outro lado, o papel da avaliação no percurso de aprendizagem das crianças, está relacionado com os progressos e mudanças no desenvolvimento sócio-afectivo, cognitivo e motor, suscitados nas crianças ao longo de um determinado período de tempo. De facto, e concordando com Cizek (1996) “parece que toda a gente sabe o que é... utilizado de tantos modos diferentes, em diferentes contextos e com diferentes objectivos, que quase pode significar qualquer coisa” (p. 8). Referi este autor pois senti exatamente o que descreve, ao longo da minha formação académica e, posteriormente, ao longo de ambas as PPS, visto que cada educadora tem a sua forma de avaliar, mais ou menos evidente, mais ou menos constante e como tal, a adaptabilidade a ambas não permitiu a consolidação da minha identidade avaliativa enquanto futura educadora de infância.

A avaliação surgiu quase como uma “entidade mal-amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar”, resultando numa ansiedade tendo em conta a responsabilidade que transporta (Roldão, 2004, p. 39). Ainda assim, tenho total consciência da sua pertinência para obter informações sobre o desenvolvimento das crianças e a sua vantagem ao melhorar a minha prática pedagógica, acreditando na importância em realizá-la constantemente, para perceber como vou agir (planeamento), como se sucedeu e desenvolveu o trabalho das crianças, e se é necessário reestruturá-lo.

A avaliação, no contexto anteriormente caracterizado, permite apoiar o processo educativo, contribuindo para o reajustamento de metodologias e recursos, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança e a globalidade do grupo, de modo a melhorar as estratégias de aprendizagem. Segundo a minha conceção, “as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto,

não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma checklist estandardizada” e como tal a avaliação deve ser um processo contínuo na experiência de jardim-de-infância, “uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.10).

Deste modo, e sendo minha intenção promover a capacidade de resiliência, acredito que a avaliação formativa, por ser um processo contínuo, interpretativo e analítico, procura por si só contribuir para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e da autoconfiança das crianças, uma vez que conta com a participação das mesmas. A participação das crianças aliada às observações, registos de comportamentos, atitudes, e à recolha de informações sobre o desenvolvimento e evolução da criança e das suas aprendizagens, permite planear com elas, “o que elas precisam de saber e de fazer a seguir” (Fischer, 2004, p.35).

Neste sentido, o portfólio é um instrumento utilizado pela educadora cooperante para realizar a avaliação do processo de aprendizagem de cada criança. Este oferece às crianças e ao educador uma oportunidade, não só para refletir sobre os seus progressos e evoluções nas atividades propostas, mas também nas dificuldades das mesmas. É por isso, segundo Veiga Simão (2008), uma metodologia centrada na aprendizagem, no qual “antecipam-se mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações, autoaprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios, e consequentemente, de planos de concretização”, tornando as crianças um participante ativo da avaliação (p.145).

Não havendo uma estruturação única e consensual sobre a organização, estrutura, tempo de elaboração e objetivos definidos para a construção do portfólio de forma a tirar o maior partido do mesmo, decidi estabelecer, em conjunto com a educadora cooperante todos estes pontos, respeitando as suas conceções sobre a construção do mesmo, em grande parte congruentes com as minhas, pois para mim não me fez sentido realizar um trabalho à parte da mesma.

O portfólio deverá conter uma seleção feita pela criança e pelo educador, dos trabalhos realizados pela mesma. Segundo Parente (2004) “os trabalhos são objecto de análise... e providenciam informações sobre as realizações das crianças e indicadores para planificar as experiências educacionais, mais adequadas para a criança” (p. 48). Neste, a avaliação é realizada em conjunto, pelo educador e criança, através da observação dos progressos e resultados atingidos. A participação da criança em todas as fases de implementação do portfólio é essencial pois irá conter a identidade da

mesma, a sua personalidade, as suas características, formas de pensar e vivências, resultando num trabalho único, o fruto de um ano de aprendizagens. A participação da família beneficia a construção do portfólio, esta pode enriquece-lo com “fotografias da família... descrições das responsabilidades das crianças em casa, amostras de trabalhos realizados em casa, outras observações... relevantes” (Gelfer e Perkins, citado por Parente, 2004, p. 75).

A participação da criança na estruturação do portfólio não minimiza o papel do educador, pelo contrário, este deve orientar a seleção das crianças para que não se percam informações importantes sobre o progresso de aprendizagem. Segundo Veiga Simão (2005), a realização da avaliação através da construção de portfólios “fornece estratégias que são consistentes com o constructo da auto-regulação da aprendizagem” que permite à criança, conjuntamente com o educador, ser o regulador da própria aprendizagem, sendo, por isso, um processo lento que exige disponibilidade e empenho de quem o desenvolve (p.85).

Para terminar, o portfólio permite à criança ter “um ponto de vista multifacetado do que a criança percebe e do que pode usar” e “reflecte o crescimento e progresso ao longo do tempo, o que facilita ao professor os planos e ao aluno futuros objectivos e experiências” (Wortham, Barbour e Desejean-Perrota, 1998, p.9).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na PPS em creche desenvolvi um estudo de caso com o tema ***A aquisição de vocabulário, usando o livro de histórias como recurso***. Todavia, e tendo como justificção a mudança do grupo de crianças, não achei pertinente manter o mesmo tema, uma vez que outras preocupações surgiram e prevaleceram em relação às crianças. Fez todo o sentido, para mim e para a educadora cooperante, a estruturação de outro tema de investigação, ***O papel do educador na promoção da capacidade de resiliência em crianças do pré-escolar***.

Neste ponto pretendo identificar a problemática emergente mais significativa no contexto no qual intervim. Posteriormente realizei uma investigação, identificando e definindo o percurso metodológico e ético. A reflexão resultante da análise de dados provenientes da investigação será feita com base na revisão de literatura e no plano de intervenção implementado.

4.1. Problemática

Tendo como base a caracterização do contexto socioeducativo, as observações realizadas ao grupo de crianças, e as prioridades definidas pela equipa educativa relativamente ao grupo de criança, emergiu a problemática sobre a qual decidi incidir a minha investigação.

Tal como refere o PP “É um trabalho diário e constante privilegiar a harmonia entre eles, ajudá-los a descobrir novas estratégias para resolver os problemas e lidar com as frustrações. Atualmente precisam do apoio do adulto para resolver conflitos” (PP). Foi sobre esta frase que refleti e orientei a minha intervenção. As minhas evidências terão que ver com o período da PPS II, um período curto, uma vez que este trabalho deve ser transversal a todo o ano letivo. Assim, as conclusões que irei retirar não significam um fim do processo, mas o início que espero ser continuado pela educadora cooperante.

Neste sentido, e sendo uma intenção educativa reconhecer e compreender “como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo”, pretendi compreender a importância da capacidade de resiliência para enfrentar adversidades e momentos dominados por stress e/ou frustrações, uma vez que esta

favorece a saúde mental e emocional, oferecendo qualidade de vida a quem a desenvolve.

Como tal, defini como estratégia apoiar a superação de pequenas adversidades sentidas pelo grupo de crianças, ajudando-as, através do diálogo, a acalmarem-se, de forma a que diminuíssem o nível de stress que estavam a sentir para então conseguirem pensar numa solução e por sua vez superar a adversidade imposta pelo adulto, objeto ou situação.

Durante o período da PPS II pude observar diversos comportamentos de crianças em que se depararam com situações adversas com as quais não estavam habituadas a lidar, e que, após o diálogo e a superação das mesmas, apresentaram uma melhoria de autoestima.

Assim defini a problemática a ser investigada: **O papel do educador na promoção da resiliência em crianças do pré-escolar**. Nesta investigação procurei perceber: **1)** A capacidade de resiliência em crianças do pré-escolar; **2)** A importância da capacidade de resiliência para a autoestima; **3)** O papel do educador na promoção da capacidade de resiliência; **4)** Estratégias do educador para promover a capacidade de resiliência.

Apesar da problemática emergente, foi também importante observar que as crianças reagem de formas variadas às adversidades, o que evidencia a individualidade de cada criança, sendo este, a promoção da capacidade de resiliência, um trabalho individualizado e que pode ainda, por imitação do modelo, resultar na mudança de comportamentos recorrendo apenas à reestruturação da minha ação.

Esta observação foi importante na medida em que me permitiu, não só perceber que o papel do educador é importante para o desenvolvimento da capacidade de resiliência, como também o grupo de crianças, que observando as minhas ações mudavam os seus comportamentos, conseguido também eles ajudar a superar as adversidades em grupo, criando um ambiente de entreajuda.

4.2. Revisão da literatura

•O conceito de resiliência

A palavra resiliência estava, numa primeira instância, diretamente relacionada com a Física (Yunes, 2003) para designar, como refere Marques (2011) “resistência do material a choques elevados e a capacidade de uma estrutura para absorver a energia

cinética do meio, sem se modificar” (p.232). Posteriormente, o conceito resiliência foi adquirido pelas ciências sociais, como sendo “*una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos*” (Suárez Ojeda, citado por Melillo & Ojeda, 2001, p.61).

Esta, tal como refere Bernard (1996), implica um conjunto de qualidades que permitem e apoiam a adaptação à mudança mesmo em circunstâncias adversas. Deste modo, a capacidade de resiliência permite à criança “ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades” (Vasconcelos, 2008, p.155), à frustração ou mesmo à privação (Griebel e Niesel, 2003) tendo em conta que, tal como refere Grotberg (1995), “Everyone faces adversities; no one is exempt” (p.9).

Segundo Naglieri e LeBuffe (2005) não existe uma definição universalmente aceite de resiliência, uma vez que esta resulta da relação entre vários fatores, nomeadamente as características físicas e psicológicas da criança, a família e o ambiente envolvente. Assim, “a definição do conceito evolui do indivíduo (traços de personalidade), para a família (construção relacional) e redes sociais mais amplas (visão ecológica)” (Souza & Cerveny, 2006, p.124). E como tal, se pretendesse abordar a resiliência em toda a sua complexidade teria de adotar, segundo Moreira (2010), múltiplos níveis de análise-abordagem.

Tendo em conta os autores Luthar, Cicchetti e Becker (2000), Masten (2001) e Naglieri e LeBuffe (2005), a resiliência tem que ver com resultados positivos, com a adaptação, com a realização de marcos de desenvolvimento ou competências relativamente a um risco significativo, adversidade ou stress. Está por isso, tal como refere Luthar & Zelazo (2003), dependente da interação entre fatores de proteção² e fatores de risco³.

É importante referir que a criança não adquire a capacidade de resiliência por si só, isto é, necessita de descobrir “um objecto que convenha ao seu temperamento para se tornar resistente”, uma vez “que se pode ser resiliente com uma pessoa e não com

² “Serão aquelas características, factos ou situações próprias do indivíduo, que aumentam a sua capacidade de fazer frente à adversidade e diminuem a possibilidade de desenvolver desajuste psicossocial mesmo na presença de factores de risco”. (Melillo & Ojeda, citado por Gomes, 2006, p.52)

³ São “todas aquelas características, factos ou situações que envolvem o sujeito e que aumentam a possibilidade deste desenvolver desajuste psicossocial.” (Melillo & Ojeda, citado por Gomes, 2006, p.52)

outra, reiniciar o desenvolvimento num ambiente e fracassar noutra”. (Cyrulnik, 2001, p.85).

Por outro lado, segundo Grotberg (1995), para superar as adversidades, as crianças têm que ter em conta três fontes de resiliência: eu tenho, eu sou e eu consigo. Segundo o autor a “*Resilience results from a combination of these features*” (p.10): A criança pode ser amada (eu tenho), mas se não tiver força interior (eu sou), ou competência socio emocional (eu consigo), pode não haver resiliência; a criança pode ter uma boa autoestima (eu sou) , mas se não souber como comunicar com os pares de forma a resolver os problemas (eu consigo), e se ninguém a ajudar a fazê-lo (eu tenho), a criança não adquire a capacidade de resiliência; a criança tem uma comunicação oral de qualidade (eu consigo), mas se não tem empatia (eu sou) ou modelos que demonstrem a mesma (eu tenho), não é possível desenvolver a resiliência.

Assim, tal como refere Osborn citado por Melillo & Ojeda (2001), a resiliência pode ser produto de um conjunto de fatores ambientais, do temperamento, e de habilidades cognitivas da criança, e como tal “*it requires a move from a focus on external risks to a focus on how these external risks are dealt with by the individual*” (Rutter, 2006, p. 6).

Deste modo, e após ter realizado uma introdução sobre o conceito de resiliência recorrendo a diversas opiniões de diferentes autores, vou apresentar a definição do conceito, sobre a qual me vou incidir para a realização desta investigação:

“A resiliência consiste na propensão para enfrentar desafios em aprendizagens cujo resultado é incerto, persistir na aprendizagem apesar de uma confusão ou frustração momentâneas e recuperar de dificuldades ou fracassos para se voltar a dedicar à tarefa de aprender” (Carr & Claxton, 2002, p.14).

- **O Papel do educador para a promoção de resiliência em crianças do pré-escolar**

Tal como refere Grotberg (1995),

Along with food and shelter, children need love and trust, hope and autonomy. Along with safe havens, they need safe relationships that can foster friendships and commitment. They need the loving support and self-confidence, the faith in themselves and their world, all of which builds resilience (p.9).

Tendo em conta a citação de Grotberg (1995) e ainda como refere Gomes-Pedro (2005), citado por Oliveira & Cunha (2007), a criança “baseia o seu sentido de coerência, a sua resiliência, enfim todas as suas forças”, no amor que recebe, no significado que tem para quem a cuida, educa e ensina, e por isso o educador tem uma grande responsabilidade junto da mesma (p.31). Ainda assim não devemos descorar a importância da família na formação da identidade da criança e no desenvolvimento da sua personalidade.

Deste modo, e partindo do pressuposto que a resiliência é “uma disposição que pode ser desenvolvida através de práticas educativas” (Folque, 2014, p.84), é importante referir o papel do educador de infância para a promoção desta capacidade que pode influenciar o sucesso no ensino obrigatório (Vasconcelos, citado por Piscalho & Simão, 2014, p.81). Numa primeira instância, é pertinente esclarecer que as “capacidades são diferentes do conhecimento”, ou seja, estas são “unidades de comportamento” observáveis ou retiradas do comportamento observado “que melhoram com a prática, por vezes repetitiva” (Katz, 2006, p.9).

Segundo Oliveira & Cunha (2007), o período do zero aos seis anos é considerado crítico a nível do desenvolvimento da personalidade, da inteligência e do comportamento social e como tal é importante que o educador intervenha como um facilitador do processo de desenvolvimento da criança, num ambiente securizante, de aceitação positiva, respeitando a individualidade de cada criança. É dever do educador de infância perceber os interesses e as necessidades das crianças, colocar à sua disposição diferentes espaços e materiais “ajudando-a a descobrir outras soluções, valorizando a procura” (p.32); manter as expectativas elevadas e claras relativamente a todas as crianças, não somente em relação às crianças consideradas “inteligentes”; e dar feedback às crianças, visto ser “um instrumento a partir do qual estas constroem as suas mentalidades e identidades epistémicas como aprendentes (Resnick e Gall, Claxton, Black et al, citado por Folque, 2014, p.84).

Assim sendo, é fundamental que o educador esteja disponível e seja responsivo face às necessidades de todas as crianças do grupo, visto que estas “apresentam diferentes abordagens da aprendizagem”, isto é, podem ter uma abordagem orientada para a “mestria” (mastery) ou orientadas para o “desânimo” (helpless), tendo em conta as suas reações relativamente aos insucessos ou às dificuldades (Kamins e Dweck, citado por Folque, 2014, p.83). Segundo os mesmos autores, as crianças orientadas para o “desânimo” não são persistentes perante as dificuldades, desistindo facilmente,

pois estão “preocupadas com a sua falta de capacidade”. Por outro lado, as crianças orientadas para a “mestria”, esforçam-se por encontrar estratégias para fazer face às dificuldades (p.84). Estes defendem que as conceções de aprendizagem estão diretamente relacionadas com as conceções de inteligência ou de capacidade com algo permanente (desânimo) ou a desenvolver (mestria).

Neste sentido, e tal como refere Vale (2009), cabe à educação pré-escolar “ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais”, devendo-se promover precocemente a capacidade de resistência à frustração (p.131). Esta capacidade permite-lhes, posteriormente, fazer face às adversidades que possam surgir e assim tornarem-se crianças resilientes, uma vez que, segundo Claxton, citado por Folque (2014), apesar da frustração encontram os recursos (capacidade de mobilização de recursos) ou ajuda necessária, quer em si próprias (intelectuais), quer no ambiente envolvente (pessoas ou materiais) para continuar a aprender.

Tendo em conta o autor Bartolomé, citado por Oliveira & Cunha (2007), até aos quatro anos de idade, a criança já alcançou metade do potencial mental de um adulto, e como tal os contornos da autoestima/resiliência, sentido de moralidade, responsabilidade, empatia, capacidade de aprendizagem, relacionamento social e os aspetos fundamentais da personalidade, já estão estabelecidos. Neste seguimento, o educador de infância deve contribuir para o bom desenvolvimento das crianças, valorizando-as e estimulando-as a arriscar e alargar a sua capacidade de aprender através da reflexão sobre o “quê” e o “como” da aprendizagem, dos diálogos sobre os diferentes pontos de vista, e a resolução conjunta de problemas ou situações ou através de modalidades de pesquisa.

O papel do educador é importante na perspetiva de preparar as crianças para os “nãos da vida”, tornando-as resilientes e resistentes à frustração, caso contrário “muitas delas passarão a viver para o Ter e não para Ser” (Manuel Coutinho, citado por Oliveira & Cunha, 2007, p.38). Como tal, a prevenção deve ser “transversal e ecológica e deve começar na primeira infância” (Vale, 2009, p.145), uma vez que não há nada pior do que “banalizar um comportamento infantil inapropriado” (Pleux, citado por Oliveira & Cunha, 2007, p.37). Para tal, os educadores de infância devem ter formação sobre o desenvolvimento de competências socio-emocionais, de maneira a implementarem estratégias para mudar comportamentos incongruentes relativamente à capacidade de

resiliência. De facto, “*They need adults who know how to promote resilience and are, indeed, becoming more resilient themselves.*” (Grotberg, 1995, p.10)

4.3. Roteiro ético

O roteiro ético estabelecido para a elaboração da investigação tem como base a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d.) e os 10 Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças, defendidos por Soares (2005), presentes no texto Tomás (2011).

Em primeiro lugar, para esta investigação, pretendi partir “da realidade concreta dos próprios participantes” (Tomás, 2011, p.143), e como tal e concordando com Almeida (2009), “O investigador deve guiar a sua relação com o objecto-criança adequando-se às suas rotinas, no respeito e consideração pelos seus direitos, emoções e interesses” (p. 74). Neste sentido, todo o meu plano de intervenção foi implementado de forma não invasiva, visto que procurei enquadrá-lo nas rotinas das crianças, respeitando o tempo, o espaço, as emoções e os interesses de cada uma delas de maneira a que não houvessem “danos ou custos” (Tomás, 2011, p.160).

Ao longo do relatório e, nomeadamente, da investigação, tive como intenção assegurar a privacidade e a confidencialidade das respostas dadas por todos os envolventes e de todas as informações fornecidas pelos mesmos, nomeadamente o nome, visto que apenas indico a primeira letra do mesmo. Deste modo, pretendi “Respeitar cada criança”, a sua “individualidade, sentimentos e potencialidades” respondendo “com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições” (APEI, s.d.) ao meu alcance, visto que foi minha intenção propor uma metodologia que privilegiasse “um processo coletivo de produção e reprodução de conhecimentos que visam a transformação social” (Tomás, 2011, p.147).

Como princípio ético transversal à minha profissionalidade, respeitei a privacidade do grupo de crianças e das famílias, não fazendo referências muito expositivas sobre cada uma delas, não necessárias para a realização da investigação, nem pertinentes para a minha prática junto das crianças, e como tal não disponibilizei fotografias com características faciais visíveis, uma vez que todas as fotografias presentes no meu relatório da Prática Profissional Supervisionada Módulo II e em ambos os Portefólios (individual e da criança) não têm presentes as características faciais dos atores envolvidos.

De facto, “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, citado por Tomás, 2011, p.167) e como tal, pretendi partilhar as minhas intenções relativamente à investigação com a equipa educativa, permitindo “o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, s.d.), princípio ético que considero importante.

Relativamente às famílias, foi uma preocupação, minha e da equipa educativa, referir o período a partir do qual iria desempenhar somente o papel de estagiária, e por sua vez explicitar a razão da continuação da minha presença na sala. Em relação às crianças, procurei que todo o processo se caracterizasse “por uma cumplicidade entre investigador e sujeitos” (Tomás, 2011, p.145), referindo todos os registos de observação que realizava durante a prática, uma vez que a “reflexão das práticas sociais das crianças como meio crítico de contruir a teoria e o conhecimento” (Tomás, 2011, p.144). Procurei também combater “uma postura de desmerecimento” durante a minha PPS II (Soares, citado por Tomás, 2011, p.165).

Reconheço que a questão da “(im)parcialidade” se evidenciou, visto que se torna difícil desligar “sentimentos ou reações de afetividade relativamente àqueles que” se “observa e analisa” (Tomás, 2011, 145) sendo necessário desligar-me dos mesmos para a realização do relatório. Ainda assim, pretendi assegurar e garantir “possíveis benefícios para as crianças”, considerando “o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação”, visto que a problemática sobre a qual me debrucei, “o papel do educador na promoção de resiliência em crianças de educação pré-escolar”, influencia diretamente a minha prática na perspetiva de apoiar o grupo de crianças a alterar determinados comportamentos (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011, p.160).

Para a realização da investigação, procurei “reconhecer a pesquisa como uma relação social” (Dubet, citado por Tomás, 2011, p.146) e “privilegiar as metodologias que promovam a participação da criança” (Santos, citado por Tomás, 2011, p.146), uma vez que reconheço o potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem das mesmas.

4.4. Roteiro metodológico

Segundo Stenhouse, citado por Alarcão (2001), o professor-investigador, com capacidade de refletir sobre a sua prática, assume a atitude de investigação como predisposição para analisar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática (p.23). Assim, e segundo Elliott, citado por Mesquita-Pires (2010), a investigação em

educação deve ter como base uma intencionalidade prática que resulte na mudança, e como tal deve ser geradora de conhecimento prático. No entanto, e como refere o mesmo autor, o conhecimento prático só pode ser encarado como uma filosofia da prática desde que “as mudanças sejam acompanhadas por mudanças conceptuais e pedagógicas, tendo em conta os propósitos éticos e morais inerentes ao processo educativo” (p.70).

Para realizar a investigação recorri ao paradigma qualitativo, uma vez que “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal”, sendo também descritiva na medida em que “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens” e prioriza-se o processo em relação aos resultados ou produtos (Bogdan & Biklen, 1994, p.54).

O método de investigação utilizado é inspirado nos pressupostos da investigação-ação. Esta dita a possibilidade de mudança e transformação, que contêm como protagonistas os profissionais que necessitam refletir e investigar sobre a própria prática, “construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p.9).

A investigação-ação incorpora uma dimensão política, visto que procura implementar a melhoria da prática educativa em relação às crianças, aos que trabalham com elas e à sociedade em geral. Esta procura analisar a realidade educativa e, posteriormente, estimular a mudança educativa, exigindo a consciencialização dos participantes para a reflexão, resultando na construção do conhecimento.

É necessário a existência de intencionalidade “uma vez que se orienta pelos propósitos do desenvolvimento do ensino e dos professores enquanto profissionais”, e como tal, precisa de ter um suporte conceptual e metodológico e por isso ser “necessária sistematicidade do processo investigacional, que fomenta atitudes de rigor, organização e persistência que ajudam os professores a apurar o olhar observador, o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo”(Máximo-Esteves, citado por Mesquita-Pires, 2010, p.71).

Esta investigação será operacionalizada através de técnicas de investigação como a consulta documental, na qual pretendi conhecer, de uma forma aprofundada, o contexto socioeducativo, a observação participante e respetivos instrumentos, diário (registo diário da PPS II) e notas de campo, “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

Para a apresentação e discussão dos dados decidi, após interpretar e analisar a revisão da literatura, a qual consiste “na leitura dos textos recolhidos e posterior selecção para a constituição do corpus do trabalho” (Sobral, 2014, p.244), estabelecer ligação com as observações e reflexões. Como refere Yin, citado por Meirinhos & Osório (2012), “A vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes e investigação, enquanto processo de triangulação de dados” (p.59).

Seguidamente pretende-se a codificação, “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades” (Holsti, citado por Bardin, citado por Sobral, 2014, p.244). Esta codificação é realizada manualmente, de forma objetiva e pertinente, sendo que as unidades são “palavras e frases, com determinado sentido” (Sobral, 2014, p.244), para posteriormente realizar a categorização da informação.

Assim, a investigação-ação em educação permite o desenvolvimento profissional, tendo em conta a interatividade que apresenta entre o processo de conhecimento, o “objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que promove” (Mesquita-Pires, 2010, p.80).

4.5. Apresentação e discussão dos dados

Tendo como base a revisão da literatura anteriormente apresentada sobre o conceito de resiliência e o papel do educador de infância para a promoção desta, considerei a informação disponível, mobilizando-a para a minha prática. Esta foi importante para estabelecer um plano de intervenção ao longo da PPS em jardim-de-infância, permitindo-me adotar estratégias sustentadas que promovessem a capacidade, nas crianças, de fazer face às adversidades e frustrações, dando uma continuidade à sua aprendizagem. Como referi na revisão da literatura, identifiquei a definição de capacidade de resiliência de Car & Claxton (2002), como sendo a definição que sustenta a prática, posteriormente descrita.

Para tal, foram implementadas estratégias, em diferentes momentos do dia, e em variadas situações, que permitiam, pelo apoio prestado pelo adulto, promover a capacidade de resiliência. Assim, esta investigação contou com a minha prática enquanto investigadora, com o objetivo de perceber o impacto da minha prática intencional na mudança de comportamentos do grupo de crianças, e com o apoio da prática da restante equipa educativa que deu continuidade a este trabalho. Neste ponto

pretendo apresentar momentos que ocorreram ao longo da PPS II explicitando, através de notas de campo, as estratégias implementadas para suscitar mudanças no comportamento das crianças.

Como referi nas intenções para o grupo de crianças, pretendi o estabelecimento de um ambiente securizante de aceitação positiva, transversal a todos os momentos do dia-a-dia do jardim-de-infância, no qual é respeitado a individualidade de cada criança, dos seus interesses, gostos, experiências vividas e personalidade. Neste procurei criar ambientes desafiantes, ajudando e dando tempo às crianças para encontrarem soluções, mantendo as expectativas relativamente ao sucesso da criança, ainda que, por vezes, este não tenha sido conseguido de imediato, como podemos ver nas seguintes notas de campo. Ambas demonstram situações semelhantes com a mesma criança, mas em fases temporais diferentes.

Nota de campo referente ao dia 16 de novembro de 2016:

Enquanto fazíamos modelagem... A L. tenta esticar o pedaço de massa que lhe dei, mas não está a conseguir fazer uma estrela e por isso atira as coisas para a frente e começa a choramingar enquanto diz «*Não consigo*». Eu intervenho e digo-lhe que a ajudo. Coloco as minhas mãos em cima das dela e mostro-lhe o movimento do rolo. A L. compreende o movimento. A L. coloca a forma da estrela na massa e retira-a, começa a choramingar novamente enquanto diz «*Olha não consigo*.» Incentivo-a a tentar outra vez, apoiando-a no processo... «*Vês L.? Como conseguiste?*» ao qual ela responde “Sim!”. M. quis mostrar-lhe novamente como se fazia. L. responde: «*Eu consigo!*»

Nota de campo referente ao dia 22 de novembro de 2016:

Distribui massa por cada um, disponibilizando formas, rolos, facas de plástico. A L. chamou-me para mostrar a estrela que tinha feito, e eu disse «*Vês L. como agora já consegues fazer sozinha?*» e ela respondeu “Sim já aprendi.”

Podemos verificar, numa primeira fase, que a criança superou a frustração descobrindo, ainda com apoio, o processo, mas numa segunda fase já não necessitou de qualquer apoio, mostrando confiança nas suas capacidades: «*Eu consigo!*». Neste processo verifiquei que foi importante estar disponível para auxiliar a criança, dando-lhe feedback, um instrumento, segundo Resnick e Gall, Claxton, Black et al, citado por Folque (2014), “a partir do qual estas constroem as suas mentalidades e identidades epistémicas como aprendentes” (p.84). É importante que o educador valorize as crianças, para que elas também se valorizem, percebam que também são capazes de

resolver sem precisarem de auxílio do adulto, como é evidente na seguinte nota de campo:

Chamei a O. O. não veio. Tinha duas camas a cruzarem-lhe o caminho e por isso ficou a aguardar atrás delas enquanto olhava para mim e dizia «*Não consigo*». Retribui o olhar, mostrando-lhe que estava a perceber o problema dela, e sugeri-lhe que olhasse para as camas para encontrar uma solução. A O. olhou para baixo. Saltou e veio ter comigo. (sala de atividades, 25 de novembro de 2016)

Para a promoção da capacidade de resiliência é importante que existam diálogos sobre os diferentes pontos de vista, pois estes incentivam o sentido crítico e por sua vez a resolução de questões ou problemas que possam surgir. Também as situações de conversa em grande e pequeno grupo, e a modalidade de pesquisa muito utilizada na MTP, permitem à criança aperceber-se das opiniões das restantes, promovendo a discussão e sugestão de novas ideias, como se pode ver na seguinte nota de campo:

Comecei por fazer uma pequena introdução, relatando o momento em que a questão sobre a soja surgiu. De seguida, perguntei a cada um deles o que achavam ser a soja. «*É uma semente de flor*», disse a D. Ao qual o Da. Respondeu: «*Não é nada! É feita de paus de madeira*» (14 de outubro de 2016).

Assim, o educador deve sempre adotar uma postura de mediador, promovendo e facilitando o diálogo para a resolução de problemas, como se pode perceber na seguinte nota de campo.

Seguimos para o parque, e reparei que todos queriam andar de baloiço, mas só existiam dois baloiços. Estabeleci duas filas, uma para cada um dos baloiços. Expliquei que para que todos pudessem andar, cada um só podia andar um pouco e depois trocavam com outra criança, sentando-se e esperando, novamente pela sua vez. A O. começou a chorar quando lhe pedi para sair pois era a vez de outra criança, queria andar mais tempo. A M. e a L. rapidamente lhe explicaram «*Já vais outra vez. Tem que dar para todos O.*» A O., pouco tempo depois, parou de chorar. (Horta, 14 de novembro de 2016)

Tendo em conta Katz (2006), as crianças precisam de ter oportunidades frequentes de resolução de problemas para que consigam, por si só, resolver problemas, fortalecendo a sua autoestima através da valorização do seu próprio progresso. Tendo esta ideia como base, procurei proporcionar, ao longo da PPS II, momentos desafiantes, não só para as crianças, como também para mim, ficando expectante com a resposta que a criança poderia dar ao desafio, como por exemplo no

período da manhã do dia 10 de outubro, em que decidi propor, de uma forma individualizada, uma brincadeira ao F.:

Sentei-me com o F. numa das mesas, questionei-o se queria brincar com as pedras e conchas presentes no espaço da natureza. Inicialmente observei o F. a explorar as mesmas e posteriormente realizei algumas questões: «*São todas iguais?*», «*Esta é igual a esta?*», «*Qual é a maior?*»; «*Que cor tem esta pedra?*». O F. foi-me respondendo, e pude perceber que ele identificava diferenças muito acentuadas, contudo quando eram semelhantes dizia que eram iguais. O F. empilhou as pedras, recorrendo às maiores e mais planas. Em relação às conchas haviam 2 padrões que sobressaiam: lisas ou textura. Juntos realizámos conjuntos: das lisas; com texturas; e as que não se enquadravam em nenhum dos dois.

No dia 18 de outubro, durante uma das atividades do projeto que estava a desenvolver, apercebi-me que a proposta da mesma, não foi ao encontro das expectativas que tinha em relação ao grupo de crianças, resultando assim num desafio:

Posteriormente pedi ao grupo que fizesse o registo através do desenho, da experiência observada. A L. e a D. foram resistentes afirmando muitas vezes «*Não consigo. Quero fazer a mãe e o pai.*»; «*Não sei. Faz tu.*». Pedi que olhassem para os objetos e que tentassem representá-los no desenho. Só um dos rapazes do grupo é que realizou o registo dos copos e do leite. (sala de atividades, 18 de outubro de 2016)

Algum tempo depois, também numa das atividades propostas para a concretização do projeto, foi sugerido às crianças que fizessem registos relacionados com o mesmo. Neste momento, a L. e D., já não afirmaram não saber fazer. A L. fez efetivamente,

“dois copos, um com leite de soja e outro com leite de vaca e feijões de soja” (sala de atividades, 5 de dezembro de 2016)

Também no dia 22 de novembro foi necessária uma intervenção, ainda que pouco invasiva, para que a criança tomasse a iniciativa de explorar o material disponível:

O Sa. não quis tocar na massa. Sentei-me ao pé dele e comecei a esticar a massa. Pedi-lhe que tocasse. «*É macia, não é*» perguntei-lhe. o Sa. voltou a tocar na massa e pegou no pedaço que eu estava a amassar, começando ele próprio a explorá-la. (sala de atividades, 22 de novembro de 2016)

No dia 24 de novembro surgiu, a partir de uma tarefa minha, um momento desafiante para a M.:

Após ter recortado fotografias das crianças para serem coladas nos cabides, decidi fazer um jogo com a M. Começamos por contar o número de rapazes e depois o número de raparigas. No final de contarmos o número de raparigas, perguntei-lhe o número de rapazes que tínhamos contado anteriormente, mas a M. não se lembrava. Voltámos a contar os dois grupos, e voltei a questioná-la e a M. não se lembrava novamente do número de cada um dos grupos. Decidi contar as crianças, não retirando o Da. Chegámos ao número 23 (a M. consegue contar até ao 11), sendo necessário que a ajudasse a contar e apontar, visto que só apontava de forma sequencial as primeiras 3 fotografias, as restantes apontava-as aleatoriamente o que dificultava a contagem. Após sabermos o número de crianças, incluindo o Da., decidi retirar a fotografia dele e contámos novamente, dando 22 crianças. Questionei a M. sobre o número de crianças que estavam antes com o Da incluído ao qual a M. respondeu «*Não sei.*»

Este momento não foi planeado, porém, e como se pode verificar, teve como base a intencionalidade que se espera que o educador de infância tenha em tudo o que faz.

Tal como refere Antoine Lavoisier “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, e acredito que o mesmo acontece em relação à Educação de infância, uma vez que todos os momentos em que o educador está a desempenhar a sua função, está a pôr em prática os princípios pedagógicos que defende, e as intenções estabelecidas para o grupo de crianças, para a equipa educativa, para as famílias e para o ambiente educativo. Como tal, todos os momentos são passíveis de ser transformados em aprendizagens, em conhecimento, em atenção e afeto, mesmo não estando estabelecidos formalmente como se verifica na seguinte nota de campo:

Hoje a L. chegou muito chorosa por não querer deixar o pai ir embora. Perguntei-lhe se me queria ajudar a expor os desenhos, em conjunto com a M. Abraçou-se ao pai «*L. o pai tem de ir trabalhar, logo ele volta. Dá-lhe um beijinho e um abraço*», disse-lhe eu. O pai continuou «*L. eu tenho que ir trabalhar, ficas com a margarida a ajudá-la pode ser?*», deu-lhe um beijinho e um abraço e a L. disse «*Eu quero ajudar*», parando de chorar. Já na reunião de grupo a L., sem chorar, mostrando-se participativa disse-me: eu gosto de ti. Respondi “*Também gosto de ti L.*” (sala de atividade, 28 de dezembro de 2016)

Todavia, ao longo de diversos momentos da rotina apercebi-me de ações e comportamentos que precisavam de ser compreendidos pelas crianças, de forma a que atuassem sobre elas, proporcionando a mudança, diminuindo o stress e a frustração provocada pelas situações.

Durante a reunião algo chamou a atenção das crianças: era uma vespa que estava a andar às voltas perto da janela. As crianças ficaram um pouco assustadas pois não conseguiam ver bem o que era. Assim sendo, decidi ir buscar um frasco de vidro e apanhei a vespa. Mostrei a vespa às crianças, deixei que o frasco passasse por todos. Conversamos sobre as cores da mesma e a sua constituição. Foi necessário explicitar que cada criança tinha que falar um de cada vez para que percebêssemos o que dizia. Depois de todos observarem, o Da. Ofereceu-se para ir comigo até ao terraço para libertar a vespa. (sala de atividades, 3 de novembro de 2016)

Em momentos de grande grupo, pretendi que as crianças esperassem pela sua vez para comunicarem, que respeitassem a vez do outro e a sua opinião, ajudando a criança a perceber o porquê da sua ideia não ter sido levada a avante e que tal não significava que não tivesse valor, mas sim a escolha da maioria.

A AE sentou-se e mostrou dois livros e perguntou qual a história que queriam ouvir. O grupo, na sua maioria, escolheu a 2^o hipótese. O Ma começou a choramingar por querer o primeiro livro. Apercebi-me e então intervim: «*Ma a maioria dos meninos escolheu o 2^o livro, depois contamos a outra, está bem?*». O Ma parou e sentou-se direito para ouvir a história. (sala de atividades, 12 de dezembro de 2016)

Em momentos de pequeno grupo, houve evidências da ausência da capacidade de resiliência quando era necessário haver partilha de materiais:

Em pequeno grupo, realizava o registo do que as crianças tinham feito no fim-de-semana. Conversava um pouco com cada uma das crianças, ajudando-as a relembrar o que tinham realizado no fim-de-semana e por sua vez desenharem. Para além da L. haviam 5 crianças a fazer desenhos e apenas duas caixas de canetas. A L. começou a choramingar pois na posição (sentada) em que estava não conseguia aceder às canetas que estavam mais perto de outra criança repetindo «*Eu quero as canetas.*». Não se levantando para as ir buscar (sala de atividades, 28 de novembro de 2016).

Para a superação desta situação foi necessário conversar com a L., ajudando-a a perceber que não havia mais material disponível e por isso tinha que partilhar, mobilizando-se se necessário para o adquirir. A L. demorou um pouco a focar-se, novamente, no seu desenho, ignorando a questão de ter que se levantar para aceder às canetas.

Notei também ser difícil, para o grupo, a perceção do número limite de crianças a estar numa determinada área, mesmo sendo explicitada várias vezes pelos adultos. Esta situação era recorrente na área do faz-de-conta, na qual as crianças, de forma

gradual, se iam juntando, estabelecendo-se alguma confusão e dificultando a arrumação e organização da mesma, sendo necessária a minha intervenção:

Após pedir várias vezes que arrumassem o espaço pois íamos ao terraço, foi necessário intervir. Pedi que saíssem e olhassem para o espaço para perceberem como estava uma confusão. As crianças voltaram a entrar e continuaram a brincar. Tive que entrar na área do faz-de-conta e ajudar a arrumar mostrando-lhes as fotografias e explicando que assim é mais fácil arrumar. As crianças começaram a ajudar-me a arrumar, calçaram-se e foram para o terraço. (sala de atividades, 27 de outubro de 2016)

As crianças estavam a brincar na área do faz-de-conta. Quando pedido para arrumarem o espaço não o fizeram. Foi necessário ajudá-los a arrumar. Chamei a atenção para as fotografias de referência. Não resultou. Pedi que saíssem todos da área e que olhassem para o seu estado e definimos uma estratégia «*K. e Ir. tratam de arrumar as roupas*». Ainda assim foi necessário ajudá-los e orientá-los até que estivesse tudo arrumado. (Sala de atividades, 8 de novembro de 2016)

Relativamente às questões de espera por usufruir de determinado espaço ou jogo /brinquedo, observei conflitos que apesar de, aparentemente, serem de fácil resolução, as crianças optavam por olhar para o adulto, esperando pela intervenção do mesmo. Assim, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo, adotei uma postura de vigília, dando espaço para que a criança resolve-se, autonomamente, a situação.

A D. e a L. que estavam a brincar com os jogos de mesas quiseram sentar-se no mesmo sitio ao mesmo tempo. A L. magoou a D. e esta começou a queixar-se e a choramingar, agarrada a barriga. A L. olhou para ela e pediu-lhe desculpa repetidamente enquanto tocava na barriga da diana. A D. continuava a choramingar enquanto olhava para mim, disse-lhe «*D. olha para a L., ela está a pedir-te desculpa, fala com ela*». A D. não desviou o olhar de mim, sendo necessário eu ir fazer outra coisa para que ela parasse. (sala de atividades, 6 de dezembro de 2016)

Ainda assim, surgiram momentos em foi necessário intervir, como por exemplo nesta situação em que o comportamento do Mar estava a incomodar a L., e esta não se estava a afirmar, impondo a sua vontade de não querer ser agarrada:

Já na hora de almoço, o Mar agarrou a L., fazendo com esta começasse logo a gritar por não querer, o Mar largou-a e ela continuou a chorar «*L. tens que te defender, diz-lhe que não gostas que ele te agarre.*», a L. continuou a chorar e dirigiu-se a AE dizendo que queria ir para a cama. A AE conseguiu acalmá-la e a L. voltou a sentar-se. O Mar volta

a incomodar e a L. volta a chorar, gritando alto. Chego-me mais perto dela e digo-lhe «*L. não podes gritar assim aqui, os outros meninos estão a almoçar*». Chamo-a a parte e falo com ela, digo-lhe que precisa de comer e por isso tem que ignorar o Mar. Antes de a L. se sentar, dei-lhe um abraço. A L. voltou para o lugar sem chorar. (Refeitório, 28 de novembro de 2016)

Em momentos da refeição pude observar que algumas crianças necessitavam da constante atenção do adulto para tomar a refeição. Por exemplo, a M. no momento de comer a sopa necessitava, na maioria das vezes, que o adulto indicasse «*uma colher para a mãe, uma colher para o pai, etc.*», para lhe levar uma colher de sopa à boca. Quando lhe era negado e explicado que tinha competência para comer a sopa autonomamente, a M. deixava de comer a sopa pedindo que indicássemos para quem iria a colher. Com o passar do tempo, apercebi-me que se não o fizesse, de uma forma constante, apresentando a explicação anterior e não cedendo, a M. acabava por comer a sopa sem necessitar de apoio, afirmando no final «*Já comi a sopa toda Margarida*». Em todos estes momentos, procurei retribuir com feedback positivo.

Tendo em conta o percurso realizado ao longo da PPS II, na qual pude observar diferentes comportamentos das crianças, e posteriormente verificar mudanças e progressos nas mesmas, posso afirmar, tal como refere Gomes (2006), “que a resiliência pode e deve ser promovida”, uma vez que as características de temperamento presentes desde o nascimento podem ser moldadas, somando-se aos fatores ambientais, os quais podem ser adquiridos, promovidos e modificados” (p.53). Neste sentido, o meu objetivo, enquanto atuante, foi adotar condutas resilientes que requerem estratégias diferenciadas. Posso afirmar que verifiquei comportamentos que evidenciaram a capacidade de resiliência, porém e o facto de esta estar presente em tudo o que fazemos, é possível e provável, não ter observado todos os momentos nos quais as crianças demonstraram ter esta capacidade, devido às limitações naturais de permanência com o grupo.

A promoção da capacidade de resiliência é um trabalho com continuidade, para o qual “não pode ser determinado um horário durante a semana para ensinar às crianças a gestão emocional”, que vai para além da ação educativa, para além do ano letivo (Vale, 2009, p.132). Deste modo, quando as crianças têm oportunidade de investigar e resolver problemas com outras crianças e adultos, o seu pensamento e as suas aprendizagens tornam-se mais profundas e complexas. Este é a forma de “Aprender a aprender” que como competência fundamental, envolve o pensamento sustentado

partilhado. Este só resulta numa aprendizagem significativa quando: é uma experiência partilhada; os educadores se envolvem nas brincadeiras das crianças para “scaffold” ou para dar suporte à aprendizagem; as crianças têm períodos longos de tempo em envolvimento profundo na brincadeira ou na resolução de problemas.

Como suporte da aprendizagem recorri ao feedback construtivo, centrado no esforço e na tarefa, para promover a persistência, a resiliência e autorregulação da aprendizagem.

Como complementaridade do trabalho do educador, seria importante promover uma estratégia de consciencialização dos pais e das famílias para a promoção da resiliência, ajudando-os a compreender que esta capacidade é um dos melhores preditores para o sucesso, sendo responsável por fomentar a perseverança face às adversidades, e sendo uma “peça” importante da identidade e do bem-estar da criança. Estas características não são fáceis de ensinar, constroem-se através de muitas experiências e da relação construída e estabelecida com o educador, e como tal valorizei o tempo disponível para a partilha de afetos, construção da confiança e do respeito mútuo.

5. PROFISSIONALIDADE

Neste capítulo pretendo realizar uma análise sobre o percurso profissionalizante que realizei até ao momento, no qual adquiri experiência na prática educativa em valências de creche e jardim-de-infância, proporcionadas pelo plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escolar Superior de Educação de Lisboa.

Neste, pretendo falar um pouco sobre a escolha desta profissão. Como refere Postic et al., citado por Nascimento (2007), a escolha da profissão tem que ver com o sentido que atribuímos a uma a função social relativamente à nossa vida, “é tomar lugar na estrutura social e num sistema de relações interpessoais”, construindo uma imagem de nós (p.211). Assim, e uma vez que “As educadoras de infância são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o acto educativo” (Sarmiento, 2002, p.99), acredito que esta profissão pode contribuir para a mudança, e por sua vez, para a esperança depositada na Humanidade. Para além das famílias, os educadores de infância são as pessoas que intervêm, desde muito cedo, na educação das crianças:

Lembrem-se que as crianças que venham a ser os líderes ou o primeiro ministro de Portugal, provavelmente estão hoje num jardim de Infância e espero que estejam a ter boas experiências! Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos (Katz, 2006, p.21).

Decidi partilhar este excerto porque, de facto, a nossa profissão é realmente importante, não só para formar futuros líderes ou primeiros ministros de Portugal, mas também as pessoas que irão desempenhar os restantes papeis da sociedade futura. É importante contribuirmos para a construção do seu carácter, para que tornem este mundo um lugar melhor. As crianças de hoje podem ser qualquer pessoa amanhã e por isso temos que desempenhar, da melhor forma que soubermos e conseguirmos, o nosso papel, para que também elas sejam pessoas melhores, que façam a diferença seja no seu pequeno mundo ou no mundo de todos nós.

Este princípio sustentou a construção da minha profissionalidade. Ainda assim, antes de iniciar a análise do meu percurso, pretendo apresentar o conceito de

profissionalidade criando um fio condutor claro e evidente para o leitor. Assim, o conceito de profissionalidade tem como definição:

“conjunto de valores e saberes e os respectivos princípios e modos operativos que integram o conjunto dos elementos participantes na definição dos critérios de competência dos professores, os quais são historicamente construídos, dinâmicos, sujeitos a debates de natureza política e ideológica” (Sarmiento, citado por Torres, Mouta & Meneses, 2002, p.11).

Assim sendo, e subjacente à tarefa educativa do educador de infância, existe uma dimensão ética, os valores, isto é, “a responsabilidade que recai sobre o educador é, assim, difícil de contestar”, uma vez que nós enquanto educadores de infância para desempenharmos a nossa profissão temos de estar imbuídos de determinadas características que nos “garantam a possibilidade de, respeitando os outros, «ensinar», as quais são, normalmente, referenciadas como «autoridade moral»” (Torres, Mouta & Meneses, 2002, p.9). Isto é, a reflexão “(...) sobre a docência como autêntica profissão, e não simplesmente como «missão» ou «assistência»” (D’Orey da Cunha, citado por Torres, Mouta & Meneses, 2002, p.9).

Acredito que a partilha de ideias “sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência” entre os profissionais de educação, permitirá criar e fortalecer o sentimento de pertença “a um mesmo corpo e... a coesão entre todos os seus membros” permitirá o favorecimento da profissão, demonstrando que estamos aqui, que nos preocupamos por fazer mais e melhor, pois não considero os médicos, os únicos profissionais que salvam vidas, nós, educadores de infância, também o fazemos ao formarmos crianças, fornecendo e desenvolvendo ferramentas importantes para que possam ser bem-sucedidas, felizes (Estrela, citado por Torres, Mouta & Meneses, 2002, p. 10). Considero, por isto e por muito mais, que a experiência ao longo de ambas as PPS enriqueceram a minha profissionalidade e me expuseram a situações que contribuíram para o meu crescimento tanto profissional, como pessoal.

Segundo Oliveira-Formosinho, citado por Mesquita- Pires (2010), “os docentes do ensino superior aprendem com o mergulho na realidade que os questiona e permite renovar a sua compreensão” (p. 23), com o qual concordo, uma vez que a teoria se consolidou com maior evidência no período das PPS. Esta consciencializou-me para a necessidade de trabalhar constantemente para a melhoria das minhas práticas pedagógicas, recorrendo a todos os envolventes tendo em conta que “o nós tende a

colmatar as fragilidades do *eu* enquanto propaga pontos fortes de cada interveniente no processo” (Lino, citado por Ferreira, 2013, p.30).

Ao longo deste percurso, compreendi que os princípios educativos devem orientar a minha intencionalidade educativa tendo em conta o contexto onde estou inserida, partindo do pressuposto que o trabalho desenvolvido envolve vários atores, nomeadamente, a equipa educativa, as famílias e fundamentalmente o grupo de crianças. Como tal, há que dar lugar ao improvisado, à flexibilidade do planeamento e adaptação da teoria à prática existente, procurando refletir sobre as mesmas. Como é possível compreender nas seguintes notas de campo:

A EC não esteve presente na parte da manhã por isso não foi possível seguir o planeamento, isto é, a A., auxiliar de educação iria dinamizar uma sessão APAR, fazendo intercâmbio entre salas, contudo, e como também a educadora do berçário faltou foi necessário reajustar a equipa educativa e o planeamento. (Creche, 17 de fevereiro de 2016)

Tal como ficou pré-estabelecido na reunião de sala de segunda-feira hoje seria realizado “Brincadeiras com água”, contudo devido ao facto de a temperatura ter diminuído percebemos que não era viável fazer o que estava planeado. (Jardim-de-Infância, 7 de outubro de 2016)

Em ambos os momentos pude compreender a necessidade de ter “uma na manga”, uma vez que sendo imprevisíveis quando surgem, temos de agir de uma forma quase imediata, pois o dia já está a decorrer e a crianças estão a espera que nós desempenhemos o papel de educador de infância. Este contém sempre uma intencionalidade educativa em todos os momentos que proporciona, visto que esta é o que “possibilita ao educador saber se o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças” de maneira a corrigir e adaptar a sua ação à evolução das crianças (Serrão e Carvalho, 2011, p. 94).

Como referi no relatório da Prática Profissional Supervisionada em creche, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry), e de facto, uma vez que realizei também a PPS em jardim-de-infância no mesmo local que a PPS em creche, as certezas relativamente à equipa educativa mantiveram-se. Esta pretende oferecer um currículo de qualidade às crianças que acompanha e também às suas famílias, promovendo experiências segundo os seus interesses, consolidando relações de parceria e de apoio.

E é nesta missão que me revejo, a missão de oferecer um currículo de qualidade, de estar disponível para criar relações securizantes com as crianças e com as suas famílias, proporcionando experiências significativas:

M: «*Margarida vais fazer outro projeto?*» Eu: «Não, eu vou-me embora» M: «*Então e o projeto de soja?*» Eu: «*O projeto de soja termina quarta-feira quando fizermos o leite de soja com os pais*» M: «*Já?*» Eu: «*Sim, esta é a minha última semana. Gostaste de fazer este projeto?*» M: «*Sim.*» (Conversa com a M., 16 de janeiro de 2017)

«*Foi muito giro, nunca tinha feito leite, nem sabia que o podíamos fazer. Os meninos gostaram muito e queriam participar.*» (Testemunho da mãe da M., 18 de janeiro de 2017)

Segundo Redin, citado por Maia (2012), as atividades planeadas para as crianças e o seu “acompanhamento dependem... das conceções que as professoras têm de criança, infância e de educação”, o que pude reconhecer no planeamento realizado pela equipa educativa, com a qual pude crescer, visto que esta valoriza e procura disponibilizar oportunidades às famílias, acompanhando-as e apoiando-as nas suas fragilidades, promovendo a qualidade de resposta que estas dão aos seus filhos (p. 97).

Quando penso sobre a minha identidade profissional, percebo que esta “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, mas sim um local onde se constrói a profissão a partir de conflitos entre ideais, de ideias mal concebidas, da perceção da realidade que só a prática proporciona, de deceções, de partilha e de amor. O amor pode mudar o mundo e como tal, se depositar todo o amor que tenho na minha profissão acredito que conseguirei alcançar, de uma forma genuína, cada um dos mundos que terei diante de mim, que esperam que lhes mostre a diferença que podem fazer no mundo que as espera (Nóvoa, citado por Oliveira, 2012, p.24). É por isso importante que nós, educadores de infância, resistamos à tentação de culpabilizar as condições de trabalho, os políticos, a administração, os pais, e canalizemos toda essa energia nas relações diárias com as crianças, fazendo a diferença nas suas vidas. Por isso, valorizo o desenvolvimento de práticas sustentadas por “gramáticas pedagógicas” que valorizem a criança, como um ser competente, participativo e “onde se assuma a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem, oferecendo modos alternativos de pensar a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.74).

Posso afirmar, que a PPS em creche me surpreendeu pela estreia, e como tal esta permitiu analisar o dia-a-dia numa sala e compreender que as pequenas e simples experiências se tornam mais significativas se nos envolvermos, se nos entregarmos, estando dispostos a torná-las mais ricas de possibilidades de desenvolvimento “transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo” (Redin citado por Maia, 2012, p.95).

Relativamente ao jardim-de-infância, considerei o dia-a-dia mais intenso de emoções, de descobertas, de vontades e necessidades. Aqui, talvez pela responsabilidade imposta por desempenhar a função de auxiliar de educação foi necessário estar atenta a questões diferentes relativamente à creche, a escutar e a recolher cada informação pertinente que poderia surgir para melhorar a minha prática pedagógica e da minha equipa. É sairmos da sala, com uma novidade engraçada que uma criança contou na reunião de grande grupo, é ir fazer uma visita e perguntarem se já voltamos de férias, correndo para nós, abraçando-nos. É reconhecer que havia muito mais para se fazer e ficar com saudade, saudade do ritmo alucinante que vivi ao longo destes quatro meses.

Para terminar, é importante referir que a identidade profissional não é um “processo solitário”, esta “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), e por isso é que um grupo de educadores de infância, apesar de terem a mesma formação como base apresentam formas de ser, de pensar e de agir diversificadas.

Somos todos seres-humanos e trabalhamos com seres-humanos e por isso não podemos ser hipócritas ao ponto de considerarmos que a educação pode ser perfeita, porque errar é humano. Contudo, a máxima que levo para o meu futuro profissional é ter como prioridade as crianças, estar com elas e para elas. Nunca o tempo foi tão escasso como nos dias de hoje, o tempo para brincar, para estar, tocar, sentir e ouvir e é contra esse tempo que pretendo agir, aproveitando para estar com eles, respeitando o seu ritmo, os seus interesses e necessidades para além do currículo imposto pelos adultos que dizem saber o que é mais importante para as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo este o último ponto do relatório, achei pertinente realizar uma síntese de todo o percurso realizado na dimensão investigativa e na dimensão da profissionalidade ao longo da PPS em creche e jardim-de-infância.

Para a concretização desta investigação, inspirada nos pressupostos da investigação-ação, considerei o contexto socioeducativo na qual estive inserida: a) uma zona habitada essencialmente por pessoas idosas e famílias carenciadas, mas com recursos locais que facilitam a intervenção social; b) um estabelecimento educativo, no qual está implementado o MEM, constituído por quarenta e sete elementos; c) uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de educação, eu inclusive; d) famílias que necessitam de ser sensibilizadas para a importância de brincar com as crianças, para a valorização das mesmas no contexto familiar e para aumentar a assiduidade e participação no contexto escolar através de projetos e grupo de pais; e) por último, um grupo de crianças constituído por vinte e duas crianças, onze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com evidências da ausência de autonomia nas atividades e brincadeiras e da (in)capacidade de lidar com as emoções e com as frustrações.

Neste contexto, surgiu a problemática emergente, **O papel do educador na promoção da capacidade de resiliência em crianças do pré-escolar**. Reuni revisão da literatura suficiente para compreender de que forma a minha ação poderia criar condições para a promoção da capacidade de resiliência.

Neste sentido, ao longo da PPS II, e tendo em conta os comportamentos das crianças, procurei adotar estratégias que as ajudassem a superar o stress e/ou a frustração criada por situações emergentes que as impediam de avançar na sua aprendizagem. Posteriormente, realizei registos que me permitiram refletir sobre o resultado da minha intervenção, possibilitando reajusta-la às necessidades do grupo.

A investigação desenvolvida permitiu observar diferentes comportamentos das crianças, e posteriormente verificar mudanças e progressos durante o período em que estive presente no contexto, verificando-se, tal como refere Gomes (2006), “que a resiliência pode e deve ser promovida”. Neste sentido, o meu objetivo, enquanto atuante, foi adotar condutas resilientes que exigiram estratégias diferenciadas. Porém, posso afirmar que foi promovida a capacidade de resiliência nas crianças em relação a

algumas situações, uma vez que, tal como refere Cyrulnik (2001), a criança “pode ser resiliente com uma pessoa e não com outra, reiniciar o desenvolvimento num ambiente e fracassar noutra” (p.85). A constituição da certeza do desenvolvimento da capacidade de resiliência foi restringida, essencialmente, pela impossibilidade de estar sempre com a criança e pelo período limitado da PPS II.

É importante salientar também que a promoção desta capacidade é um trabalho com continuidade, que vai para além da ação educativa e para além do ano letivo. E como tal, para obtermos sucesso seria necessário um trabalho transversal às famílias, uma vez que o trabalho do educador de infância deve ser uma continuidade do trabalho das famílias. Seria, por isso, importante a consciencialização dos pais para a promoção da resiliência, ajudando-os a compreender que esta capacidade é um dos melhores preditores para o sucesso, sendo responsável por fomentar a perseverança face às adversidades e sendo uma “peça” importante da identidade e do bem-estar da criança.

A investigação desenvolvida teve como principal constrangimento o facto da capacidade de resiliência não ser fácil de ensinar, e muito menos de adquirir. Esta constrói-se através de muitas experiências e da relação construída e estabelecida com o educador de infância, variável na qual depositei todo o meu esforço e dedicação.

Relativamente à minha experiência, e tendo em conta a descrição do percurso realizado ao longo das PPS, creche e jardim-de-infância, nas quais dei início à construção da minha profissionalidade, decidi finalizar este relatório e este caminho com a seguinte frase:

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

(Antoine de Saint-Exupéry),

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: princípios, medidas e implicações*. Departamento da Educação Básica, p. 46-47. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Nº1, p. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2009). *Para Uma Sociologia da Infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa.
- APEI (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bernard, B. (1996). *El Fomento de la Resiliência en los Niños*. ERIC Digest.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carr, M., Claxton, G. (2002). *Tracking the development of learning dispositions*. *Assessment in Education*, Nº9, p.9-37.
- Cizek, J. (1996). Learning, achievement, and assessment: constructs at a crossroads. In Phye, G. (ed.), *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment*, p. 1-33. San Diego: Academic Press,
- Clerc et al. (2004). *A construção do trabalho em equipa nos estabelecimentos de ensino* In Hardy, M. & Platone, F. – *Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade colectiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Instituto Piaget.
- Ferreira, M. L. B. (2013). *A relação entre a equipa Pedagógica e as famílias em creche e jardim-de-infância*. Setúbal: instituto politécnico de Setúbal. Dissertação de mestrado, consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6562>
- Figueira, S. (2005). *O coordenador pedagógico e o trabalho de equipa na creche*. Faro: Escola Superior de Educação

- Fisher, J. (2004). *A relação entre o Planeamento e a Avaliação*. In Siraj-Blatchford, I. Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância, p. 10-20. Lisboa: Texto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM*. Escola Moderna.
- Gomes, A. (2006). *A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação*, in Saber (e) educar, Nº11, Ed. ESEPF. Porto.
- Griebel, W. & R. Niesel (2003). *Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School*. *European Early Childhood Education Research Monograph*, Nº 1, p. 25-33.
- Grotberg, Ph., D., E. (1995). *A guide to promoting resilience in children strengthening the human spirit – The international Resilience Project*. Bernard van Lee Foundation: Early Childhood development: Practice and Reflections, Nº8.
- Homem, L. (2000). *Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar*. *Infância e educação – Investigação e práticas*, Nº1.
- Infante, F. (2003). *La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*. In: Melillo, A, OJeda, E. N. S. (2001). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância*, in Saber (e) Educar, Nº11, Ed. ESEPF. Porto.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). *The Construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work: Child Development*, 71 (3), p. 543- 558.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). *Research on resilience: An integrative review*. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 2nd ed., p. 510-549. New York: Cambridge University Press.

- Maia, J. N. (2012). *Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil*. Lisboa: Universidade católica Dom Bosco. Dissertação de mestrado consultada em: <http://goo.gl/OD8Vvv>
- Marques, T. P. (2011). *Clínica da Infância – Conselhos Práticos de Psicologia Infantil*. Alfragide: Oficina do livro.
- Masten, A.S. (2001). *Ordinary Magic: Resilience Process in Development*. *American Psychologist*, 56, 3, p. 277-238.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2012). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, Vol. 2 (2), p. 49-65. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Melillo, A., Ojeda, E. N. S. (2001). *Resiliência, Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Eduser: Revista de educação, Vol. 2 (2). Bragança: Escola superior de Educação. Consultado em <https://goo.gl/D3FM5m>
- Moreira, A. P. (2010). *Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e possibilidades de intervenção*. Campinas: Universidade Católica de Campinas.
- Naglieri, J., & LeBuffe, P. (2005). *Measuring Resilience in Children: from theory to practice*. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. United States of America: Springer Science+Business Media, Inc.
- Nascimento, M. A. V. (2007). *Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial*. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41-2, p. 207 – 218.
- Oliveira, A. S. D. (2012). *Construção e desenvolvimento da identidade profissional do educador de infância – Percorso no masculino. Um estudo de três casos*. Lisboa Escola Superior de Educação. Dissertação de mestrado consultada em <http://goo.gl/Z38C3s>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância reconstruindo uma práxis de participação*, In J. Oliveira Formosinho, T. Morchida K., & M. Apezato P., *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*, p. 13-36. São Paulo: ARTMED.

- Oliveira, M. C., Cunha, M. I. S. M. (2007) *Infância e Desenvolvimento*. Cadernos de Estudo, Nº 6, p.31-41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). *Prefácio: A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves, A Visão panorâmica da Investigação-Ação, p. 7-14. Porto: Porto Editora.
- Parente, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Piscalho, I., Simão, A. M. V. (2014). *Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – Perspetivas de Investigadores e Docentes*. *Interacções*, NO, 30, p. 72-109. Consultado em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora
- Roberts, R. (2004). *Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social*. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, p.144-160. Lisboa: Texto Editora
- Rutter, M. (2006). *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1094: 1–12. New York Academy of Sciences. Retirado de http://www.sapibg.org/attachments/article/1059/nyas_resilience_rutter_2006.pdf . doi: 10.1196/annals.1376.002.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus socia@l*, p.46-64.
- Serrão, M., Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. *Revista Ibero – americana de Educação*, Nº55 /5.
- Silva, C.M. (2013). *Escolas, higiene e Pedagogia: Espaços desenhados para o ensino em Portugal (1860- 1920)*. *Educação e Património cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da educação: Direção Geral da Educação (DGE).

- Sobral, C. (2014). *A investigação-acção colaborativa como estratégia de formação para a mediação de conflitos em contexto de educação de infância*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de doutoramento consultada em <http://hdl.handle.net/10451/11672>
- Souza, M., T., S., & Cerveny, C., M., O. (2006). *Resiliência Psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica*. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, (1), p.119-126.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, M. G., Mouta, C. Meneses, A. L. (2002). *Profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância*. *Investigação: Cadernos de Educação de Infância*. Consultado em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/investigacao_61.pdf
- Urra, J. (2007), *O Pequeno Ditador – Da criança mimada ao adolescente agressivo* (2.ª edição). Lisboa: A esfera dos livros
- Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. Exedra, nº2. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da Coesão Social, in Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Veiga Simão, A. (2005). *O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem*. Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yunes, M. A. (2003). *Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família*. *Psicologia em Estudo*, Nº 8, p. 75-84.
- Wortham, Barbour, & Desejean-Perrota. (1998). *Portfolio Assessment: a handbook for preschool and elementary educators*. Maryland: Association for Childhood Education International.

OUTROS DOCUMENTOS

Projeto Educativo do estabelecimento em que está a ser realizada a PPS em JI

Projeto pedagógico – Resposta Social de JI

Caracterização Sócio Demográfica – JI

ANEXOS