



A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Patrícia Mota

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

2021-2022



A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Patrícia Mota

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professora Doutora Catarina Tomás

2021-2022

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Enfim, terminou um dos percursos mais bonitos e mais desafiantes da minha vida. Com muitos altos e baixos, com muitas interrupções e sobressaltos, finalmente concluí aquilo a que me propus. Tal conquista só foi possível por ter sido acompanhada por pessoas incríveis, que se demonstraram incansáveis e que sempre me apoiaram. Às pessoas que me acompanharam, escrevo agora as merecidas palavras de agradecimento, sabendo que nunca serão suficientes.

À Professora Catarina Tomás, um muito, muito obrigada. Certamente não chega para agradecer tudo o que fez por mim ao longo dos dois estágios. Muito obrigada pela paciência, pelo apoio e pela exigência, pelas soluções e pelo questionamento que permitiram que fosse refletindo sobre a minha prática e o meu propósito.

À minha família, em especial aos meus pais e aos meus avós que, tal como eu, acreditam que ser educadora de infância não se limita a “tomar conta de meninos” e é das profissões mais bonitas do mundo.

Ao Pedro, meu companheiro de vida e parceiro de lutas, que se manteve sempre paciente e me motivou desde o início para que nunca desistisse deste sonho.

À minha querida sogra, Maria Helena, por me transmitir os seus conhecimentos enquanto educadora, por todos os livros dados e emprestados. Muito obrigada, também por todos os jantares.

À minha [melhor] amiga de longa data, Inês, obrigada pela compreensão, por todos os compromissos cancelados e adiamentos sem fim. Obrigada pelo companheirismo e por não me teres deixado sozinha. Seguimos juntas e testemunhas dos nossos caminhos.

Às minhas colegas e amigas, Cláudia, Raquel e Patrícia que muito me encorajaram neste percurso, que afirmaram muitas vezes que seria capaz e que acima de tudo, acreditaram em mim e demonstraram gosto em trabalharem comigo e às minhas queridas parceiras da noite, Alexandra e Ana que me incentivaram todos os dias a concluir este capítulo e me concederam tantas vezes “aqueles cinco minutos” para me concentrar na escrita.

Às equipas educativas com quem me cruzei neste longo trajeto, foram sem dúvida, a melhor ajuda que poderia ter tido. Todas as aprendizagens, partilhas, conselhos e sobretudo o apoio que me deram foi essencial para que conseguisse terminar com sucesso esta etapa.

A todas as crianças com quem me cruzei, por me terem acolhido sempre com carinho e pelas inúmeras aprendizagens que me transmitiram. Obrigada por terem sido sempre tão verdadeiras.

A educadora de infância que desejo ser, estará certamente marcada por todas as pessoas que se cruzaram comigo ao longo deste percurso e fizeram parte deste desafio. A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo apresentar uma reflexão sistemática do meu percurso na prática pedagógica enquanto estagiária em contexto de jardim de infância (JI), que decorreu entre o período de 18 de outubro de 2021 e 4 de março de 2022.

Relativamente à investigação, apresenta como problemática a perspetiva das crianças sobre a participação das famílias no jardim de infância que surgiu após observação das dinâmicas familiares na organização socioeducativa onde decorreu a PPS II e cujo principal objetivo é compreender o que as crianças pensam sobre a presença das suas famílias no JI.

No que diz respeito às opções metodológicas, a investigação assume uma natureza qualitativa com recurso ao estudo de caso, numa perspetiva exploratória e com recurso a diferentes técnicas de recolhas de dados tais como: a observação participante, consulta documental e conversas informais com as crianças.

Com o presente estudo foi possível concluir que as crianças tendem a apreciar a presença das suas famílias na sala de atividades, das propostas de atividades dinamizadas pelas mesmas e que tal participação potencia a participação das crianças.

Palavras-Chave: Perspetiva das crianças; Participação das famílias; Educação de Infância; Jardim de Infância

ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit Supervised Professional Practice II (PPS II), to obtain a master's degree in Early Childhood Education and aims to present a systematic reflection of my path and pedagogical practice as a trainee in a kindergarten context, which took place between October 18, 2021 and March 4, 2022.

Regarding the investigation, it presents as a problem "the children's perspective on the participation of families in kindergarten" that emerged after observing the family dynamics in the socio-educational organization where the internship took place and whose objectives are i) to understand what children think about the visits/activities promoted by their families and ii) understand how the conversations within the family arise that lead families to want to stimulate an activity. However, due to the Covid-19 pandemic situation that we are still experiencing, and the various interruptions related to isolation and the momentary impediment of families to enter the socio-educational organization, this second objective was left unanswered.

With regard to methodological options, the research assumes a qualitative nature using the case study, in an exploratory perspective and using different data collection techniques such as: participant observation, document consultation and informal conversations with children.

With the present study, it was possible to conclude that children tend to appreciate the presence of their families in the activities room, the proposed activities promoted by them and that such participation enhances the children's participation.

Key words: Children's perspectives; Family participation; Early Childhood Education; Kindergarten.

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA - CARACTERIZAÇÃO	3
2.1. <i>Observando o que está em volta</i> – caracterização do meio	4
2.2. <i>Depois de entrar</i> – caracterização da organização socioeducativa.....	5
2.3. <i>Os/as adultos/as da organização socioeducativa</i> – caracterização da equipa educativa .	8
2.4. <i>Conhecer os espaços e os tempos</i> – caracterização do ambiente educativo.....	10
2.5. Um retrato das famílias.....	18
2.6. <i>Os meninos e as meninas que brincaram comigo</i> – caracterização do grupo de crianças	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	27
3.1. Intenções e objetivos para a minha ação.....	28
3.1.1. Intenções educativas com as crianças	28
3.1.2. Intenções educativas com as famílias	30
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa	31
3.2. Avaliação global das intenções delineadas	32
4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E POSICIONAMENTOS ÉTICOS.....	36
4.1. Opções metodológicas	37
4.2. Roteiro ético.....	38
5. A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS – INVESTIGAÇÃO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	40
5.1. Identificação da problemática.....	41
5.2. Revisão da literatura	42
5.3. <i>Observando e escutando as crianças sobre a participação das suas famílias</i> – apresentação e discussão dos resultados.....	47
5.3.1. Relações estabelecidas entre a equipa educativa e as famílias.....	47
5.3.2. Atividades dinamizadas pelas famílias.....	47
5.3.3. Experiências das crianças com as famílias fora do jardim de infância.....	50
5.3.4. Opinião das crianças sobre a dinamização das atividades.....	51
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE – ANÁLISE DO MEU PERCURSO.....	52

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS	66
ANEXO A. PLANTA DA SALA.....	67
ANEXO B. DIA TIPO.....	69
ANEXO C. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	72
ANEXO D. CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	74
ANEXO E. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DE JARDIM DE INFÂNCIA.....	76
ANEXO F. TABELA SÍNTESE DOS DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS PRIVILEGIADOS NAS PROPOSTAS EDUCATIVAS.....	77
ANEXO G. ÁRVORE CATEGORAIL DE ANÁLISE DE DADOS	80
ANEXO H. ROTEIRO ÉTICO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL.....	86
ANEXO I. PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A CAPTÇÃO DE FOTOGRAFIAS	92

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Agenda Semanal da Sala	15
--	-----------

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo apresentar, de um modo reflexivo, a prática pedagógica e o meu percurso enquanto estagiária, que decorreu no período entre 18 de outubro de 2021 e que, devido a vários isolamentos provocados pela COVID-19, se prolongou até 4 de março de 2022. Do mesmo modo, este relatório ilustra também o processo de intervenção educativa em jardim de infância, mostrando as vivências, as intenções delineadas e as reflexões feitas ao longo da PPSII.

No que diz respeito à sua estrutura, o mesmo encontra-se dividido em cinco diferentes capítulos. O primeiro capítulo, **“Uma ação educativa contextualizada – caracterização”** é reservado para a apresentação da caracterização da organização socioeducativa, incluindo o meio onde está inserido, a sua missão e objetivos pedagógicos assim como a caracterização da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. É com base na caracterização apresentada que parto para o capítulo seguinte, **“Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância”**, onde são expostas as intenções para ação que delineei, assim como a concretização das mesmas com os diferentes intervenientes: as crianças, as famílias e a equipa educativa e posteriormente a sua avaliação.

De seguida, o capítulo **“Opções metodológicas e posicionamento ético”** visa apresentar as opções metodológicas e éticas inerentes à investigação que é desenvolvida no capítulo seguinte: **“A perspectiva das crianças sobre a participação das famílias – investigação numa sala de jardim de infância”**. Neste capítulo, é descrita a problemática identificada, mais propriamente como surgiu e é também apresentada a revisão da literatura e a discussão dos resultados.

No capítulo **“Construção da profissionalidade – análise do meu percurso”** é onde reflito sobre o meu percurso em creche e jardim de infância (JI) e o contributo da prática pedagógica nestas valências para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e termino com o capítulo **“Considerações finais”**.

2. UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA - CARACTERIZAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

É essencial iniciar o presente relatório apresentando uma análise reflexiva do contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II. Será esta caracterização que me guiará e justificará a minha ação, permitindo delinear intenções e objetivos para a mesma ao longo de toda a minha prática.

Como tal, em primeiro lugar, antes de entrar na organização socioeducativa começo por observar e caracterizar o meio envolvente da mesma, procedendo a caracterização da própria organização e a caracterização da comunidade educativa onde estão incluídas a equipa educativa, as crianças e as respetivas famílias, concluindo com a caracterização do ambiente educativo.

A presente descrição é resultado de uma observação atenta, realizada ao longo de toda a PPS II e ainda dos registos e conversas com a equipa educativa e da análise de documentos orientadores como o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Sala (PCS).

2.1. *Observando o que está em volta* – caracterização do meio

Correndo o risco de considerar que é ao entrar na organização que tudo se desenrola, não podemos ignorar o facto que é aquilo que observamos antes de entrar e as particularidades do meio envolvente que nos oferecem importantes informações que irão orientar a nossa ação educativa. Além do mais, esta é a primeira oportunidade de olharmos as crianças e assim constataremos que além de diversas semelhanças, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras.” (Ferreira, 2004, p.65)

A organização socioeducativa fica numa vivenda que está localizada numa das principais avenidas de Lisboa, caracterizada pelo seu intenso tráfego e afluência de pessoas. Na sua proximidade encontram-se diversas empresas, outras organizações educativas e um parque que dispõe de uma extensa área de natureza e um parque com diversos equipamentos para crianças. É prática habitual as crianças usufruírem deste espaço não só para explorações livres como também para as sessões de música e de educação física, como é possível constatar no seguinte excerto:

A educadora conversa com as crianças sobre a sessão de música: a professora de música propôs fazer a sessão no parque para aproveitar o bom tempo pelo que não teriam tempo de fazer a partilha das novidades e

que a mesma passa para depois da sesta. (NC3, 20 de outubro de 2021 registo n.º1).

2.2. Depois de entrar – caracterização da organização socioeducativa

A organização socioeducativa é fundada em 1967, numa primeira fase com apenas uma sala, com o objetivo de responder às necessidades dos funcionários da empresa a par da divulgação de produtos alimentares. É a partir de 1974 que é construída a creche e o JI, alargando o acesso a todas as crianças da comunidade.

Relativamente à dimensão jurídica, trata-se de uma organização socioeducativa de Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos, sendo a creche tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social e o JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência (PE, 2021).

Com o horário de funcionamento das 7h30 às 19h00, de segunda a sexta-feira, esta organização socioeducativa tem as valências de creche, jardim de infância e 1.º CEB. Na creche existem uma sala de berçário, duas salas para crianças com 1/ 2 anos e duas salas para crianças com 2/ 3 anos de idade. No JI existem três salas e ainda três turmas de 1.º CEB. No que diz respeito à estrutura organizacional do espaço, a organização é constituída por dois edifícios distintos dado que, no edifício principal onde funcionam as salas de creche, é onde também estão localizados os espaços comuns, como uma sala para as funcionárias, no terceiro piso. Existem duas casas de banho: uma localizada no segundo piso, dá resposta às duas salas para crianças com 1/ 2 anos e outra no piso térreo para as crianças com 2/ 3 anos. De igual forma, existem dois espaços exteriores distintos: um adjacente às duas salas para crianças com 1/ 2 anos e outro, no piso térreo para as crianças com 2/ 3 anos de idade.

Neste edifício existe também a cozinha e o refeitório onde, com exceção das crianças do berçário e das salas de 1/ 2 anos que almoçam nas salas, todas as outras fazem as suas refeições. Como ligação entre os dois edifícios encontra-se um recreio, parte dele coberto, destinado às crianças de JI e 1.º CEB. No segundo edifício encontramos, as três salas de jardim de infância e as três salas de 1.º CEB, três casas de banho (uma no piso térreo e duas no segundo piso distinguidas por casa de banho masculina e feminina que dão resposta às salas de JI deste piso e às salas de 1.º CEB e ainda o gabinete da psicóloga e um ginásio, que funciona também como dormitório.

No que respeita ao modelo pedagógico adotado por esta organização socioeducativa, o Movimento da Escola Moderna (MEM), foi implementado em 2004 nas valências de creche e JI e posteriormente, em 2015, também no 1.º CEB.

Este modelo pedagógico, cuja atividade em Portugal iniciou no princípio dos anos 60, é essencialmente caracterizado por ser um modelo sociocêntrico, de cooperação educativa e princípios democráticos, inspirado sobretudo, na pedagogia de Freinet e que assenta “num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes.” (Niza, 2013, p. 142). O modelo tem como propósito o envolvimento e corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem sendo que “a aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente como o mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente.” (Folque, 2018, p. 52). Com o propósito de “dar sentido constante ao ato educativo” (Niza, 2013, p.145) verificam-se três finalidades educativas: i) iniciação a práticas democráticas; ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e iii) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013, p.144).

Importa referir que o lema desta organização socioeducativa - “Direitos que nos dão voz” - é sinónimo de uma perspetiva da criança enquanto agente educativo e sujeito de direitos. Atualizado este ano letivo, o lema assenta em distintas recomendações do Conselho Nacional de Educação, a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril - *A Educação dos 0 aos 3 anos* -, a Recomendação n.º 2/2021 (CNE, 2021) - *Direitos das Crianças* -, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva *et al.*, 2016) (PE, 2021). Partindo desta ideia, surgem no PE (2021), outros conceitos como por exemplo “eu participo porque estou aqui” com o intuito de fomentar e promover a participação efetiva das crianças, complementando a ideia inicial, tal como nos explica Tomás (2007) “A participação apresenta-se (...) como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (p.51). A outra ideia é “brincar é o meu direito” onde se destaca a consciência do brincar como uma necessidade e extensão da cultura da criança. Por fim, “tenho uma comunidade que garante os meus direitos”, que, no fundo, consagra as conceções anteriores no sentido em que, como agentes educativos, é nosso dever que os direitos das crianças sejam reconhecidos e assegurados por toda a comunidade.

Como princípios educativos da organização socioeducativa, estão delineados no PE (2021) os seguintes: i) a criança como ator social; ii) a criança como produtora de cultura; iii) uma escola para todos; iv) democracia e partilha de poder; v) uma perspetiva sociocultural da aprendizagem; vi) a emergência do brincar; vii) escola, família e comunidade, um caminho que se faz em conjunto; viii) “promover, provocar, emancipar” (Rui Grácio); ix) trabalho construído em equipa; x) afetividade e segurança emocional; xi) a escuta e o tempo efetivo para escutar; e xii) a rua não pode estar em vias de extinção.

O que aqui foi descrito, não são apenas convicções estagnadas num documento escrito como o PE, são, na realidade, experiências que se vivenciam na prática. É visível uma excelente relação de proximidade e abertura com a comunidade e com as famílias. Apesar da situação pandémica, relacionada com o Covid-19, vivida nos últimos anos, a relação entre toda a equipa desta organização e as famílias pareceu pouco afetada no sentido em que existiu uma preocupação constante em ouvir as famílias, sobre as suas necessidades e/ ou dificuldades, estreitando a parceria desenvolvida até então. São exemplo disso as “escolas de pais” que ocorrem entre uma a duas vezes por ano letivo e que têm por base os interesses e pedidos das famílias sobre determinados tópicos, que a psicóloga com o auxílio de estagiários de psicologia desenvolve para responder a dúvidas apresentadas pelos pais. Também a comunidade tem um papel importante e de relevo para o funcionamento desta organização socioeducativa.

Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve. (Niza, 2013, p.159)

Em conclusão, é também importante referir que, através do acompanhamento de estágios e da sua supervisão, é evidente a integração de diferentes elementos no contexto socioeducativo e por isso é também mencionado no PE da organização. Ao longo da PPS, a presença de estagiários/as de diferentes áreas é um constante e sinónimo de uma parceria educativa, como descrito na seguinte nota de campo:

As crianças começam a sentar-se à volta da mesa para dar início à reunião. A educadora começa por escrever os nomes das crianças que querem partilhar algo. Antes de começar, a educadora apresenta duas estagiárias

que nos irão acompanhar esta semana por estarem a realizar um estágio de observação. (NC6, 25 de outubro, registo n. 02).

Assim, e uma vez mais consolidando o que aqui foi descrito como princípio educativo, a valorização das interações com toda a comunidade, através da cooperação com outras organizações socioeducativas resultam num estreito vínculo de colaboração, partilha e reflexão.

2.3. Os/as adultos/as da organização socioeducativa – caracterização da equipa educativa

No que à dimensão organizacional diz respeito, importa referir a diversidade dos profissionais que a constituem: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, oito educadoras, quatro professores do 1.º CEB, doze auxiliares de ação educativa, pessoal de apoio aos serviços não educativos e ainda um professor de educação física e uma professora de música (como componente curricular) e uma professora de dança e teatro, uma professora de inglês um professor de judo (da componente extracurricular), para todas as valências. A equipa conta também com uma psicóloga a tempo inteiro, que observa e acompanha as crianças assim como as equipas educativas, com o objetivo de apoiar as mesmas na prevenção e sinalização de situações de risco e/ ou dificuldades a ultrapassar. A sua atuação é desenvolvida também com as famílias, através de aconselhamento e formação parental, como por exemplo nas “escolas de pais.”

É de sublinhar ainda que todos/as os/as funcionários/as da organização têm formação contínua sobre o modelo pedagógico no sentido de fortalecer o seu conhecimento e refletir sobre a sua prática, já que uma das características do MEM tem que ver com a autoformação cooperada dos profissionais “que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas” (Serralha, 2009, p. 5).

Também é importante sublinhar as interações positivas que se observam entre todos os elementos da equipa. Como destacado no Projeto Curricular de Sala (PCS) deste ano letivo e à semelhança do que fui observando ao longo do estágio, está patente um “forte sentido de união e espírito de equipa, no qual todos os elementos desempenham as suas funções de forma harmoniosa e sincronizada” (p.6).

Centrando-me agora na equipa educativa que me recebeu e integrou nas suas rotinas diárias com o grupo de crianças, a mesma é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa que trabalham juntas pela primeira vez neste ano letivo, todavia, é visível uma relação muito positiva entre ambas, baseada na confiança e na partilha. Ora, uma das particularidades do modelo pedagógico do MEM, é precisamente um percurso co construído entre os/as profissionais, a partilha e a reflexão conjunta, refletindo também os princípios que estabelecem a relação firmada entre as duas figuras de referência das crianças. Caracterizar a ação do educador que assume os princípios deste modelo pedagógico não é simples, uma vez que é muito vasta a sua ação e o que isso implica. Deste modo, Niza (2013), esclarece que

os educadores que sustentam este sistema de educação pré-escolar se assumem como *promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos* e morais do treino democrático; *auditores ativos* para provocarem a livre expressão e a atitude crítica. Mantem e estimulam a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada. (p. 158).

Devo salientar que as positivas relações estabelecidas entre as adultas da sala, se estendem e resultam obviamente em relações positivas com as crianças. Posto isto, a minha chegada à sala foi marcada por uma *calorosa receção* tanto da parte da educadora e da auxiliar como da parte das crianças. Durante o longo período em que estive na sala, tanto a educadora como a auxiliar demonstraram preocupação em transmitir os seus conhecimentos e partilhar comigo as suas intenções, como se pode verificar, por exemplo, na seguinte nota de campo:

Durante a sessão de educação física, a educadora aproveita para reunir com a auxiliar e comigo para nos dar *feedback* das reuniões de avaliação e nos pôr a par sobre o que foi conversado com as famílias, partilhando as principais dificuldades e evoluções das crianças do grupo. (NC38, 25 de janeiro de 2022, registo n.º 4).

Posto isto, e porque as relações aqui retratadas são fruto de um longo percurso de formação e reflexão, resultam naquilo a que designamos de identidade profissional, decorrem de “uma construção inter e intrapessoal” que se desenvolve “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)

Deste modo, e com o intuito de orientar e sustentar a prática pedagógica da educadora, estão descritos no PCS deste ano letivo, os seguintes princípios educativos: i) promover a relação afetiva, entre os adultos, entre as crianças e entre os adultos e as crianças, no sentido em que o afeto e a confiança nas capacidades das crianças as torna mais autónomas e confiantes; ii) valorizar as diferenças individuais das crianças, pois nessa individualidade provém a riqueza do grupo; iii) assumir a criança como sujeito ativo na construção do seu saber, reconhecendo os seus interesses e necessidades; iv) estabelecer uma rotina diária consistente de forma a garantir um ambiente seguro; organizar os espaços e os materiais de forma a garantir um ambiente educativo seguro e dinâmico; v) valorizar e respeitar a criança e as suas características e ritmos; vi) envolver a família no processo educativo, através de reuniões e comunicações formais e não formais; vii) conhecer as necessidades e expectativas das famílias, incentivando a sua participação de acordo com a sua disponibilidade.

Ao longo da PPS, tive a oportunidade de observar diversas interações entre as adultas da sala, com as crianças e outros elementos da equipa, com destaque para a relação de proximidade estabelecida com todos, que validam a prática destes princípios.

2.4. Conhecer os espaços e os tempos – caracterização do ambiente educativo

Outro aspeto da intencionalidade educativa a ter em conta, prende-se com a organização do tempo e do espaço. O planeamento do espaço e dos materiais visa o “desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22) a par de atividades específicas de cada área de conhecimento expressadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Do mesmo modo, Ferreira (2004) esclarece que “as características dos cenários também são usadas, rotineiramente, para construir o cenário significativo da interação.” (p. 81), pelo que a conceção do espaço e a disponibilização dos materiais está carregada de sentido e intenção uma vez que este se torna potenciador de interações entre os diversos intervenientes, sejam as adultas de sala, as crianças do grupo ou outros elementos da equipa educativa e crianças de outros grupos.

Posto isto, o ambiente educativo, que engloba a organização do espaço e das rotinas assume determinadas características associadas ao modelo pedagógico MEM. Relativamente aos espaços onde decorrem as principais rotinas do grupo de crianças,

não devemos ignorar o facto que as mesmas passam também por outras áreas dos edifícios da organização socioeducativa além da sala de atividades como a casa de banho, o recreio e o refeitório.

Desta forma, no que diz respeito ao espaço da sala de atividades, foi possível observar que a mesma se caracteriza sobretudo por ser um espaço amplo e bastante iluminado, assim como é possível confirmar no PCS deste ano letivo, a sala é organizada partindo de um “espaço central que promove a livre circulação, sendo que os materiais se distribuem pelos armários à volta da mesma.” (p.7). É neste espaço que decorrem a maioria das atividades e rotinas diárias à exceção das sessões de educação física, que têm lugar no ginásio ou no espaço exterior. Esta encontra-se organizada em diferentes áreas (cf. Anexo A), dispostas segundo o modelo pedagógico que possibilitam variadas aprendizagens, vivências e explorações, de tal forma que cada uma destas dispõe de materiais cuidadosamente selecionados com o objetivo de potenciar tais vivências.

Passo de seguida a apresentar as áreas que compõem a sala assim como os materiais disponibilizados nas mesmas:

- i) **Laboratório de ciências e matemática** – nesta área, as crianças podem explorar diferentes materiais como “casa dos números” (uma tabela onde os números estão organizados sequencialmente; um ábaco vertical; uma balança; materiais naturais como folhas, pinhas, entre outros (muitas vezes trazidos pelas crianças); geoplanos; aquário com três peixes, etc. como se demonstra no seguinte excerto: “O T. S. mostra um geoplano e diz que é para fazer foguetões. A educadora aproveita e demonstra para todas as crianças que também é possível criar formas geométricas e sugere que o façam com os geoplanos que estarão no laboratório de ciências e matemática.” (NC42, 1 de fevereiro de 2022, registo n.º 1).
- ii) **Área da expressão plástica** – nesta área é possível a utilização de diversos materiais como tintas; plasticina e diferentes acessórios para a modelagem da mesma; pincéis, lápis de cor e de cera; canetas de feltro; tesouras e colas. “Enquanto as crianças brincam nas áreas, vou com a J. J., a E. A., a C. D e o V. L. para a área de expressão plástica para reproduzirem uma obra surrealista. A atividade consiste em colocar numa folha algumas gotas de tinta e de seguida com outra folha por cima, posteriormente é necessário

pressar a tinta de forma que se espalhe nas duas folhas e resulte numa impressão.” (NC15, 8 de novembro de 2021, registo n.º 2).

- iii) **Oficina da escrita** – estão à disposição diferentes materiais riscadores como canetas e lápis; cadernos; blocos; ficheiros com cartões com os nomes das crianças e ainda cartões com profissões, alimentos, meios de transporte, instrumentos musicais; uma tabela com a correspondência da letra minúscula com a letra maiúscula; um computador e uma impressora. Algumas das interações que observei prendem-se sobretudo com a utilização dos cartões dos nomes como se constata de seguida: “durante a reunião, o V. S. *demonstrou interesse* em escrever o seu nome, pelo que a educadora sugere que vá para a oficina da escrita para o fazer. Quando as crianças escolhem as áreas o V. S. vai então para a oficina e eu acompanho-o. Ajudo-o a procurar o seu nome para copiar. Rapidamente termina a sua tarefa, arruma a folha nas produções acabadas e diz que quer ir brincar para outra área.” (NC8, 27 de outubro de 2021, registo n.º 4)
- iv) **Área do faz de conta** – de acordo com Niza (2013), é nesta área que as crianças “compõem as suas personagens” utilizando diferentes roupas e adereços. (p.150) Assim, estão disponíveis diferentes roupas e acessórios, assim como alguns bonecos e ainda uma mercearia com e uma cozinha com diferentes utensílios e uma mesa e bancos no centro. O seguinte excerto dá conta de uma das interações que ocorreu entre mim e uma das crianças do grupo nesta área: “Vou para área faz-de-conta onde está o V. L. a brincar com a máquina de café. Peço um café, que rapidamente me dá e senta-se ao meu lado também a “beber” um. Na mesa está um cesto com frutas. O V. L. pega numa fatia de melancia e diz. “é melancia. Eu gosto de melancia. Às vezes como em casa, outras vezes como na praia.” (NC8, 27 de outubro de 2021, registo n.º 4)
- v) **Jogos de chão e construções** – aqui existem diferentes materiais de construção como peças de encaixe, algumas com íman, *legos* e ainda animais, carros e uma pista de madeira. “Aproximo-me da M. C. que está a brincar com umas peças de encaixe e pergunto se posso brincar com ela e o que está a construir, diz me que ainda não sabe. Depois diz que está a construir um castelo. Vou passando algumas peças da caixa. Brincamos

algum tempo, mas assim que tem oportunidade vai brincar com os carros na garagem. (NC14, 5 de novembro de 2021, registo n.º 3)

- vi) Jogos de mesa** – nesta área estão disponíveis diversos jogos de associação de cores, *puzzles* de diferentes tamanhos, blocos de madeira, jogos de memória e jogos de empilhar. “O M. P escolhe a área dos jogos de mesa, optando pelos blocos de madeira. Mostra-me que está a construir uma casa, diz-me que é a casa do Benfica. Vai juntando mais blocos e diz que vai ser uma cidade. A M. C. está a fazer um puzzle ao meu lado e, entretanto, a C. D. junta-se a nós.” (NC 12, 3 de novembro de 2021, registo n.º 2)
- vii) Biblioteca** – esta área encontra-se próxima da janela, o que garante a luz natural e tem um pequeno sofá e almofadas dispostas no chão. A biblioteca tem diferentes livros para exploração livre por parte das crianças. Contudo, por ser um espaço amplo, muitas atividades iniciam-se aqui, sendo também um espaço para pequenas reuniões, conversas, etc. como demonstrado no seguinte exemplo: “depois da sessão de educação física, reúno com as crianças na área da biblioteca para iniciar o projeto dos tigres.” (NC44, 3 de fevereiro, registo n.º 2)

As áreas das oficinas e da expressão plástica incluem um inventário onde constam os materiais disponíveis e alguns exemplos de atividades que se podem desenvolver naquela área. Por outro lado, todas as áreas contêm uma sinalética com a indicação do número de crianças que podem estar naquela área, algo previamente combinado com as crianças e que visa proporcionar uma exploração mais significativa da área. Além das áreas supramencionadas, existe uma área central, mais polivalente que dependendo da organização das mesas, serve de apoio não só às áreas descritas como a atividades de grande grupo, tais como as reuniões.

Estamos perante um planeamento cuidado e refletido, o que significa que não é sinónimo de inflexibilidade. As áreas e os materiais que as constituem são passíveis de alteração sempre que as necessidades e interesses das crianças assim o justifiquem, “permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22)

Sobre a seleção dos materiais para cada área, Folque (2018), esclarece que a escolha dos mesmos é cuidada e minuciosa, dado primazia a materiais reais em detrimento de “brinquedos” (p.57), da mesma forma, Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), esclarecem a importância da escolha de materiais que não sejam limitadores

como determinados brinquedos que, algumas vezes, tendem a infantilizar a criança (p.22), isto é, assumem características redutoras, algumas vezes muito direcionadas e a qualidade dos materiais não é a mais adequada para o uso atribuído pelas crianças. Ao referir a importância da escolha dos materiais, é de ressaltar que não basta refletir sobre que tipo de objetos se coloca em cada área, mas que os mesmos só se tornam significativos caso estejam efetivamente ao dispor das crianças e que estas os possam utilizar, explorar e manusear de forma autônoma.

Em suma, face ao exposto previamente, Niza (2013) salienta que, de uma forma geral, o ambiente da sala deverá ser agradável por um lado e estimulante por outro, onde as produções das crianças e as suas descobertas são exibidas nas paredes (p.151), levando-as a apropriarem-se do espaço, construído por e para todos, a atribuírem-lhe significado, onde as suas conquistas são valorizadas e partilhadas, a par do que defendem os princípios pedagógicos do MEM.

Assim, da minha perspetiva, o ambiente proporcionado demonstra-se bastante agradável e diverso, proporcionando às crianças diversas oportunidades de exploração e potenciador de relações sociais e partilha.

Outro fator pedagógico igualmente importante na definição das intenções do educador e como mencionei no subcapítulo anterior como uma das intenções definida pela educadora, tem que ver com a organização da rotina diária. Esta organização, em sintonia com a distribuição do espaço e dos materiais, representa um facilitador para que as crianças interiorizem a rotina e sejam as próprias a administrar as atividades. Do mesmo modo, permite ao educador uma maior organização do seu tempo enquanto mediador e apoiante das crianças.

Também Rodrigues e Garms (2007) demonstram que a organização de uma sequência de atividades não só é vantajosa para a preparação do trabalho do educador como visa proporcionar segurança às crianças, no sentido em que lhe permite compreender a sucessão de acontecimentos tornando-as mais independentes e mais capazes de “nortear” os seus comportamentos.

Face ao exposto anteriormente, a organização da rotina diária, assume os pressupostos do modelo pedagógico que, tal como nos explica Folque (2018) apesar da sua preparação bem definida, deve ser adaptável “para dar resposta as necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os fatores contextuais da vida diária.” (p.59). Uma das suas características mais evidentes tem que ver com a multiplicidade de tempos individuais e coletivos que, de acordo com Folque et al. (2015), significa que “a

organização do tempo contempla sempre a diferenciação e a simultaneidade de atividades.” (p. 23), e isto resulta em diversas atividades em simultâneo que visam responder às necessidades e interesses individuais das crianças, como se pode aferir pelo seguinte excerto:

A educadora foi com um pequeno grupo às salas de creche perguntar para que servem as régua. As restantes crianças brincam nas áreas. Sento-me na área dos jogos de mesa, inicialmente com o F. L. a jogar ao jogo da memória (encontrar dois pares iguais) e posteriormente com a L. E. a fazer um puzzle. (NC 4, 21 de outubro, registo n.º 2).

Por conseguinte, a rotina diária (cf. Anexo B) e a rotina semanal do grupo (cf. Tabela 1), corroboram que, apesar de uma rotina estabelecida, a mesma é flexível e permite essa mesma simultaneidade de atividades, transformando-se num visível equilíbrio entre a intencionalidade educativa delineada pela educadora e as necessidades e interesses de cada criança e molda-se de acordo com as sugestões das crianças e do que surge no dia-a-dia.

No que diz respeito às orientações do modelo pedagógico, Niza (2013) diz-nos que rotina diária é alicerçada em dois momentos distintos: as manhãs e as tardes. Deste modo “a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador.” (Niza, 2013, p.153). Para o período da tarde, está previsto desenvolvimento de atividades culturais coletivas.

Tabela 1

Agenda Semanal da Sala

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Reunião da manhã				
Atividades e Projetos nas áreas				
	Educação Física	Educação Musical	Educação Física	
Comunicações/ Hora do conto		Comunicações/ Hora do conto		Comunicações/ Hora do conto
Almoço				
Desenvolvimento da linguagem e abordagem à escrita	Dinamização de histórias	Ciências/ Matemática	Dança/ Jogos sociais	Reunião de Conselho

A organização do grupo nos diferentes acontecimentos do dia é sustentada por “mapas de registo que ajudam a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa.” (Niza, 2013, p. 151). **Os instrumentos de pilotagem**, característicos do MEM, estão dispostos na sala, acessíveis às crianças, são encarados como instrumentos de regulação da vida do grupo que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala.” (Folque, 2018, p. 55).

Ao longo desta visita a Educadora M. foi destacando alguns instrumentos de pilotagem que são chave do modelo pedagógico utilizado – Movimento Escola Moderna - cuja utilização é iniciada logo desde a creche e que transitam com os grupos até ao primeiro ciclo, como por exemplo o Diário de Grupo, o Mapa de Tarefas, o Mapa de Presenças. Outros instrumentos são introduzidos em jardim de infância como o “Queremos contar, mostrar ou escrever”, o Plano do Dia, existindo ainda outros recursos como as Regras de Sala. (NC1, 18 de outubro de 2021, registo n.º 1)

A existência destes instrumentos cujas características são distintas, mas que se relacionam entre si, apoiam a vivência democrática e a gestão cooperada, assim como a “responsabilidade pela aprendizagem e a vida de grupo” (Folque, 2018, p.55). São eles: o mapa de presenças; o mapa do “quero contar, mostrar ou escrever”; o plano do dia; o calendário; o diário de grupo; o mapa de tarefas; o mapa de aniversários e a agenda semanal, que passo de seguida a fazer uma breve descrição.

- a) **Mapa de presenças** – consiste numa tabela de dupla entrada, com os nomes das crianças na coluna da esquerda e os dias do mês na linha superior. Tem como objetivo a marcação diárias das presenças e faltas das crianças que se distinguem com um círculo verde no caso de presença e um círculo vermelho no caso de falta: “As crianças que chegam, após arrumarem os seus pertences e marcarem a presença na sala com a ajuda dos pais, brincam no recreio.” (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 1)
- b) **Mapa do “Quero contar, mostrar ou escrever”** – neste instrumento, que é utilizado diariamente, as crianças registam o seu nome para partilharem as suas novidades na reunião da manhã que pode ser um acontecimento, mostrar algo ou escrever uma novidade. “Como é habitual neste momento, a educadora pergunta às crianças quem quer

partilhar alguma coisa com os colegas e vai escrevendo o nome de quem mostrou essa intenção, num instrumento com o nome “Quero contar, mostrar ou escrever””. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 2)

- c) Plano do dia** – tem que ver com uma tabela preenchida diariamente e tem como objetivo planejar os acontecimentos do dia. Este registo é feito durante a reunião da manhã. Os planos do dia são avaliados na reunião do dia seguinte recorrendo a um código de cores: verde (o que foi planeado e concluído), amarelo (tarefas que se iniciaram, mas não se concluíram) e vermelho (algo que estava planeado, mas não se efetivou). Esta tarefa é realizada pelas crianças responsáveis da semana. “Passamos agora ao “Plano do Dia”. Neste instrumento, que se encontra dividido em três colunas: “o que vamos fazer”, “quem faz” e “avaliação”, a educadora combina com as crianças e regista a sequência de atividades que irão decorrer ao longo do dia de hoje e quem irá participar nas mesmas.” (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 3).
- d) Calendário** – refere-se a um calendário mensal onde as crianças assinalam o dia em que estão.
- e) Diário de grupo** – este instrumento consiste numa tabela com quatro colunas: “não gostamos”, “gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”. É preenchido diariamente e avaliado na reunião de conselho, à sexta-feira. “Este momento do dia está destinado à reunião de conselho. “Nesta reunião, a educadora e as crianças conversam sobre a semana e avaliam o diário de grupo. A educadora menciona que as colunas “não gostamos” e “gostamos” não estão preenchidas e dialogamos sobre quando pudemos escrever nestas colunas.” (NC5, 22 de outubro de 2021, registo n.º 8).
- f) Mapa de tarefas** – trata-se de uma tabela que inclui diversas tarefas como: ser responsável da semana, arrumar as cadeiras, dar comida ao peixe, marcar o calendário, dar o lanche, dar a fruta, marcar as faltas. Por norma, no final da reunião de conselho, são escolhidas duas crianças – que se oferecem para cada tarefa.
- g) Mapa aniversários** – este mapa está exposto no topo de uma das janelas, dividido pelos meses do ano, onde em cada mês constam as crianças que fazem anos naquele mês.

h) Agenda semanal – este foi o último instrumento a ser implementado na sala e é semelhante ao apresentado na tabela 1, com a diferença que contem fotografias referentes aos momentos lá delineados. Define a organização do tempo ao longo da semana. “Com vista na organização da rotina tanto para as crianças como para as adultas da equipa educativa, a educadora sugeriu a construção da agenda semanal. Deste modo é possível que as crianças se apropriem de forma mais segura das rotinas, onde estarão incluídos momentos específicos para a partilha de histórias e a realização de projetos.” (NC31, 10 de dezembro de 2021, registo n.º 3).

2.5. Um retrato das famílias

“Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência no JI, visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos.” (Ferreira, 2004, p.65).

É essencial reconhecer “a família como o primeiro e principal contexto de socialização das crianças” (Sarmiento & Carvalho, 2017, p.8) e assim compreender que as crianças são portadoras de histórias e vivências, ainda antes de integrarem uma organização socioeducativa, para entender o valor das famílias nas relações que se estabelecem com as crianças. É através da sua interação com as famílias que estas adquirem as suas primeiras experiências enquanto seres sociais. Deste modo, conhecer e caracterizar as famílias das crianças é um dos aspetos que o educador de infância deve considerar ao delinear as suas intenções, com o intuito de adequar a sua ação de acordo com tais características e necessidades que se refletirão nos interesses e necessidades das crianças. Também Folque et al. (2015), salientam que o reconhecimento das famílias “como peritas na educação dos seus filhos”, permite que se construam relações mais colaborativas e equilibradas (p.21).

De todo o exposto, é possível apresentar de seguida a caracterização das famílias das crianças do grupo, recorrendo aos dados existentes no PCS, às notas de campo e algumas informações partilhadas pela educadora.

No que às habilitações académicas diz respeito, pode dizer-se que predominam os familiares que possuem curso superior (licenciatura ou superior), que ao cruzar com a situação profissional, podemos chegar à sua condição social: média/média-alta. Por seu lado, muitas das partilhas feitas pelas crianças refletem esse nível de vida, sobretudo através de relatos de férias ou experiências culturais, realizadas em contexto familiar, como se verifica no seguinte excerto:

Reunião para a partilha de novidades: a E. A. foi aos Açores e tem novidades para contar. O seu irmão (que frequenta o 1º CEB) vem até à sala para ajudar na comunicação. Trouxe bolo levedo e doce de ananás para partilhar com os colegas ao lanche e uma queijada para a educadora, para a auxiliar e para mim, quando a E. me vem entregar a queijada diz: “toma, é um queijo.” Entre muitas coisas, a E. A. conta-nos que gostou de ir a uma piscina com água quente. (NC20, 15 de novembro, registo n.º 5).

Também com destaque no PCS (2021), as experiências culturais são evidenciadas: “nas conversas informais estabelecidas com as famílias nos momentos de chegada/saída percebemos que são famílias com experiências culturais ricas e que se preocupam em transmiti-las às crianças.” (p.12) resultando em partilhas enriquecedoras para todos: “a E. foi ao Festival de Marionetas no Porto e trouxe um poster para mostrar aos seus pares: “Fui ao teatro, tinha um fantasma.” (NC6, 25 de outubro, registo n.º 2).

Relativamente à estrutura familiar, a maioria das famílias (vinte e duas), correspondem a famílias nucleares, sendo compostas por um casal e dois/duas filhos/as à exceção de sete crianças que não têm irmãos. Ainda sobre o número de irmãos, dezassete crianças têm um/a irmão/ã e duas crianças têm dois/duas irmãos/irmãs. Referir igualmente que existem duas famílias monoparentais e uma família adotiva:

Os pais da C. vêm à sala ler “O Livro da Família”, de Todd Parr. Este livro explica as diferentes características das famílias, quer sejam barulhentas ou calmas, com dois pais ou duas mães, todas são famílias e são especiais. Explicam às crianças que a C. é adotada e que antes vivia numa casa com outras crianças até que um juiz dissesse que podiam ser pais da C. (NC28, 25 de novembro de 2021, registo n.º 2).

Através das observações realizadas e da minha própria experiência nas rotinas diárias do grupo, pude constatar que as famílias têm um papel muito ativo no processo educativo dos seus educandos. Logo no primeiro dia, deparei-me com um clima muito

agradável entre as famílias e a equipa da organização socioeducativa, fundamental para uma ação educativa participada. O trabalho cooperativo entre os agentes educativos é muito privilegiado, existindo uma relação muito respeitosa e positiva entre ambos, pautada pela frequente comunicação e troca de informações, como compro de seguida:

Durante a visita, percebi que as famílias têm total acesso a todos os espaços da organização socioeducativa, podendo entrar nas salas, conversar com as equipas educativas e acompanhar, através dos registos - que também podem preencher - o que é feito ao longo das semanas. A educadora M. explicou-nos que a relação com as famílias é muito valorizada e que, desde sempre trabalham em parceria. (NC1, 18 de outubro de 2021, registo n.º 1).

Também a equipa educativa procura manter essa relação e contacto com as famílias através das diversas partilhas de informações e conversas informais durante a chegada ou a partida das crianças, conjuntamente com momentos formais como reuniões.

Sendo a participação das famílias objeto da minha investigação, pude observar as diversas interações entre as famílias, as crianças e a equipa educativa de sala quer em propostas dinamizadas pelas famílias, quer nas próprias rotinas onde é notório o interesse que têm pelas atividades e acontecimentos decorridos em sala, uma vez que procuram estar sempre a par do que é feito em sala e potenciar novas descobertas, tal como é descrito no PCS (2021), estamos perante “famílias muito presentes que participam ativamente na vida da sala, quer em atividades em sala, quer na partilha de notícias, livros ou brinquedos.” As famílias são chamadas diversas vezes à sala para partilharem os seus conhecimentos por exemplo, específicos da sua profissão contribuindo para o sentimento de pertença das famílias e das crianças: “esta manhã a mãe do M., que trabalha no Museu da Tecelagem, vem até à sala falar sobre a lã.” (NC40, 27 de janeiro, registo n.º 1).

Verificou-se, no entanto, por imposição da situação pandémica vivida, que as famílias ficaram temporariamente impedidas de entrar nas instalações da organização socioeducativa, contudo isso não resultou no esperado distanciamento entre famílias e equipa educativa. Em situações de festividade, as famílias puderam estar presentes para celebrar aniversários, ainda que no espaço exterior. As partilhas de registos fotográficos serviram muitas vezes de mote para propostas educativas a realizar em sala.

2.6. Os meninos e as meninas que brincaram comigo – caracterização do grupo de crianças

A caracterização do grupo de crianças aqui apresentada é fruto, em primeiro lugar, da observação das crianças, da escuta ativa das mesmas, das suas brincadeiras, ações e reações, mas é também resultado das diversas conversas, formais e informais, com a equipa educativa da sala, que por serem referência destas crianças são as que melhor as conhecem. Assim tive a oportunidade de identificar algumas particularidades que me permitiram regular a minha prática e definir diariamente a minha intencionalidade.

Deste modo, o grupo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo que existem treze rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. De destacar que a mais nova é a Ma. S. que no início do ano letivo tinha 2 anos e 10 meses e a mais velha é o H. M. com 3 anos e 11 meses em setembro de 2021 (cf. Anexo C). Esta heterogeneidade é defendida pelos princípios do modelo pedagógico MEM, uma vez que se considera que “enriquece o processo educativo” (Folque et al. 2015, p.22). Fundamentada na teoria de Vygotsky – a teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo, esta diferença de idades é encarada como potenciador de aprendizagens “que consiste num processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interacção social com outros mais experimentados” (Fino, 2001, p.277). Tal processo significa que, as crianças mais velhas ou as mais aptas num domínio específico assumam o compromisso de cuidar e apoiar a participação dos mais novos que, por sua vez, por se envolverem em atividades com pares mais velhos têm a oportunidade de aumentar os seus interesses e assim se apropriarem de interações mais elaboradas (Folque et al., p.22). Por outro lado, Ferreira (2004) esclarece que resultado de experiências individuais e sociais, ser o/a mais novo/a do grupo não é sinónimo de inferioridade ou dependência (p.77), já que não implica “do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social.” (p.76). De igual forma, Folque, Bettencourt e Ricardo, explicam que além da heterogeneidade etária, no MEM, se valoriza também a diversidade, como sinónimo de enriquecimento cultural (p.22). Contudo, importa salientar que, nem sempre se evidencia uma correspondência entre idades, tamanho e competências das crianças, tal como Prado (2012) explica e que muitas vezes sugere a reflexão da própria noção de infância. (p. 164).

Relativamente ao percurso institucional das crianças nesta organização socioeducativa, das vinte e cinco crianças do grupo, doze já integravam o grupo do ano letivo passado com a educadora e nove crianças transitam com a auxiliar. Pela primeira vez nesta organização socioeducativa estão três crianças: duas que vêm de outras instituições e uma criança que vem de casa. Existe ainda uma criança que frequentou a organização o ano passado, mas saiu por questões de saúde e que regressou este ano letivo. No PCS (2021), a educadora destaca uma adaptação tranquila no início do ano letivo, uma vez que a maioria das crianças já se conhecia.

Quanto às principais características do grupo, este revela-se interessado e perguntador, participativo e autónomo. De acordo com o PCS (2021) e conforme pude constatar “são crianças curiosas e que aderem com entusiasmo e interesse às propostas dos adultos” (p.13). Contudo, são observáveis algumas dificuldades no cumprimento de regras, especialmente em momentos de grande grupo como as reuniões da manhã e/ou as reuniões de conselho, como explicarei mais à frente. Apresentam também, como gostos e interesses predominantes as histórias, os jogos e construções, a música e os animais (brinquedos que partilham inúmeras vezes nas reuniões da manhã e usam para potenciar as brincadeiras entre pares). As áreas preferidas das crianças do grupo e com maior solicitação são as áreas das *construções e jogos de chão, a área do faz-de-conta e dos jogos de mesa*, seguido da *área da expressão plástica, a oficina da escrita, laboratório das ciências e matemática e a biblioteca*. Em algumas situações foi possível observar que as brincadeiras das crianças se estendem além das áreas definidas por exemplo quando levavam bonecos do faz-de-conta para a biblioteca para lhes “lerem” uma história.

Sobre a autonomia das crianças, mais precisamente sobre os hábitos alimentares, pude constatar que todas as crianças comem sozinhas ainda que por diversas vezes, a Ma. S. utilize as mãos, para a ingestão de alimentos sólidos. Não pondo em causa a questão da autonomia, muitas vezes as crianças solicitavam o apoio das adultas da sala durante o almoço, como se verifica neste excerto:

Depois da sessão de ginástica conto a história “O Menino que não Gostava de Sopa”, de Cidália Fernandes. Trouxe esta história para tentar tornar o momento da refeição mais agradável uma vez que tenho verificado que algumas crianças *mostram resistência* a comer a sopa. O facto de agora sermos três adultas a apoiar no momento da refeição também faz com que

as crianças peçam mais vezes ajuda para comerem a sopa. (NC26, 23 de novembro de 2021, registo n.º 3).

A equipa educativa manifestou sempre ter em consideração que as crianças adotassem uma postura adequada para o momento da refeição e a utilização correta dos talheres. A autonomia das crianças foi visível, para além dos momentos de refeição, em momentos da rotina diária, como os de higiene, mas também na execução de tarefas como arrumar ou fazer pequenos recados:

Depois da reunião da manhã dou continuidade ao projeto com as crianças C. P., S. V., H. D. e H. M. Começamos por analisar o livro que a J. J. trouxe onde fala sobre os tigres de bengala. Descobrimos que estes tigres podem atingir os três metros de comprimento desde o focinho até ao fim da cauda. Peço ao H. D. e ao F. que vão até à sala da M. pedir uma fita métrica emprestada para podermos ver o que são três metros. (NC45, 4 de fevereiro de 2022, registo n.º 2).

Relativamente ao controlo dos esfíncteres, as crianças são autónomas, sendo que as crianças S. M., M. G., V. S. e C. D ainda usam fralda. Contudo mantem a rotina dos seus pares indo à sanita depois das refeições, antes e depois da sesta. Sobre a regulação do sono, todas as crianças do grupo dormem a sesta, à exceção da M. C e da S. V. que após a interrupção do Natal e por solicitação dos pais deixaram de o fazer.

No que diz respeito à dimensão socio emocional, foram escassos os momentos em que as crianças brincaram sozinhas sendo sobretudo observável brincadeiras entre pares. A educadora destaca também no PCS (2021) que é possível observar-se brincadeiras que se vão tornando mais complexas tanto pelas interações com os pares como pelas vivências individuais. Além do mais, foi possível observar relações de entreajuda e parceria entre as crianças, em momentos como as comunicações como o seguinte excerto exemplifica:

Terminada a dinamização da história, auxílio a Ma. J. e a J. J. na comunicação do que descobriram sobre as bandas desenhadas. A J. dá a mão à Ma. J., penso que com o intuito de a acalmar e ajudar. Uma de cada vez, explicam o que as crianças das outras salas disseram sobre a banda desenhada e mostram o registo que as crianças da sala da M. fizeram sobre a mesma e que nos emprestaram. (NC38, 11 de janeiro de 2022, registo n.º 3)

Também observei que as crianças do grupo são meigas e cuidadosas tanto com os seus pares como com as adultas da sala. Mostraram-se diversas vezes atentas ao que as rodeia, procurando dar apoio e ajudar o outro:

Estou na sala a arrumar as cadeiras e as mesas para a reunião da manhã, a C. P. entra e diz que me quer ajudar. Terminada a nossa tarefa, mostra-me *orgulhosa*, duas prendas que trouxe e diz que como já não precisa vai dar aos amigos da C. D. e que este vão ficar muito contentes com as prendas que vão receber. (NC30, 9 de dezembro de 2021, registo n.º 1).

Independentemente das parcerias estabelecidas nas brincadeiras, isto é, mesmo que as crianças não sejam pares de brincadeira, as mesmas revelam estar predispostas a auxiliar o outro, por exemplo consolando os seus pares quando choram:

Ao perceber que a S. V. está *nervosa* e a chorar, pergunto-lhe se quer um abraço da C. P. (que está sentada ao seu lado) para a ajudar a acalmar, o que me responde que sim. Após este momento, questiono-a se a fez sentir melhor ao que acena afirmativamente. O H. D. sugere o mesmo ao F. e depois de o abraçar pergunta se já se sente melhor. (NC19, 12 de novembro de 2021, registo n.º 1)

De acordo com o PCS (2021), a educadora explica que “o grupo é caracterizado por um forte espírito de iniciativa e procura de autonomia, num coletivo onde cada par parece essencial à dinâmica relacional, às atividades e ao brincar”. (p.7).

Por outro lado, como referi anteriormente, algumas crianças desafiam as normas instituídas, como respeitar a sua vez para falar, ou respeitar a opinião e desejo dos outros nos momentos de brincadeira e também em lidar com a frustração, ainda que procurem resolver as situações de conflito, algumas vezes é necessária a intervenção do adulto para o mesmo:

Estou com a Ma. J. C. e o M. S. a fazer um puzzle quando me apercebo de um conflito entre o M. M. e o S. M. por causa da máquina fotográfica. Tento ajudar na gestão do mesmo pois o M. M. não quer emprestar a máquina dizendo que a quer só para ele. Tentámos encontrar uma solução para que ambos ficassem satisfeitos, mas não fui capaz e por isso pedi ajuda à educadora que conseguiu resolver o conflito explicando ao M. M. que não gostaria que o S. M. tivesse a mesma atitude e que podiam brincar à vez. (NC11, 2 de novembro de 2021, registo n.º 6).

Em algumas situações, as crianças já recorrem ao diário e às discussões em reunião de conselho para a resolução de divergências, mostrando já se terem apropriado o propósito deste instrumento e do objetivo da reunião, como dá conta o seguinte exemplo:

Iniciamos então a leitura do Diário e explico que não há nada escrito no “não gostamos”. O M. M. põe o dedo no ar e conta que esta manhã o H. D. não o deixou brincar na área das construções. O H. explica que estava a brincar com carros e não queria brincar com os animais do M., mas que depois de explicar ao que estava a brincar perceberam que podiam brincar juntos. O M. afirma que a situação ficou resolvida e avançamos. (NC41, 14 de janeiro de 2022, registo n.º 5)

Devido à situação atual de pandemia, que apesar de mais ligeira ainda provoca alguns constrangimentos, não podemos ignorar o facto de o afastamento poder influenciar o comportamento das crianças. Estas alterações e instabilidade emocional das crianças foram mote de algumas reflexões conjuntas com a educadora visando a adaptação do nosso comportamento, como se lê no seguinte excerto de uma reunião de balanço com a educadora:

Conversámos igualmente sobre os diferentes comportamentos das crianças que observámos após este isolamento como por exemplo a dependência do T. e da M.J no momento da refeição. Discutimos sobre as eventuais implicações (por exemplo no início de projetos) da interrupção do Natal associada à interrupção imposta pelo governo após os festejos natalícios resultando em três semanas sem contacto presencial com as crianças. (NC31, 10 de dezembro de 2021, registo n.º 3)

Referindo-me agora ao desenvolvimento a nível motor, é possível afirmar que não se verificaram grandes disparidades no que diz respeito ao equilíbrio e coordenação motora, à exceção da C. D. que por ter um atraso no desenvolvimento se encontra a fazer terapia e requer uma maior atenção, por exemplo nas sessões de educação física. Foi possível acompanhar, em dois momentos distintos, a visita da terapeuta à organização socioeducativa, mais especificamente para observar a sessão de educação física e assim avaliar a evolução da C. D.

No que à linguagem diz respeito, são algumas as crianças que demonstram maior dificuldade em comunicar verbalmente. Pela mesma razão referida anteriormente, a C. D. demonstra alguma dificuldade pelo que frequente regularmente sessões de

terapia da fala. A frequentar também estas sessões que para maior conforto das crianças e das famílias, a maioria das vezes ocorrem na biblioteca da organização socioeducativa estão também o P. S. e a L. T. Por outro lado, as crianças cuja linguagem está mais desenvolvida são as que precisamente aparentam um maior espírito crítico e reflexivo e maior capacidade de negociação:

Questiono as crianças se gostaram da história que li de manhã. A L. E. e a M. C. respondem que sim ao que acrescento que posso trazer mais livros para partilhar. A L. E. pede: “podes trazer uma história de Natal mais perto do meu aniversário? Quando eu fizer anos vou querer ouvir uma história de Natal. (NC16, 9 de novembro de 2021, registo n.º 4)

Ao longo dos dias, são observáveis diversos exemplos da autonomia das crianças em que estas se mostram capazes de refletir e de propor soluções para os problemas que surgem. Isto é também resultado do modelo pedagógico adotado, cujos princípios pedagógicos apoiam e incentivam a participação das crianças. Em momentos privilegiados como as reuniões de conselho, as crianças têm a oportunidade de experienciar a democracia e a cidadania, onde se valoriza a argumentação e o respeito pelo outro e pela sua opinião. Deste modo, as crianças são diariamente incentivadas a refletir sobre os assuntos de convivência em sala:

Considerarei também muito interessante esta semana, a dinâmica da reunião de conselho (NC36, registo n.º 4). As crianças parecem cada vez mais apropriadas desta rotina e dos objetivos desta reunião, demonstram interesse em dar a sua opinião sobre os acontecimentos e são oportunos com as suas intervenções. Nesta reunião conversou-se também sobre as regras já criadas e afixadas na sala. Esta é a dimensão democrática que se procura numa reunião que tanto pode proporcionar às crianças. (Excerto da reflexão semanal da semana entre 13 e 19 de dezembro de 2021).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

3.1. Intenções e objetivos para a minha ação

A ação pedagógica, orientada por princípios educativos delineados desde o início é o que caracteriza a intervenção do educador. É a definição de intenções que permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.13). Deste modo, estabelecer intenções e objetivos implica observar, planejar, registar e avaliar, como estratégias de uma prática sistemática e contínua durante o processo educativo. Implica também a reflexão sobre as conceções acerca do seu papel como profissional e sobre a imagem de criança, orientando e reorganizando a sua prática com base nas fragilidades e potencialidades do grupo de crianças assim como os seus interesses e necessidades. O objetivo é potenciar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, garantido o seu bem-estar físico e emocional. Posto isto, procurei enquadrar a minha intervenção com a da equipa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela mesma até então.

Deste modo, após retratar as características e particularidades do contexto e dos distintos intervenientes com quem tive a oportunidade de contactar, apresento de seguida, as intencionalidades delineadas, que orientaram a minha prática pedagógica ao longo do percurso enquanto estagiária com cada um dos intervenientes: as crianças, as suas famílias e a equipa educativa.

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

A criança, desde o nascimento, está dotada de um enorme potencial de energia, é curiosa, sabe fazer, sabe esperar e tem elevadas expectativas, domina em pleno os seus sentidos, é competente nas relações e nas interações, e detentora de valores e esta aberta ao que é novo e diferente. (Malavasi & Zoccatelli, 2020, p.8).

Partindo desta citação e através de um primeiro olhar sobre o grupo de crianças, foi possível identificar que cada uma apresenta as suas particularidades. Entre interesses, necessidades, fragilidades e sobretudo potencialidades, acreditando e defendendo que cada criança é um ser único e individual, defini como primeira intencionalidade **conhecer cada criança, reconhecendo e respeitando a individualidade de cada um**, sem esquecer do grupo como um todo. Com base nesse conhecimento que, como nos explica Fochi (2020), a imagem que temos das crianças é o ponto de partida para a construção de relações com elas (p.10), e para que o mesmo

fosse concretizado, foi essencial **estabelecer uma relação próxima e afetiva com as mesmas, baseada na confiança e no respeito**. De tal modo, procurei tornar-me uma adulta de referência, em que as crianças pudessem confiar, ouvindo ativamente as mesmas e descodificando comportamentos para que pudesse ir adequando a minha ação, como descrevo no seguinte excerto:

Senti que fui muito bem recebida tanto pelas crianças como pela equipa educativa da sala. Tanto da educadora como da auxiliar mantiveram uma postura atenta em relação a mim e estiveram sempre disponíveis para responderem às minhas dúvidas. Permitiram, deste modo que construísse uma relação positiva com as crianças enquanto me integrava nas suas rotinas diárias, e ao mesmo tempo mantiveram algum distanciamento, permitindo que agisse com à-vontade com as crianças. (Excerto da reflexão semanal da semana entre 18 e 22 de outubro de 2021).

Fochi (2020), explica que um adulto que se torna um parceiro de confiança da criança e que por isso, lhe oferece segurança e tranquilidade é o ponto de partida para que a criança se sinta confiante e capaz de agir e sobretudo de sentir prazer no que faz. (p.13).

Posto isto, tornou-se também fundamental reconhecer a criança como “um ator em contínuo desenvolvimento (Tomás, 2014, p. 137) e por isso **favorecer e assegurar a participação das crianças nos assuntos a que elas se referem**, uma vez que as considero como “seres ativos na construção e determinação das suas vidas” (Estáquio, 2012, p.19). Como defendido nas OCEPE, defender o papel ativo da criança é assumir que esta tem direitos, direitos esses reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), como o direito a ser ouvida e de tomar decisões em seu proveito, considerando o seu ponto de vista. (Lopes da Silva, et al., 2016, p.8).

No meu entender, a ação pedagógica do educador só estará completa quando tais direitos se privilegiam. Da mesma forma, como o modelo pedagógico adotado por esta organização socioeducativa defende e tal como nos explicam Folque e Bettencourt (2018), “numa matriz democrática de educação como a do MEM, importa garantir que os processos de comunicação atribuam a todos o mesmo direito a ter uma voz” (p.118).

Como tal, no decorrer da minha prática, procurei ampliar a minha ação de forma a trabalhar em parceria com as crianças, sempre de modo articulado com a educadora e auxiliar que demonstraram a cada instante evidenciar a participação das crianças. Por outro lado, esta intenção não se restringiu apenas aos momentos da rotina, uma vez

que procurei considerá-la na definição dos objetivos das propostas educativas planificadas por mim.

Outra das minhas principais intencionalidades, tem que ver precisamente com as propostas educativas, sendo que delinear como intenção **promover propostas educativas contextualizadas e diversificadas**. Sempre valorizando as suas iniciativas, procurei desafiar as crianças a tornarem-se mais autónomas.

Por fim, procurei regularmente **privilegiar os momentos de brincadeira**. Nesse sentido, centrei-me na observação das crianças enquanto estas brincavam, o que me permitiu conhecer os seus interesses e motivações ao mesmo tempo que me mostrei sempre disponível para brincar com elas sem que isso significasse intervir ou impor “as minhas regras”. Considerando a importância do brincar e que o mesmo permite que as crianças descubram o mundo que as rodeia, não podia desconsiderar tal intenção uma vez que implica uma grande reflexão por parte do educador e como referem Sarmiento, Ferreira e Madeira (2017) “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços.” (p.7)

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

Como já havia referido anteriormente em diversos pontos, a ação educativa é responsabilidade de toda a comunidade, no entanto é às famílias que se atribui a primeira e constante responsabilidade de “orientar e desenvolver competências que permitam a construção de um projecto de vida consentâneo com as suas potencialidade e aspirações.” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.148). Do mesmo modo, as autoras evidenciam que é no seio familiar que se desenvolvem as competências para a prática da cidadania e que se obtêm orientações culturais que servirão para o desenvolvimento de relações e interações sociais. (p.148). Assim se conclui que sem o apoio da família, o papel das organizações socioeducativas enquanto potenciador do desenvolvimento de competências e aprendizagens fica comprometido. Face ao exposto, considerei perentório **informar as famílias sobre a minha prática**, defendendo que o mesmo “constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática”. (Tomás, 2007, p.80). Deste modo, coloquei acessível a todos a minha folha de apresentação (cf. Anexo D) onde inclui o período em que estaria a estagiar na sala e as minhas principais intenções.

Sendo a ética profissional uma das minhas preocupações, delineei também como intenção **respeitar todas as famílias e os seus processos de participação**, evitando preconceitos e juízos de valor que influenciassem a minha relação com as mesmas.

Defini também como intenção **partilhar com as famílias os acontecimentos da vida das crianças**, para que ficassem a conhecer as conquistas das crianças que muitas vezes não têm a possibilidade de presenciar. Foi principalmente no acolhimento das crianças que tive a oportunidade de partilhar com as famílias tais conquistas assim como o que havia sido proposto pelas crianças:

Enquanto marca a presença, a J. J. diz ao seu pai que iniciamos o projeto dos tigres e que mostrou o livro que trouxe sobre animais selvagens. O pai conta que quando viajou até África viu tigres. Propus que partilhasse as fotos com a J. J. para que ela pudesse também partilhar com os seus pares. (NC45, 4 de fevereiro de 2022, registo n.º 1).

Por último, ao longo do meu percurso, procurei mostrar-me disponível para receber as crianças e as suas famílias pelo que tracei a intencionalidade de **acolher as famílias e as crianças, manifestando interesse nas suas partilhas** e com uma atitude empática face às mesmas.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Reconhecendo a equipa educativa como interveniente primordial e potenciador do bem-estar das crianças, que evidencia segurança e confiança ao grupo, o trabalho em equipa é de grande importância para que seja possível proporcionar às crianças um ambiente educativo agradável. Sendo esse trabalho em colaboração de grande importância, as intencionalidades educativas tendem a ser naturalmente alcançadas quando todos os intervenientes participam nas diferentes fases como a planificação, a intervenção e por fim a avaliação dos diversos momentos com as crianças, resultando numa prática coerente. De todo o exposto, delineei como primeira intenção **conhecer e cooperar com a equipa educativa**, com o objetivo de estabelecer relações positivas com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala, assentes na confiança e na partilha. Considerei sempre ser essencial observar e conversar com a educadora e também com a auxiliar no sentido de entender as suas perspetivas e dinâmicas e assim integrar da melhor forma as rotinas da sala.

Na reunião de sexta-feira com a educadora, combinámos reunir todas as semanas para fazermos um balanço da semana, assim como refletirmos sobre as nossas práticas e planificarmos em conjunto. Tenho como objetivo, participar e dar continuidade ao trabalho de equipa desenvolvido até aqui, promovendo a comunicação entre todos os intervenientes, uma vez que temos o mesmo objetivo: promover o bem-estar das crianças. (Excerto da reflexão semanal da semana entre 18 e 22 de outubro de 2021).

A segunda intenção tem que ver precisamente com tais dinâmicas pelo que defini **integrar as dinâmicas educativas, desenvolvendo um trabalho colaborativo**. Por forma a tornar prática esta intencionalidade, procurei estar presente em todas as dinâmicas da rotina do grupo. Foram criadas diversas oportunidades para que, em conjunto, fundamentássemos perspetivas. O que resulta finalmente e com a mesma importância a intenção de **partilhar experiências, vivências, observações construtivas e práticas reflexivas**, que como esclarece Oliveira-Formosinho (2003) “a acção profissional reflectida (...) é central para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no âmbito da educação de infância, e o desenvolvimento profissional ao longo do ciclo de vida. (p. 7).

Neste sentido, em equipa partilhámos reflexões, com vista à melhoria de toda a prática pedagógica:

No final da experiência, a educadora explicou-me que teria sido mais fácil e mais concreto se tivesse feito a questão depois das crianças prepararem as misturas pois estava a falar de algo que as crianças não conseguiam ver (um copo com água e um copo com água e sal), facto que concordei e que tomei consciência já no decorrer da experiência. (NC27, 24 de novembro de 2021, registo n.º 3).

3.2. Avaliação global das intenções delineadas

É essencial para o/a educador/a de infância a constante adaptação às realidades e necessidades apresentadas quer pelos grupos de crianças, quer pelos contextos em que estão inseridos. Deste modo, Cardona (2007), explica-nos que “sendo uma competência básica do/a educador/a, é através da avaliação que este pode recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções.” (p.10). Assim sendo,

torna-se necessário compreender o que é a avaliação e qual o seu objetivo. Parente (2014), refere-se à avaliação como parte integrante de qualquer etapa educativa. (p. 169). À vista disso, Cardona, Lopes da Silva, Marques e Rodrigues (2021) explicam que o processo de avaliar consiste num “conjunto de práticas e procedimentos que operacionalizam essa atividade” (p. 16) e que, após interpretação, permitem o desenvolvimento e melhoria da ação educativa. (Cardona, 2007, p.10). Importa ainda esclarecer que, mais do que analisar as práticas das crianças, a avaliação estende-se à prática do/ educador/a, ao ambiente e aos processos educativos.

No decorrer de toda a prática, pretendi que a avaliação fosse um processo contínuo, sendo que optei por uma abordagem reflexiva tanto com as crianças como com a equipa educativa. Nessa perspetiva, optei pela observação como uma das principais estratégias, acompanhada da sua interpretação e análise que resultaram em reflexões que possibilitaram a compreensão autêntica do que havia observado. Para tal, todo o processo foi documentado através de registos diários (cf. Anexo E) que originaram reflexões semanais, regularmente fundamentadas teoricamente. Os registos são um instrumento imprescindível para o aprofundamento do conhecimento das crianças e a forma como estas se envolveram nas atividades propostas. Recorrendo a estes, foi possível construir um percurso reflexivo na tentativa de apreender sobre abrangência da educação de infância, tomar consciência das minhas potencialidades e fragilidades assim como as necessárias melhorias para que efetivamente se tornasse um caminho de crescimento e aprendizagem tanto para mim, como para as crianças e a equipa educativa.

Do mesmo modo, o ambiente educativo fornece ao/à educador/a diferentes instrumentos que permitem a realização de uma avaliação reflexiva e continuada, tal como os instrumentos de pilotagem característicos do modelo do MEM, por exemplo o plano do dia, e ainda os momentos da rotina que privilegiam momentos de reflexão e avaliação entre a equipa educativa e as crianças como a reunião de conselho em que se faz um balanço da semana, por meio de reflexões individuais e/ou conjuntas que viabilizam tempos-espacos para o exercício de práticas democráticas.

Focando-me agora no conjunto das intenções educativas com as crianças, creio que alcancei a maioria das intencionalidades a que me propus, mantendo especial atenção às características individuais e ritmos de cada criança, com especial foco e preocupação para a relação que criei e mantive com as mesmas. Centrando-me nas oportunidades criadas para a efetiva participação das crianças, tive a possibilidade de

dinamizar propostas educativas tendo por base os seus interesses que fui captando ao longo das suas intervenções, tal como evidenciam Cardona et al. (2021)

É ao interrogar-se, a partir do que acontece no dia a dia do jardim de infância, acerca dos níveis de participação das crianças, e de como poderá promover um maior envolvimento das crianças nos processos de decisão sobre a organização do ambiente educativo e sobre o seu processo de aprendizagem, que o/a educador/a lhes dá a possibilidade de serem, de facto, “sujeitos e agentes do processo educativo” (p. 114).

Por outro lado, também me preocupei em demonstrar o meu reconhecimento pelas suas conquistas diárias e congratular as suas intervenções no desenvolvimento dessas mesmas propostas. Todavia, considero que deveria ter assumido uma atitude mais desafiadora no sentido de potenciar novas e mais significativas explorações.

Devo destacar ainda que, com as simultâneas interrupções a propósito da atual situação pandémica, uma das minhas principais dificuldades teve que ver com a planificação regular de propostas pedagógicas a desenvolver com as crianças o que obrigou também o prolongamento do estágio para a implementação e desenvolvimento de um projeto, no âmbito da UC Conhecimento e Docência em Educação de Infância. Tal constrangimento, possibilitou, contudo, que compreendesse a relação de interdependência entre planificação e avaliação e a relevância de uma avaliação significativa assim como sustentam Cardona et al. (2021) que “se a planificação da ação educativa assenta na avaliação, a avaliação precisa de ser planeada para, precisamente, projetar a intervenção educativa.” (p. 98). Da mesma forma, o facto de ser trabalhadora-estudante afetou a minha disponibilidade e dificultou a gestão do tempo entre a educadora cooperante, crianças e estagiária.

A par do acima exposto, no que diz respeito às propostas educativas realizadas, sendo que uma das minhas intenções era a questão da diversidade, assumo que nas minhas propostas privilegiei a área de conteúdo da expressão e comunicação como se pode confirmar analisando a tabela síntese dos domínios e subdomínios privilegiados nas propostas de atividade na PPSII (cf. Anexo F).

No que diz respeito às intencionalidades educativas delineadas para as famílias, considero ter estabelecido na sua maioria, relações positivas baseadas no respeito. Demonstrei a minha disponibilidade e interesse nas suas partilhas, principalmente no momento de acolhimento, acreditando ter-me adaptado às diferentes formas de participação no processo educativo dos seus educandos.

Resumidamente, acredito ter alcançado as intencionalidades que delineei, salientando a importância das famílias enquanto agente e parceiro educativo e respeitando as relações de proximidade entre as famílias e a organização socioeducativa como assim o defendem. A forma como as famílias se relacionaram comigo e permitiram que me envolvesse nas suas famílias ao estabelecerem relações cordiais comigo e partilhando novidades, ajudou-me a esclarecer esta avaliação.

Quanto às intencionalidades educativas com a equipa educativa, acredito ter criado uma relação fundamentada na confiança, no respeito e essencialmente na partilha. Para que tal resultasse positivamente, o apoio que ambas demonstraram e a disponibilidade para conversar sobre as minhas dificuldades foi crucial para o desenvolvimento dessa relação, além das estratégias que encontramos em conjunto com a finalidade de reformular a minha ação.

Mostrei-me sempre interessada e disponível para aprender mais sobre cada elemento da equipa e compreender a sua prática. As conversas informais mantidas tanto com a educadora como com a auxiliar foram igualmente muito enriquecedores no que diz respeito à troca de comentários e observações sobre as crianças. Nestes momentos, a partilha de saberes e experiências vividas resultaram na apreciação de diferentes pontos de vista sobre a ação pedagógica em jardim de infância com enfoque no superior interesse das crianças.

É importante também referir que ao longo da PPS contei com o apoio de outros elementos da equipa da organização socioeducativa, consolidando a ideia de trabalho cooperativo e que a educação é um caminho que se faz em conjunto.

4. OPÇÕES METODOLÓGICAS E POSICIONAMENTOS ÉTICOS

| ' ' | ' ' |

4.1. Opções metodológicas

Para a investigação “a perspetiva das crianças sobre a participação das famílias em jardim de infância” foi traçado o seguinte objetivo: compreender o que as crianças pensam sobre a presença, isto é, as visitas/atividades dinamizadas pelas suas famílias na sala de JI. Inicialmente, tinha-se estabelecido outro objetivo - compreender como surgem as conversas no seio familiar que levam as famílias a quererem dinamizar uma atividade -, contudo, devido à situação pandémica da Covid-19 que ainda vivemos e pelas diversas interrupções relacionadas com isolamentos e o momentâneo impedimento das famílias entrarem na organização socioeducativa, abandonou-se o segundo objetivo. Assim, apresento de seguida, as opções metodológicas consideradas para a investigação, assim como as questões éticas inerentes.

A definição do método de investigação é um dos processos mais importantes e determinantes para a realização da mesma uma vez que é a fase em que “o investigador determina a sua maneira de proceder para obter as respostas as questões de investigação” (Fortin *et al.*, 2009, p. 53) e está diretamente associada aos objetivos da investigação. Por outro lado, é preciso reconhecer que “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda ao que os mesmos precisam de saber.” (Amado, 2014, p. 19)

Em contrapartida, definição do método de investigação, pressupõe de igual forma o estabelecimento das técnicas que possibilitam a realização da investigação. (Fortin *et al.*, 2009, p. 19). Deste modo, a presente investigação evidencia uma **natureza qualitativa** que, tal como nos descreve Fortin *et al.* (2009) tem como finalidade “compreender o sentido da realidade social na qual se inscreve uma ação.” (p.20)

Partindo do objeto de estudo acima mencionado, o método de investigação escolhido é o **estudo de caso**, que de acordo com Gonçalves, Gonçalves e Marques (2021) está assente na análise de determinados contextos e permite a obtenção de diversos sentidos dos acontecimentos que ocorreram e foram observáveis. (p.18). Tem ainda como potencialidade a possibilidade de o investigador poder estar presente e que assim analise os acontecimentos com base nas suas observações (Meirinhos & Osório, 2010, p.51), sendo o que se adequa à situação dado que a investigação acontecerá simultaneamente com o estágio. Face aos objetivos delineados, o estudo de caso será

de caráter exploratório, através de levantamento de dados e concepções acerca da temática.

No que diz respeito à escolha das **técnicas de recolha de dados**, as selecionadas foram, a observação participante, no sentido em que mantive uma postura ativa durante as explorações que ocorreram no dia-a-dia, fazendo referência às mesmas em instrumentos como o registo das observações em notas de campo, onde reuni a descrição de diversos momentos e os relatos das crianças e das suas vivências. Estes registos, que resultaram de observações da realidade e feitas no momento em que os acontecimentos ocorreram, permite “reconstituir uma descrição da organização social, com o objectivo de caracterizar situações, actores e comportamentos.” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4). A utilizar para esta investigação, tinha também selecionado a entrevista às famílias, que como mencionei anteriormente não foi possível colocar em prática. Recorri também à conversa informal com as crianças que me permitiu recolher informações sobre a sua opinião relativamente às atividades que as suas famílias dinamizaram em sala e ainda a pesquisa documental como auxílio para fundamentar todo o processo de investigação.

De acordo com Brandão, Ribeiro e Costa (2021) a análise de dados é entendida como “um processo que procura dar sentido à experiência humana (...) dando sentido a grandes quantidades de informação.” (p.129).

Ainda no que à análise de dados diz respeito, importa referir que esta depreende etapas distintas, sendo imprescindível a categorização desses dados definidos previamente e organizados numa árvore categorial (cf. Anexo G). Deste modo, as categorias de análise identificadas foram: i) atividades dinamizadas pelas famílias, sendo que esta se encontra dividida em duas subcategorias, atividades dinamizadas a propósito do aniversário das crianças e atividades dinamizadas em outras ocasiões; ii) experiências das crianças com as famílias fora do contexto escolar e iii) opinião das crianças sobre a dinamização de atividades pelas famílias.

4.2. Roteiro ético

Focando-me agora na dimensão ética, como dimensão indissociável da profissionalidade em educação de infância e da investigação com crianças, foram considerados os dez Princípios Éticos e Deontológicos identificados por Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, concebida pela Associação de

Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2012), dois documentos fundamentais que devem acompanhar o/a educador/a de infância, no sentido em que são uma referência para o desenvolvimento da sua identidade profissional e de uma ação caracterizada pelo respeito e pela ética. Em virtude da minha concepção de criança e dos demais intervenientes, procurei consolidar a minha prática recorrendo a um conjunto de valores e princípios éticos descritos no roteiro ético para a prática profissional (cf. Anexo H). Deste modo, privilegiei o respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, assim como da equipa educativa e das famílias, garantido que não são divulgadas informações que permitam a sua identificação. Procurei, igualmente respeitar profundamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, optando por uma conduta transparente, com o compromisso de responder às suas necessidades.

5. A PERSPETIVA DAS CRIANÇAS
SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS
FAMÍLIAS - INVESTIGAÇÃO NUMA
SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

5.1. Identificação da problemática

A identificação da problemática para a investigação foi uma das principais dificuldades que senti no início da PPS II, talvez pela diversidade de problemáticas que, no meu ponto de vista, surgiram no quotidiano da PPS II. Entre as várias possibilidades, o que me aprazia investigar, dado o interesse que suscitou em diversos momentos da ação pedagógica, seria a participação das famílias em diversos momentos das rotinas das crianças, mais propriamente o que é que as crianças pensavam sobre essas dinâmicas.

Ao longo do meu percurso de estágio pude observar e participar em diferentes momentos dinamizados pelas famílias das crianças quer em festas de aniversário quer em atividades propostas, organizadas e dinamizadas por estas. Apesar da situação pandémica, apenas em dezembro de 2021 as famílias se viram impedidas de entrar nas instalações da organização, com o objetivo de reduzir a cadeia de contactos, podendo, contudo, estar presentes em algumas dinâmicas desde que realizadas no espaço exterior. Até então, as famílias eram convidadas a entrar nas salas, tomar conhecimentos das atividades desenvolvidas pelos seus/suas educandas e até propor atividades, escrevendo no Diário diversas sugestões, como se confirma no seguinte excerto: “Como já estava no diário há algum tempo, a mãe da J. J. vem dinamizar uma atividade: construir potes da calma.” (NC34, 15 de dezembro de 2021, registo n.º 2). Esta dinâmica e as relações criadas entre as famílias e toda a equipa da organização socioeducativa está bem patente no PE da organização.

Penso que seja transversal a todos/as os/as profissionais de educação a importância atribuída às famílias no processo de desenvolvimento holístico das crianças. Mata e Pedro (2021) assim o defendem: “o estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser (...) fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança.” (p.11).

Nunca um/a educador/a faz verdadeiramente o seu trabalho se não integrar a família na sua intencionalidade pedagógica. As relações que se criam, quando verdadeiras e respeitadas são um reforço importante para o desenvolvimento da criança. Mas e como é que as crianças se sentem quando as suas famílias vão à sala do JI?

5.2. Revisão da literatura

Ao longo dos últimos anos foram várias as investigações centradas na participação das famílias em contexto de jardim de infância tais como as de Diogo (1998), Sá (2002), Lima (2002) e Sarmiento (2005), por outro lado, as pesquisas sobre a opinião das crianças no que diz respeito à participação das famílias é mais recente e diminuta (Edwards & David, 1997; David et al., 2001; Graça, 2016), ou seja, quando se assume as crianças como “fontes de informação e atores competentes em relação à participação dos pais” (Vyverman & Vettenburg, 2009, p.108).

Ainda antes de me focar na participação das famílias em contexto de jardim de infância, creio que em primeiro lugar, é necessário tomar consciência do processo de desenvolvimento da educação até à inevitabilidade das famílias interagirem no processo educativo dos seus educandos nas organizações socioeducativas e assim serem reconhecidos como agentes educativos e posteriormente compreender os conceitos de família e de participação.

Sabemos que a família esteve, desde sempre implicada na educação das crianças, tal como nos explica Silva (2010) ao afirmar que, por ter sempre existido, a educação familiar é “mais antiga do que a escolar.” (p. 443). Do mesmo modo, no que diz respeito ao caso português, Sarmiento (2002), afirma que a família é compreendida “como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas.” (p. 53)

Consultando a definição de família no dicionário, chegámos aos seguintes resultados: conjunto de parentes de uma pessoa, principalmente dos que moram com ela; conjunto formado pelos pais e pelos filhos; conjunto constituído por duas pessoas ligadas pelo casamento e pelos seus eventuais descendentes. Identicamente, Almeida (2021) explica-nos que a família é retratada “como uma concha de laços afetivos entre marido e mulher, entre pais e filhos.” (p.251), todavia, Sarmiento (2002) alerta para uma nova realidade: o facto de existir uma diferença clara entre conjugalidade e parentalidade. Isto significa que ser pai/mãe de uma criança não se interpreta diretamente que é marido/esposa do seu pai/mãe. Posto isto, a autora defende a necessidade de ter em conta estas nuances nas relações que se estabelecem entre a escola e as famílias. (p.55).

O processo de industrialização na década de sessenta do século XX, surge como justificação para a criação de espaços e de serviços de atendimento às crianças,

sobretudo pela entrada das mulheres (responsáveis por educar os filhos em casa) no mercado de trabalho. À vista disso, emerge a necessidade de um espaço onde as crianças pudessem permanecer enquanto os seus familiares trabalhavam e por isso, os jardins de infância, surgem então como consequência das mudanças ao nível laboral das sociedades atuais (Sarmiento & Marques, 2006, p.71). Numa primeira abordagem, estes locais tinham como objetivo o cuidado apenas assistencial, isto é, garantir a resposta às necessidades básicas das crianças como a alimentação e a higiene, sendo evidente a falta de valorização da pedagogia.

Contudo, isto implica uma reflexão sobre a educação, em que a formação de profissionais na área leva a uma evolução do conceito e resulta em significativas alterações ao processo, que como define Sarmiento (2005) passa de uma vertente instrucionista para uma abordagem mais integradora, incluindo a “socialização e a personalização.” (p.56).

Estamos perante uma transformação em que é visível a valorização da criança como agente educativo ao invés de um mero recetor de informação assumindo assim uma conceção construtivista. Aqui se dá o marco para a participação das famílias nos contextos de educação das crianças em que tal como nos diz Sarmiento (2002), “nesta acepção, os agentes educativos (formais e informais, não esquecendo que a criança é também um desses agentes), interagem entre si, valorizando a especificidade de acção de cada um.” (p. 56). Por outro lado, mais uma vez se discute a influência da família nas experiências das crianças, uma vez que são estas as detentoras das decisões relativamente à frequência das crianças de uma organização socioeducativa. (Howes & Hamilton, 2010, p.749)

Agora que as famílias “entraram na escola”, importa debruçarmo-nos e refletirmos sobre as relações e interações que se estabelecem entre as famílias e as organizações socioeducativas. Estas relações darão resultado (ou não) à participação e envolvimento das famílias nos contextos educativos das crianças. Comumente, estas relações convertem-se em ligações unidireccionais e hierárquicas onde é o educador que detém os conhecimentos que criarão as condições necessárias para o desenvolvimento das crianças (Guzman, 2012, p. 16) muitas vezes ignorando o facto anteriormente exposto que demonstra que as famílias sempre foram responsáveis pela educação das crianças. Num estudo realizado na Suécia, demonstra-se que os pais partilham a tarefa de cuidar da criança com os educadores, resultando numa apreciável relação e cooperação positiva entre as famílias e os contextos educativos que assim se tornam

domínios mais significativos para o desenvolvimento cognitivo da criança e do seu autoconceito. (Yngvesson & Garvis, 2021, p.1731)

De acordo com Fuertes (2010), referindo-se a um estudo exploratório que realizou em 2010 sobre as dúvidas dos pais em relação ao jardim de infância, uma das questões apontadas tem que ver, precisamente, com o modo como podem participar sem que isso influencie o espaço e autonomia da educadora. A autora explica também que alguns pais referiram que apesar de terem dúvidas e/ou sugestões preferiam não interferir considerando que isso poderia afetar o trabalho desenvolvido pelo/a educador/a (p.10). Tal conceção deve ser desmistificada pois são já reconhecidos inúmeros benefícios de um bom relacionamento entre as equipa educativas e as famílias como por exemplo os enumerados por Fuertes: o favorecimento da integração da criança e o aumento da sua satisfação e autoestima (p. 8).

Consequentemente, importa esclarecer que a participação e envolvimento das famílias e o estabelecimento de relações entre estes intervenientes está prevista na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997):

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p.670)

Do mesmo modo, é destaque na OCEPE, o estabelecimento de relações entre as famílias e as organizações socioeducativas, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.28), assim como direito à sua participação, como intencionalidade educativa do/a educador/a em que

Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p.16)

De acordo com Horta (2012), o facto de a participação das famílias ser um dos objetivos formulados para a educação pré-escolar como compromisso de incentivar a participação familiar no processo educativo, realça a importância desta dinâmica para a educação das crianças como cidadãos. (p.2).

Posto isto, importa agora esclarecer o que se entende por participação. De acordo com Larkins (2021) a participação está relacionada com o conceito “de voz, envolvimento, agência, poder e influência nas vidas pessoais, serviços e tomadas de decisão. (p.387) Por outro lado, Sá (2002) salienta que o conceito de participação se define pela “sua dimensão apelativa e conotação positiva” (p. 134).

De acordo com Sá (2002, citando Lima, 1992) o conceito de participação aplicado às famílias está assente em diferentes critérios que são eles: a democraticidade, a regulamentação, o envolvimento e a orientação. Deste modo, no que concerne à democraticidade o autor refere-se à participação direta e indireta. No que diz respeito à regulamentação, falamos de participação formal, não formal ou informal, relativamente ao envolvimento podemos admitir a participação ativa, a reservada e a passiva e por fim, sobre o critério da orientação surgem duas opções: a participação convergente e a divergente.

Sem me alongar nestas definições, percebemos assim que o conceito de participação é mais vasto do que muitas vezes se manifesta e carregam grande significado. Do mesmo modo, Guzman (2012) alerta que “palavras como participação, diálogo, e respeito requerem ser tratadas com cuidado, sob a pena de perderem o seu sentido e se tornarem vazias de conteúdo (p. 16).

As questões ligadas à participação e envolvimento das famílias tem sido de tal forma alvo de estudo que, recentemente, Mata e Pedro (2021) conceberam um documento orientador que visa realçar as potencialidades de uma “ação responsável e intencional na participação das famílias” (p.7). Assim, as autoras explicam que o envolvimento parental é concebido como um conjunto de procedimentos e atuações dos pais, quer através da interação com os próprios filhos e com os/as educadores/as de infância, ou através da sua curiosidade pelo que as crianças fizeram no jardim de infância e até pelas conversas com outros pais e as relações que firmam com os pais dos colegas dos seus filhos. Podemos concluir assim que a participação não está restrita à entrada dos pais na sala de atividades, por exemplo para a dinamização de propostas, devemos compreender e defender que vai muito além disso. Por seu lado, num estudo realizado por Purola e Kuusisto (2021), a participação dos pais é apontada como uma

parceria envolvendo a comunicação com as crianças, outros pais e as equipas educativas no sentido em que se integram os seus antecedentes culturais, valores, expectativas e conhecimentos dos seus educandos com as competências profissionais dos educadores. (p.1). As autoras esclarecem ainda que a participação dos pais pode incluir o seu envolvimento em diversas atividades propostas pela equipa educativa, recorrendo às características das crianças e da própria família como ponto fortes. (p. 2).

Por outro lado, não podemos ignorar que a participação das famílias está estreitamente relacionada com a participação das crianças tal como esclarece Silva (2009) de forma que “a relação escola-família-comunidade desdobra-se pela intercepção social entre uma pluralidade de actores. Nesta teia, em permanente (re)construção, a criança constitui um actor social, desempenhando, como tal, um papel não negligenciável na multifacetada relação.” (p.39). Também Sarmiento e Marques (2006) clarificam que independente do sentido que à participação se atribui, as crianças não devem vistas como “sujeitos que agem e reagem em função dos processos de socialização vertical promovidos pelos adultos”, mas sim como sujeitos que sociabilizam entre si e que constroem significados para as situações que vivem. (p.79). Vyverman Vettenburg (2009) também referem a necessidade de se ultrapassar a ideia de que as crianças são apenas recetoras passivas dos cuidados e apoio da escola e dos seus pais. (p.129). As autoras explicam no seu estudo que as crianças tendem a apreciar a participação dos pais ainda que algo reticentes em algumas formas de participação e que a preferência das crianças (sobre a forma de participação dos pais) está relacionada com a frequência e a natureza das relações entre os pais e as equipas educativas (p.108).

Desta forma também pude constatar, durante a PPS II, a diversidade e a riqueza das partilhas feitas pelas crianças sobre experiências fora do JI realizadas com os pais, como por exemplo, partilhas relacionadas com visitas a museus, idas a teatros, entre outras.

Atendendo e respeitando a disponibilidade dos pais, caberá igualmente aos educadores e à escola estarem recetivos à participação dos mesmos. Assim, um modelo pedagógico como o adotado na organização socioeducativa onde desenvolvi a minha prática revela-se grande promotor desta participação e da relação com as famílias, tendo como uma das intencionalidades definidas algo que é realmente colocada em prática.

5.3. Observando e escutando as crianças sobre a participação das suas famílias – apresentação e discussão dos resultados

Passando agora à apresentação e discussão dos resultados e uma vez que não foi possível realizar as entrevistas às famílias e assim responder ao segundo objetivo, o que aqui é apresentado resulta sobre tudo das minhas inferências das atividades em sala e das conversas com as crianças.

5.3.1. Relações estabelecidas entre a equipa educativa e as famílias

Numa primeira análise, no que diz respeito às relações estabelecidas entre a equipa educativa e as famílias, pude constatar que a mesma se caracteriza como respeitosa, em que as famílias demonstram interesse pela rotina dos/as seus/suas educandos/as e as suas sugestões são tidas em conta pela equipa educativa. De tal forma que esta observação resultou num parágrafo da minha primeira reflexão:

Também a relação criada entre a equipa educativa e as famílias foi algo a que estive atenta esta semana. Pude constatar que as famílias, de uma forma geral participam nas rotinas diárias das crianças, uma vez que apesar da situação pandémica atual, os pais têm total liberdade para entrarem nas salas e assim tomar conhecimento de tudo o que decorre. São convidados a participarem nessas rotinas no sentido em que ajudam as crianças a marcar a sua presença e fazem até sugestões de atividades (NC4, registo n.º1). O respeito entre as famílias e a equipa educativa é mútuo e a sua relação muito positiva, influenciando assim de forma favorável a estadia das crianças na escola. Pude constatar, do mesmo modo que defendem Mata e Pedro (2021) o estabelecimento de uma parceria entre as famílias e toda a equipa, onde está implícita uma “responsabilidade partilhada em todas as etapas” (p. 8). (Excerto da reflexão semanal da semana entre 18 e 22 de outubro de 2021).

5.3.2. Atividades dinamizadas pelas famílias

Por outro lado, ao longo da PPS II, tive a oportunidade de assistir a algumas dinâmicas preparadas pelos pais a propósito dos aniversários das crianças,

demonstrando o seu interesse pelo bem-estar dos seus filhos. Fica a dúvida se estas dinâmicas foram sugeridas pelas famílias ou solicitadas pelas crianças.

Em algumas destas dinâmicas pude constatar, como havia referido na revisão da literatura, que a participação das famílias potencia a participação das crianças. Considero que a confiança e a segurança que a criança também já tem em relação ao espaço e aos seus pares surgem como fatores potenciadores desta intervenção na proposta dinamizada pelos pais, como se pode constatar no seguinte excerto em que a criança J. J. assume um papel participativo na atividade dinamizada pelo pai:

Esta tarde temos a visita dos pais da J. J. a propósito do seu aniversário. Como já estava combinado a algum tempo, o seu pai vem à sala tocar violino e violoncelo. Começa por mostrar o violino. As crianças recordam o que já haviam descoberto na sessão de música em que a professora trouxe um violino: que tem quatro cordas, que se toca com um arco e que o apoio para o queixo se chama queixeira. A J. J. pediu que o pai tocasse a música “Dona Aranha.” De seguida, o pai da J. J. passou a mostrar o violoncelo e falou sobre diferenças e semelhanças entre este e o violino. Todas as crianças puderam experimentar tocar violoncelo. A J. J. assumiu o papel de acompanhar os seus pares nesta tarefa ajudando, em alguns casos, a pegar no arco. As crianças estavam *entusiasmadas e atentas* ao som do violoncelo que é notoriamente mais alto e grave que o do violino. O P. S. estava *especialmente interessado* no instrumento que estava no saco grande, mas quando chegou a sua vez de o experimentar disse que não queria. (NC 39, 26 de janeiro de 2022, registo n.º 6)

A dinamização de histórias por parte de um familiar também foi uma prática que teve alguma relevância sendo que tiveram lugar em três momentos distintos: uma vez dinamizada pela mãe da Ma. J. C, outra pela mãe do T. S. e uma outra pela mãe da L. E. Esta última serviu de mote a atividade que propôs de seguida:

Depois da reunião da manhã, a mãe da L. E. dinamiza uma atividade começando pela leitura do livro “Hooray For Hat!” (Viva o Chapéu), de Won Brian Won. Esta é a história de um elefante que está chateado, mas que logo se anima quando recebe um chapéu em sua casa e decide então partilhar essa alegria com os seus amigos. A leitura da história foi dinamizada também pela L. E. que *demonstrou conhecer e gostar muito*

dela. Ao longo da dinamização, como na história, a L. E. foi “oferecendo” chapéus aos seus amigos. De seguida, a atividade consistiu na construção de chapéus (copo com elástico) pelas crianças que puderam decorar ao seu gosto utilizando os materiais que a mãe da L. E. levou: pompons, trapilho, lã, paus de madeira coloridos, fita cola de diversas cores, etc. (NC33, 14 de dezembro de 2021, registo nº.1).

Creio que posso evidenciar que o gosto pela leitura e pelas histórias surge simultaneamente no seio familiar e no jardim de infância e é um campo de afinidades e de cooperação entre as famílias a equipa educativa, sendo que as famílias reconhecem esse gosto e procuram dar continuidade a este interesse em casa.

Em conversa com a auxiliar, percebi que estas dinâmicas não são recentes e que ao longo do percurso da L. E. nesta organização socioeducativa era habitual a presença da sua família para a dinamização de atividades, tanto com esta como com a sua irmã que também frequenta a mesma organização. Estamos perante uma situação que potencia a partilha entre as crianças de diferentes salas e a troca de diferentes pontos de vista:

As crianças da sala da S. vêm à nossa sala para partilharem a história “Extra Yarn”, de Mac Barnett. Esta história tinha sido dinamizada pela mãe da L. E. cuja sua irmã é da sala da S. A história é sobre uma menina que vivia numa cidade cinzenta, sem cor e que ao descobrir uma caixa com fios coloridos decide tricotar camisolas para os seus amigos e depois “alegrar” a sua cidade com tricô colorido. Surge assim, o mote para uma atividade que já havia sido realizada pelas crianças da sala da S. – decorar o recreio com fios coloridos de trapilho. A proposta estende-se às crianças da nossa sala. (NC16, 9 de novembro de 2021, registo n.º 5).

No que diz respeito à postura das crianças aquando da visita de um familiar à sua sala, creio que posso afirmar que as crianças demonstram sempre interesse, tornando-se mais participativas e talvez menos envergonhadas, ao contrário do que algumas vezes observado em contexto de brincadeira como se constata na seguinte nota de campo e no excerto de uma reflexão semanal:

Esta manhã a mãe do M. P., que trabalha no Museu da Tecelagem, vem até à sala falar sobre a lã. Mostra às crianças a origem da lã, recorrendo a uma pequena ovelha que contruiu e conta todo o processo desde a tosquia

das lãs até resultar no fio e por fim a tecelagem. As crianças, que estão sentadas em grande grupo, à volta das mesas, puderam explorar diferentes tipos de lã (após a tosquia da ovelha, depois de cardada e tingida e as mechas e fios). As crianças estavam muito *entusiasmadas e curiosas*. O M. P. vai apoiando a sua mãe, ajudando-a a distribuir o material. No final, puderam ainda experienciar o processo de tecelagem utilizando uma rede e fios coloridos (limpa cachimbos). (NC40, 27 de janeiro de 2022, registo n.º 1).

Mais uma vez, os momentos que marcaram esta semana prendem-se com as famílias. Fomos presenteados (eu, as crianças e a equipa) com a visita dos pais da J. J. (NC 39, registo nº 6) e da mãe do M. P. que, potenciaram diferentes momentos de exploração. Nestes momentos, é possível observar um comportamento diferente das crianças: o M. P., que na sala é uma criança reservada, esteve muito à vontade no momento em que a sua mãe partilhava com os seus pares o que sabia sobre a lã. Foi também participando, assumindo o papel de ajudante em que distribuiu o material pelos seus pares e partilhou o que também sabia sobre as lãs. (Excerto da reflexão semanal da semana entre 24 a 30 de janeiro de 2022).

5.3.3. Experiências das crianças com as famílias fora do jardim de infância

De acordo com Yngvesson e Garvis “o seu conhecimento reflete a sua compreensão do mundo por isso se define como “uma forma individualizada de conhecer e agir decorrente das suas capacidades, das suas experiências anteriores e das negociações em curso com o mundo social, que juntos moldam a forma como se envolvem e aprendem através de atividades e interações” (2021, p.1739).

As partilhas potenciadas pelas vivências que as crianças experienciam com as suas famílias fora do contexto formal merecem também a minha reflexão pelas oportunidades que essas experiências oferecem, ou seja, o capital experiencial e cultural trazido do exterior (Afonso & Palhares, 2019). Como havia referido, muitas destas partilhas serviram de argumento para o desenvolvimento de atividades em sala, mostrando e reconhecendo o devido valor dessas partilhas:

A Ma. J. C. foi a uma exposição de Georges Remi, autor de *Tintin* e trouxe três livros de banda desenhada. A educadora questiona as crianças se já tinham visto este tipo de histórias por serem diferentes das que temos na sala e habitualmente lemos. A educadora aproveita a situação e sugere que a Ma. J. C. com a ajuda de um colega à sua escolha passe em algumas salas para perguntar a outras crianças se sabem que tipo de histórias são e o que nos podem ensinar sobre as mesmas. (NC37, 10 de janeiro de 2022, registo n.º 3).

5.3.4. Opinião das crianças sobre a dinamização das atividades

Especificamente sobre a realização de atividades pelos pais a J. J. afirmou: “gostava que a minha mãe viesse mais vezes assim ajuda com as saudades.” No mesmo momento em que converso com a J. J. no recreio sobre a razão para desejar a presença da mãe com mais frequência a Ma. J. aproxima-se e declara: “eu gostava que a minha mãe viesse contar mais histórias” (NC53, 16 de fevereiro de 2022, registo n.º 3). Numa outra ocasião, em que também conversava no recreio com a L. E. e a propósito de uma partilha da sua irmã, esta afirma que: “quero que o pai venha também fazer íman, é muito divertido. Sabes? Eu sinto-me bem quando a mãe está cá.” (NC61, 28 de fevereiro registo n.º 4).

Face ao exposto, gostaria de concluir que uma das fragilidades que reconheço, tem que ver com a obtenção da opinião das crianças devido à formulação de perguntas fechadas que limitavam a resposta das crianças e as levavam a responder diretamente sim ou não. O que se revelou mais uma aprendizagem feita na PPSII, a necessidade de repensar processos de recolha de dados, nomeadamente, tal como defende Trevisan “conceder à criança espaço para exprimir as suas opiniões, contar as suas experiências quotidianas e valorizar as suas vivências diárias, nos diferentes contextos em que se movimenta (casa, jardim de infância, escola, etc...)” (2014, p. 192).

6. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE -
ANÁLISE DO MEU PERCURSO

| ' ' | ' ' |

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

Chegando ao fim da PPS II, é essencial refletir sobre a construção deste percurso enquanto futura educadora de infância, nomeando os aspetos mais significativos da minha aprendizagem assim como a sua influência na construção da minha identidade profissional.

Ambas as PPS (creche e jardim de infância) sustentaram o crescimento e aperfeiçoamento da minha identidade profissional ainda em desenvolvimento. Isto é resultado de diversas situações desafiadoras que experienciei que levaram a uma constante reflexão sobre as minhas ações e sobre a justificação da mesma.

Ao longo do presente relatório fui referindo por diversas vezes a importância da reflexão pois defendo que se trata de uma competência fundamental em educação de infância, procurando uma constante evolução das práticas educativas. De acordo com Ribeiro (2021), citando Nóvoa (1992) “o desenvolvimento profissional é baseado numa perspectiva de melhoramento contínuo que decorre ao longo da vida, numa (co)relação constante entre o que vivemos e a reflexão que fazemos.” (p.29). Assim, é pertinente também destacar a influência das minhas vivências enquanto aluna, enquanto criança que frequentou um jardim de infância e das pessoas (educadoras, professores, colegas e família) que servindo de inspiração (ou não) se revelam decisivos no processo de construção da minha profissionalidade.

Deste modo, em concordância com a citação acima colocada, em que Sarmiento (2009) afirma que a construção da identidade não é um processo solitário, devo destacar que foi realmente o trabalho em equipa que distingo como potenciador do meu crescimento profissional. A reflexão em conjunto com as equipas educativas e a partilha de experiências possibilitou uma análise mais cuidada sobre a ação pedagógica, incentivaram-me para que crescesse enquanto profissional, que tomasse consciência da importância da prática reflexiva e acima de tudo, propiciou também o de desejar ir mais além e de, principalmente ultrapassar obstáculos, tal como Malavasi e Zoccatelli (2019) exemplificam:

Os passos da releitura nos quais poderemos individualizar o imprevisto realizam-se através da interpretação de experiências, analisadas em diferentes perspectivas numa dimensão de grupo, onde o ponto de vista de um se alimenta e se enriquece com o pensamento de outro. Como seres humanos, construímos as nossas relações e temos a necessidade de observar e reler experiências, como profissionais sentimos a necessidade de assumir a responsabilidade pela qualidade e pela substância educativa daquilo que acontece numa creche ou jardim de infância. (p.15).

A importância da reflexão é tal que o mesmo vem consagrado no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que tem que ver com o desenvolvimento profissional ao longo da vida. De tal forma, é expectável que estes profissionais, a) reflitam sobre as suas práticas, alicerçando-se na sua experiência, em investigações e em outros instrumentos importantes; b) reflitam sobre diversos aspetos éticos e deontológicos, analisando a influências das suas decisões.

Por outro lado, e como referi ser uma das minhas intenções para o trabalho com a equipa educativa, acredito que ser educadora de infância está alicerçado pela definição de relações e interações entre pessoas, sejam adultos ou crianças. De igual forma, Sarmiento (2016), destaca que esta é uma capacidade regularmente sinalizada como o principal meio para se trabalhar corretamente com as crianças. A autora argumenta ainda que isso requer características como a amabilidade, a compreensão e a originalidade. (p.73).

Acredito ainda que o trabalho em equipa deve ser desenvolvido além da sala de atividades procurando o contributo de outros elementos como psicólogos, educadores de apoio a crianças com necessidades educativas especiais, terapeutas, as próprias estagiárias, não esquecendo as auxiliares de ação educativa, só assim será possível a concessão de planificações contextualizadas com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas e variadas. (Vasconcelos, 2012, p.37).

Falar de relações, leva-me a referir as questões de ética relacionadas com a educação, de tal forma que Moita (2012) afirma que “a educação é uma ocupação ética” (p.45). Por isso, umas das premissas que consolidei, tem que ver precisamente com dimensão ética e o respeito pelas crianças, considerando a criança como detentora de direitos e que “não é apenas promessa de futuro, um vir a ser, um ser incompleto (...) as crianças são atores sociais, participam das trocas, das interações, dos processos de

ajustamento permanente que configuram e contribuem para transformar a sociedade.” (Silva, Raitz, & Ferreira, 2009, p.77). Enquanto futura educadora de infância, acredito que a concessão que sobre as crianças e as suas potencialidades deve estar sempre presente na formulação de intenções educativas, assumindo e otimizando o seu direito à participação a par do que defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) referindo que a intencionalidade educativa consiste no constante desafio de “dialogar com os propósitos das crianças”. (p.40). Não obstante, a participação das crianças vem muitas vezes disfarçada pela mera consulta das suas opiniões sem que isso altere o rumo das propostas educativas face aos seus interesses, como explicam Tomás e Ferreira (2020):

a solicitação de que as crianças expressem as suas opiniões, desejos, interesses, propostas, e a sua escuta, fundamentais para a realização dos direitos de participação, não deve ser confundida com incentivos ao seu interesse por uma dada atividade e, ainda menos, para as fazer crer que tomaram um papel ativo e influente nos processos de decisão quando estas, frequentemente, acabam por ser decididas pelos adultos ou por uma aparentemente maioria, ou por virem legitimar aquilo que já era sua intenção prévia.(p. 15)

Por outro lado, a minha experiência nas duas valências, permitiu que consolidasse as minhas expectativas relativamente à importância e ao mérito do brincar, já que “sem saber brincar, as crianças jamais aprenderão as lições que as vivências lúdicas comportam” (Silva, 2017, p.12). Compreender o brincar e o que isso implica para as crianças suscitou outras inúmeras reflexões, uma vez que, por um lado possibilita ao educador conhecer as crianças do grupo mas por outro, requer da sua parte especial atenção à sua forma de estar e como se posiciona face às brincadeiras das crianças e à organização do espaço e do tempo como potenciador dessa brincadeira. Nada importa que falemos do brincar se não oferecemos as ferramentas adequadas para que as crianças o façam e se divirtam a fazê-lo. Posto isto, a par das reflexões, estar disponível para observar foi uma das competências que considero ter apurado ao longo deste percurso. Simultaneamente, a escuta ativa, sem interferência nas brincadeiras das crianças é uma aptidão que valorizo e que procuro retirar o máximo proveito já que tenciono ser

(...) um adulto que verdadeiramente se coloque à escuta e que seja capaz de manter pausas e silêncios; um educador em condição de se conter e de não se antecipar às crianças, porque acredita que este abrandamento

poderá significar ganhar tempo em vez de o perder, construindo assim as condições necessárias para que as próprias crianças possam encontrar as razões das suas ações, dispondo de reflexão e de raciocínios ampliados.” (Malavasi & Zoccatelli, 2019, p.9).

Reconhecendo a importância da formação acadêmica, pela disponibilização de referenciais teóricos e práticos, saliento que este é apenas o ponto de partida para o percurso que estou agora a iniciar e tenho a consciência que o processo de aprendizagem não se dá por concluído.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

“Se as crianças nos surpreendem, propondo o inusitado, o imprevisto num espaço previsto, planejado e organizado, então, não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor.” (Prado, 2012, p.164).

Terminou assim, uma das mais enriquecedoras experiências em estágio, onde tive a oportunidade de refletir, aprender, mas também de partilhar. Considero que este foi um percurso abonado no que diz respeito a conquistas e aprendizagens sobre a profissão.

Deste modo, o presente relatório teve como objetivo apresentar de forma reflexiva as aprendizagens realizadas ao longo deste percurso. Tais aprendizagens só foram possíveis pelo trabalho diário com as crianças, as equipa educativas e as famílias. Neste documento retratei também as dificuldades com que me deparei, as dúvidas e a superação dos desafios característicos desta experiência.

De salientar que as PPS se constituem com uma grande importância pela prática que possibilita a construção da profissionalidade, desvendando que é através da intervenção em contexto que se estabelecem as correspondências entre os conceitos teóricos e práticos.

No que diz respeito à minha experiência com as crianças, saliento que em todas as práticas, tanto em contexto de creche como em educação de infância, tive a oportunidade de me cruzar com crianças muito afetuosas e geralmente disponíveis a novas propostas. Acredito que fui conquistando e merecendo a sua atenção no sentido em que me preocupei em estabelecer relações afetuosas e responsivas, como fundamento na minha ação entre o desafio e a validação. Assumir uma atitude responsiva permitiu que me tornasse num exemplo e uma adulta de referência para as crianças com quem estive.

Por inúmeras vezes, vi-me desafiada a focar-me essencialmente no que poderia fazer para melhorar aquilo que foram experiências menos agradáveis, sobre a forma como me relacionei com as crianças e com as equipa educativas e com os desafios gerais do dia-a-dia. Fundamentalmente, evidencia-se a ideia de que aquilo que considero constrangimentos devem ser transformados em potencialidades para que, tanto eu como as crianças possamos daí colher benefícios.

Gostaria também de destacar que, resultado da investigação levada a cabo, fortaleci as minhas conceções em relação ao valor das famílias e da sua presença como potenciadoras dos direitos de participação das crianças. Reconheço que muito mais

havia a investigar, contudo desejo levar comigo a intenção de integrar as famílias no processo educativo dos seus educandos, escutando as suas necessidades e procurando responder às suas expectativas.

Lamento que todo o meu percurso (tanto o estágio em creche como em jardim de infância) tenha sido marcado pelas inúmeras ausências impostas pela situação pandémica de Covid-19 que tem marcado estes últimos dois anos. No meu ponto de vista a sua influência foi avassaladora pois nada fazia adivinhar que tal situação iria ter tamanho impacto. Esta situação provocou uma instabilidade tal que influenciou a minha estabilidade emocional, a estabilidade emocional dos grupos de crianças com quem estive e conseqüentemente interferiu com a minha prática uma vez que impactou diretamente nas relações criadas, na gestão das rotinas e dos espaços. Assumo que me podem ter escapado algumas observações indispensáveis, ainda assim, nem tudo se tornou um constrangimento. Também foi possível da minha parte uma abordagem diferente e uma aprendizagem mais significativa uma vez que tive de me reinventar e adaptar constantemente a cada interrupção além do mais, aprendi também a lidar com a pandemia e a gerir expectativas. A pandemia veio mostrar, creio que não só a mim, mas a todos os intervenientes no meu percurso que não podemos adiar as nossas intenções, esperando um melhor dia para as colocar em prática.

Não obstante, é possível enumerar as aprendizagens resultantes de desafios como os afastamentos provocados por esta pandemia, tais como, a dinamização de atividades *online* que permitiram manter o contacto com as crianças e com as suas famílias. Assim, a aquisição de competências relacionadas com a utilização das novas tecnologias foi uma das principais aprendizagens a destacar.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, A. J. & Palhares, J. A. (orgs.). (2019). *Entre a Escola e a Vida. A condição de jovem para além do ofício de aluno*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A. N. (2021). Família. In Tomás, C., Trevisan, G., Leote de Carvalho, M. J. & Fernandes, N. (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 250-257). UMinho Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2.^a ed.) Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2012). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. APEI.
- Brandão, C., Ribeiro, J. & Costa, A. P. (2021). Análise de dados. In Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa – Conceção, Análise e Aplicações*. (pp. 127-158). Pactor.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Cardona, M.J. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1^a série - N.º 201.
- Estáquio, F. (2012). O lugar da criança – Reflexão sobre os direitos da criança e o seu potencial de intervenção na sociedade. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 19.
- Família, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Consultado a 03 de maio de 2022 em <https://dicionario.priberam.org/fam%C3%ADlia>
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância. Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (2), 273-291.
- Fochi, P. (2020). A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. *Educação Unisinos*, 24, 1-10.

- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A. (2018). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 3 (6), 13-24.
- Fortin, M., Côté, J. & Filion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Fuertes. M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. 1-17.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (Coord.) (2021). *Manual de Investigação Qualitativa – Conceção, Análise e Aplicações*. Pactor.
- Graça, M. T. M. C. M. (2016). “Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é ser filhos e essas coisas da família?”: Um trabalho de dupla reflexão e coprodução de dados com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, 6(1), 50–68.
<https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.87>
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 16-18.
- Horta, M. H. (2012). Relação Escola/Família em Portugal: uma perspectiva histórica. 1-19.
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/5646/1/Rela%c3%a7%c3%a3o%20E scola-Fam%c3%adlia%20em%20Portugal.%20Uma%20perspectiva%20hist%c3%b3 rica..pdf>
- Larkins, C. (2021). Participação. In Tomás, C., Trevisan, G., Leote de Carvalho, M. J. & Fernandes, N. (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 387-391). Uminho Editora.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1º série – N.º 34.
- Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2019). Documentar os projetos nos serviços educativos. APEI.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer* 2(2), 49-65.
- Moita, M. C. (2012). Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância. APEI.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (4.ª ed.). (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (Orgs.) (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Parente, C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, (32), 168-182.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). (2.ª ed.). Porto Editora.
- Prado, P. (2012). Finalidades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e Educação Infantil. *Educação: Teoria e Prática*, 22, (39), 160-177.
- Purola, P. & Kuusisto, A. (2021) Parental participation and connectedness through family social capital theory in the early childhood education community. *Cogent Education*, (8), 1-14.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas» - Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Conferência Etnografias em Contexto Urbano: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-11.
- Recomendação n.º2/2021, de 14 de julho. *Diário da República*, 2º série – N.º 135.
- Ribeiro, M. (2021). Aprender a ser educadora e professora: primeiros passos. *Cadernos de Educação de Infância*, (122), 29-32.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123 – 137.

- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte. *A Escola e os Actores – Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4, 8-12.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*. 18 (1), 53-75.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia-Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia da UVA*, 17(1), 67-102.
- Sarmiento, T. (Org.). Ferreira, F. I., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2 (2), 59-86.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.). (2017) *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Revista do Movimento da Escola Moderna*. 5 (35), 5-50.
- Silva, C. F, Raitz, T. R. & Ferreira, V. S. (2009). Desafios da Sociologia da infância: uma área emergente. *Psicologia & Sociedade*, 21, (1), 75-80.
- Silva, L., Martins, D., Sobral, K., & Farias, I. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – Educare. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da integração entre escolas e família. In Sarmiento, T. (Org.). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. (pp. 17-42). Porto Editora.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*. 20, 443-464.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156.

- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tom%c3%a1s.pdf>
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade – Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45 – 68.
- Tomás, C. (2011). Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As Culturas da Infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, (32), 129-144.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2020). Educação de infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos das Crianças. *Cadernos de Educação de Infância*. (120), 8-17.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade*. (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho.
- UNICEF. (1988/1990). Convenção Internacional dos Direitos da Criança. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T. (2012). A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal. APEI.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). Parent Participation at School – A research study on the perspectives of children. *Childhood* (1), 16, 105-123.
- Yngvesson, T. & Garvis, S. (2021). Preschool and home partnerships in Sweden, what do the children say?, *Early Child Development and Care*, 1729-1743.

Documentos orientadores e oficiais consultados:

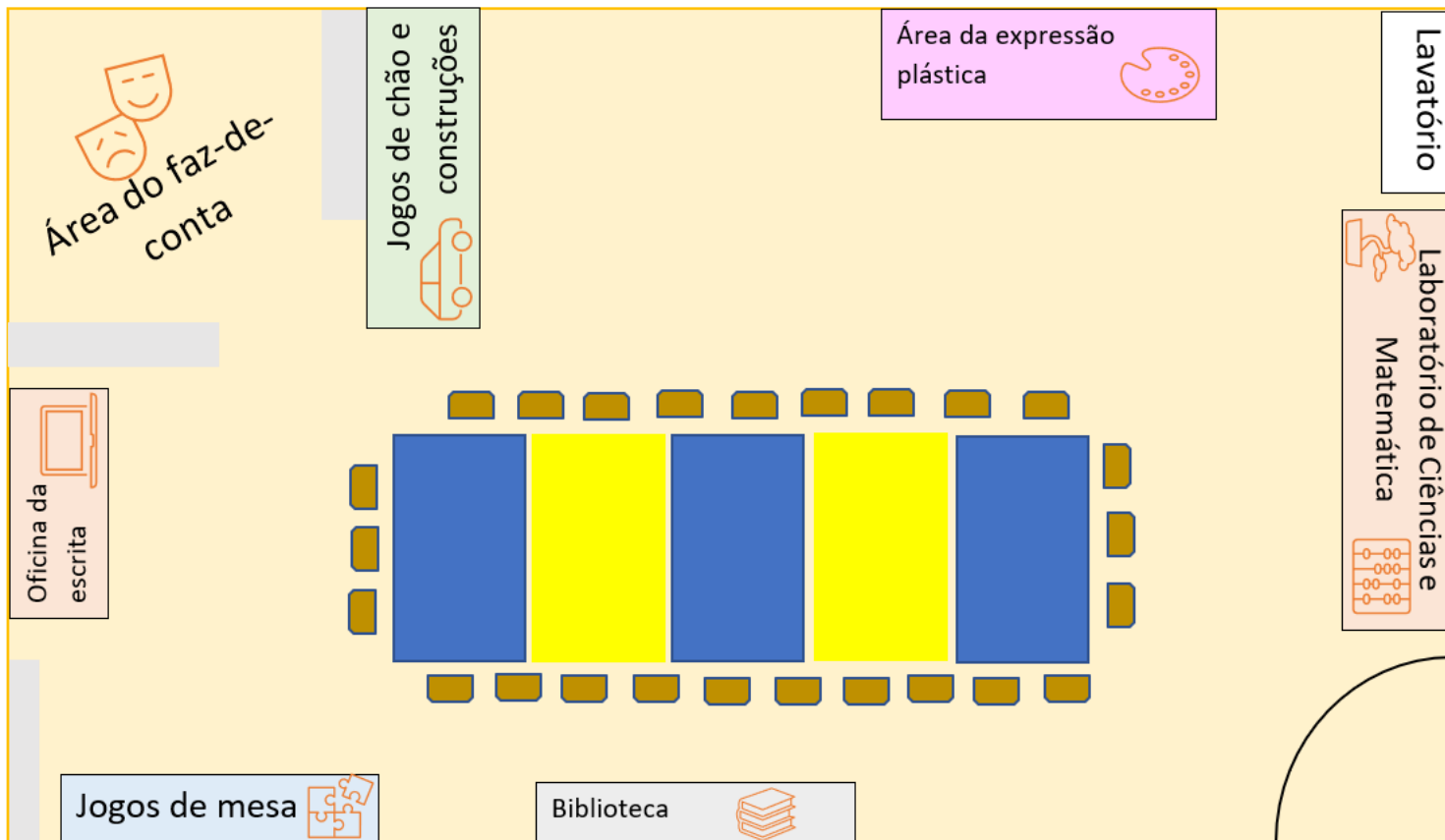
- Projeto Educativo da organização socioeducativa (2021)
- Projeto Curricular de Sala (2021)

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PLANTA DA SALA

| ' ' | | ' ' |



ANEXO B. DIA TIPO

| ' ' | | ' ' |

8h00 – 9h00

Acolhimento das crianças no recreio

As crianças que chegam, após arrumarem os seus pertences e marcarem a presença na sala com a ajuda dos pais, brincam no recreio. Pelas 9h00, a educadora vai ao recreio chamar as crianças para sala. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 1)

9h00 – 9h30

Reunião da manhã

O dia inicia com a reunião da manhã (...) Como é habitual neste momento, a educadora pergunta às crianças quem quer partilhar alguma coisa com os colegas e vai escrevendo o nome de quem mostrou essa intenção, num instrumento com o nome “Quero contar, mostrar ou escrever”. As crianças responsáveis desta semana, chamam um a um, a criança que está inscrita para falar dizendo o seu nome seguido de: “tens a palavra”. Ao mesmo tempo, outras crianças continuam a chegar à sala e, com a ajuda dos pais preenchem o mapa de presenças. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 2).

9h30 – 11h00

“Brincar nas áreas ou...”

As crianças que partilharam algo na reunião da manhã e que pediram à educadora para escrever o que foi dito fazem a ilustração do mesmo. As outras crianças vão escolhendo em que área querem ir brincar. Todas as crianças se organizam, escolhendo as áreas onde querem ir brincar. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 4).

Neste momento a educadora solicita às crianças que arrumem a sala e se reúnam na área da biblioteca para conversar sobre as medições. A C. P. diz: “é a nossa altura. Com a ajuda da educadora, colam as suas fotos nas linhas, que a auxiliar lhes entrega. A educadora vai colocando algumas questões às crianças como por exemplo, quem é o mais alto ou o mais baixo. (NC5, 22 de outubro de 2021, registo n.º 6)

11h45 – 12h30

Hora de almoço

O almoço decorre aproximadamente entre as 12h00 e as 12h45. Terminando a refeição vão até ao edifício da sala, à casa de banho. Preparam-se para ir descansar: fazem a sua higiene e dirigem-se ao ginásio onde já estão colocadas as camas para a sesta. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 9).

14h30 – 15h30

“Brincar antes de lanchar”

Regresso à sala. As crianças brincam no recreio depois da sesta até a educadora chegar. A educadora vai ler a história “Alice no País das Maravilhas”, conforme o plano do dia. A leitura desta história vem a propósito de uma visita da C. P. a um museu onde viu uma exposição da Alice. Antes de ler a história a educadora explora a capa com as crianças, perguntando que elementos eles conseguem identificar: “Um buraco com a forma de por uma chave.”; “Um relógio.”; “Uma carta num chapéu.” As crianças mantêm-se *muito atentas* e vão tecendo alguns comentários sobre as personagens e os acontecimentos da história. No final, há tempo para alguns comentários e um breve resumo. A educadora ressalva que se portaram muito bem, apesar da história ser grande as crianças mantiveram-se sempre atentas. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 10).

As crianças responsáveis por dar comida aos peixes são chamados enquanto os outros colegas se preparam para lanchar. Alguns meninos trazem lanche de casa e vão ao refeitório buscar as suas lancheiras, os responsáveis por dar o lanche começam a distribuir os iogurtes. (NC2, 19 de outubro de 2021, registo n.º 11).

ANEXO C. CARACTERIZAÇÃO DO
GRUPO DE CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Crianças	Género	Data de Nascimento	Idade em setembro de 2021	Frequência na OS no ano letivo anterior
C. D.	Feminino	13/06/2018	3 anos e 3 meses	Sim
C. A.	Masculino	09/05/2018	3 anos e 4 meses	Sim
C. P.	Feminino	26/08/2018	3 anos e 1 mês	Sim
E. A.	Feminino	16/06/2018	3 anos e 3 meses	Sim
F. L.	Masculino	24/04/2018	3 anos e 5 meses	Não
H. D.	Masculino	11/08/2018	3 anos e 1 mês	Sim
J. J.	Feminino	24/01/2018	3 anos e 8 meses	Sim
L. E.	Feminino	12/12/2017	3 anos e 9 meses	Sim
L. T.	Feminino	01/09/2018	3 anos	Sim
H. M.	Masculino	27/10/2017	3 anos e 11 meses	Sim
M. P.	Masculino	28/05/2018	3 anos e 4 meses	Sim
Ma. J. C	Feminino	20/06/2018	3 anos e 3 meses	Sim
Ma. I. P.	Feminino	30/07/2018	3 anos e 2 meses	Sim
Ma. E. B	Feminino	25/06/2018	3 anos e 3 meses	Sim
M. C.	Feminino	09/07/2018	3 anos e 2 meses	Sim
Ma. S.	Feminino	24/11/2018	2 anos e 10 meses	Sim
M. M.	Masculino	11/12/2017	3 anos e 9 meses	Sim
M. G.	Masculino	07/11/2018	2 anos e 10 meses	Sim
M. S.	Masculino	15/03/2018	3 anos e 6 meses	Não
P. S.	Masculino	05/07/2018	3 anos e 2 meses	Sim
S. V.	Feminino	02/09/2018	3 anos	Não
S. M.	Masculino	02/08/2018	3 anos e 1 mês	Sim
T. S.	Masculino	24/09/2018	3 anos	Sim
V. L.	Masculino	29/08/2018	3 anos e 1 mês	Não
V. S.	Masculino	05/11/2018	2 anos e 10 meses	Sim

ANEXO D. CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

OLÁ!



O meu nome é Patrícia Mota, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde frequento o 2.º ano do curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada – Módulo II, estarei a estagiar nesta sala entre 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022. Durante este período, irei acompanhar a equipa educativa e o grupo de crianças nas suas rotinas e tenho como objetivo desenvolver e consolidar as minhas competências de intervenção educativa em contexto de jardim de infância.

Espero contar com a participação de todos/as.

Estarei inteiramente disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenham.

ANEXO E. PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL DE JARDIM DE
INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO F. TABELA SÍNTESE DOS
DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS
PRIVILEGIADOS NAS PROPOSTAS
EDUCATIVAS

Tabela síntese dos domínios e subdomínios privilegiados nas propostas de atividade na PPSII (OCEPE, 2016)

Proposta de atividade	Área de Conteúdo	Domínio	Subdomínio
N.º 1: História “Presos” de Oliver Jeffers.	Expressão e Comunicação/ Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação oral
N.º 2: Experiência do Arco-Íris	Conhecimento do Mundo	Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural/ Introdução à metodologia científica
N.º 3: Exploração de massa mágica	Expressão e Comunicação/ Conhecimento do mundo	Educação Artística/ Abordagem às Ciências	Artes Visuais/ Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 4: Experiência com sal	Conhecimento do Mundo	Abordagem às Ciências	Conhecimento do mundo físico e natural
N.º 5: Vamos construir lanternas	Expressão e Comunicação	Educação Artística	Artes visuais
N.º 6: Jogo da mantinha	Formação Pessoal e Social	Construção da identidade e da autoestima/ Convivência democrática e cidadania	
N.º 7: Palavras que rimam	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência linguística
N.º 8: Produção com formas geométricas	Expressão e Comunicação	Matemática Educação Artística	Geometria Artes visuais

N.º 9: Jogo de rimas	Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Consciência Linguística e Comunicação oral
N.º 10: Experiência “Como surge o laranja?”	Conhecimento do Mundo/ Expressão e Comunicação	Educação Artística	Conhecimento do mundo físico e natural/ Introdução à metodologia científica
N.º 11: Quanto mede o Tigre Siberiano?	Expressão e Comunicação	Matemática	Medida
N.º 12: O Tigre Siberiano	Expressão e Comunicação/ Conhecimento do mundo	Educação Artística	Artes visuais

ANEXO G. ÁRVORE CATEGORIAL
DE ANÁLISE DE DADOS

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
A perspetiva das crianças sobre a participação das famílias	Atividades dinamizadas pelas famílias	Aniversários	Momentos de atividade em sala	<p>- “O M. G. fez anos ontem, pelo que a sua mãe vem até à sala para dinamizar a sua festa de aniversário. A festa tem o tema piratas e tesouros, algo que o M. G. gosta. As crianças mascaram-se de piratas usando lenços, palas para os olhos e colares. (...) A atividade consiste em realizar diversas atividades (segundo as indicações do mapa) para chegarem ao tesouro. (NC15, 8 de novembro de 2021, registo n.º 5).</p> <p>- “Depois da reunião da manhã, a mãe da L. E. dinamiza uma atividade começando pela leitura do livro “Hooray For Hat!” (Viva o Chapéu), de Won Brian Won. Esta é a história de um elefante que está chateado mas que logo se anima quando recebe um chapéu em sua casa e decide então partilhar essa alegria com os seus amigos. A leitura da história foi dinamizada também pela L. E. que <i>demonstrou conhecer e gostar muito dela</i>. Ao longo da dinamização, como na história, a Luísa foi “oferecendo” chapéus aos seus amigos.</p> <p>De seguida, a atividade consistiu na construção de chapéus (copo com elástico) pelas crianças que puderam decorar ao seu gosto utilizando os materiais que a mãe da L. E. levou: pompons, trapilho, lã, paus de madeira coloridos, fita cola de diversas cores, etc. (NC33, 14 de dezembro de 2021, registo n.º 1)</p> <p>- “Esta tarde temos a visita dos pais da J. J. a propósito do seu aniversário. Como já estava combinado a algum tempo, o seu pai vem</p>	3

			<p>à sala tocar violino e violoncelo. Começa por mostrar o violino. As crianças recordam o que já haviam descoberto na sessão de música em que a professora trouxe um violino: que tem quatro cordas, que se toca com um arco e que o apoio para o queixo se chama queixeira. A J. J. pediu que o pai tocasse a música “Dona Aranha.” De seguida, o pai da J. J. passou a mostrar o violoncelo e falou sobre diferenças e semelhanças entre este e o violino. Todas as crianças puderam experimentar tocar violoncelo. A J. J. assumiu o papel de acompanhar os seus pares nesta tarefa ajudando, em alguns casos, a pegar no arco. As crianças estavam <i>entusiasmadas e atentas</i> ao som do violoncelo que é notoriamente mais alto e grave que o do violino, O P. S. estava <i>especialmente interessado</i> no instrumento que estava no saco grande, mas quando chegou a sua vez de o experimentar disse que não queria. (NC 39, 26 de janeiro de 2022, registo n.º 6).</p>	
Atividades dinamizadas pelas famílias	Outras ocasiões	Momentos de atividade em sala	<p>- “A mãe da Ma. J. C. vem contar a história: “Como o Grinch roubou o Natal”, de Dr. Seuss. Para contar a história trouxe acessórios para simularem a gruta do <i>Grinch</i> e ainda alguns bonecos, personagens da história. Após a dinamização a Ma. J. C. e a sua mãe distribuem por todas as crianças uma mola com personagens do Natal e um biscoito. (NC18, 11 de novembro de 2021, registo n.º 2).</p> <p>- “A mãe do Tomás vem à sala ler a história: “O Leão que Temos Cá Dentro”, de Rachel Bright. As crianças sentam-se então no chão, em</p>	4

			<p>meia-lua. As crianças vão reagindo à leitura da história.” (NC20, 15 de novembro de 2021, registo n.º 3)</p> <p>- “Como já estava no diário há algum tempo, a mãe da Julieta vem dinamizar uma atividade: construir potes da calma. Consiste em colocar num frasco colas com <i>glitter</i> e purpurinas de diferentes cores e que posteriormente se acrescenta água quente e se agita. O movimento das purpurinas na água proporciona uma sensação de tranquilidade. A mãe da Julieta começa por explicar que fez o pote da calma em casa com a Julieta e que esta gostou tanto que quis partilhar com os seus pares. As crianças escolhem que cores de purpurinas e colas com <i>glitter</i> querem colocar no frasco e decoram a tampa com autocolantes alusivos ao Natal.” (NC34, 15 de dezembro de 2021, registo n.º 2).</p> <p>- “Esta manhã a mãe do M. P., que trabalha no Museu da Tecelagem, vem até à sala falar sobre a lã. Mostra às crianças a origem da lã, recorrendo a uma pequena ovelha que contruiu e conta todo o processo desde a tosquia das lãs até resultar no fio e por fim a tecelagem. As crianças, que estão sentadas em grande grupo, à volta das mesas, puderam explorar diferentes tipos de lã (após a tosquia da ovelha, depois de cardada e tingida e as mechas e fios). As crianças estavam muito <i>entusiasmadas e curiosas</i>. O M. P. vai apoiando a sua mãe, ajudando-a a distribuir o material. No final, puderam ainda experienciar o processo</p>	
--	--	--	--	--

				de tecelagem utilizando uma rede e fios coloridos (limpa cachimbos). (NC40, 27 de janeiro de 2022, registro n.º 1).	
Experiências das crianças com as famílias fora do contexto escolar	Partilhas realizadas pelas crianças a propósito de visitas/ passeios com as famílias	Momentos de atividade em sala	<p>- “A educadora vai ler a história “Alice no País das Maravilhas”, conforme o plano do dia. A leitura desta história vem a propósito de uma visita da C. P. a um museu onde viu uma exposição da Alice.” (NC2, 19 de outubro de 2021, registro n.º 10).</p> <p>- “A L. T. conta que foi ao teatro e que subiu ao palco onde aprendeu a fazer o agradecimento e exemplifica.” (NC11, 2 de novembro de 2021, registro n.º 2).</p> <p>- “O S. M foi ver o musical “Heidi” e mostra dois folhetos que diz que vai ler. Mostra que há um número de telefone e depois pede à educadora que leia a informação que está no folheto. Conta-nos ainda que havia uma menina que usava cadeira de rodas e: “lá tinha três cabras, não tinha mais.” (NC20, 15 de novembro de 2021, registro n.º 5).</p> <p>- “A Ma. J. C. foi a uma exposição de Georges Remi, autor de <i>Tintin</i> e trouxe três livros de banda desenhada. A educadora questiona as crianças se já tinham visto este tipo de histórias por serem diferentes das que temos na sala e habitualmente lemos. A educadora aproveita a situação e sugere que a Ma. J. C. com a ajuda de um colega à sua escolha passe em algumas salas para perguntar a outras crianças se sabem que tipo de histórias são e o que nos podem ensinar sobre as mesmas.” (NC37, 10 de janeiro de 2022, registro n.º 3).</p>	4	

	Opinião das crianças sobre a dinamização das atividades		Conversas informais com as crianças	<p>- “Gostava que a minha mãe viesse mais vezes assim ajuda com as saudades.” No mesmo momento em que converso com a J. J. no recreio sobre a razão para desejar a presença da mãe com mais frequência a Ma. J. aproxima-se e declara: “eu gostava que a minha mãe viesse contar mais histórias” (NC53, 16 de fevereiro de 2022, registo n.º 3).</p> <p>- “Quero que o pai venha também fazer íman, é muito divertido. Sabes? Eu sinto-me bem quando a mãe está cá.” (NC61, 28 de fevereiro registo n.º 4).</p>	2

ANEXO H. ROTEIRO ÉTICO PARA
A PRÁTICA PROFISSIONAL

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>A necessidade de me apresentar a todos os sujeitos (equipa educativa, crianças e famílias) surgiu assim que entrei na organização socioeducativa que me acolheu. Assim tive a oportunidade de iniciar o meu contacto com as crianças, também para me ir apresentando e respondendo as suas questões sobre a minha presença, numa primeira fase com pouca intervenção. Para me apresentar às famílias, ainda que tivesse a possibilidade de fazê-lo pessoalmente com quase todas, disponibilizei à entrada da sala, uma carta de apresentação (Anexo E) onde constava o meu nome, o curso, a escola, o período em que iria estar em estágio naquela sala, assim como o motivo da minha presença, garantindo estar disponível para responder às suas questões.</p> <p>Relativamente à investigação, defini da seguinte forma a atitude a adotar com os agentes envolvidos: no que concerne às crianças, é essencial explicar-lhes o propósito da minha presença e o seu envolvimento na investigação. Para tal, uma conversa informal teve como propósito perceber o seu interesse na temática. Sobre os objetivos da investigação, os mesmos foram obviamente comunicados</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> -“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1); - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”. <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa”; - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”; <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>

	<p>e discutidos com toda a equipa, no sentido também de me guiarem em todo o processo.</p> <p>A necessidade de recorrer a fotografias no decorrer da investigação é feita através do consentimento verbal das crianças e escrito por parte das famílias. Relativamente à equipa educativa, todos os intervenientes tiveram conhecimento dos objetivos da PPS II e da minha intenção nos primeiros dias da minha prática.</p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”;</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”;</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”;</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>- “Cumprir com responsabilidade as funções que lhe estão atribuídas.” (p.2)</p>
2. Custos e benefícios	<p>Acredito que a investigação que pretendo levada a cabo não resulte em danos ou custos, mas antes em benefícios, uma vez que poderá contribuir para uma maior reflexão sobre o papel da criança nas propostas dinamizadas pelas famílias.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças, bem como de todos os outros intervenientes como a equipa educativa e as famílias das crianças foi um ponto essencial durante toda a minha prática. Para garantir o cumprimento desta premissa, todos os dados recolhidos como, notas de campo e possíveis fotografias estão sustentados num pressuposto de confidencialidade. Os nomes das</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>crianças foram substituídos pelas suas iniciais, sendo impossível reconhecer a sua identidade e qualquer informação adjacente. Exemplo deste compromisso pela privacidade das crianças é a declaração de consentimento para a captação de fotografias (Anexo I), onde garanto que as fotografias captadas serão tratadas de modo que não apareça o rosto das crianças; o direito dos encarregados de educação de revogar o consentimento e por fim que as fotografias captadas serão eliminadas imediatamente após o seu tratamento. A identidade dos profissionais com quem trabalhei foi igualmente protegida.</p>	<p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos.”</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Considerando os objetivos de investigação definidos, a questão da decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir na investigação não se aplica. Relativamente à prática pedagógica, procurei que todas as crianças fossem centrais na minha ação pedagógica mantendo o respeito pelos seus interesses e necessidades.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para todas a participar, porém, quando verificava que alguma não tinha interesse na proposta, não a forcei a responder ao que era pedido. isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”;</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), “Devem ser eliminadas as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p>

	ou decisões fundadas na vontade do investigador e valorizada a iniciativa autónoma dos sujeitos coparticipantes.” (p.163). Assim sendo, considero que mantive, ao longo da minha prática a preocupação de manter os interesses das crianças acima dos meus, procurando não limitar os seus comportamentos permitindo que determinassem o seu próprio caminho sem os pressionar a cumprir as minhas expectativas.	- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Para a investigação “ a perspetiva das crianças sobre a participação das famílias em jardim de infância ” foi traçado o seguinte objetivo: compreender o que as crianças pensam sobre a presença, isto é, as visitas/atividades dinamizadas pelas suas famílias na sala de JI. Inicialmente, tinha-se estabelecido outro objetivo - compreender como surgem as conversas no seio familiar que levam as famílias a quererem dinamizar uma atividade -, contudo, devido à situação pandémica da Covid-19 que ainda vivemos e pelas diversas interrupções relacionadas com isolamentos e o momentâneo impedimento das famílias entrarem na organização socioeducativa, abandonou-se o segundo objetivo.	Compromisso com a equipa de trabalho: - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
7. Consentimento informado	Como já referido anteriormente, foi apresentado às famílias um consentimento informado, com o intuito de obter autorização para a recolha de registos fotográficos das crianças. O consentimento assegura: a proteção da identidade das crianças; informa sobre o	Compromisso com as crianças: – “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” Compromisso com as famílias:

	direito de a família revogar o consentimento a qualquer momento sem que isso cause qualquer transtorno ou afete os cuidados a prestar à criança.	– “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”
8. Uso e relato das conclusões	Acreditando que a partilha de conclusões é uma questão de ética, o relato das conclusões da investigação, assim como todo o relatório elaborado será comunicado e enviado para a equipa educativa de sala da organização socioeducativa onde decorreu a PPS-II.	
9. Possível impacto nas crianças	A meu ver, a investigação realizada não tende em resultar em impactos negativos nem nas crianças nem na equipa educativa. Não obstante, como mencionei anteriormente, considero que que um dos impactos possíveis será junto da equipa educativa, no sentido em que poderá potenciar outro tipo de reflexões sobre a opinião e comportamento das crianças aquando da dinamização de atividades pelas famílias.	Compromisso com a equipa de trabalho: - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
10. Informação às crianças e adultos envolvidos	Considerando que todo o processo deveria ser discutido e refletido em equipa, foi minha intenção realizá-lo de forma participativa tendo em conta todos os intervenientes. Privilegie as conversas informais com a equipa educativa de sala, que se tornaram de grande importância para a troca de informações.	Compromisso com a equipa: - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” Compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”

ANEXO I. PROTOCOLO DE
CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA A CAPTÇÃO DE
FOTOGRAFIAS

| | ' ' | | ' ' |

Protocolo de consentimento informado

Eu, Patrícia Alexandra Filipe da Silva Mota, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo, no segundo ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, estarei desde o dia 18 de outubro de 2021 até ao próximo dia 4 de março de 2022 a realizar estágio nesta sala.

Venho por este meio solicitar autorização para fotografar e/ou filmar o/a seu/sua educando/a em diversas atividades realizadas para que possam ser integradas no relatório final.

Mais informo que será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer transtorno ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço ainda, que a criança é o centro da minha ação socioeducativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografado é determinante. Deste modo, irei também pedir autorização as crianças para as fotografar. Sempre que a criança demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Grata pela atenção,

Patrícia Mota