



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DE AFETIVIDADE ENTRE
EDUCADOR/A E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

MARIA LEONOR PRAZERES LOPES

2014



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DE AFETIVIDADE ENTRE
EDUCADOR/A E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Manuela Rosa

MARIA LEONOR PRAZERES LOPES

2014

“A vida sem ternura não é lá grande coisa”

José Mauro de Vasconcelos

(in *Meu pé de laranja lima*, Rio de Janeiro, 1968)

AGRADECIMENTOS

Ao me aproximar do término de algo tão importante, relembro tudo o que me trouxe até aqui e que fez com que este momento acontecesse...

A Escola Superior de Educação de Lisboa que, no ano em que ingressei abriu uma turma em pós-laboral, o qual possibilitou que eu pudesse frequentar a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar;

Os professores, em especial a Professora Manuela Rosa, no seu apoio incondicional, caracterizado pelo humanismo e exemplo profissional consistente;

Os/as meus/minhas colegas de turma, de salientar quem caminhou sempre a meu lado, a Rita Fonseca, pela amizade, companheirismo e cumplicidade;

Os dois locais de estágio que frequentei neste ano letivo, em especial as duas educadoras cooperantes, modelos magníficos de profissionalismo e cooperação, e as crianças, a essência e o motivo de ser de tudo isto;

A minha família nuclear (eles/elas sabem quem são), por estarem sempre presentes, tanto nos momentos difíceis, a apoiar, como nas vitórias, a aplaudir e a festejar comigo;

O destino e o mais além, que me encaminharam de forma a que tudo se conjugasse para eu cumprir esta minha missão.

E a partir daqui? Tudo é possível pois “o céu é o limite”!

RESUMO

Na educação de infância, o relacionamento entre educador/a e criança é a base para o sucesso nas aprendizagens realizadas. Esta relação vai sendo construída, tendo como base inúmeros alicerces, os quais são diversificados e os quais vão edificando e caracterizando esse mesmo relacionamento. Este relatório, intitulado “A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância”, espelha o questionamento e a reflexão crítica acerca dos afetos, como um desses tais alicerces da relação pedagógica. Este percurso ideológico decorreu durante um ano letivo, em especial nos dois estágios curriculares, em creche e jardim de infância, surgindo a partir da caracterização socioeducativa desses contextos e das intenções delineadas para a ação pedagógica. Neste trajeto, muitas foram as questões dilemáticas que surgiram e, a partir de um levantamento e enquadramento bibliográfico, foi sendo feito um relato objetivo e traçado um roteiro metodológico, os quais foram analisados de forma crítica e reflexiva, permitindo o escutar das vozes dos vários intervenientes do processo educativo. As respostas a essas questões são também as respostas a como deve ser o perfil de um/a educador/a, em prol de uma prática pedagógica de qualidade, no que diz respeito à problemática levantada – os afetos.

Palavras-chave: relação pedagógica, afetividade, criança, educador/a de infância.

ABSTRACT

In early childhood education, the relationship between teacher and child is the foundation for success in learning achievements. This relationship is built, based on numerous foundations, which are diversified and which will edify and distinguish it. This report entitled "Construction of the affection relationship between teacher and child in early childhood education" reflects the questioning and critical analysis of affection, such as one of those foundations of the pedagogical relationship. This ideological journey took place during a school year, especially in the two internships in nursery and kindergarten, arising from the social characterization of these contexts and intentions outlined for pedagogical action. In this path, there were many dilemmas and issues that emerged. From a survey and literature review, it was made an objective report and a methodological roadmap, which were critically and reflectively analyzed, allowing stakeholders opinions to be heard in the educational process. The answers to these questions are also the answers to how it should be the profile of a teacher, in advantage of a quality teaching practice, regarding the raised issue - the affection.

Keywords: pedagogical relationship, affection, child, teacher.

Léxico de siglas e abreviaturas

AEC – Atividades de enriquecimento curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CMC – Câmara Municipal de Cascais

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MSESS – Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Q – Questionário

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 3 |
| 1.1 Meio onde está inserido o contexto | 3 |
| 1.2 Contexto socioeducativo | 4 |
| 1.3 Equipa educativa | 5 |
| 1.4 Contexto familiar | 6 |
| 1.5 Grupo de crianças | 7 |
| 1.6 Análise reflexiva das intenções educativas | 9 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO | 13 |
| 2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica | 13 |
| 2.2 Identificação da problemática | 16 |
| 2.2.1 Enquadramento teórico da problemática | 17 |
| 2.2.2 Respondendo às questões dilemáticas no decorrer da ação | 21 |
| 2.2.3 A problemática aos olhos dos intervenientes no processo educativo | 25 |
| 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 30 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 35 |
| ANEXOS | 39 |
| Anexo A. Anexos ao relatório de estágio | 40 |
| Anexo A1. Dados das freguesias onde estão situadas as instituições | 40 |
| Anexo A2. Questionário às educadoras sobre a afetividade | 41 |
| Anexo A3. Resultados dos questionários, às educadoras, sobre a afetividade | 43 |
| Anexo A4. Questionário aos familiares sobre a afetividade | 44 |
| Anexo A5. Resultados dos questionários, aos familiares, sobre a afetividade | 45 |
| Anexo B. Portefólio de estágio em creche | |
| Anexo C. Portefólio de estágio em jardim de infância | |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura A1. Idade dos familiares que responderam ao questionário | 45 |
| Figura A2. Idade das crianças dos familiares que responderam ao questionário | 45 |
| Figura A3. Habilitações dos familiares que responderam ao questionário | 45 |
| Figura A4. Afetividade como um dos pilares da relação educador/a – criança? | 46 |
| Figura A5. Afeto semelhante ao da família? | 46 |
| Figura A6. Afeto igual para todas as crianças? | 46 |
| Figura A7. Distância profissional entre educador/a e criança? | 47 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela A1. Dados das freguesias onde estão situadas as instituições | 40 |
| Tabela A2. Resultados dos questionários das educadoras | 43 |
| Tabela A3. Respostas à questão “Como define e entende essa distância profissional?” | 47 |
| Tabela A4. Respostas à questão “Como identifica um/a educador/a afetuoso/a?” | 47 |

INTRODUÇÃO

As relações e interações são a base de uma pedagogia participativa, a qual permite desenvolver laços de pertença (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Estas relações entre educador/a e criança são facilitadoras da inserção da criança no grupo e favorecem o seu relacionamento com as outras crianças (ME, 1997). As aprendizagens das crianças começam com o carinho (Brazelton & Greenspan, 2009) e, quando os/as educadores/as revelam ser calorosos e empáticos, funcionam como modelos para as crianças, promovendo comportamentos de ajuda e de cuidados para com os outros (Eisenberg, 1992 citado em Papalia, Olds & Feldman, 2001). Este relatório contém o desenvolvimento da problemática “A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância”, contextualizada na descrição dos dois momentos de estágio, relativos à PPS, e nas intenções definidas para a ação pedagógica.

O primeiro momento de estágio, decorreu em creche, no Colégio Arco-íris, ao longo de uma semana de observação e quatro semanas de intervenção, entre 9 de dezembro de 2013 e 31 de janeiro de 2014, numa sala com 17 crianças de 2 anos de idade. No âmbito de JI, o estágio decorreu na Cooperativa Imaginação, sendo constituído por uma semana de observação e cerca de três meses de intervenção, entre 10 de fevereiro e 23 de maio de 2014, na sala intelectual, com 36 crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.

As intenções delineadas tiveram em consideração a caracterização realizada e foram o ponto de partida para a ação desenvolvida. É a partir das intenções que “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (D.L. nº 241/2001).

A problemática escolhida, “A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância”, começou a surgir ainda na semana de observação, no início deste ano letivo, noutra instituição. Nesta altura, constatei que o afeto que eu estava a transmitir às crianças não era equitativo, dando mais às crianças que se encontravam com angústia de separação, em relação aos seus pais. A partir daqui, diversas questões começaram a surgir em mim, nomeadamente se este afeto, o

qual considero como um dos pilares da relação pedagógica, deveria ser igual para cada uma das crianças ou diferenciado, se este afeto é semelhante ao dos familiares e se é suposto existir uma distância profissional. Estas questões persistiram, depois, nos dois momentos de estágio e a sua problematização foi explorada neste relatório.

“Para fazer uma reflexão sobre a minha filosofia de educação, tenho que me situar no presente, em ligação com o meu passado e as minhas raízes e projetada para o futuro. (...) a minha filosofia de educação depende de eu constantemente recuar e fazer um passo atrás perguntando uma e outra vez: Para onde quero ir como educador/a?” (Vasconcelos, 1987). E, para tal, foi essencial esta postura de educadora reflexiva (Alarcão, 1995), que se localiza como pessoa e como profissional, definindo a minha visão perante a criança, o porquê e como educar, os valores pelos quais me guio, o que considero prioritário, se estou a ir pelo caminho certo, em especial no âmbito da problemática levantada.

São assim objetivos deste relatório, após a caracterização dos contextos socioeducativos, da definição das intenções para a ação e com base num referencial teórico, a identificação e reflexão crítica acerca das questões dilemáticas, relacionadas com a problemática, e a exploração e investigação de linhas condutoras para uma identidade profissional coerente e equilibrada, que tenha em consideração as vozes dos vários atores do processo educativo.

Assim, numa primeira parte, irei caracterizar reflexivamente os dois contextos socioeducativos, nomeadamente em relação ao meio, contexto, equipa educativa, grupo de crianças e famílias para, depois, com base nesta caracterização, identificar e fundamentar as intenções para a ação pedagógica. Por fim, irei focar aspetos relacionados com o tema de aprofundamento, a afetividade entre educador/a e criança, identificando as razões que levaram à escolha do mesmo, fundamentando teoricamente, descrevendo como decorreu a ação, no âmbito desta problemática, e a investigação realizada. Para tal, convocarei sobretudo conhecimentos das áreas da pedagogia e psicologia. Os nomes das crianças e profissionais apresentados, assim como o das próprias instituições, são fictícios, de modo a garantir o anonimato dos intervenientes. Os documentos, relativos às próprias instituições, foram consultados nas mesmas e os dados apresentados são aqueles que foram disponibilizados.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

O conhecimento dos contextos em que a criança está inserida é fundamental para que se coloque em ação o que se defende, adequando ao grupo real de crianças com que se vai trabalhar, e de forma a organizar um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Este contexto, espaço e tempo estabelecido culturalmente e historicamente, é o elo de união entre as categorias dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais (Graue e Walsh, 2003). O contexto é aquilo que é apreendido a partir da interação dos atores envolvidos e o mais importante é a relação se estabelece entre o contexto local e o contexto alargado (Graue e Walsh, 2003).

1.1 Meio onde está inserido o contexto

O Colégio Arco-íris está situado numa freguesia que pertence ao concelho de Oeiras. Apesar de se tratar de uma zona rural, no interior mais pobre do concelho, a construção de um centro comercial e de um complexo destinado a empresas, para além do desenvolvimento no plano económico, provocou um aumento do parque habitacional (PE Colégio Arco-íris, 2013). A Cooperativa Imaginação está situada numa freguesia do concelho de Cascais, zona de acentuado crescimento populacional e urbanístico, desde os anos 50, e é a terceira maior freguesia do concelho e a mais populosa, constituída por uma boa e diversificada rede de equipamentos sociais (PE Cooperativa Imaginação, 2011). As características que eu considero mais relevantes, das duas freguesias onde se inserem as duas instituições onde decorreram os estágios, prendem-se com o elevado número de habitantes, a fácil acessibilidade a inúmeros serviços e equipamentos sociais e uma boa rede viária. Outras características podem ser consultadas na Tabela A1.

A caracterização do meio permite, para além de conhecermos a relação das crianças com o próprio meio, identificar recursos que podem apoiar as respostas à curiosidade natural das crianças. Assim, constatei que podia aproveitar estas mais valias para a implementação da minha ação pedagógica, nomeadamente, utilizando os diversos recursos existentes na comunidade.

1.2 Contexto socioeducativo

Referindo-me agora às instituições onde realizei a PPS, o Colégio Arco-íris foi inaugurado no ano letivo 2006/2007, de forma a dar respostas educativas a moradores em redor e a trabalhadores do complexo destinado a empresas, situado nas proximidades. Trata-se de uma instituição de carácter particular que recebe crianças dos 4 meses aos 9 anos de idade, distribuídas pelas valências de Creche, Pré-Escolar e 1º CEB. A nível jurídico, a creche é tutelada pelo MESS e rege-se pela legislação em vigor (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto). O Colégio Arco-íris propõe um projeto de raiz, com um ambiente académico, social e recreativo que permita o desenvolvimento da criança em todos os domínios. Tem como princípios e valores a promoção de uma escola de qualidade, que proporciona aprendizagens significativas, que desenvolva as capacidades de aprender a aprender e de aprender a ser, com práticas pedagógicas que contribuam para uma maior motivação e para o sucesso educativo dos alunos (PE Colégio Arco-íris, 2013).

A Imaginação é uma Cooperativa de Ensino, com 27 anos de existência, que está agregada a uma IPSS, a qual foi fundada em 1991, tendo como objetivo “Inovar em educação” (PE Cooperativa Imaginação, 2011). Nasceu da necessidade de um grupo de pessoas criarem emprego, as quais se foram instruindo e, gradualmente, a instituição assumiu-se como um recurso ao dispor da comunidade¹. Conta com o apoio do MESS e ME (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º5/97 de 10 de fevereiro) e tem parcerias com a CMC. A instituição está organizada em quatro setores: primeira infância (3 creches), estabelecimentos de ensino (3 estabelecimentos com pré-escolar, em que um tem 1º CEB), intervenção sócio-educativa (6 ATL / AEC’s, etc) e serviços, programas e projetos (serviços diversos) (PE Cooperativa Imaginação, 2011). A principal missão da instituição é corresponder às expectativas dos seus utentes, promovendo a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade do território onde está inserida (PE Cooperativa Imaginação, 2011). Para tal, é dada centralidade à criança, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças na sua globalidade, sendo que a dinamização de atividades surge a partir das propostas das crianças. De inspiração humanista e com uma filosofia e prática muito próprias, é dado espaço e tempo para a criança escolher e

¹ Retirado de conversas informais com os profissionais

explorar os conhecimentos que quer desenvolver, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos. Cada criança tem uma sala de referência onde se dirige no início do dia, antes e depois do almoço, havendo dois grandes grupos: o intelectual (4/5/6 anos) e o de jogo dramático (3/4 anos). Cada um dos JI's, funciona com 3 salas de atividades (intelectual, jogo dramático e expressões), sendo que cada criança escolhe, duas vezes ao dia, para que sala é que quer ir e, posteriormente, para que área vai e o que vai fazer.

Ao conhecer os princípios educativos das duas instituições, em que desenvolvi a minha prática, percebi que estes são também valores com que me identifico, tendo este facto sido relevante para todo o processo que desenvolvi.

1.3 Equipa educativa

O Colégio Arco-íris, ao nível do corpo docente, é constituído por 5 educadoras de infância, 4 professores/as de 1º CEB, 2 de educação física, 1 de educação musical, 1 de tecnologias de informação e comunicação, 2 de inglês, 1 de ciências, 1 de ballet e 1 de judo. Existe também 1 terapeuta da fala e 1 psicólogo/a que não estão a tempo inteiro. Há 1 nutricionista, responsável por elaborar as ementas. Relativamente à equipa de pessoal não docente, esta é constituída pelo diretor geral, por 2 coordenadores pedagógicos, 2 rececionistas, 1 escriturária, 11 auxiliares de educação, 1 cozinheira/o e 1 ajudante de cozinha (PE Colégio Arco-íris, 2013). A coordenação gere e apoia a consecução dos objetivos propostos, nomeadamente o desenvolvimento de competências sociais nas crianças, a gestão dos espaços físicos e a cooperação com as famílias. A nível mais específico, a sala dos 2 anos é acompanhada por 1 educadora, a Natália, e 2 auxiliares, a Nicole e a Raquel. A auxiliar Tatiana apoia a sala dos 2 anos, no início do dia, antes da auxiliar Nicole entrar ao serviço. A educadora Natália já é educadora há 14 anos e ingressou no Colégio Arco-íris em 2008, poucos anos depois da sua inauguração. No Colégio Arco-íris cada educadora segue um grupo, desde a sala de aquisição de marcha, até ao JI e, por isso, há uma continuidade e acompanhamento às crianças, conferindo-lhes segurança e fortalecendo relações. A educadora Natália

valoriza as rotinas e a afetividade *versus* disciplina, como forma de atingir o respeito e a admiração por parte das crianças².

A Cooperativa Imaginação, ao nível dos recursos humanos, é constituída por 3 educadoras de infância, 4 auxiliares de ação educativa, 1 professor/a de educação física, 1 de música, 1 de inglês e 1 profissional responsável pela manutenção e limpeza. Há o apoio de 1 psicólogo/a e de 1 terapeuta da fala, sempre que se justifica. Algumas crianças são acompanhadas por uma educadora, especializada em intervenção precoce (PC Cooperativa Imaginação, 2013). A nível mais específico, a sala intelectual é acompanhada pela educadora Diana e pela auxiliar Nair. Ambas as profissionais já trabalham na instituição há muitos anos. A educadora Diana há cerca de 20 anos e a auxiliar Nair há cerca de 14 anos, o qual ajuda a que haja estabilidade na instituição e, por outro lado, permite que a filosofia da mesma seja mais facilmente compreendida e implementada. A educadora Diana é muito carinhosa e atenciosa com as crianças e, ao mesmo tempo, é exigente e justa. Escuta as crianças, aproveitando aquilo que a criança traz para gerar uma troca de conhecimentos, criando aprendizagens lúdicas, pertinentes e com intencionalidade.

Em ambas as instituições, as equipas são multidisciplinares, enriquecendo a estrutura e organização das mesmas e alargando o leque de intervenção. Os/as profissionais com quem trabalhei prezam o trabalho em equipa, o qual beneficiou a minha prática, pois acabei por também me sentir parte do todo, ao mesmo tempo que houve partilha de tarefas e entreajuda. O facto de valorizarem as interações positivas entre o adulto e a criança (Hohmann & Weikart, 2003) e de colocarem a criança no centro da ação pedagógica, tendo em consideração aquilo que ela pensa e sente, fez com que eu me identificasse com as filosofias vigentes e confirmasse a pertinência de aprofundar a problemática deste relatório.

1.4 Contexto familiar

Da análise realizada ao Projeto Educativo da Sala dos 2 anos do Colégio Arco-íris (2013), constata-se que a maioria dos pais das crianças encontra-se na faixa etária dos 30 anos de idade (Tabela 1 do Anexo B, p.9) e, em geral, as profissões nomeadas

² Retirado de conversas informais com a educadora

implicam que tenham estudos superiores. Deduz-se, a partir das profissões registadas, que estas famílias pertencem a uma classe social média/alta. Mais de metade das famílias tem, no seu agregado familiar, mais do que um filho/a. A estrutura das famílias das crianças é tradicional, à exceção de duas famílias, em que os pais estão separados (PC Colégio Arco-íris, 2013).

No que concerne à estrutura familiar das crianças da sala intelectual, da Cooperativa Imaginação, 28 crianças têm uma família nuclear ou conjugal, 5 crianças têm uma família monoparental, 2 crianças vivem com os avós e 1 criança tem uma família alargada (PC Cooperativa Imaginação, 2013). Da análise efetuada às fichas individuais das crianças (2013 - Tabela 1 do Anexo C, p.12), podemos constatar estes dados. A média de idades dos pais das crianças da sala intelectual é de 37 anos e, na maioria, as profissões registadas não implicam estudos superiores. Deduz-se, a partir das profissões registadas, que estas famílias pertencem a uma classe social média/baixa. Quanto à situação face ao emprego, em 25 famílias o casal está empregado, enquanto que em 11 famílias, pelo menos um dos elementos do casal se encontra desempregado (PC Cooperativa Imaginação, 2013). Quase metade das famílias tem, no seu agregado familiar, mais do que um/a filho/a.

Em ambas as instituições, o envolvimento das famílias, benéfico para as crianças (Figueiredo & Sarmiento, 2009), é significativo, sendo que revelam ser preocupados e implicados na educação das suas crianças, nomeadamente ao participarem nos vários eventos dinamizados, ao questionarem sobre as atividades realizadas, ao quererem saber quem são os novos profissionais que estão a lidar com as suas crianças diariamente, etc.

1.5 Grupo de crianças

O Colégio Arco-íris é constituído, na totalidade, por 162 crianças, sendo que existem 4 no berçário, 10 na sala de aquisição de marcha, 17 na sala dos 2 anos, 23 na sala dos 3 anos, 25 na sala dos 4 anos e 12 na sala dos 5 anos (PE Colégio Arco-íris, 2013). Ao nível do 1º CEB, 17 são do 1º ano, 20 são do 2º ano, 17 são do 3º ano e 17 são do 4º ano (PE Colégio Arco-íris, 2013). A nível mais específico, tal como já foi referido, a sala dos 2 anos é constituída por 17 crianças, sendo que 9 são raparigas e 8 são rapazes (Tabela 2 do Anexo B, p.10). Os dados recolhidos podem indicar que a

maioria das crianças frequenta este colégio por ser mais perto do trabalho de, pelo menos, um dos pais, visto somente 6 das 17 crianças, morarem próximo do colégio. Apenas 2 crianças ingressaram, este ano letivo, no Colégio Arco-íris e, à data do início do estágio, todas as crianças tinham 2 anos mas, algumas, iam fazer os 3 anos brevemente e outras tinham feito os 2 anos há pouco tempo. A maioria do grupo usa fralda, todas as crianças conseguem comer sozinhas, umas com mais, outras com menos dificuldades. A maioria das crianças espera que lhes vistam e dispam as roupas mas, com incentivo, algumas tentam e conseguem descalçar-se e despír algumas peças. É precisamente nestas idades que as crianças começam a tornar-se mais autónomas, a partir da “descoberta recente de novas capacidades físicas, cognitivas e sociais que precisam ser exteriorizadas” (Brazelton & Greenspan, 2009, p.241), situação esta que foi observada através da iniciativa demonstrada pela maioria das crianças. O relacionamento entre pares é harmonioso, havendo somente pequenos conflitos, e desenvolvem muitas brincadeiras de “faz-de-conta” (Brazelton & Greenspan, 2009). A linguagem está em grande desenvolvimento e, a maioria das crianças, compreende o que lhe dizem, usa frases curtas e utiliza-as para interpretar as suas próprias ações (Brazelton & Greenspan, 2009). No Anexo B (1.5, p.9), estão retratados alguns destes aspetos, referentes à autonomia das crianças, assim como algumas características relacionadas com a forma de ser de cada uma.

A Cooperativa Imaginação é constituída por 68 crianças, em que 36 têm como grupo de referência o intelectual e 32 o de jogo dramático. O grupo da sala intelectual é constituído por 20 raparigas e 16 rapazes. Através da Tabela 2 do Anexo C (p.15), podemos também constatar que, à data do início do estágio, a maioria das crianças tinha 5 anos, sendo que apenas três tinham 4 anos e quatro já tinham 6 anos. Apenas 2 crianças ingressaram este ano letivo na instituição, 15 vieram da sala de jogo dramático, tendo permanecido 19 na sala intelectual (PC Cooperativa Imaginação, 2013). Para o 1º ano de escolaridade irão 18 crianças, 11 são condicionais e 7 vão permanecer no pré-escolar. Também podemos verificar que a maioria das crianças mora na freguesia onde se situa a cooperativa. Podemos deduzir que uma das razões pelas quais a maioria das crianças frequenta este centro, é por se localizar perto das suas habitações. O grupo é extremamente dinâmico, demonstrando ter iniciativa e um bom relacionamento

interpessoal e cooperativo (Tabela 3 do Anexo C, p.17). Desenvolvem muitas brincadeiras de faz-de-conta, como “forma de experimentar os pensamentos esperançosos, aprender acerca dos papéis desempenhados por cada um, aprender a controlar-se e a ser amigo de alguém” (Brazelton & Sparrow, 2008, p.197). Também os jogos e as brincadeiras, comuns nestas idades (Brazelton & Sparrow, 2008), são muito apreciados por estas crianças. Ao nível do desenvolvimento pessoal e social, estão mais conscientes das suas ações perante os outros e começam a assumir responsabilidades (Brazelton & Sparrow, 2008). Existem 5 crianças referenciadas com NEE, “crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Declaração de Salamanca, citado em Madureira & Leite, 2003), que são acompanhadas por uma educadora de intervenção precoce, duas vezes por semana. Por vezes este acompanhamento é realizado na sala intelectual, numa perspetiva de inclusão, outras vezes decorre no gabinete. Existem 4 crianças que são acompanhadas por uma terapeuta da fala, fora da instituição.

1.6 Análise reflexiva das intenções educativas

Com instalações construídas de raiz, o colégio Arco-Íris apresenta um aspeto novo, amplo, com um bom espaço exterior, tendo 3 recreios (cobertos e descobertos) e 3 pisos com boa amplitude e organização do espaço (PE Colégio Arco-íris, 2013 - Anexo B – 1.6, p.12 , Figuras 1 a 6). Existe uma zona central onde estão dispostas mesas circulares e cadeiras, para realização de atividades em pequeno grupo. No canto da sala existe um tapete, destinado ao acolhimento e onde se canta o “Bom dia”. Noutra canto está outro tapete, local este de brincadeiras livres, nomeadamente com legos e carros. Há um móvel dedicado aos livros para que se comece a estimular comportamentos de leitor. Do lado oposto, existem móveis pequenos relacionados com a cozinha em que, juntamente com o caixote, correspondente a esta área, as crianças desenvolvem brincadeiras de faz-de-conta.

A Cooperativa Imaginação, está localizada num edifício adaptado de 2 pisos, que sofreu várias obras de melhoramento e ampliação, ao longo dos anos (PE Cooperativa Imaginação, 2011). É constituída por 3 salas de trabalho: sala intelectual, sala do jogo dramático e sala das expressões. Apesar das modestas instalações, é um espaço

acolhedor e familiar. A sala intelectual tem uma boa disposição das áreas (Figuras 1 a 4 do Anexo C, p.21-23), em que estas estão bem definidas, organizadas de forma lógica (Cardona, 1992), funcionais e identificadas, inclusive com o número de crianças que pode estar em cada uma, de forma a que a criança encontre os materiais que necessita, realize a atividade a que se propôs e arrume facilmente, não implicando a interferência constante por parte do adulto (Cardona, 1992). A área dos jogos de chão, local onde as crianças fazem construções a três dimensões, tem como objetivos “valorizar o jogo e o brincar como forma privilegiada de promover o desenvolvimento sócio-emocional e desenvolver a imaginação e a criatividade” (PC Cooperativa Imaginação, 2013, p.34). Já a área da matemática, onde as crianças têm contacto com a numeração, operações, formas geométricas, etc., permite “impulsionar o raciocínio lógico-matemático e desenvolver a capacidade de resolução de problemas matemáticos a partir de situações do dia a dia” (PC Cooperativa Imaginação, 2013, p.31). A área do computador, em que as crianças têm contacto com novas tecnologias, tem como objetivos “promover hábitos de trabalho, pesquisa e de procura de informação para obtenção de mais conhecimentos sobre o meio envolvente, desenvolver novos saberes/conhecimentos/projetos e fomentar o contacto com as novas tecnologias de informação e comunicação” (PC Cooperativa Imaginação, 2013, p.30). A área dos jogos de mesa tem como objetivos a interação entre pares e o desenvolvimento do raciocínio lógico (PC Cooperativa Imaginação, 2013). A área da biblioteca, local onde podem “observar e consultar diversos livros, dicionários ilustrados, imaginar histórias, ensaiar tentativas de leitura e partilhar momentos de cumplicidade e descoberta (...), como apoio e fonte de pesquisa aos (...) projetos e descobertas” (PC Cooperativa Imaginação, 2013, p.32), tem como objetivos promover o prazer pelos livros e criar hábitos de leitura (PC Cooperativa Imaginação, 2013). A área da escrita pretende desenvolver a linguagem oral e escrita, nomeadamente através de diferentes formas de registo, enquanto que na área da natureza desenvolvem a curiosidade, observam e exploram materiais da natureza (PC Cooperativa Imaginação, 2013). A área do desenho e dos registos tem como objetivos “desenvolver a criatividade e a motricidade fina, fomentar diferentes formas de registo, tomar contacto com registos escritos, consciencializar para as funções da escrita, promover a familiarização com a

escrita [e] reconhecer as regras do código escrito” (PC Cooperativa Imaginação, 2013, p.29).

Os instrumentos reguladores do grupo permitem abordar conteúdos das diversas áreas e domínios. Através do mapa de presenças, tabela de idades, gráfico dos aniversários, entre outros, trabalha-se a matemática. O comportamento do grupo é regulado através das notícias do “Acho bem” e “Acho mal” e das regras da sala. Igualmente as notícias, assim como o horário semanal permitem apelar à participação e autonomia.

O tempo também está organizado de forma a que os grupos possam antecipar os eventos e a sequência de atividades, ao mesmo tempo que promove uma estrutura flexível, em que as crianças têm a oportunidade de seguir e expandir os seus próprios interesses, apoiando as suas iniciativas (Hohmann & Weikart, 2003). Ambas as rotinas estão organizadas de acordo com as interesses e ritmos das crianças, alternando-se diferentes tipos de atividades (Cardona, 1992).

Na creche, os tempos de rotina estão, inevitavelmente, muito relacionados com as atividades básicas de higiene, alimentação e sono, em que as crianças vão treinando e tornando-se progressivamente mais autónomas (Brazelton & Greenspan, 2009). Estes momentos demonstraram ser favoráveis à consolidação de laços afetivos (Tabela 3 do Anexo B, p.16). No trabalho em pequenos e em grande grupo, sobretudo no período da manhã, são realizadas diversas atividades dirigidas que permitem desenvolver diversos conteúdos. Já as atividades livres, que envolvem diversas brincadeiras (e.g. legos, cozinha, carros, bonecas, etc.), implicam que a criança escolha e desenvolva as respetivas atividades.

Na Cooperativa Imaginação, existem alguns tempos na rotina que são pré-determinados mas, na maioria, é a própria criança que escolhe as atividades que irá desenvolver (Tabela 4 do Anexo C, p.24). Este aspeto permite que haja uma participação efetiva por parte das crianças e que elas tenham a iniciativa de, por exemplo, iniciar projetos, a partir das suas vivências ou de descobertas realizadas em determinada área (Cardona, 1992). As atividades mais individualizadas revelaram ser mais propícias ao estreitamento de laços afetivos.

Apesar dos dois locais de estágio terem realidades muito distintas, em termos de filosofia são muito idênticos. Em ambos os contextos educativos a criança é o centro da ação educativa e o principal interveniente, sendo o seu desenvolvimento, aos vários níveis, encarado como primordial. A rotina diária está definida de forma consistente e os espaços estão organizados em áreas de interesse (Hohmann & Weikart, 2003), em que as crianças escolhem diferentes tipos de atividades (Cardona, 1992), de forma a permitir que haja interatividade e continuidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Na creche, o desenvolvimento da autonomia era muito estimulado. No pré-escolar, era fomentada a iniciativa. Neste processo, a relação com a família assumia um papel muito importante, tendo como denominadores comuns a partilha e a cooperação. Já os relacionamentos entre crianças eram harmoniosos, de respeito entre si, promovendo-se, para tal, a comunicação. Exemplo disso, são os vários momentos em grupo, existentes na Cooperativa Imaginação, os quais permitiam que as crianças dialogassem entre si, partilhando diversos assuntos e problemáticas. A relação entre as crianças e os profissionais também era muito valorizada, havendo uma partilha de afetos que se coadunava com o espaço envolvente, o qual era familiar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Para colocar em prática as minhas intenções para a ação pedagógica, foi essencial localizar-me constantemente como pessoa e como profissional, definindo a minha visão perante a criança, o porquê e como educar, os valores pelos quais me guio, o que considero prioritário, entre outros. Esta decisão de educador/a reflexivo/a implica uma atitude de questionamento das teorias e práticas, com pensamento crítico, seguindo os princípios de formação centrada no sujeito, implicando uma problematização constante, uma interação entre situações dilemáticas da prática e os saberes de referência, uma consciencialização e concetualização (Alarcão, 1995). O bom relacionamento com as equipas educativas, tanto da creche como de JI, também foi fundamental e o facto de manterem um bom relacionamento e espírito de equipa, facilitou a minha ação e permitiu concretizar o meu objetivo de também trabalhar em parceria com as equipas educativas. Inteirei-me da organização do espaço e do tempo e recorri a essa mesma estrutura, para desenvolver a minha ação educativa, aproveitando os vários recursos nos momentos adequados para tal. Um exemplo disso, no contexto de JI, foi o de dinamização de atividades que emergiram naturalmente, nas diferentes áreas em que as crianças se encontravam, nos momentos do dia dedicados para tal.

Adequiei as atividades às crianças, de forma a que não fossem demasiado fáceis mas, também, que não fossem demasiado difíceis (DGIDC, 2009). Isto, para salvaguardar que as atividades fossem acessíveis às crianças e, em simultâneo, se mantivessem desafiantes, garantindo o nível de dificuldade adequado às características das crianças, na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978 citado em DGIDC, 2009). Através do acolhimento, calor humano e resolução conjunta de problemas, apoiei na colocação de “andaimes”, *scaffolding* (Vasconcelos, 1999), para a construção de aprendizagens, de forma a provocar mais sucesso do que insucesso (Portugal, 2012). Para tal, foi fundamental a caracterização realizada, tendo em consideração o desenvolvimento de cada uma das crianças.

Estimular as capacidades de expressão e comunicação da criança, promovendo a sua criatividade e explorando linguagens múltiplas, de forma a despertar aprendizagens

significativas, foi outra das minhas intenções para a ação pedagógica. As rotinas, as experiências, as atividades, as brincadeiras, as interações de qualidade são as estratégias de base de um plano curricular sólido e coerente, de desenvolvimento e de aprendizagem (Portugal, 2012), que abarque os domínios da escrita e da linguagem, da matemática e das expressões dramática, plástica, motora e musical, e que tenha em consideração os interesses e as necessidades das crianças, partindo do que já sabem e daquilo que querem saber. Em ambos os contextos de estágio, sobretudo na creche, a expressão musical foi menos abordada, da minha parte, por existirem professores específicos nesse domínio. Mesmo assim, ao nível de JI, estabeleci uma parceria com o professor de música, a qual permitiu o desenvolvimento de inúmeras atividades.

Pretendi, também, responder às curiosidades das crianças, permitindo a experimentação de situações diversificadas e estimulantes, de forma a mobilizar e desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes/valores, de forma integrada (ME, 1997). O desenvolvimento de inúmeros projetos foi exemplo disso, em especial o dos planetas, o qual acompanhei mais de perto. O meu papel foi o de ajudar a “aprofundar questões, facilitando a construção de conceitos cada vez mais rigorosos a partir dos saberes das crianças (...)” (ME, 1997, p.82). Inevitavelmente, as atividades relacionadas com o conhecimento do mundo foram muito frequentes. Tentei que estas fossem pautadas pela qualidade, complexidade e rigor científico e experimental, sem se traduzirem numa “escolarização precoce” (Vasconcelos, 2007) ou saber enciclopédico (ME, 1997), mas sim em experiências pautadas pelo método científico. Através desta prática, as crianças exploraram os recursos da sala e da comunidade e questionaram, formularam hipóteses, planificaram, experimentaram, observaram, registaram, comunicaram, analisaram, classificaram, organizaram dados, refletiram sobre as suas descobertas e como as alcançaram, generalizaram para outras situações e compararam com as ideias iniciais (ME, 1997).

A utilização dos recursos que a comunidade oferece permitiu o enriquecimento do processo educativo, tendo “efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p.23). As crianças, face a esta relação de colaboração com a comunidade, demonstraram estar muito motivadas, envolvidas e empenhadas.

“O educador, ao dar conhecimento aos pais e outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (ME, 1997, p.45), facilitando assim o relacionamento entre os vários intervenientes e apelando, igualmente, à participação das famílias. Envolver as famílias no processo educativo, estabelecendo boas parcerias com os familiares (Portugal, 2012), como é habitual nas realidades educativas descritas, foi de extrema importância pois “quando há continuidade e/ou aceitação das diferenças entre o mundo escolar e o mundo familiar, o processo ensino-aprendizagem ocorre com maior facilidade, e o sucesso escolar é mais seguro” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p.2212). Esta colaboração da família, “chave do sucesso da pedagogia das relações (...) que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2013, p.118), permitiu o desenvolvimento de um processo educativo mais sustentado e uma participação ativa e eficaz. Para tal, tentei promover a comunicação, o bom relacionamento e a cooperação, de forma a que as famílias se envolvessem no processo educativo das crianças, respeitando, em simultâneo, o espaço de cada um.

Porque cada criança é diferente, é importante encarar cada uma delas como uma, com a sua identidade e características específicas, pois é através da aprendizagem “que se forjará uma identidade pessoal irrepetível” (Savater, 2006, p.36). Em ambos os contextos de estágio tive em consideração que cada criança é um “mundo”, com a sua história de vida, com a sua estrutura familiar, com a sua forma de ser única, dados estes indicados pela caracterização elaborada. Para tal, tentei adequar e adaptar a minha intervenção a cada uma delas, de forma a contribuir para o seu crescimento pessoal e social, nomeadamente, conhecer-se a si própria, identificando as suas capacidades e superando as suas dificuldades. Assim, para além do desenvolvimento cognitivo, a escola deve promover o desenvolvimento da personalidade, da autoestima, da capacidade “de pensar, de tomar decisões, de procurar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e de cooperar com eles” (Juan Delval citado em Savater, 2006, p.57). E, também, se deve fomentar um pensamento sistémico, para uma boa capacidade de associação, de negociação, de ajustamento e de empreendimento em projetos coletivos (Juan Carlos Tedesco citado em Savater, 2006),

que permita desenvolver a cooperação, a participação, o respeito pelos outros e o estreitamento de relações significativas.

Por um lado, o treino da autonomia relacionado com os cuidados básicos (comer, dormir, vestir, etc.) revela-se fundamental num grupo homogéneo de creche, em que as crianças têm 2 anos de idade e que, por isso, estão a aprender a tornar-se mais autónomas. Por outro lado, o treino da autonomia relacionado com a iniciativa e a exploração de novos conhecimentos e aprendizagens, também é fundamental num grupo heterogéneo (dos 4 aos 6 anos), até porque a maioria das crianças irá ingressar no 1º CEB. Por isso, tentei que a minha intervenção fosse promotora da autonomia das crianças, aliando a uma afetividade que, a meu ver, ajuda a impulsioná-la. Esta afetividade permite criar um clima de apoio, um contacto individualizado e um ambiente seguro, encorajando as crianças e centrando-se nas suas potencialidades (Hohmann & Weikart, 2003). Estas situações permitem que a criança experimente o sentido de autonomia, concretizando ações que revelam independência e exploração. Foi precisamente este último aspeto, o da afetividade entre educador/a e criança, que surgiu como tema a aprofundar, que revelou ser mais significativo para mim e em que me foquei para desenvolver como problemática.

2.2 Identificação da problemática

O que é um/a educador/a afetuoso/a? Como é ser um/a educador/a afetuoso/a, tendo em consideração a ética profissional? Deve existir uma distância profissional? Limites? Um mínimo de afeto, presente na relação pedagógica? E a que tipo de afetos é que nos referimos? Diferente do familiar? Como se constrói? De quem é a iniciativa, da criança ou do/a educador/a? Esta relação de afetos deve ser diferenciada, no processo pedagógico? É possível uma relação pedagógica desprovida de afetos? Qual a importância dos afetos? Existem momentos propícios para criar e fortalecer estes laços afetivos? De que forma se estabelecem e como se manifestam estes afetos? Estas e outras questões relacionadas com os afetos, foram surgido durante a minha PPS e, por isso, foram sendo introduzidas nas intenções, planificações e reflexões, as quais tiveram em conta os aspetos referidos na caracterização.

O estudo desta problemática implicou uma metodologia aplicada de investigação mista, mas sobretudo qualitativa, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa descritiva e indutiva, na medida em que os dados recolhidos permitiram a compreensão de conceitos, ideias e entendimentos (Sousa & Baptista, 2011). A investigação qualitativa tem em consideração a complexidade da realidade e implica um procedimento interpretativo (Sousa & Baptista, 2011). Já a investigação quantitativa permite reunir dados e indicadores e identificar tendências observáveis (Sousa & Baptista, 2011).

Para a concretização desta operacionalização, o estudo implicou procedimentos técnicos que incluíram a utilização de instrumentos de recolha de dados secundários, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, e dados primários, a observação direta e participante, descritiva e narrativa, as reflexões diárias e semanais, a dinamização de uma “chuva de ideias” com as crianças de JI e a aplicação de questionários mistos (de respostas abertas e fechadas) às educadoras e familiares, também do JI (Sousa & Baptista, 2011). A amostragem por conveniência (Sousa & Baptista, 2011), sobretudo das educadoras, não foi significativa. Como roteiro ético, foi garantido o anonimato, a confidencialidade e a neutralidade face às diferentes opiniões. Os dados recolhidos, registados sobretudo em formato escrito, foram organizados e analisados num processo supervisionado, em conjunto com a orientadora de estágio e a educadora cooperante. Na sua interpretação, recorreu-se à triangulação com os restantes dados e com outros, provenientes de fontes bibliográficas (Sousa & Baptista, 2011).

2.2.1 Enquadramento teórico da problemática

A Carta de Princípios para uma Ética Profissional refere que um dos compromissos do/a educador/a para com a criança é o de “cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança (...)” (APEI, 2011). Esta gestão implica o ter atitudes positivas para com o outro (calor, atenção, afeição, interesse e respeito) mas, em simultâneo, criar um distanciamento (Rogers, 1983). Quando um/a educador/a fica responsável por um grupo de crianças, uma das suas preocupações é a criação de relações afetivas (Portugal, 2012). Essa é, para mim, uma das intenções na minha prática pedagógica e um dos aspetos que mais valorizo. “Toda a aprendizagem, mesmo

a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Segundo Mauco (1986, citado em Paula & Faria, 2010), a educação afetiva devia ser prioritária para os/as educadores/as, pois condiciona o comportamento, a personalidade e a inteligência da criança. Diversos autores defendem a importância da relação afetiva na educação de infância (Bredekamp & Copple, 1997 citado em Goldstein & Freedman, 2009), nomeadamente para o desenvolvimento, motivação e aprendizagem da criança (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997; Wentzel, 1997, citado em Velasquez, Graham & West, 2013). Em estudos experimentais, o afeto foi identificado como potenciador da motivação e retenção por parte dos alunos (Teven, 2007; Wilson, 2006, citado em Velasquez, Graham & West, 2013) e redutor de comportamentos disruptivos (Hasenauer & Herrmann, 1996; Lindmark, Marshall, Riley, & Strey, 1996, citado em Velasquez, Graham & West, 2013).

“Afeto, do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto” (Abbagnano, 2000, citado em Sousa, 2013, p.5). Assim, define-se afetividade como uma reação emocional, manifestada física ou verbalmente, dirigida a uma pessoa, e a qual indica sentimentos calorosos, amizade, simpatia e vontade de ajudar (Franco, 1988). Num estudo desenvolvido por Sousa (2013), as palavras mais apontadas para traduzir a afetividade na relação pedagógica foram: a compreensão, o carinho, o respeito, a confiança, a atenção e o afeto. Resultados estes que foram ao encontro do estudo de Ribeiro (2004, citado em Sousa, 2013), onde os vocábulos nomeados foram: amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo.

O comportamento de vinculação, que tem como funções a proteção e socialização, “desloca-se da mãe para os familiares, depois para os estranhos e por fim para grupos cada vez mais amplos e transforma-se num fator tão importante na estruturação da personalidade da criança como sustento para a sua vida psíquica” (Golse, 2005, p.158).

A transferência, daquela que é a relação com as figuras parentais, funciona como processo de vinculação afetiva (Mota, 2007). A afetividade, aliada a essa vinculação, é essencial para a harmonia e equilíbrio da personalidade humana, tendo um papel imprescindível no sistema psicossomático e influenciando a ação, a percepção, a memória, o pensamento e a vontade (Krueger, 2006). Um estudo de Pinto (2010) evidencia que com os/as educadores/as mais calorosos/as, nas suas interações, as crianças interagem mais ativamente com os adultos, pares e objetos e envolvem-se menos em comportamentos repetitivos, de baixo nível ou de passar o tempo. Para Vygotsky (1998, citado em Sousa, 2013, p.11) “só é possível ter uma compreensão completa do pensamento humano quando se compreende a sua base afetiva”.

“É no espaço escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade” (Oliveira, 2010, p.34). E, visto a criança relacionar-se predominantemente por laços afetivos, os primeiros contactos entre educador/a e criança são fundamentais para o seu processo de adaptação (Katz, 2007, citado em Sousa, 2013, p.13). Deve, por isso, haver uma política de incentivo à formação do potencial humano dos/as educadores/as, a nível das competências sociais, nomeadamente ao nível do envolvimento afetivo, a fim de promoverem uma melhoria das aprendizagens (Pavão, 2003).

A afetividade, numa abordagem pedagógica, tem em vista a promoção do desenvolvimento da criança (Sousa, 2013), tanto ao nível da sua construção como pessoa, como dos conhecimentos a adquirir (Wallon, s.d., citado em Krueger, 2006). Para Piaget (1945, citado em Sousa, 2013), o afeto é uma energia importante para o desenvolvimento cognitivo pois é através dele que surge o interesse, a necessidade e a motivação. É através da proximidade e interação afetiva que se constrói o conhecimento e, por sua vez, este conhecimento tem como suporte e depende da afetividade (Saltini, 1997, citado em Krueger, 2006). Por outro lado, a afetividade também está intimamente relacionada com o processo de socialização da criança, visto as atividades promoverem as interações sociais (Drago, 2005, citado em Sousa, 2013), que são propícias para o desenvolvimento da criança nas dimensões cognitiva, afetiva, motora e social (Tassoni, 2000; Borba & Spazziani, 2005, citado em Sousa, 2013).

Assim, a relação pedagógica deve ser de natureza afetiva, em vez de intelectual (Postic, 2008), pois a prática educativa desprovida de sentimentos é alheada, perdendo o significado humano (Isaia, 1993 citado em Pavão, 2003). O docente deve ter o papel de tomar consciência dos seus próprios sentimentos e apoiar as crianças na construção dos seus “andaimes afetivos”, os quais promovem a motivação, a participação e o bem-estar (Meyer & Turner, 2007 citado em Estrela, 2010). Um educador/a paciente, dedicado/a, que ajuda, apoia e promove uma atitude democrática, provoca mais facilmente as aprendizagens, ao invés de um educador/a autoritário/a, hostil e desinteressado/a, que pode levar a criança a desmotivar-se e a desinteressar-se pela aprendizagem (Krueger, 2006). Num estudo que recorreu a entrevistas dirigidas a educadores/as, Marta & Lopes (2014) referem que responsabilidade, criatividade, investimento e reflexividade, foram as características que os/as educadores/as de infância mais expressaram para definir a sua profissão, “nas várias perspetivas do saber ser, do saber estar, do saber escutar, do saber ser sensível, do saber agir convocados pelas interações onde as relações de afeto têm um lugar privilegiado numa relação total de reciprocidade e de bem-estar” (Marta & Lopes, 2014, p.5357). Para Poeydomenge (1994 citado em Sousa, 2013), a escuta, a atenção positiva, a confiança recíproca, o acolhimento, o respeito mútuo e a tolerância são as competências fundamentais de um/a educador/a.

A construção de interações afetivas entre o/a educador/a e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade (Brazelton & Greenspan, 2009). Também possibilita que o processo educativo decorra com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando segurança e confiança (Brazelton & Greenspan, 2009). Estas interações pessoais autênticas podem ajudar a que as crianças estabeleçam relações sustentadas com outras pessoas (Formosinho & Araújo, 2004 citado em Sousa, 2013).

Através da análise documental também constatei que estes valores, relacionados com a afetividade na relação pedagógica, também fazem parte da filosofia das instituições onde decorreram os estágios. “Acreditamos que os afetos e as relações significativas mobilizam o ser no seu sentido mais lato, alimentam a construção emocional da criança, dando-lhe confiança para investir em novas descobertas, alcançar objetivos, superar desafios” (PE Cooperativa Imaginação, 2011, p.17).

2.2.2 Respondendo às questões dilemáticas no decorrer da ação

Em ambos os contextos de estágio, comecei por ter como objetivo desenvolver laços afetivos, com todas as crianças, nos diversos momentos da rotina em que interagia com elas. Esses afetos foram sendo manifestados através do apoio que dava, nas palavras de incentivo, promotoras da autonomia da criança, no pegar ao colo, abraçar, cumprimentar, entre outros. A reciprocidade, por parte das crianças, exteriorizava-se através de abraços, beijinhos, sentando-se no meu colo, oferecendo desenhos, apelando ao meu auxílio para com elas e, também, no contexto de JI, querendo que eu fosse para a sala ou áreas onde se encontravam, que visse os seus trabalhos, que eu conhecesse os seus pais, partilhando objetos, tratando-me por nomes carinhosos, confidenciando-me aspetos acerca das suas vidas, verbalizando que tinham tido saudades minhas após faltarem, etc. Este apego das crianças fortaleceu-se pela continuidade, em termos temporais, e pela qualidade das relações estabelecidas (Tourrette & Guidetti, 2009).

“Quando cheguei, o Saul deu-me um grande abraço.” (Anexo B - Reflexão do dia 13 de dezembro de 2013, p.67)

“(…) a Natália elaborou uma notícia muito demonstrativa do carinho que tem por mim e eu por ela: “Acho bem, a Natália chamar a Leonor de fofa e querida e ela chamar a mim linda e querida.” (Anexo C - Reflexão do dia 28 de março de 2014, p.272)

Fui-me apercebendo que, por um lado, existem crianças que procuram mais o contacto e se aproximam mais, ao invés de outras em que, se nós não tivermos qualquer tipo de iniciativa, o contacto, no sentido mais abrangente da palavra, dificilmente existirá. Por isso, a minha preocupação, em dada altura, foi a de estar atenta para fortalecer laços afetivos, especialmente com as crianças em que tal não acontecia. Para tal, fui abordando-as de forma ligeira e respeitando as suas distâncias. Consequentemente, e tendo em consideração a diferenciação pedagógica, pois todas as crianças são diferentes, tentei adaptar a minha ação a cada uma delas, de forma a que estes laços afetivos fossem estabelecidos, de uma forma genuína e saudável, com todas elas. Esta diferenciação implicava, em simultâneo, uma equidade em termos de tratamento, para que nenhuma criança se sentisse mais ou menos acarinhada (Krueger,

2006), pois é obrigação de um/a educador/a cuidar de cada criança (Kohl, 1984 citado em Goldstein & Freedman, 2009)

“Para premiar as crianças pelo bom comportamento, tal como na terça feira anterior, as crianças puderam ir para a piscina de bolas. Mais uma vez, estive a ajudar a tirar as crianças da piscina. Para tal, a cada criança, eu segurava-lhe as duas mãos, ela colocava um pé num ferro para trepar, o outro no mais acima e, depois, davam um salto para o chão, ainda comigo a segurar. Para ajudar a esta sequência, eu contava “1, 2, 3”. A partir de dada altura, antes do momento “3” e de darem o salto, eu comecei a abraçar cada criança e a dar um beijinho. A reação foi muito positiva, as crianças passaram a ter a iniciativa do abraço, especialmente a Teresa e a Fabiana. Apesar de ter sido um momento espontâneo, tornou-se planeado, no sentido em que eu tenho estado atenta à possibilidade de haver momentos em que eu possa fortalecer os laços afetivos, especialmente com crianças com quem tenho menos ligação.” (Anexo B - Reflexão do dia 9 de janeiro de 2014, p.72)

Constatei, também, que existem momentos mais propícios ao acolhimento e estreitamento de laços afetivos que proporcionam à criança bases de segurança e confiança (Brazelton & Greenspan, 2009). Na creche, por exemplo, os momentos relacionados com os cuidados básicos (e.g. comer, adormecer, trocar a fralda) demonstraram ser os mais favoráveis. Já no JI, as atividades mais individualizadas e os momentos do recreio evidenciaram ser os mais oportunos.

“O Timóteo esteve sempre perto de mim (...). Quando estávamos na área de jogos de mesa ele confidenciou-me “Tenho saudades da minha mãe” e que tinha dormido na casa dos primos. Eu disse-lhe que então estaria com a sua mãe à noite, ao qual ele comentou que ia novamente dormir na casa dos primos e que só estaria no dia seguinte com a sua mãe. Aí, eu disse-lhe que hoje era sexta, amanhã sábado e que, por isso, só faltava um dia. Ele acenou com a cabeça que sim mas continuou tristonho. Já na área da escrita disse-me que tinha vontade de chorar, eu referi-lhe

que devia ser das saudades da sua mãe e dei-lhe um abraço.” (Anexo C - Reflexão do dia 2 de maio de 2014, p.304)

Certas atividades que dinamizei, desenvolvidas a partir dos interesses das crianças, mais relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social, demonstraram ser promotoras deste estreitamento de laços afetivos, com o grupo em geral, para comigo e as crianças entre si. “Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (Brazelton & Cramer, 1990; Brazelton, 1995 citado em Brazelton & Greenspan, 2009, p.29).

“(…) a dinamização do livro “O Pássaro da Alma”, permitiu abordar e viver aspetos relacionados com a interioridade, a afetividade, a partilha e a reflexividade, através da expressão facial e da verbalização sobre o “Pássaro da Alma” e os seus sentimentos.” (Anexo C - Reflexão semanal de 17 a 21 de fevereiro de 2014, p.139)

Por outro lado, surgiu a questão se existem momentos não propícios à manifestação de afetos, como por exemplo os momentos em grande grupo em que, por vezes, as crianças se sentavam no meu colo. Não me parecia justo perante as outras crianças, mas custava-me perder estes momentos promotores da minha relação com as crianças e, também, de certa forma, rejeitar as suas iniciativas. Assim, tornou-se fundamental manter os laços afetivos, de forma equilibrada e objetiva, num ambiente rico em manifestações de afetos, coerentes com os momentos da rotina.

“Introduzi algumas atividades que tiveram como fio condutor uma aranha, com a posterior apresentação do livro “A aranha e eu”, que incluiu a exploração das partes do corpo humano (...). Estas atividades permitiram trabalhar aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, conhecimento do mundo e desenvolvimento da linguagem. Quanto ao desenvolvimento pessoal e social, o facto de aceitarem a aranha no grupo, de lhe darem um nome, de não a colocarem de parte por se tratar de um animal feio e, inclusive, por a abraçarem e darem beijinhos, fez com que trabalhassem aspetos relacionados com a aceitação, respeito pelo outro e,

também, afetividade. (Anexo B - Reflexão semanal de 20 a 24 de janeiro de 2014, p.48)

Em simultâneo, verifiquei que, se num prato da balança temos a afetividade, no outro prato temos de ter a disciplina, de forma a equilibrar o processo educativo e estabelecer regras e limites. “Muitas das situações que requerem disciplina são oportunidades de ensinar a criança a compreender e a preocupar-se com os sentimentos dos outros” (Brazelton & Sparrow, 2007, p.37). A disciplina é uma tarefa que se trabalha ao longo do tempo e, nos momentos cruciais, deve-se agir de forma a controlar os impulsos da criança, seguido de um diálogo sobre o ocorrido (Brazelton & Greenspan, 2009). Considero que a gestão destas forças não é tarefa fácil e que nos devemos guiar tendo como pilares a objetividade, a empatia e o bom senso. Por isso mesmo, tornou-se evidente em mim, que a minha intenção passaria a ser “fortalecer laços afetivos, mantendo o respeito pelo adulto”, isto é, mantendo um ambiente rico em afetos mas, também, com disciplina. A interação afetiva das crianças para comigo, respeitando concomitantemente as minhas indicações, foi um indicador de avaliação positivo.

“Pouco tempo depois de eu chegar ocorreu uma situação com o Daniel. Grande parte das crianças estavam a concluir o registo do passeio e algumas queixaram-se que o Daniel não estava a partilhar os lápis de cor. Conversei com ele, explicando-lhe que os lápis eram de todos e que, se ele os colocasse no centro da mesa, todos conseguiriam chegar até eles. Ele agarrou-se à caixa e foi atirando os lápis para o centro da mesa. Eu continuei a conversar com ele mas sem sucesso. Levantei-me, levantei-o e encaminhei-o para o centro da mesa e disse-lhe para colocar os lápis todos na caixa. Ele continuou imóvel, eu disse-lhe que poderíamos ficar ali o dia todo e ele começou a arrumar os lápis de cor. Demonstrei-lhe verbalmente a minha satisfação, sentámo-nos na roda e ele sentou-se no meu colo.”
(Anexo C - Reflexão do dia 13 de maio de 2014, p.314)

Mas outras questões foram surgindo, nomeadamente o do porquê e para quê este afeto, isto é, qual a sua intencionalidade. E, progressivamente, foi-se tornando claro em mim que o afeto é algo fundamental na ação pedagógica pois as crianças, ao

manifestarem o desejo em agradar os outros (Brazelton & Greenspan, 2009), alcançam mais facilmente as aprendizagens.

“O período da tarde foi dedicado a ler as notícias das duas semanas anteriores (...). De salientar, em relação às notícias, a que eu elaborei neste dia para a Sara, a qual foi combinada com a auxiliar Nair. Esta notícia referia que ela já comia rápido e que já não chorava de manhã e dava-lhe os parabéns por estar crescida e ser responsável. Com esta notícia, ela foi premiada em poder voltar a almoçar com o grupo da sala intelectual, em vez de almoçar com o grupo da sala de jogo dramático, o qual já acontecia há duas semanas, devido ao facto dela demorar a comer, muito tempo depois dos seus colegas terem terminado. No momento em que se falou deste aspeto, em grande grupo, a Sara mostrou-se muito séria, parecendo estar retraída. Discretamente e fazendo pouco barulho, desloquei-me junto a ela, dei-lhe um beijinho e um abraço, e felicitei-a dando-lhe os parabéns. Aí ela esboçou um sorriso grande e sincero e verbalizou baixinho, para mim: “Eu falei com o meu Pássaro da Alma”. (Anexo C - Reflexão do dia 14 de março de 2014, p.250)

2.2.3 A problemática aos olhos dos intervenientes no processo educativo

Se por um lado, desde cedo, esta questão da afetividade surgiu em mim, por outro lado, tornou-se relevante tentar perceber se esta problemática também faz sentido para os restantes atores envolvidos no processo educativo. As crianças também demonstravam que valorizavam as relações afetivas e procuravam desenvolvê-las. Os familiares preocupavam-se em que essas ligações fossem estabelecidas, de forma a que as suas crianças estivessem “bem entregues” e protegidas. Os profissionais também revelavam ter características e reger-se por valores que incluíam esta questão da afetividade. Assim, a minha escolha metodológica incluiu as observações já descritas, a análise e interpretação de documentos reguladores, que permitiram constatar que as filosofias vigentes nas duas instituições vão ao encontro desta problemática, e a recolha de dados, escutando as vozes dos intervenientes, no âmbito do JI.

- **As vozes das educadoras...**

Para este estudo, preparei um questionário aberto dirigido às educadoras da Cooperativa Imaginação (Anexo A2), cujos resultados se encontram registados no Anexo A3 (Tabela A2). Estes questionários eram anónimos e as pessoas foram informadas de tal facto. Foram distribuídos 9 questionários, tendo sido devolvidos 3. Apesar de não ter sido uma amostra significativa, é de salientar o facto de todas as educadoras considerarem que a afetividade é um dos pilares da relação entre educador/a e criança e de que este afeto é diferente, para cada criança, pois “cada criança é diferente, com necessidades diferentes” (Q.E.2). Estas respostas foram ao encontro das do estudo de Sousa (2013), onde a maioria dos/as educadores/as referiu que é importante promover a afetividade na relação pedagógica com crianças de JI, as quais favorecem o relacionamento entre os intervenientes.

Relativamente a como se constrói essa relação de afetos, foi referido que é através do “(...) estabelecer uma relação próxima com a criança, de confiança e amizade” (Q.E.1), “construída através da segurança, da resposta a necessidades de cada criança (...)” (Q.E.2). Esta relação de afetos origina, segundo as inquiridas, “(...) a motivação para ser, estar e saber” (Q.E.3), “(...) com autonomia para fazer as suas escolhas e assumir as suas responsabilidades” (Q.E.1). Uma das educadoras considerou que este afeto é semelhante ao das famílias, enquanto as outras duas não, referindo que o afeto, por parte dos/as educadores/as, “é um afeto mais intencional” (Q.E.3). Duas das educadoras responderam que não deve existir uma distância entre educador/a e criança, sendo que uma considerou que devia existir pois essa distância “(...) permite refletir e intencionalizar esta relação de acordo com as necessidades de cada criança” (Q.E.3).

Estas educadoras mencionaram que um/a educador/a afetuoso/a é aquele “(...) que sabe ouvir, dar colo (...)” (Q.E.1), “(...) meigo, tranquilo, tolerante e seguro” (Q.E.2), “(...) capaz de estimular e promover o diálogo, os afetos, a confiança, numa atitude construtiva e de valorização da criança” (Q.E.3).

- **As vozes dos familiares...**

Também distribuí um questionário às famílias das crianças da Cooperativa Imaginação (Anexo A4), o qual também era anónimo, sendo que foram entregues 36 questionários, em que 21 foram devolvidos. Os resultados destes questionários estão

patentes, mais em pormenor, no Anexo A5. De destacar o facto de todos os familiares considerarem que a afetividade é um dos pilares da relação entre educador/a e criança (Figura A4), apenas 24% considerarem que este afeto é diferente ao do dos familiares (Figura A5), cerca de 50% considerarem que este afeto é diferente para com cada criança (Figura A6) e 33% referirem que deve existir uma distância profissional (Figura A7). Katz (1993, citado em Vasconcelos, 1993) refere que a relação profissional deve ser marcada por uma “distanciação emocional ótima”, uma “solicitude desprendida”. Este distanciamento (Tabela A3) foi considerado importante “por uma questão de respeito mútuo e hierarquia (...)” (Q.F.6), obediência (Q.F.9), limites (Q.F.10), de forma a que a criança perceba “(...) que está a receber educação de um professor” (Q.F.12) e como “espaço de segurança para evitar a criação de falsos sentimentos entre a criança e o educador” (Q.F.14).

Para os familiares, um/a educador/a afetuoso/a (Tabela A4) é aquele que percebe a criança, dá palavras de incentivo, cativa (Q.F.2), é bom/boa, calmo/a (Q.F.4), meigo/a, compreensivo/a, atento/a (Q.F.6), atencioso/a (Q.F.11), afável, emotivo/a (Q.F.13), acessível e educado/a (Q.F.14). É, também, profissional, responsável (Q.F.5), bem-disposto/a (Q.F.18), dedicado/a (Q.F.8), interessado/a, comunicativo/a, amigável, disponível (Q.F.10), criativo/a, empático/a, com “(...) capacidade para respeitar cada individualidade, tornando-a especial” (Q.F.16). Prima pela simpatia, pelo carinho que dá, sabendo estar com crianças, dando a mesma atenção a todas (Q.F.3). É “autoritária mas sem ser ríspida” (Q.F.12), sabendo impor respeito e obediência (Q.F.17). Demonstra “(...) segurança à criança e ensinamento” (Q.F.9), “(...) criando-lhe espaços e desafios” (Q.F.20), servindo “(...) como pais na ausência destes” (Q.F.7) e ajudando a “(...) preencher lacunas afetivas, sem cair no exagero” (Q.F.21). Com os/as educadores/as afetuosos/as, as crianças podem “(...) sentir um porto de abrigo” (Q.F.15). Analisando as respostas à última pergunta do questionário, é evidente que o ser carinhoso/a, meigo/a, compreensivo/a, atencioso/a, profissional e amigo/a foram as características mais nomeadas para definir um/a educador/a afetuoso/a. Algumas destas características também foram as mais evocadas nos estudos referidos anteriormente.

- **As vozes das crianças...**

Com as crianças da Cooperativa Imaginação dinamizei uma “Chuva de Ideias” (consultar Anexo C - Tabela 71, p.131 e reflexões dos dias 23 e 30 de maio de 2014, p.324 e 326), com o objetivo de refletirem acerca dos laços afetivos e perceber se também elas valorizavam a afetividade entre educador/a e criança e quais as suas opiniões sobre o assunto. Senti que foi um pouco complicado introduzir o tema e optei por começar ao contrário, perguntando às crianças o que valorizavam na relação entre educador/a e criança.

A questão da afetividade surgiu naturalmente, associada a diferentes momentos que implicam a mesma (e.g. conversar, brincar, explicar, etc.) e, também, através de verbalizações (e.g. carinhos, “miminhos”, cuidar, dar beijinhos, etc.). As crianças consideraram que um/a educador/a deve “conversar e brincar” (Gustavo), “aprender, explicar e estudar com os meninos” (Tatiana), “gostar deles, ajudar a animar, dar mimos” (Natacha), “dar um beijinho quando chegam de casa” (Natália).

Disseram que um/a educador/a que não é afetuoso/a “não dava miminhos” (Sandro), “nem abraços, nem beijinhos” (Gustavo), “tratava mal” (Sara), “punha os brinquedos dos meninos no lixo” (Gil), “dizia asneiras” (Gustavo), “chamava nomes” (Natália), “não ajudava e não brincava” (Rosa) e “tinha a voz grave” (Tatiana). Por outro lado, um/a educador/a afetuoso/a “ajuda a comer” (Sandro), “a fazer o plano do dia” (Rute), “brinca com os meninos” (Gustavo) e “cuida bem dos meninos, dá carinhos, abraços, beijinhos” (Leandro).

Todas as crianças consideraram importante a existência destes afetos na relação pedagógica, constatação esta que surgiu a partir de uma votação.

Em relação a se os afetos são semelhantes aos existentes na família, o Sandro mencionou que “sim, porque é a mesma coisa”. A Natacha concordou. Já a Lúcia referiu que era diferente mas não conseguiu explicar porquê. O Semião referiu que “com a mãe durmo na cama, com as professoras não” e ainda acrescentou que “todos os carinhos são diferentes porque as pessoas são diferentes” e que “é diferente porque a minha mãe só dá carinhos a mim e as professoras dão a todos”.

Já em relação à questão se estes “miminhos” eram iguais para todas as crianças, a Lúcia defendeu a ideia de que “se as professoras estiverem tão felizes com uns do que com os outros, é igual”. A Rafaela referiu que é diferente “porque as professoras e os meninos são diferentes”.

As manifestações de afetos preferidas mencionadas foram as palavras bonitas (Rute, Vanda e Gil), beijinhos (Natália e Gaspar), beijinhos meus (Gustavo e Tatiana) e colo (Sara). A Lúcia acrescentou que as professoras devem conseguir descobrir o que os meninos gostam mais.

- **Concluindo...**

Com este levantamento de informação, constatei que esta reflexão acerca da afetividade entre educador/a e criança também faz sentido para os diversos atores do processo educativo. Todos os intervenientes consideraram que a afetividade é um dos pilares da relação pedagógica. A relação individualizada e o ambiente securizante que o/a educador/a estabelece, facilita a integração da criança no grupo, contribui para o seu bem-estar e para a sua autoestima (ME, 1997).

Por outro lado, não houve esta concordância geral no que se refere ao distanciamento profissional e a se o afeto é semelhante ao das famílias. A maioria dos familiares e das educadoras considerou que não deve haver uma distância profissional. De salientar que, os familiares que consideraram importante existir este distanciamento, têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos. Já em relação ao facto deste afeto ser semelhante ao das famílias, a maioria das educadoras e dos familiares considerou que não era, já as opiniões das crianças dividiram-se. Todas as educadoras consideraram que o afeto não é igual para todas as crianças, já as opiniões dos familiares e das crianças dividiram-se neste aspeto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador/a de infância... É educar os adultos de amanhã. Ter a possibilidade de construir um mundo melhor com aquilo que damos hoje às crianças. É observar, ajudar a desenvolver, para erguer um ser que se vai construindo. E nós temos um papel nessa construção. Por isso mesmo, é fundamental conhecermo-nos, questionarmo-nos acerca de quais é que são as nossas filosofias, metodologias, estratégias, formas de intervenção, entre outras, para sermos realmente educadores/as competentes, que desempenham com rigor e profissionalismo a sua prática. Torna-se, assim, muito importante, refletir, analisar e melhorar, em cada dia, a nossa ação, de forma a delinear um perfil profissional coerente e adequado.

A caracterização dos contextos socioeducativos, de uma forma reflexiva, permitiu delinear intenções congruentes, para uma prática pedagógica coerente.

O estágio, no âmbito do JI, teve uma característica muito singular, relativa à metodologia deste contexto, que tem uma vertente humanista e em que é privilegiada a criança e as suas escolhas. Também no âmbito da creche é dada centralidade à criança. Estes aspetos, juntamente com a restante caracterização que inclui as crianças, a equipa educativa e os familiares, foram os pilares na construção de uma planificação de intervenção coerente e respetiva avaliação.

As dificuldades que senti no âmbito do estágio de creche prenderam-se com o facto de não ter experiência com crianças desta faixa etária. Já no âmbito do JI, foi o de viver e integrar a metodologia única daquele contexto e, a partir daí, perceber qual poderia ser o meu papel, como futura educadora, nesta dinâmica. As dificuldades tornaram-se em desafios, os quais tive de rapidamente ultrapassar, de forma a colocar em prática a minha ação pedagógica. Para tal, as minhas propostas partiram sempre das contribuições e propostas das crianças, tornando a intervenção mais intencional e as aprendizagens mais significativas.

A energia necessária para dar resposta a todas as crianças de JI, quando se encontram nas diferentes áreas e, para além disso, estar atenta a todas elas, de forma a que desenvolvessem as atividades que tinham proposto, foi outro desafio, durante este tempo de estágio. Estive atenta a este aspeto e tentei, o melhor possível, melhorar a

minha atuação. Já na creche, a gestão dos momentos da rotina, dando resposta aos cuidados básicos foi também um desafio. Gerir o grande grupo foi algo sensível, por ser grande em JI (36 crianças) e por serem crianças muito novas em creche mas, aos poucos, com o aumento de responsabilidade que me foi conferido, com o voto de confiança por parte dos profissionais e com o aumento da minha segurança, as crianças foram-me encarando, cada vez mais, como uma figura a respeitar.

As atividades planeadas procuraram desenvolver um conjunto de competências, através de situações estruturadas e devidamente fundamentadas. Tive em consideração os campos a investir, os objetivos a atingir, que se traduziram em conteúdos fundamentados inerentes às aprendizagens a alcançar. A fim de se atingir esses objetivos, planeei um conjunto de atividades e estratégias a desenvolver, que fossem adequadas, assim como os recursos necessários para as implementar. Preparei os mecanismos de avaliação e previ os possíveis aspetos críticos, no desenvolvimento da ação, e formas de contornar esses problemas ajustando, quando necessário, o processo de aprendizagem (Roldão, 1999).

A área transversal, de desenvolvimento pessoal e social, considerada de extrema importância, “que enquadra e dá suporte a todas as outras” (ME, 1997, p.51), foi frequentemente abordada. Na identificação de situações pessoais e no diálogo e reflexão com os seus pares, a criança vai tomando consciência de si própria e dos outros (ME, 1997), promovendo a sua própria identidade e o respeito pelo próximo, que tem perspetivas e valores diferentes. “É na interação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de agir” (ME, 1997, p.52).

A construção de relações afetivas entre o/a educador/a e a criança, centro do processo pedagógico, foi o aspeto em que mais me foquei durante os dois estágios de PPS, o qual teve como base a caracterização realizada e as intenções delineadas, e o qual aprofundi neste relatório.

“Esta foi a última semana de estágio. Nesta semana, foi constante o sentimento de que esta etapa está a chegar ao final. Este término envolve o aproximar de alcançar algo mas também implica o deixar de estar presente, com estas crianças e com esta equipa, com as quais já me afeiçoei e com as

quais aprendi muito. E, nesta minha reflexão, surge novamente em evidência a questão da afetividade na relação pedagógica, tornando ainda mais pertinente, para mim, a temática que escolhi aprofundar.” (Anexo C - Reflexão semanal de 19 a 23 de maio de 2014, p.170)

Com algumas crianças, a construção de laços afetivos estabeleceu-se rapidamente, com outras demorou mais tempo, mas considero que acabei por criar uma boa relação com todas elas, ao ponto de me sentir integrada no grupo e de ser muito acarinhada por este.

“Já na sala em que fazem a sesta, fiquei por momentos sozinha com as crianças e lancei-lhes o desafio de se despirem sozinhas. A maioria das crianças descalçou-se sozinha, algumas conseguiram tirar as calças e só precisaram de ajuda para despir as batas e camisololas/camisas (devido sobretudo aos botões). Eu ia anunciando a todo o grupo as vitórias que cada criança ia alcançando (e. g. “A Noémia já tirou os sapatos”). Sentei-me perto do Micael e Noémia, os quais acabaram por adormecer e puxei a cama da Fabiana, também para perto de mim, pois ela estava a chorar. Até à hora de sair, uma ou outra criança acordou mas voltou a adormecer. E, envolta no silêncio que é o dormir, despedi-me, dentro de mim, destas crianças, das quais sentirei saudades.”(Anexo B - Reflexão do dia 31 de janeiro de 2014, p.90)

Também tentei manter um bom relacionamento com a equipa educativa e com os familiares, coordenando a minha ação com as educadoras cooperantes e partilhando os resultados da minha intervenção, para conhecimento da comunidade educativa. Acima de tudo, considero que desenvolvi um excelente relacionamento com as crianças, propondo-lhes atividades aliciantes, variadas e significativas, a fim de alcançar diversas aprendizagens.

O aprofundamento da problemática deste relatório permitiu, em simultâneo, refletir acerca de alguns aspetos da minha identidade profissional, numa postura de educadora reflexiva (Alarcão, 1995). O “conhecimento de si e das suas circunstâncias que envolvem a sua ação educativa, ascende à capacidade de responsabilmente decidir o que é correto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua atividade

profissional” (Alarcão, 1995, p.15). Desta reflexão, que “define a intencionalidade educativa que caracteriza a atividade profissional do educador” (ME, 1997, p.94), fica claro em mim que a afetividade é efetivamente um dos pilares no relacionamento entre educador/a e criança e que a construção destes elos se edifica juntamente com a disciplina, de modo a manter um equilíbrio. Esta afetividade, diferente da familiar, é também objetiva, implicando um certo distanciamento, em que a empatia e a compaixão existem numa medida adequada (Katz, 1993, citado em Vasconcelos, 1993). É diferenciada pois cada criança é diferente e, por isso, há que “compreender melhor as suas características e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). Numa prática futura farei questão de continuar a ser meiga, carinhosa, atenciosa e amigável, características estas apontadas pelos familiares como caracterizadoras de um/a educador/a afetuoso/a e confirmadas no levantamento bibliográfico realizado.

No estudo realizado, teria sido interessante explorar o cruzamento de variáveis, considerando também as idades dos familiares (Figura A1), das suas crianças (Figura A2) e das habilitações literárias dos familiares (Figura A3), para perceber se estariam ou não relacionadas com os resultados anteriormente apresentados. Esta amostra não indicou existirem conexões significativas mas, com uma amostra mais alargada, talvez fosse possível confirmar ou não essa situação.

As questões que ficam em aberto prendem-se com o traçar dos limites relativamente à afetividade entre educador/a e criança, tanto em relação ao mínimo, como ao máximo. Seria pertinente realizar um estudo que implicasse a observação de diferentes educadores/as na sua prática, com diferentes perfis de distanciamento, e traçar linhas gerais orientadoras, em relação a este aspeto. Também seria relevante fazer um estudo fenomenológico, prolongado, intensivo e com um número limitado de sujeitos (Sousa & Baptista, 2011), de forma a comparar o impacto desta afetividade no desenvolvimento das aprendizagens, por parte das crianças.

Assim, considero que o impacto da minha intervenção foi positivo, não só a título pessoal, na minha construção profissional como futura educadora de infância, como a nível geral, pelo meu envolvimento no processo e integração na dinâmica instituída. Senti que junto dos restantes atores do processo educativo também o meu impacto foi positivo, o qual me foi confirmado em diversas conversas informais. Ao longo deste

processo, tentei observar, refletir, planificar, intervir e avaliar, sempre com um espírito crítico, a fim de melhorar a minha prática pedagógica. Isto, tendo sempre em consideração o fundamental, as nossas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores/as reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 13-15.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2007). *A criança e a disciplina*. (9ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2008). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. (4ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15.
- Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente – Dimensões Afetivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). *(Re)pensar a Participação dos Pais na Escola*. X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Braga.
- Franco, T. (1988). *Vida afetiva y educación infantil*. Madrid: Narcea.
- Goldstein, L. & Freedman, D. (2009). Challenges enacting caring teacher education. *Journal of Teacher Education*, 5, 441-454.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Graue, M. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2003). *Educar a criança*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011*. (Acessível online a 13 de março de 2013 em: <http://www.ine.pt>).
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. Em Lopes, A., Cavalcante M., Oliveira, D. & Hypólito, A. (Org.). *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp.5346-5359). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mota, J. (2007). *A presença do afeto no cenário pedagógico*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Escola Superior de Teologia.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.26-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª Ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação, 1*.
- Pavão, S. (2003). *Competência Emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica*. (Dissertação de Doutoramento). Retirada da base de dados da Universidade Autónoma de Barcelona.
- Pinto, A. (2010). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de Educação de Infância, 91*, 11-19.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. (6ª Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*, 29-41. Lisboa: D. Quixote.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. (3ª Ed.). Lisboa: Pactor.
- Tourrette, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento – do nascimento à adolescência*. Petropolis: Editora Vozes.
- Vasconcelos, T. (1987). “Dar corda ao relógio” ou uma filosofia de educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 3, 16-18.
- Vasconcelos, T. (1993). Entrevista com Lilian Katz. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 13-15.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “Scaffolding” (pôr, colocar andaimes: Implicações para a intervenção em educação pré-escolar). *Inovação*, 2, 7-24.
- Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: problemáticas e desafios. *Noesis*, 69, 50-56.
- Velasquez, A., Graham, C. & West, R. (2013). An Investigation of Practices and Tools that Enabled Technology-Mediated Caring in an Online High School. *The international review of research in open and distance learning*, 5, 277-299.

Legislação/Normas:

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. (Acedido a 11 de junho de 2014: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>)³.
- D.L. no 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201, II Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

³ Referendada pelos sócios da APEI em 2011

Lei nº5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Diário da República nº34, I Série - A. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República n.º167, I Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Outros documentos consultados, inerentes ao Colégio Arco-íris:

Colégio Arco-íris (2013). *Projeto Curricular de Escola*. Oeiras.

Colégio Arco-íris (2013). *Projeto Curricular de Grupo – Sala dos 2 anos do Colégio Arco-íris 2013/2014*. Oeiras.

Colégio Arco-íris (2013). *Projeto Educativo do Colégio Arco-íris*. Oeiras.

Fichas de anamnese das crianças da sala dos 2 anos do Colégio Arco-íris (2013/2014).

Fichas individuais das crianças da sala dos 2 anos do Colégio Arco-íris (2013/2014).

Outros documentos consultados, inerentes à Cooperativa Imaginação:

Cooperativa Imaginação (2013). *Projeto Curricular – Sala Intelectual 2013/2014*. Matos Cheirinhos.

Cooperativa Imaginação (2011). *Projeto Educativo da Cooperativa Imaginação*. Matos Cheirinhos.

Fichas individuais das crianças da sala intelectual da Cooperativa Imaginação (2013/2014).

ANEXOS

Anexo A. Anexos ao relatório de estágio

Anexo A1. Dados das freguesias onde estão situadas as instituições

Tabela A1. Dados das freguesias onde estão situadas as instituições

| | Colégio Arco-íris | Cooperativa Imaginação |
|--|------------------------------|-----------------------------------|
| Área da freguesia | 7.3km ² | 20 km ² |
| População residente | 15.157 habitantes | 57.502 habitantes |
| População presente | 14.570 habitantes | 55.206 habitantes |
| Número de famílias clássicas | 5.675 | 21.786 |
| Número de edifícios | 2762 | 11.834 |
| Nº habitantes entre os 0 e os 14 anos de idade | 2.556 | 10.081 |
| Nº habitantes entre os 15 e os 24 anos | 1.742 | 6.020 |
| Nº habitantes entre os 25 e os 64 anos de idade | 8.543 | 33.266 |
| Nº habitantes com mais de 65 anos | 2.316 | 8.135 |
| Nº habitantes com o 1º ciclo de escolaridade | 3.866 | 13.326 |
| Nº habitantes entre com o 2º ciclo de escolaridade | 1.310 | 4.625 |
| Nº habitantes com o 3º ciclo de escolaridade | 2.481 | 9.149 |
| Nº habitantes com o ensino secundário | 2.787 | 11.711 |
| Nº habitantes com o curso universitário | 2.911 | 11.525 |
| Nº habitantes analfabetos | 546 | 1600 |
| Taxa de analfabetismo | 4.06% | 3.16% |
| Nº habitantes que trabalham no setor primário | 12 | 45 |
| Nº habitantes que trabalham no setor secundário | 1.025 | 4.522 |
| Nº habitantes que trabalham no setor terciário | 5.476 | 21.834 |
| Taxa de atividade | 50,04% | 52,4% |
| Taxa de desemprego | 14,13% | 12,38% |

Fonte: Retirado do Instituto Nacional de Estatística (2011)

Anexo A2. Questionário às educadoras sobre a afetividade

QUESTIONÁRIO ÀS EDUCADORAS

Este questionário, o qual é anónimo, insere-se no estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Destina-se a fins académicos, de modo a aprofundar o tema “A afetividade entre o/a educador/a e a criança”.

Desde já agradeço a sua participação.

M^a Leonor Lopes

1. Idade: _____
2. Anos de serviço como educadora: _____
3. Encara a afetividade como um dos pilares da relação entre educador/a e criança, devendo existir na ação pedagógica?

___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)

(se respondeu que não, passe para a questão 10)

4. Se respondeu que sim à questão 3, como considera que se constrói essa relação de afetos? _____

5. Se respondeu que sim à questão 3, quais são os aspetos que considera que nascem dessa relação de afetos, isto é, qual a importância e que benefícios existem? _____

6. Se respondeu que sim à questão 3, acredita que este afeto é semelhante ao que existe com as famílias?

___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)

(se respondeu que sim, passe para a questão 8)

7. Se respondeu que não à questão anterior, enuncie as diferenças: _____

8. Se respondeu que sim à questão 3, considera que este afeto é igual para todas as crianças?

___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)

(se respondeu que sim, passe para a questão 10)

9. Se respondeu que não à questão anterior, enuncie as diferenças: _____

10. Para si, deve existir uma distância profissional entre educador/a e criança?

Sim Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)

(se respondeu que não, passe para a questão 12)

11. Se respondeu que sim à questão anterior, como define e entende essa distância profissional? _____

12. Como identifica um/a educador/a afetuoso/a, isto é, quais são as suas características:

Anexo A3. Resultados dos questionários, às educadoras, sobre a afetividade

Tabela A2. Resultados dos questionários das educadoras

| | | Q1 | Q2 | Q3 |
|-----------|---------------------------------------|--|--|---|
| 1 | Idade | 34 | 35 | 40 |
| 2 | Anos de svç | 7 | 5 | 8 |
| 3 | Afetividade como pilar | Sim | Sim | Sim |
| 4 | Como se constrói | Relação próxima com a criança de confiança e amizade. | Segurança, resposta a necessidades. | Proximidade, envolvimento, numa relação de confiança. |
| 5 | Importância e benefícios | Transformam as crianças num ser querido, confiante e autónomo. | Bem estar, confiança, motivação, interesse da criança na escola. | Motivação para ser, estar e saber. |
| 6 | Semelhante ao das famílias | Sim | Não | Não |
| 7 | Diferenças | ---- | NR | Mais intencional |
| 8 | Igual para todas as crianças | Sim | Sim | Sim |
| 9 | Diferenças | As crianças são todas diferentes. | Cada criança é diferente e tem necessidades diferentes. | Cada criança é singular, estabelecer relação com cada uma de maneira diferente. |
| 10 | Distância profissional | Não | Não | Sim |
| 11 | Definição de distância | ---- | ---- | Permite-nos refletir e intencionalizar a relação de acordo com as necessidades de cada criança. |
| 12 | Características desse educador | Que sabe ouvir, dar colo (frestinha, abraço, beijo). | Meigo, tranquilo, tolerante e seguro. | Capaz de estimular e promover o diálogo, os afetos, a confiança numa atitude construtiva e de valorização da criança. |

Legenda: Q – Questionário; NR – Não respondeu. Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

Anexo A4. Questionário aos familiares sobre a afetividade

QUESTIONÁRIO AOS FAMILIARES

Este questionário, o qual é anónimo, insere-se no estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Destina-se a fins académicos, de modo a aprofundar o tema “A afetividade entre o/a educador/a e a criança”.
Desde já agradeço a sua participação.

M^a Leonor Lopes

1. Idade do familiar que responde ao questionário: ____
2. Idade da criança: ____
3. Habilitações literárias do familiar: ____
4. Encara a afetividade como um dos pilares da relação entre educador/a e criança, devendo existir na ação pedagógica?
___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)
(se respondeu que não, passe para a questão 7)
5. Se respondeu que sim à questão 3, acredita que este afeto é semelhante ao que existe com as famílias?
___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)
6. Se respondeu que sim à questão 3, considera que este afeto é igual para todas as crianças?
___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)
7. Para si, deve existir uma distância profissional entre educador/a e criança?
___ Sim ___ Não (Coloque uma cruz – X, na que mais se adequa)
(se respondeu que não, passe para a questão 9)
8. Se respondeu que sim à questão anterior, como define e entende essa distância profissional? _____

9. Como identifica um/a educador/a afetuoso/a, isto é, quais são as suas características:

Anexo A5. Resultados dos questionários, aos familiares, sobre a afetividade

1. Idade do familiar que responde ao questionário

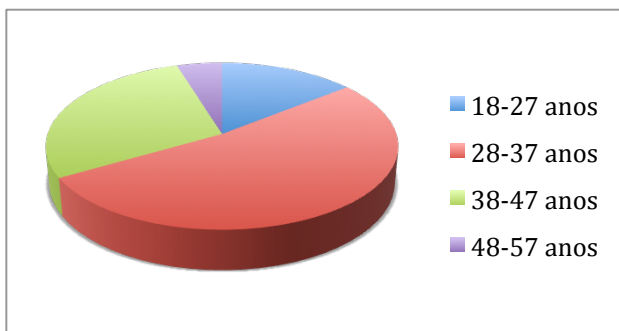


Figura A1. Idade dos familiares que responderam ao questionário

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

2. Idade da criança

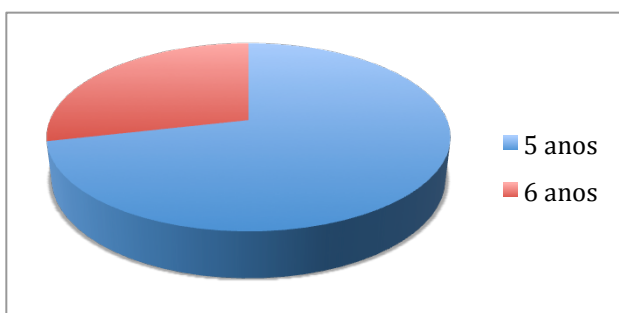


Figura A2. Idade das crianças dos familiares que responderam ao questionário

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

3. Habilidades literárias do familiar

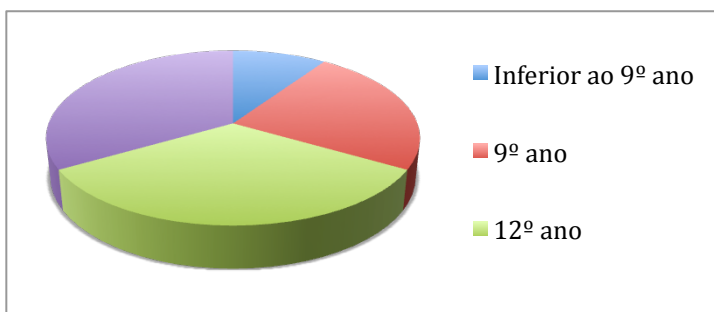


Figura A3. Habilidades dos familiares que responderam ao questionário

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

4. Encara a afetividade como um dos pilares da relação entre educador/a e criança, devendo existir na ação pedagógica?

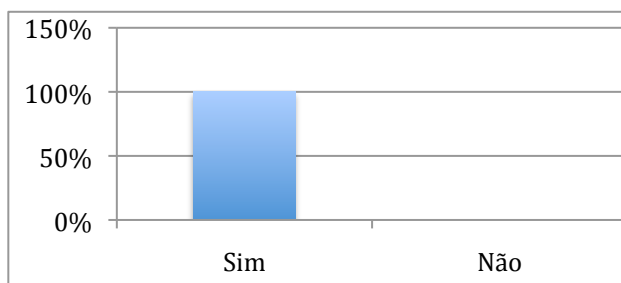


Figura A4. Afetividade como um dos pilares da relação educador/a – criança?

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

5. Acredita que este afeto é semelhante ao que existe com as famílias?

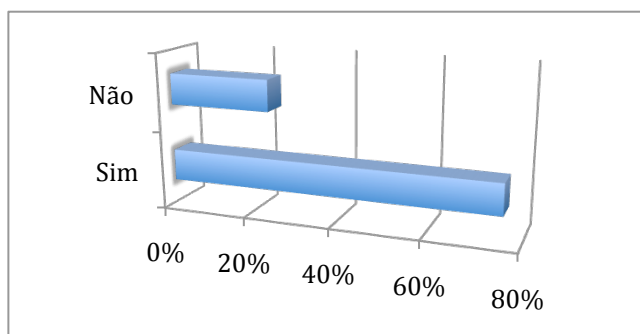


Figura A5. Afeto semelhante ao da família?

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

6. Considera que este afeto é igual para todas as crianças?

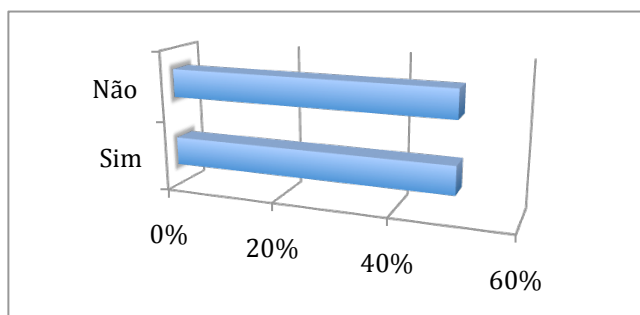


Figura A6. Afeto igual para todas as crianças?

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

7. Para si, deve existir uma distância profissional entre educador/a e criança?

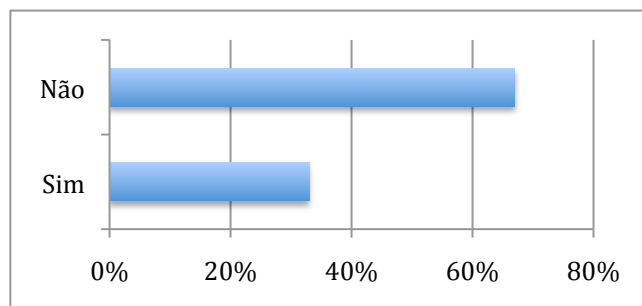


Figura A7. Distância profissional entre educador/a e criança?

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

8. Se respondeu que sim à questão anterior, como define e entende essa distância profissional?

Tabela A3. Respostas à questão “Como define e entende essa distância profissional?”

| Q | Resposta |
|----|---|
| 6 | Por uma questão de respeito mútuo e hierarquia (ordem de trabalho de aprendizagem). |
| 8 | NR |
| 9 | As crianças têm de respeitar o educador e obedecer. |
| 10 | Existem limites que não devem ser ultrapassados. |
| 12 | A criança perceber que está a receber educação de um professor. |
| 14 | Espaço de segurança para evitar a criação de “falsos” sentimentos entre a criança e o educador. |
| 16 | Distância baseada numa relação mútua de respeito educador-educando. |

Legenda: Q – Questionário;

Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.

NR – Respondeu que sim na questão anterior, mas não respondeu a esta.

9. Como identifica um/a educador/a afetuoso/a, isto é, quais são as suas características:

Tabela A4. Respostas à questão “Como identifica um/a educador/a afetuoso/a?”

| Q | Resposta |
|---|--|
| 1 | NR |
| 2 | Sabe perceber bem o aluno, dirige ao mesmo tempo palavras de incentivo e sabe sempre como cativá-lo, escolar e pessoalmente. |
| 3 | Simpática, carinhosa, sabe estar com várias crianças, tem a mesma atenção com todas as crianças. |
| 4 | É boa, calma e se o meu filho gosta dela, então para mim ela é afetuosa. |
| 5 | Profissionalmente responsável e, mais importante que tudo, saber lidar com cada criança. |

| | |
|----|---|
| 6 | Meiga, compreensiva, atenta, amiga e, acima de tudo, profissional. |
| 7 | Um educador afetuoso, para mim, é um educador que ajuda a criança a aprender a evoluir, isto é, “serve um pouco como pais”, na ausência destes. |
| 8 | Profissional, dedicada e carinhosa, com todas as crianças. |
| 9 | Carinhoso, que consiga demonstrar segurança à criança e ensinamento. |
| 10 | Interessado, comunicativo, amigável, disponível. |
| 11 | Atento, carinhoso, atencioso, presente. |
| 12 | Brincalhona, que saiba ser autoritária mas sem ser ríspida. |
| 13 | Meiga, afável, compreensiva e emotiva. |
| 14 | Simpática, afável, carinhosa, educada, amiga, acessível. |
| 15 | Meiga mas, ao mesmo tempo, rigorosa, amiga, onde eles possam sentir um porto de abrigo. |
| 16 | Abertura, criatividade, empático, compreensivo, capacidade para respeitar cada individualidade tornando-a especial. |
| 17 | Meiga, carinhosa, que também sabe impor o respeito. |
| 18 | Meiga, atenciosa, interessada, bem disposta, simpática, cuidadora. |
| 19 | Dar atenção, haver preocupação com a criança e ajudar/compreender sempre que necessário. |
| 20 | Tem de ser uma pessoa que respeita e empatiza com a criança, criando-lhe espaços e desafios. |
| 21 | Alguém que está atenta às situações familiares de cada criança para que possa ajudar a preencher lacunas afetivas, sem cair no exagero. |

Legenda: Q – Questionário; NR – Não respondeu. Fonte: elaboração própria, retirado dos questionários.