

A afetividade na relação pedagógica

Andreia Filipa Meireles da Graça

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

2018/2019

A afetividade na relação pedagógica

Andreia Filipa Meireles da Graça

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

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2018/2019

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.”

Nelson Mandela

*Ao meu avô Abílio e à minha avó Idalina que já não conseguiram ver este meu sonho
ser realizado.*

AGRADECIMENTOS

Finalmente! Que longa viagem esta...

Que percurso académico cheio de desafios, tristezas, incertezas, alegrias, medos e muitos percalços pelo caminho. Mas, apesar de tudo, posso afirmar que neste percurso me cruzei com várias pessoas, indispensáveis para encontrar sempre o melhor caminho em cada fase vivida.

Seguir este percurso só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas a quem dedico, especialmente, este projeto de vida.

Começando pela minha orientadora, a Professora **Ana Simões**, que sempre acreditou em mim, mostrando-me sempre o seu apoio, percebendo o meu tempo de aprendizagem e de evolução e por ter sido uma âncora neste meu percurso de PPSII.

Mas, não basta só a agradecer a esta *maravilhosa* orientadora de PPSII, é preciso também agradecer à minha orientadora da PPSI, a Professora **Sónia Cabral** pela transformação que me fez ter na valência de creche, numa sala de Berçário.

À Educadora **Sónia Rocha**, cooperante no contexto de creche (PPSI) que me mostrou o quão são importantes os afetos na relação pedagógica e como se consegue tudo com muita calma, serenidade e amor!

À Educadora **Vera Rocha**, por ter sido a educadora mais persistente, por ter sido também a âncora deste último estágio, por ter acreditado em mim e por nunca ter desistido de entender o meu tempo de aprendizagem e evolução.

À **auxiliar Teresa** por me ter mostrado que os afetos são a base de tudo!
Aprendi tanto com a “minha” Teresa Paula...

Às **duas instituições cooperantes**, de Creche e Jardim de Infância, por terem sido tão recetivas, colaboradoras e pelas aprendizagens que me proporcionaram neste caminho.

Aos meus **Pais: Abílio e M^a José** porque, mesmo perante todas as dificuldades que este meu percurso teve, nunca deixaram de me ajudar e cada um, à sua maneira, me deu o seu apoio e força para chegar até aqui.

Ao meu irmão **Pedro** que, lá no fundo, dava-me força e coragem e mostrava-me que iria conseguir chegar onde queria, mesmo não gostando do meu “mau feitio”.

Ao meu sobrinho **Isaac**, que me deu certezas do tema deste relatório.

À minha melhor amiga, **Micaela Sequeira**, por todas as minhas crises, vontades de desistir, indecisões e por ter estado sempre lá, mesmo sendo apenas através de um telemóvel.

À minha prima **Joana Meireles**, por ter aguentado também as mesmas crises, vontades de desistir e medos, porque também estando longe, conseguiu ser mais persistente que eu e nunca me fazer desistir.

Às minhas colegas da Unidade Curricular de Expressões, **Ana Flávia** e **Ana Catarina**, obrigada por terem estado presentes nesta fase difícil e, mesmo nem sempre percebendo às minhas queixas, não me deixaram ficar pelo caminho uma segunda vez.

À **Marta**, a minha colega de casa que entrou na minha vida quando esta fase começou. Obrigada, sem ti não seria igual e, tu sabes! Não preciso de dizer mais nada.

Neste meu percurso de sete anos, passaram por mim inúmeras pessoas, cada uma fez o que deveria de ter feito, ensinou-me algo. Mas, nestes três anos de mestrado, levo algumas colegas, boas colegas, **Diana Brito, Daniela Patinha, Diana Sousa, Vânia Cardoso, Marta Lima**. Obrigada!

Ao meu **amigo**, o **Sr. Júlio** por estar sempre, sempre comigo, em todos os momentos!

E por fim, a toda a **equipa da MultiÓpticas**, porque sem esta oportunidade de trabalho, nada disto teria sido possível.

RESUMO

Enquadrado na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, este relatório retrata a prática pedagógica desenvolvida num contexto educativo de Jardim de Infância, entre os dias 1 de outubro de 2018 e 23 de janeiro do corrente ano, com crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos.

Pretende, ainda, retratar as aprendizagens adquiridas neste percurso bem como refletir acerca desta experiência e da evolução sentida, enquanto futura educadora de infância.

Este estudo, intitulado de “*A afetividade na relação pedagógica*”, apresenta uma reflexão crítica relativamente aos afetos, considerando que estes são a base para a relação pedagógica. A partir deste pressuposto, pretendeu-se compreender o que a afetividade e como construir uma relação pedagógica baseada na mesma. Par tal, realizou-se uma revisão de literatura sobre o tema e construiu-se um quadro teórico-concetual, sustentado na psicologia, na pedagogia e na sociologia da infância.

No que se refere à metodologia utilizada, optou-se por um estudo de caso, com o recurso às seguintes técnicas de recolha de informação: uma entrevista à educadora cooperante e à auxiliar da sala de atividades e um inquérito por questionário à restante equipa da instituição para que fosse possível compreender as suas conceções sobre a problemática. Foi também realizada a observação direta participante, através de notas de campo e registos diários e semanais.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: i) “é fundamental a afetividade no processo de desenvolvimento das crianças” (diretora da instituição cooperante); ii) um/a educador/a afetuoso/a “*é aquele que está atento, sabe respeitar, proporciona autonomia às crianças de uma forma individualizada*” (diretora do equipamento); “*um educador afetuoso para mim, é um educador atento, cuidadoso, meigo, preocupado e dedicado*” (educadora cooperante).

ABSTRACT

As part of the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS) of the Master's Degree in Pre-School Education, this report portrays the pedagogical practice that I developed in an educational context of kindergarten, between October 1, 2018 and January 23, current year, with children between the ages of 2 and 4 years.

It also intends to portray the learning acquired in this course as well as reflect on this experience and the evolution felt, not only as a future educator of childhood, but, mainly, as a person.

Since it is in early childhood education that the pedagogical relationship between educator and child is important for the development of this and also for good group management, it is essential that it be built every day. But for its development to be positive, it is necessary to take into account some aspects, such as affections with the presence of affectivity, allowing the children to feel safe, supported and comfortable.

This report, entitled "The affectivity in the pedagogical relation", presents a critical reflection on the affections, considering that these are the basis for the pedagogical relation. This issue accompanied me during the PPS of Day Care and continued in PPS Kindergarten. Along the way, some more specific questions emerged that resulted in a survey and theoretical-conceptual framework, and it was possible to observe a set of actions and reactions of the children, the room team and the families.

With this in mind, it was my intention with this report to understand what affectivity is, and how to build a pedagogical relationship through it. In order to be able to answer this question, it was necessary, in a first stage, to characterize the valence of Kindergarten and to make a reflexive analysis of my intervention, in order to be able to relate to the problematic. Subsequently, it was necessary to carry out some literature review on the subject.

With regard to the methodology used, a case study was chosen using the following information collection techniques: an interview with the cooperating educator and the assistant of the activity room and a questionnaire survey of the rest of the institution's team so that it was possible to understand their conceptions on the problematic.

Participant direct observation was also carried out through field notes and daily and weekly records, compiled in the PPS II portfolio.

The results obtained point to the conclusion that affectivity is important for the pedagogical relationship, as the Director said: "It is fundamental affectivity in the process of development of children."

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1. MEIO ONDE ESTÁ INSERIDO O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.2. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	3
1.3. EQUIPA EDUCATIVA.....	5
1.4. AMBIENTE EDUCATIVO	7
1.5. CRIANÇAS.....	9
1.6. FAMÍLIAS	10
CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	12
2.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA AÇÃO...12	
2.2. COM AS FAMÍLIAS.....	12
2.3. COM A EQUIPA EDUCATIVA.....	13
2.4. COM AS CRIANÇAS... ..	14
3. AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO	16
3.1. AVALIAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA.....	17
4. ANÁLISE REFLEXIVA DOS PROCESSOS DE INTERVENÇÃO	20
CAPÍTULO III - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	23
3.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA EMERGENTE	23
3.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	24
3.2.1. O AFETO E A AFETIVIDADE, O QUE SÃO?.....	24

3.2.2. RELAÇÃO PEDAGÓGICA VERSUS AFETIVIDADE?	25
3.2.3. O PAPEL DO/A EDUCADOR/A FACE À AFETIVIDADE	27
3.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	28
3.4. ROTEIRO ÉTICO E METODOLÓGICO.....	31
3.6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
CAPÍTULOIV – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS.....	44
ANEXOS.....	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Espaços Físicos da Instituição e Funcionalidade	70
Tabela 2 - Equipa de Sala do Jardim de Infância	72
Tabela 3- Horário da Equipa de Sala.....	73
Tabela 4- Rotina Diária (Dia Tipo)	76
Tabela 5 - Áreas da Sala	77
Tabela 6 - Desenvolvimento do Grupo de Crianças.....	80
Tabela 1 - Espaços Físicos da Instituição e Funcionalidade	304
Tabela 2 - Horário da Equipa de Sala (Fonte Própria)	306
Tabela 3 - Rotina Diário (Dia Tipo) da Sala de JI2 (Fonte Própria)	307
Tabela 4 - Organização da sala por Áreas (Fonte Própria).....	308
Tabela 5 - Desenvolvimento do Grupo de Crianças por Domínios (Fonte Própria)	310

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2 - Atividade de Exploração: Espuma de Barbear em Pequeno Grupo	312
Figura 1 - Atividade de Exploração: Espuma de Barbear em Pequeno Grupo	312
Figura 3 - Atividade de Exploração: Slime de Gelatina Colorida em Pequeno Grupo	313
Figura 4 - Atividade de Exploração: Slime de Gelatina Colorida em Pequeno Grupo	313
Figura 6 - Atividade de Exploração: Slime de Massa Branca e Preta em Pequeno Grupo	314
Figura 5 - Atividade de Exploração: Slime de Massa Branca e Preta em Pequeno Grupo	314
Figura 8 - Atividade de Exploração: Pintura com Molas e Algodão em Pequeno Grupo	315
Figura 7 - Atividade de Exploração: Pintura com Molas e Algodão em Pequeno Grupo	315
Figura 9 - Cartaz do Projeto: "Os Pandas"	316
Figura 10 - Cartaz "Como Surgiu?"	316
Figura 11 - Cartaz "O que pensamos saber?"	317
Figura 12 - Cartaz "O que as nossas famílias descobriram?"	317
Figura 13 - Cartaz "O que descobrimos?"	318
Figura 14 - Cartaz "O que fizemos?"	318
Figura 15 - Cartaz "O que aprendemos?"	319
Figura 16 - Cartaz "Porquê é que as baleias deitam água pela cabeça?"	320
Figura 17 - Cartaz "Como Surgiu?"	321
Figura 18 - Cartaz "O que pensamos saber?"	322
Figura 19 - Cartaz "O que queremos saber?"	323
Figura 20 - Cartaz "O que fizemos?"	324
Figura 21 - Cartaz "O que descobrimos?"	325

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Portefólio Individual De JI.....	63
Anexo B – Portefólio Do Desenvolvimento E Aprendizagem De Uma Criança	264
Anexo C - Espaços Físicos da Instituição e Funcionalidade	304
Anexo D - Horário da Equipa de Sala	306
Anexo E – Rotina Diário (Dia Tipo) da Sala de JI2.....	307
Anexo F – Organização da sala por Áreas	308
Anexo G – Desenvolvimento do Grupo de Crianças por Domínios	310
Anexo H – Fotografias Intervenções	312
Anexo I – Projeto “Os Pandas”	316
Anexo II – Projeto “As Baleias”	320
Anexo J – Guião Da Entrevista Educadora De Infância	326
Anexo J1 – Transcrição Da Entrevista Educadora De Infância	331
Anexo L – Guião Da Entrevista Diretora	335
Anexo L1 – Transcrição Da Entrevista Diretora	341
Anexo M – Inquérito Por Questionário Às Auxiliares De Educação	345
Anexo M1 – Resposta Dos Inquérito Por Questionário Às Auxiliares De Educação..	347

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
ELIP	Equipa Local de Intervenção Precoce
JI	Jardim de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada
TA	Teoria do Apego

INTRODUÇÃO

O presente relatório, de natureza crítica e reflexiva, é o culminar do processo vivenciado na Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) (PPS II), a qual decorreu numa sala de Jardim de Infância (JI) do setor público, numa instituição situada em Lisboa, entre 1 de outubro de 2018 e 23 de janeiro de 2019. A intervenção decorreu com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos.

O presente relatório ilustra e fundamenta a última etapa do meu percurso académico e apresenta a reflexão que faço sobre a minha intervenção enquanto estagiária. Assim, este servirá para que possa exprimir, registar e refletir sobre os processos experienciados na Prática Profissional Supervisionada.

Importa referir que, durante a PPS II, foram tidos em conta os princípios éticos defendidos por Tomás (2011) e Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), com o intuito de garantir que se respeitavam os direitos das crianças e das suas famílias, bem como da equipa educativa e da própria instituição. Assim, tive o cuidado de respeitar o direito à não participação, bem como o direito à identidade dos participantes, não revelando nomes nem fotografias dos mesmos neste relatório.

Para além da análise reflexiva da prática que vivi, este relatório inclui, em anexo, o meu portefólio pessoal, no qual apresento as minhas planificações e reflexões diárias e semanais, bem como, as notas de campo, construídas ao longo das 16 semanas de PPS.

Este também inclui ainda um portefólio de avaliação de uma criança construído por mim com a participação da mesma, através do qual são mostrados os progressos e aprendizagens desta.

Quanto à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos, articulados entre si. No primeiro capítulo, apresenta-se a **caraterização reflexiva do contexto educativo** no qual decorreu a prática. Neste capítulo, é possível encontrar uma breve apresentação da instituição, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias.

No segundo capítulo, intitulado de **análise reflexiva da intervenção** e tendo em conta a informação exposta no primeiro, apresentam-se e descrevem-se as intenções que defini para a minha ação com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa. 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” (Decreto-Lei nº 241/2001).

O terceiro capítulo evidencia e retrata a **investigação** por mim levada a cabo no II, apresentando e justificando a problemática abordada, bem como o roteiro ético e metodológico seguido. No que se refere à problemática “a afetividade entre educador/a e criança na relação pedagógica” surgiu ainda na PPS I e manteve-se nesta PPS, dado que constatei que o afeto que eu transmitia às crianças não era, de todo mútuo, ou seja, não correspondia ao que as crianças me davam e em todos os momentos do dia. Tendo isto em conta, para esta investigação defini dois objetivos: **(i) compreender se a afetividade é essencial na relação pedagógica** e **(ii) compreender o impacto da afetividade na gestão do grupo**.

No quarto capítulo, **construção da profissionalidade**, é feita uma reflexão sobre o meu percurso académico, em especial sobre a PPS e o impacto da mesma na construção da minha identidade pessoal e profissional, enquanto futura educadora de infância.

Por último, no quinto capítulo, apresentam-se as minhas **considerações finais** acerca da PPS II e da problemática em questão.

Em suma, é fundamental mencionar que os nomes das instituições, dos elementos das equipas educativas e das crianças referidos neste trabalho são fictícios, de forma a garantir o anonimato de todos os intervenientes.

CAPÍTULO I – CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

De forma a conhecer a realidade das crianças de forma integral, é essencial analisar o ambiente que as rodeia, as características de que esta dispõe, sendo esta análise essencial para “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65)

A instituição onde pude desenvolver a PPS localiza-se numa Freguesia do Lumiar, no concelho de Lisboa.

Relativamente ao contexto vivenciado, é uma zona bem estruturada, ainda que com infraestruturas pouco modernas, habitadas, maioritariamente, por uma população de classe social média-baixa.

No que diz respeito aos serviços, esta freguesia dispõe de um fácil acesso aos transportes públicos – autocarros e metropolitano – bem como serviços públicos e privados - bancos, farmácias, lojas, zonas comerciais e também um grande jardim, com diversos espaços verdes e parques infantis.

Apesar da freguesia estar inserida numa área geográfica com uma população residente com níveis socioeconómicos correspondentes a uma classe média, tal não reflete a realidade socioeconómica desta em que a instituição está inserida, ou seja, pode-se encontrar diversas situações de desigualdade, carência socioeconómica, vulnerabilidade e exclusão social, pouca acessibilidade a nível de transportes públicos e sem recursos de infraestruturas sociais e económicas.

1.2. Contexto Socioeducativo

Relativamente à caracterização do contexto socioeducativo, este permite-nos perceber que existe “a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento

educativo e de recursos que, existindo no meio envolvente, podem ser dinamizados” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à instituição onde realizei a PPS em Jardim de Infância, segundo a análise do Projeto Educativo da Instituição, este “foi inaugurado em 1969, surgiu da necessidade sentida por várias famílias do bairro, de ter um local seguro onde deixar os seus filhos enquanto iam trabalhar.” Começou por ser constituído por 22 crianças, mas ao fim de 1 ano, já estavam inscritas 107 crianças, com idades compreendidas entre os 3 meses e o os 6 anos de idade.

No que se refere às respostas sociais, a instituição contempla a valência de creche (dos 12 meses aos 2 anos) e de Jardim de Infância (dos 3 aos 5 anos) e conta, atualmente, com 22 colaboradoras e 82 crianças.

Tem como **missão** “assumir a valorização das crianças e de todos os agentes educativos num clima de igualdade de oportunidades” (Projeto Pedagógico, p.8) e procura antecipar situações de desigualdade, carência socioeconómica e exclusão social. Como **valores**, seguindo os de base, ou seja, da sede desta instituição, adaptou “as suas práticas às características específicas da comunidade, respeitando-a e valorizando-a, criando as estratégias necessárias para a promoção de uma cidadania mais ativa”. Pretende ser uma instituição de referência ao nível da resposta educativa, tendo definido como **lema** orientador da sua intervenção com as crianças e famílias “Capacitar, Agir e Incluir”.

Importa ainda referir que esta definiu como modelo pedagógico o *HighScope* para orientar a sua prática educativa. Este modelo rege-se por cinco princípios básicos, integrantes na “roda da aprendizagem”, sendo estes: a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico/de aprendizagem, os horários/rotina diária e, por fim, a observação da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011).

Relativamente à estrutura física desta, constitui-se apenas com o rés-do-chão, podendo observar-se na tabela que se encontra em anexo (cf anexo C).

De acordo com a tabela apresentada no anexo C relativamente às características do espaço físico, este é um edifício que aparenta ser novo, com algum espaço amplo, tendo cada grupo de crianças uma sala de atividades. Todos os espaços deste estabelecimento são funcionais e estão adaptados a situações ou atividades que consigam ser desenvolvidas. Tal como se refere na tabela em anexo (cf anexo C, tabela 7), a instituição conta com dois espaços exteriores (recreio), sendo um deles partilhado por três salas em horários distintos (manhãs ou tardes). Aquele espaço tem alguns

equipamentos que fornecem estímulos (sobretudo motores) às crianças; a manutenção deste espaço é realizada diariamente e a maior parte dos materiais são lavados frequentemente e estão em boas condições. O espaço exterior tem, de facto, potencial para as crianças, uma vez que se trata de um espaço amplo, relativamente resguardado do vento e com algumas árvores que fornecem sombra e propiciam o contacto das crianças com a natureza.

Quanto aos espaços físicos (salas de atividades) e aos materiais das mesmas, segundo o documento interno da instituição, estas estão de acordo com os princípios do modelo seguido pela mesma, ou seja, o *HighScope*. Existe uma preocupação em estabelecer e criar um ambiente de aprendizagem ativa para todas as crianças, permitindo a existência de áreas distintas e uma variedade de materiais. Estes são identificados para que as crianças possam fazer as suas escolhas e, posteriormente, para que os possam arrumar, criando-se, assim, um ambiente de aprendizagem ativa, em que os adultos observam, valorizam e apoiam as ações, escolhas e ideias das crianças.

1.3. Equipa Educativa

A equipa de uma instituição bem como toda a comunidade educativa é essencial para um bom desenvolvimento de uma instituição. Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuos” (p. 130).

Tendo este pressuposto em consideração, existe uma equipa educativa que trabalha em prol do bem-estar das crianças desta instituição. Esta é constituída por uma diretora, uma rececionista, uma auxiliar do setor financeiro, dez auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de serviços gerais, seis educadoras, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha. No que se refere à equipa interdisciplinar, esta é constituída por uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de educação. Estes elementos estão presentes de acordo com as necessidades identificadas, ocorrendo reuniões com as equipas, reuniões de estudo de caso e observações de crianças. Quanto à equipa de sala, esta é constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de educação. Existe também uma auxiliar de serviços gerais que dá apoio, também, à sala dos 2 anos II, tal como se pode verificar na tabela da página seguinte.

Tabela 1.

Equipa de Sala do Jardim de Infância

Equipa de Sala	Habilitações Académicas
Educadora de Infância V.	Licenciatura em Educação de Infância
Auxiliar de Educação T.	12º ano
Auxiliar de Educação S.	Licenciatura em Educação Básica
Auxiliar de Serviços Gerais V.	--

Através não só da observação direta, mas também de conversas informais com a equipa da sala, constatei que a equipa educativa se rege por valores como a cooperação e a partilha, sendo que educadora e as auxiliares desenvolvem entre si um trabalho fluído e cooperativo; segundo as informações fornecidas por esta, é uma equipa interessada, flexível, cooperante e dinâmica, estando sempre disponível a reajustar o horário quando existe falta de elementos da equipa, tanta na sala de Jardim de Infância, como na sala dos 2 anos II.

Relativamente ao trabalho em sala, este é pré-estabelecido e exposto em forma de tabela para facilitar a sua visualização e a concretização das atividades de pequeno e grande grupo. A educadora dá oportunidade para que as auxiliares possam, também, colocar em prática atividades com o grupo de crianças.

De acordo com informação fornecida pela educadora, todas as quartas-feiras ocorrem reuniões interdisciplinares, de estudo de caso ou de auxiliares e, todas as sextas-feiras, têm lugar as reuniões de educadoras. Toda a equipa pedagógica se reúne cinco dias por ano, dois dias para programar e três dias para avaliar todo o trabalho desenvolvido.

No que diz respeito às linhas orientadoras pelas quais a educadora rege a sua prática, importa mencionar que a sua ação se baseia no modelo curricular *HighScope*, baseando-se, assim, na aprendizagem pela ação.

Quanto ao horário da equipa de sala (cf. anexo D), este foi organizado em conjunto com as restantes salas.

O horário da educadora vai ao encontro das diretrizes do pré-escolar do Ministério de Educação – 5 horas letivas por dia, 2h30 não eletivas no estabelecimento e 7h30 não letivas fora do estabelecimento por semana.

Em suma, pode afirmar-se que a equipa educativa trabalha de modo colaborativo, com a intenção de potenciar a autonomia e o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

1.4. Ambiente Educativo

O ambiente educativo é a base para o trabalho do/a educador/a; por isso, convém estar estruturado com diversos objetos que estimulem e de fácil acesso e que possibilitem uma diversidade de escolhas e de estímulos visuais, táteis e motores, que despertem a atenção das crianças e que as encoraje ao nível da curiosidade e da exploração, permitindo que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo (Portugal, 2012, p.9).

Neste sentido, é necessário que o/a educador/a planeie, de uma forma cuidada, a organização do ambiente educativo, prestando atenção, não só às características e pormenores do grupo de crianças, como também aos princípios e valores que orientam a sua ação profissional.

Desta forma, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, considero importante, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), seguir uma perspetiva sistémica e ecológica e, assim, estabelecer “um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p.21). Esta perspetiva permite que o/a educador/a

- a) compreenda melhor a criança (ao conhecer o meio em que esta cresce e se desenvolve);
- b) interaja nas relações entre criança-criança e criança-adulto e estabeleça interações com as famílias e a sociedade envolvente (tendo como objetivo que a escola, a família e a sociedade se organizem responder melhor às características e necessidades das crianças); planeie o processo educativo de forma integrada (a criança aprende e desenvolve-se de forma articulada, interagindo com os outros e com o meio);
- c) coloque ao dispor das crianças e promova a gestão de recursos escolares e recursos que se encontrem no meio social;
- d) revele a importância das interações e relações entre a escola, a família e a sociedade para a educação da criança (Silva et. al., 2016).

Relativamente à organização do ambiente educativo, o/a educador/a deve ter em conta três dimensões: o **tempo**, o **espaço**, **materiais** e o **grupo de crianças**. Foi possível contactar que o ambiente educativo da instituição foi concebido a pensar nas crianças, existindo mesas, cadeiras, sanitas e lavatórios adequados à altura e às capacidades físicas das mesmas.

Em relação à sala de atividades, consegui observar que o **tempo** é orientado pela educadora tendo em conta as rotinas das crianças (acolhimento, tempo de planejar-fazer-rever, tempo de pequeno e de grande grupo, momentos de higiene, refeições e tempo de repouso). Segundo Hohmann e Weikart (1995), “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas de resolução de problemas” (p. 224). A educadora, relativamente a esta questão do tempo, privilegia as áreas de interesse, proporcionando uma estrutura para o espaço físico que as crianças podem utilizar.

A rotina oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia porque, dividir o dia em tempos manobráveis, fornece uma estrutura que as crianças compreendem e reconhecem. Percebem e sabem aquilo que esperar em cada parte do dia, ajudando as crianças a desenvolver sentimento de segurança e de controlo. A rotina diária é flexível na forma como os adultos compreendem que não podem prever, com exatidão, aquilo que as crianças farão ou dirão. Uma rotina consistente, ou seja, adequada, é essencial para as crianças que têm dificuldade em separar-se das suas famílias. (Post & Hohmann, 2011). Encontra-se, em anexo, a tabela da rotina da sala de atividade onde intervimos no âmbito da PPS II (cf. Anexo E, o dia-tipo).

Segundo Hohmann e Weikart (2011), uma boa organização do espaço permite que as crianças explorem o espaço e os materiais de forma livre e autónoma, sendo propício a novas aprendizagens para as crianças, como também poderá ser potenciador de interações positivas e significativas entre pares e entre adultos e crianças: “favorece a troca entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem ... o bem-estar das crianças” (Ministério da Educação, 1998, p.55).

Ainda de acordo com os mesmos autores que defendem a importância da divisão do espaço em áreas com materiais e funções diferenciadas, a sala está dividida por áreas de interesse, sendo estas adequadas à faixa etária desta sala. Por isso, no que se refere ao **espaço**, a sala está dividida por diversas áreas (cf. anexo F).

Quanto à organização do espaço da sala, a educadora analisou e avaliou o tipo de **materiais** que colocou ao dispor das crianças, levando em conta os critérios de qualidade e variedade que se relacionam com a sua função, a sua versatilidade, a sua duração e as normas de segurança. Os materiais, “dependendo de como estiverem organizados, irão construir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário” (Forneiro, 1998, citado por Barracho, 2011, p. 118). É importante referir que cada espaço está

devidamente identificado com fotografias reais de cada um e com o seu respetivo nome. Em suma, para além de um ambiente educativo favorável e adequando, o/a educador/a deve ser responsável por educar e cuidar das crianças, prestando atenção ao seu bem-estar emocional e físico e concedendo resposta às suas solicitações, criando, assim, “um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (Silva et. al., 2016, p.24).

1.5. Crianças

“O bem-estar e desenvolvimento dos mais pequenos requer profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades” (Portugal, 2000, p.86)

No decorrer da PPS, observei o comportamento das crianças em sala, nas diversas áreas (plasticina, jogos, livros, casa, construções e expressão plástica), bem como a relação do grupo com a educadora e com as auxiliares da sala.

A melhor forma de identificar as características das crianças é através da observação, dado que “as crianças são as melhores informantes sobre as questões que lhe dizem respeito” (Coutinho, 2010, p.51).

De acordo com o Projeto de Sala, o grupo é constituído por 18 crianças, em que 2 têm necessidades educativas especiais, 4 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino; no que se refere às idades, 1 criança tem 4 anos, 14 crianças têm 3 anos e 3 crianças irão completar os 3 anos até ao final deste ano civil. Relativamente à naturalidade das crianças, uma criança é natural de São Tomé e Príncipe, duas têm descendência do Senegal - são irmãos, uma do Reino Unido e as restantes são de nacionalidade portuguesa.

O grupo é *afetuoso, curioso, interessado, preocupado* com os outros e sempre *atento* ao que a equipa da sala sugere para novas atividades.

A maioria das crianças já frequentava a instituição no ano anterior, sendo que 9 crianças transitaram da sala dos 2 anos I e 7 da sala dos 2 anos II; 2 crianças frequentaram outra instituição da mesma rede e 1 criança nunca tinha frequentado qualquer tipo de instituição. As crianças do ano anterior readaptaram-se bem à nova sala, às novas rotinas, às atividades e ao restante grupo. Quanto à criança que não tinha frequentado qualquer instituição, esta adaptou-se com facilidade ao dia a dia, às rotinas e dinâmicas da sala e da instituição.

Quanto ao desenvolvimento do grupo relativamente a cada domínio, considera-se

um grupo com desenvolvimento adequado para a faixa etária em que se encontra (cf. Anexo G).

Fazem parte do grupo duas crianças com Necessidades Educativas: o “*Super Homem*” que tem *Tetraparesia Espástica*, microcefalia e um atraso no seu desenvolvimento global, dependendo inteiramente do adulto para a realização das suas tarefas. “Esta paralisia afeta os músculos voluntários dos membros, cria rigidez muscular, movimentos descoordenados e perturbações visuais” (Projeto de Sala, 2018/2019). Segundo o que observei, esta criança tem dispositivos ortopédicos apropriados para o ajudar a “estar de pé” – *standing* – e para explorar o recreio – andarilho – e as talas para manter os pés na posição correta. Através das conversas informais que fui tendo com a educadora, soube que esta criança é acompanhada nas consultas de Neurologia num Hospital da zona de Lisboa, no Centro de Saúde pela médica de família e faz fisioterapia 2 vezes por semana no Centro de Paralisia Cerebral, sendo também acompanhadas uma vez por mês na instituição por uma Fisioterapeuta ELIP. Por sua vez, existe também o “*Homem Aranha*” esta criança tem *Espinha Bífida*, afetando em especial a área motora e a área da linguagem e comunicação, resultando em dificuldades ao nível da aprendizagem, da socialização, da atenção e da autonomia. Foi definido um Plano Individual de Intervenção Precoce com a técnica da ELI, com a família e com a equipa educativa. Em contexto de sala, a criança é acompanhada por uma Terapeuta Ocupacional e uma Terapeuta da Fala da ELI. (Projeto de Sala, 2018/2019)

1.6. Famílias

Para compreender a criança, é também necessário, entender o seu contexto familiar, pois “quando [as crianças] ali chegam, são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p. 65).

A família corresponde a uma das primeiras instituições sociais em que as crianças estão inseridas; como referem, Hohmann e Weikart (2011), “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (p. 99).

No que diz respeito aos elementos constituintes das famílias das crianças, quanto à faixa etária, o escalão das mães situa-se entre os 23 e os 44 anos e o dos pais, entre os 24 e os 52 anos. A maioria das famílias são oriundas de Portugal, sendo que 3 são naturais de São Tomé Príncipe e do Senegal. Relativamente à residência destas, a maioria reside

na freguesia do Lumiar e as restantes nas freguesias de Santa Clara e Pontinha.

As habilitações literárias das famílias não variam muito: os pais têm o 2º e 3º ciclo do ensino básico; já as mães têm, na grande maioria, o 3º ciclo e duas têm o 1º ciclo, existindo uma minoria (de apenas uma família) que não tem qualquer escolaridade.

Segundo Ferreira (2004), apesar de existirem traços similares na composição de toda a estrutura familiar, as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65).

A empregabilidade das famílias não corresponde a uma maioria, ou seja, apenas metade destas se encontram desempregadas e outra metade desempenha funções de empregados de superfícies comerciais.

Por fim, quanto à estrutura familiar, esta é bastante diversificada, correspondendo a 12 famílias nucleares (casal com filhos), 3 monoparentais e as restantes são famílias alargadas, ou seja, para além dos pais, também estão presentes outros familiares. Através desta caracterização, confirma-se que a maioria das crianças têm irmãos, sendo que 2 crianças não têm e 7 têm apenas 1 irmão e as restantes entre 2 a 4 irmãos.

Um dos aspetos que a educadora faz questão de evidenciar e de ter em conta, é o envolvimento das famílias no jardim de infância, uma vez que este é crucial no processo educativo dos seus filhos, porque permite momentos de partilha de saberes e experiências num contexto de cooperação e socialização entre famílias e jardim de infância, o que valoriza as competências individuais num processo de aprendizagem coletivo, integrante e de desenvolvimento equilibrado, percebendo-se, assim, que são famílias interessadas no dia a dia dos filhos, preocupadas em saber com estes passaram o dia e o que fizeram.

Relativamente aos horários que foram estabelecidos no contrato assinado no dia da admissão, as famílias tentam sempre cumprir e, quando não levam os seus filhos para o jardim de infância durante um período mais longo, estas têm de ser contactadas para justificarem essa ausência. A educadora cooperante afirma que a relação das famílias com a equipa de sala, em que ambas partilham informações sobre as crianças, é uma relação positiva. A sua participação é regular nos convívios e festas de finais de ano, bem como nas ações de sensibilização que a instituição organiza.

CAPÍTULO II - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para ação

Neste capítulo, partindo da caracterização anteriormente apresentada, procederei à avaliação do grupo de crianças. É necessário esclarecer que perspetivo a avaliação como um processo fundamental na ação de qualquer educador/a, pois a sua intervenção pedagógica vai-se alterando consoante as avaliações que faz. O processo de avaliação exige compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, visando o rigor na minha prática pedagógica, tornou-se imperativo estabelecer as minhas intenções para a ação. Tais intenções foram definidas tendo em linha de conta a caracterização elaborada anteriormente, pois só teriam qualidade se estas se adequassem às características, necessidades e interesses dos seus destinatários.

Tendo em consideração o facto de a educadora seguir o modelo *HighScope* que assenta na aprendizagem ativa, privilegiando a interação adulto-criança, a organização do ambiente de aprendizagem, horários e rotinas e, por fim, a observação, orientei a minha prática, seguindo esta roda de aprendizagem. Estabeleci como prioridade assegurar sentimentos de bem-estar, segurança das crianças e responder, sempre em primeiro lugar, aos seus interesses.

Apresentam-se, de seguida, as intenções definidas por mim para atuar junto de cada um dos intervenientes: as famílias, com a equipa educativa.

2.2. Com as famílias...

Para além de todo o trabalho que deve ser desenvolvido com as crianças, o trabalho com as famílias também se torna essencial para um bom desenvolvimento da criança, para que os pais e restante família consigam ter uma participação mais ativa e, assim, acompanhar o desenvolvimento dos filhos na instituição. Tal como Vasconcelos (2008) refere, os “saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância” (p.145).

Face ao exposto, as intenções determinadas foram as seguintes: **estabelecer relações positivas e de confiança**, com base na comunicação, através de conversas informais nos momentos de acolhimento e nas partidas, referindo diversas situações que ocorreram no dia-a-dia das crianças; **demonstrar a disponibilidade afetiva com as crianças** - foi a minha segunda intenção: para além de todos os momentos do dia, tive

especial atenção nos grandes momentos do dia, acolhimento e partida e situações de refeição pois, por vezes, acontecia uma das mães estar presente na refeição do almoço do seu filho; **partilhar informações das atividades de explorações planificadas para a semana** ou as atividades que foram realizadas no decorrer da mesma: tentei que esta partilha acontecesse através de um pequeno registo diário ou de uma conversa informal ou até mesmo com os trabalhos expostos na sala e nos corredores da instituição. Para Davies (citado por Abreu, 2012, p.17), “existem muitas vantagens num trabalho com os pais, com o envolvimento dos pais podemos: ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática”. Assim, através desta intenção, foi possível que as famílias soubessem o caminho que o grupo realizava.

A participação da família é essencial porque, tal como refere Vasconcelos (2014), “as famílias são efetivamente parceiras, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância” (p.60). Neste sentido, defini como intenção para a ação **promover a participação das famílias encarando-as como construtoras de novas aprendizagens para o grupo**. Desta forma e tendo em conta esta intenção, procurei concretizar a mesma através da conversa com os pais, sempre que oportuno, convidando-os a participar nas atividades e/ou nos projetos que se realizavam na sala.

2.3. Com a equipa educativa...

Para além de todo o trabalho que deve ser desenvolvido com a família, é também importante ter em conta e estabelecer intenções para com a equipa educativa.

É a família que melhor conhece as características específicas e potencialidades da criança (Sousa & Sarmiento, 2010), o que considero essencial na construção de uma relação de confiança e cooperação entre o/a educador/a e a família de cada criança, pois estas possuem "informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas" (Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148) para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

A minha intenção para com a equipa educativa foram **planificar atividades em conjunto com a educadora e com a restante equipa da sala**: na maioria das vezes, ocorreram conversas com a educadora, nos momentos de repouso do grupo, em que definíamos as atividades da semana, com sugestões de ambas as partes, ajudando a definir os objetivos das mesmas e escolhendo os materiais mais adequados.

A intenção que mais valorizei foi o facto de conseguir **estabelecer uma relação**

de confiança, respeito com toda a equipa da sala, bem a restante equipa da instituição, porque estes dois aspetos são a base do desenvolvimento de um trabalho assertivo e eficaz. A equipa da sala motivou-me, apoiou-me e fez-me perceber que esta intervenção seria uma mais-valia e o mesmo aconteceu com a restante equipa.

Também valorizei a participação das auxiliares em que **expus as minhas ideias às duas auxiliares da sala de uma forma mais específica e direta**, acontecendo diversas vezes, nos mais variados momentos do dia.

Para finalizar, posso afirmar que a equipa educativa foi um pilar no que se refere às minhas inseguranças, pois que estimulou a minha resiliência e colmatou algumas dúvidas que tinha relativamente a esta faixa etária.

2.4. Com as crianças...

Post e Hohmann (2011) referem que “é desde do nascimento que os bebés e crianças aprendem activamente, através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (p.160).

Deste modo, como futura profissional de educação, aprendi que existe um conjunto de pressupostos e de conhecimentos teóricos que orientam a minha intervenção, colocando as crianças como o centro da minha ação, englobando e envolvendo no seu percurso educativo, a equipa educativa e as famílias.

De acordo com o modelo educativo *HighScope* que assenta na aprendizagem ativa privilegiando a interação adulto-criança, a organização do ambiente de aprendizagem, horários e rotinas e, por fim, a observação, orientei a minha prática, seguindo esta roda de aprendizagem, tendo como prioridade assegurar sentimentos de bem-estar, segurança das crianças e responder, sempre em primeiro lugar, aos seus interesses.

Nesse sentido, procurei que a minha prática fosse ao encontro das intenções da educadora, pensando também sempre nos interesses e necessidades do grupo.

Defini objetivos a alcançar por etapas, tendo em conta o meu processo de adaptação e de crescimento pessoal: comecei por estabelecer a **criação de um ambiente de confiança e cooperação das crianças**; as crianças sempre foram muito solidárias, mas mostravam pequenas dificuldades em se expor, em conseguirem falar em grande grupo, demonstrado até alguma timidez.

Às 10h00 o grupo reúne-se para a canção dos “Bons Dias”, neste momento para além de se desejar o bom dia individualmente a cada

criança, desta vez, a educadora pediu para que se referisse os segundos nomes de cada criança e também os segundos nomes dos adultos presentes na sala; Relativamente a este momento, reparei que algumas crianças sentiram dificuldades em se expressar para desejar uns bons dias sozinhas. (Excerto da Reflexão Diária nº 2, 9 de outubro de 2018)

Desta forma, conseguia ir ao encontro de uma **aprendizagem ativa**, em que a criança vivesse experiências diretas e imediatas retirando, através da reflexão, algum significado, assim como o próprio conhecimento que dará sentido ao mundo (Weikart & Hohmann, 2011).

Em sintonia com uma abordagem sensório-motora, o desenvolvimento das diversas competências surge ao **proporcionar uma rotina previsível e flexível tendo em conta os ritmos e necessidades de cada criança**, criando uma rotina organizada, com transições suaves entre os vários tempos da rotina para **favorecer diversas relações sociais entre as crianças e os adultos** nos diversos momentos da rotina porque, quando os “adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela ação, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 75).

Hoje, no Tempo de Grande Grupo, jogámos ao Jogo das Cadeiras, o grupo gostou muito, estive muito entusiasmado, mas algumas crianças sentiram um pouco de dificuldade em conseguir jogar; a Bianca¹ foi a que teve mais dificuldade, perdeu o interesse algumas vezes dirigindo-se para outras áreas da sala ou ficando sentada na cadeira o tempo em que não era para sentar. (Excerto da Reflexão Diária nº 17, 30 de outubro de 2018).

Por fim, pretendi **apoiar as crianças nos vários momentos da rotina** (no acolhimento, na partida, nas refeições, sesta, cuidados corporais, tempo de grupo e do tempo de planear-fazer-rever), sendo crucial, porque é através destes momentos que se conhecem os interesses e necessidades de cada criança e se estabelece uma relação de afetividade.

Finalizámos a manhã com marcação das presenças, em que hoje foi a

¹ A Bianca era das crianças mais novas do grupo.

vez do Martim R²., o Martim teve bastantes dificuldades a realizar este momento porque, além de não comunicar de uma forma verbal como os adultos da sala e com os colegas, também não se expõe aos outros. Então, devido a estes aspetos, o Martim só realizou este momento das marcações de presença com a minha ajuda. (Excerto da Reflexão Diária nº 24, 12 de novembro de 2018).

3. Avaliação Geral do Grupo

Considero que este capítulo seja um dos mais importantes, uma vez que é através de uma avaliação do grupo, com um antes e um depois, que se consegue observar as crianças e o grupo, permitindo-me refletir e “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Mendes & Cardona, 2012, p.272).

Posto isto, com a caracterização do grupo e através da observação direta que fui fazendo ao longo de toda a PPS II para conhecer as crianças “a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjetividade” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p.69), foi-me possível adequar as minhas propostas ao mesmo. Além disso, a constante reflexão sobre o dia-a-dia e as dinâmicas realizadas com as crianças, diversificadas e transversais, ajudaram-me a conhecer melhor o grupo e a identificar os seus gostos e potenciais de cada um.

Assim, no decorrer da PPS, consegui desenvolver diversas propostas educativas que abrangeram a grande maioria das áreas de conteúdo e, através destas, tive a oportunidade de desenvolver novas formas de trabalho, principalmente trabalho em pequeno e grande grupo devido ao modelo que a instituição segue e ao trabalho desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI) – a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Em todas as intervenções que realizei, procurei sempre observar e analisar cada criança para que ficasse a conhecer um pouco mais de cada uma delas e perceber a sua evolução. O mesmo acontecia quando observava o Tempo de Planear-Fazer-Rever nas diversas áreas da sala, interagindo sempre com as crianças.

Penso que o facto de a equipa educativa conhecer bastante bem a realidade familiar daquele grupo, de estarem organizadas em termos de rotina diária, proporcionou

² O Martim R. ao longo da minha PPSII nunca comunicou com palavras, sempre teve grande dificuldade em se expor em grande grupo e apenas comunicava com o olhar, com expressões e com gestos.

ao grupo de crianças uma maior orientação para estarem mais tranquilas e escutarem o que o outro tem para dizer.

Das minhas intervenções, posso concluir que, com as atividades devidamente planejadas, foi notória uma grande motivação e entusiasmo quando estas eram direcionadas para as artes, para exploração sensorial, percebendo assim, que este grupo tinha bastante necessidade deste tipo de materiais. Neste sentido, resolvi arriscar em novos materiais e, na maioria das vezes, obtive *bons* resultados. A título de exemplo, a atividade com a Espuma de Barbear com cola branca, o Slime Normal e de Gelatina, a Pintura com molas e algodão (cf. Anexo H), contribuindo assim para o desenvolvimento não só sensorial, mas também ao nível da motricidade fina. Posso afirmar que esses momentos foram das intervenções mais gratificantes para mim, porque observei um envolvimento significativo por parte de todas as crianças.

3.1. Avaliação do portefólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança

“O portefólio se constitui num material rico e diversificado que permite ao professor acompanhar as produções dos educandos ao longo do tempo, verificando seus progressos e/ou seus retrocessos, oferecendo ajuda necessária no momento mais indicado” (Raizer, 2007, p. 70).

Este método de avaliação é um registo personalizado de todas as conquistas, evoluções e aprendizagens realizadas num espaço de tempo definido pelo profissional de educação, tornando claras as expectativas relativamente à criança.

Este portefólio surgiu no âmbito da PPS e refere-se a um processo de observação aprofundada de uma criança, da qual resultaram registos e conclusões sobre o comportamento da mesma, bem como, as suas potencialidades, fragilidades e aprendizagens. Este portefólio constitui-se por uma “diversidade de informações” e é “mais do que uma pasta cheia de materiais” (Parente, 2004, p.56). Em suma, “é uma colecção sistemática e organizada de evidências” (*idem*) que permitem ao/à educador/a, criança e família observar e apreciar as conquistas da criança em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios. Este instrumento permite também ao/à educadora e à criança “identificarem e planearem as etapas seguintes no processo educacional” (Parente, 2004, p.56).

Neste portefólio individual da criança que escolhi, em conjunto com a educadora cooperante (cf. Anexo B), o processo foi iniciado a partir do segundo mês de estágio e

teve como escolha a *E*. Esta criança, desde cedo que se mostrou muito disponível para comunicar comigo e com o restante grupo, sendo bastante participativa, conseguindo verbalizar, de forma segura, os seus gostos, interesses e necessidades. Mas, enquanto educadora estagiária, tive alguma dificuldade em aproximar-me da *E*., apesar de termos conseguido estabelecer uma relação bastante positiva, baseada nos afetos.

Uma vez que o portefólio é realizado em conjunto com a criança escolhida e que esta deve escolher as atividades que quer registar, era importante para mim escolher uma criança que não tivesse dificuldade em verbalizar os seus gostos e interesses para que o seu papel na elaboração do portefólio fosse, efetivamente, ativo. A família da *E*. foi também uma das razões para esta escolha, pois que revelou disponibilidade e interesse em perceber como a criança se encontrava em termos de evolução do seu desenvolvimento.

O portefólio foi mostrado à criança e, posteriormente, entregue aos seus pais de forma a que a criança, em casa, o pudesse explorar livremente e também para que os pais pudessem ver todo o trabalho por mim realizado com a *E*.

Quanto à participação dos pais na realização do portefólio, apenas responderam a uma pergunta de apresentação sobre o nome da *E*. e autorizaram a partilha das fotografias do pai e da mãe, bem como da avó.

Relativamente às partes que compõem o portefólio, estas foram construídas em registo de computador, utilizando os registos fotográficos com o respetivo comentário, enquanto educadora-estagiária, da *E*.

No que diz respeito à estrutura deste portefólio, está dividido por capítulos em que começo com a apresentação da *E*., curiosidade do porquê dos pais terem escolhido o nome, a família, a equipa de sala, os amigos da sala e onde gosta de brincar mais. Por fim, encontra-se o separador das áreas de conteúdo, com toda a evolução da *E*, em que complementei este portefólio com a **Área da Formação Pessoal e Social**; abordei a independência e autonomia e a convivência com os outros; na **Área das Expressões Artísticas e Educação Física** abordando o domínio da Educação Física, Artes Visuais, do Jogo Dramático e Música; na **Área da Expressão e da Comunicação**, optei por abordar o **domínio da Comunicação Oral e da Matemática** e, para finalizar, a **Área do Conhecimento do Mundo**.

Cada parte deste portefólio tem um pequeno texto introdutório sobre a evolução da *E*. e, cada domínio, está representado com fotografias. No entanto, devido às dificuldades sentidas em registar momentos no portefólio na devida altura, procurei

mostrar os trabalhos e fotografias à criança mais tarde, lembrando o acontecimento e perguntado se as queria incluir no seu portefólio. Uma das grandes intenções que tive em conta com a realização deste portefólio foi que, construído com a criança, aquele fosse uma coleção intencional dos “esforços, progressos e realizações da criança” (Meisels, citado por Parente, 2004, p.57), sob a forma de produções da mesma e/ou fotografias que demonstrassem o seu envolvimento nas várias brincadeiras e dinâmicas realizadas no dia-a-dia.

Apresenta-se, no Anexo B, o Portefólio da *E.*, com o rosto da criança devidamente ocultado, de forma a respeitar a ética na investigação.

4. Análise Reflexiva dos Processos de Intervenção

Neste ponto do relatório, irei refletir sobre a ação educativa desenvolvida no contexto de JI, tendo em conta as intenções referidas anteriormente.

Neste sentido, irei focar-me nos aspetos relativos às atividades de intervenção, referindo os principais objetivos e estratégias, bem como as rotinas e tempo, espaço e materiais.

O **tempo** e a **rotina** são dois fatores importantes e significativos no processo de intervenção. Quando cheguei à instituição, percebi que o grupo de crianças se estava a adaptar à nova rotina, segundo o modelo que esta segue. Desta forma, foi fundamental apropriar-me da estruturação do tempo, percebendo a rotina já existente.

Uma rotina pré-estabelecida e organizada permite às crianças que tomem decisões sobre como querem aproveitar o tempo e como torná-las mais autónomas e seguras.

Como ressalva, refiro que as atividades e materiais que realizei não se relacionam com o trabalho de investigação, dado que este segue um estudo de caso. Foi neste processo de planear que explicitiei e operacionalizei as minhas intencionalidades educativas, dado que estas foram delineadas com base nas necessidades do grupo e no que eu e a educadora cooperante idealizávamos para o mesmo. Tentei adequar as atividades e os materiais a todas as crianças do grupo, tornando-as motivadoras e positivas.

Importa referir que as planificações diárias de cada atividade (cf. Anexo A) foram realizadas, sempre que possível, em conjunto com toda a equipa de sala, partilhando assim as propostas de atividades para a semana seguinte e conversando sobre a importância e necessidade das mesmas. Esta forma de trabalhar, ou seja, o facto de planearmos em conjunto, sempre com uma semana antecipada, (todas as sextas-feiras), levou-me a refletir sobre a forma que poderia acompanhar os interesses e necessidades do grupo de crianças; a educadora e eu chegávamos à conclusão que, apesar de as planificações serem construídas previamente, não são rígidas e permitem sempre reformulações.

Neste sentido, importa também referir que as planificações realizadas respeitaram o modelo proposto pela instituição, pelo que adotei este modelo para um trabalho contextualizado. Organizei as mesmas de acordo com os indicadores-chave inerentes ao modelo pedagógico *HighScope*. Os indicadores-chave “são parte integrante da abordagem de aprendizagem através da ação, filosofia da base do High Scope” (Hohmann & Weikart, 2011, p.453), e “orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.454). Estas

planificações foram sempre realizadas em conjunto e na sequência da reflexão das atividades realizadas e dos interesses que as crianças iam demonstrando.

Dado que no grupo tínhamos uma criança com NEE (Paralisia Cerebral), sempre foi uma intenção minha e da educadora cooperante fazer a integração dessa criança em todas as atividades. A educadora sempre se mostrou disponível, através de conversas informais e das reflexões realizadas em conjunto e, acima de tudo, mostrando-me que conseguia cumprir todos os meus objetivos, fazendo com que me adaptasse ao grupo e às suas necessidades, respondendo de forma assertiva a situações inesperadas.

Neste processo de intervenção, devo referir um último aspeto importante e que, para mim, poderia ter sido melhor explorado: o **espaço**. Senti que poderia ter aproveitado de uma forma diferente o exterior – recreio – onde me poderia ter juntado às crianças nas suas brincadeiras e dinamizar atividades diferentes.

Quanto ao espaço interior, a sala e corredores, optei por o utilizar, em que os trabalhos/atividades realizadas pelas crianças, a maioria das vezes eram colocados nas paredes da sala e no corredor; este era um aspeto ao que a educadora dava bastante importância e valor e acredito que expor nas paredes os trabalhos destas, não só é uma forma de as fazer sentir valorizadas, reconhecendo o seu trabalho, mas também um meio de comunicação com as famílias e com a comunidade escolar, que assim podem ver os trabalhos deste grupo de crianças.

Ainda relativamente às atividades realizadas, é necessário refletir sobre as mesmas: o primeiro projeto que desenvolvi com o grupo de crianças intitulou-se “Os Pandas” (cf. Anexo I) e traduz grande parte do meu tempo de intervenção, tendo durado grande parte da PPSII. Este projeto sobre os Pandas foi desenvolvido de acordo com as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto, sendo desenvolvido, em grande parte, por mim. No que se refere a esta questão, é importante reforçar uma ideia já mencionada, este grupo de crianças não estava habituado a ser questionado, a dar a sua opinião, a pesquisar, a discursar para um grande grupo e nem a tomar decisões sozinhos. Portanto, esta metodologia era totalmente desconhecida para as crianças.

Nesse sentido, foi preciso, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante, tendo em vista a orientação das crianças, pensando em formas de pôr em prática as suas ideias. Acabei por ter um papel bastante ativo e participativo ao longo do projeto, visto que agi sempre com dedicação e entusiasmo junto das crianças, de forma a

fazer com que estas descobrissem as respostas às questões que formularam inicialmente. Importa salientar que, ao longo do projeto, pretendi levar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). Apesar de este projeto não ter sido levado em frente para a avaliação da unidade curricular de CDEI por opção e conselho dos docentes da mesma, optei por começar um novo projeto e, no decorrer do mesmo, fui-me apercebendo de que o grupo de crianças agiu de forma mais ativa e participativa. Neste segundo projeto, sobre as Baleias, em que se questionaram “*Porque é que as baleias deitam água pela cabeça?*”, senti as 4 crianças envolvidas, mais participativas, passando-se a questionar, a darem a sua opinião, pesquisando sobre a pergunta que surgiu e, numa fase final, a exporem os resultados perante o restante grupo. Com este segundo projeto, as quatro crianças envolvidas aprenderam mais sobre esta metodologia e senti que estiveram, sem dúvida alguma, empenhadas, dedicadas e, acima de tudo, curiosas por saber mais sobre as baleias, fazendo com que na apresentação para o restante grupo brilhassem. (cf. Anexo II).

Considero que compreendi as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças em questão e adaptei a minha intervenção, dando respostas mais positivas.

CAPÍTULO III - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Este capítulo incide sobre o paradigma desenvolvido neste relatório: a afetividade na relação pedagógica, estando intitulado como: “**A afetividade na relação pedagógica**”. Assim, irei aprofundar o aspeto que considero mais importante na prática profissional, fazendo uma contextualização e, posteriormente, uma análise crítica do assunto, utilizando referencial teórico que o fundamente.

3.1. Identificação e Fundamentação da Problemática Emergente

A problemática prende-se com um interesse que manifestei ainda durante o período de PPS I: a importância da afetividade na relação pedagógica. Esta decorreu em contexto de creche e foi claramente notório o papel de destaque que a afetividade assumia na minha relação e na pessoa que tinha com os bebés e com a equipa educativa de sala, influenciando-me, desta forma, a que se tornasse o tema desta investigação.

Esta questão voltou a repetir-se nas primeiras semanas de PPSII, surgindo muitas questões que acabaram por me conduzir novamente a este tema. Estas mantiveram-se presentes em todo o meu percurso., a saber: **i) de que forma como se caracteriza a relação entre educador/a e criança? ii) como comunicar com afetos? iii) qual a importância desta forma de comunicação? e iv) como é que a afetividade ajuda na conquista do grupo de crianças com quem estamos?**

Apesar destas questões não terem sido propostas nas planificações das atividades, foram inseridas nas intenções e nas reflexões semanais.

Com base na observação que realizei na sala e da equipa no que se refere à relação com cada criança, verifiquei que se desenvolviam relações pedagógicas baseadas na afetividade, na confiança e na comunicação verbal, fazendo despertar o meu interesse em pesquisar sobre estas dimensões.

A equipa relacionava-se com todas as crianças de uma forma muito natural e, nos mais diversos momentos, tais como no Tempo de Planear-Fazer-Rever, no Tempo de Pequeno e Grande Grupo, nos momentos de refeição e de cuidados corporais. Em muitos

destes momentos, a comunicação não acontecia só com a comunicação oral, mas através de um abraço, de carinhos e do aconchego no colo.

Brazelton e Greenspan (2014) tiveram um papel fundamental no desenvolvimento do meu percurso pois compreendi que, quando “existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com adultos” (p.29).

3.2. Enquadramento Teórico

Neste ponto, destaco dois grandes aspetos a ter em conta no futuro, uma vez que toda a minha intervenção e investigação se baseou nos mesmos. Apercebi-me que a relação afetiva e a comunicação entre educador/a e criança é são a base do desenvolvimento e esta deve ser construída através de interações sociais desenvolvidas em ambientes variados. Para melhor explicitar a problemática identificada, este capítulo está dividido em subcapítulos.

3.2.1. O afeto e a afetividade, o que são?

Após a contextualização da problemática apresentada no início do capítulo, foi possível consciencializar-me da importância da afetividade e como é possível estabelecer uma relação pedagógica com as crianças.

Para que conseguisse perceber de que forma a afetividade contribui para uma relação pedagógica, é necessário compreender o que são os afetos e a relação de afetividade.

Sabe-se que a relação afetiva se caracteriza como um processo contínuo, construído mutuamente. Por isso, Portugal (2012) refere que, quando o/a educador/a fica responsável por um grupo de crianças, a sua preocupação deve ser a de estabelecer uma relação afetiva. Sendo esta para mim uma das minhas principais intenções nesta prática interventiva, valorizei este aspeto devido às características deste grupo de crianças.

Existem diversos aspetos que o/a educador/a deverá de ter em conta na relação da afetividade com o seu grupo, Winnicott (1971) revela que, antes da aquisição da linguagem, a criança consegue estabelecer relação com a mãe ou com a pessoa que cuida

dela, através de momentos de expressão (choro, necessidades fisiológicas e sorrisos). Deste modo, a afetividade assume um papel essencial no desenvolvimento humano, em que se determina os interesses e necessidades individuais da criança.

Para Leite (2012), a afetividade aponta para a capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo, por sensações mais ou menos positivas.

Por sua vez, Bowlby, (1989) a propósito da Teoria do Apego (TA), considerou que J. o apego como um instrumento básico dos seres humanos, isto é, um comportamento biologicamente planeado, como o mecanismo de alimentação e da sexualidade, e é considerado como um sistema de controle homeostático, que funciona dentro de um contexto de outros sistemas de controle comportamentais.

De acordo com este autor, Bowlby (1973/1984), o relacionamento da criança com os pais é estabelecido através de um conjunto de sinais inatos do bebê, que pedem proximidade. Assim, com o passar d tempo, um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve, assegurando as capacidades cognitivas e emocionais da criança, assim como pela solidez dos comportamentos de cuidado, pela sensibilidade e responsabilidade dos cuidadores. Por isso, um dos indicadores básicos da Teoria do Apego é de que as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, estas afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (Bowlby, 1989).

Perante isto, e ainda segundo Bowlby (1989) a criança vincula-se de uma forma instintiva a quem cuida dela, com a intenção de sobreviver, dependendo do seu desenvolvimento físico, social e emocional. Distinguindo ainda, através de dois fatores que podem interferir na ativação do sistema do comportamento do apego: aqueles que se relacionam nas condições físicas e temperamentais da crianças e relacionando às condições do ambiente, tendo consciência que estes dois fatores difere de uma interação que é complexa e depende, de alguma forma, da estimulação do sistema de apego. Por isso, esse sistema tem função direta nas respostas afetivas e no desenvolvimento cognitivo, dado que envolve uma representação mental das figuras de apego, de si mesmo e do ambiente, sendo estas fundamentadas na experiência.

3.2.2. Relação Pedagógica versus Afetividade?

“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).

Perante as concepções anteriores sobre a afetividade, destaco a de Sousa (2013), em que o mesmo refere que uma relação pedagógica promove o desenvolvimento da criança, tanto ao nível da sua construção como pessoa, como dos conhecimentos a adquirir (Wallon, s.d., citado por Krueger, 2006).

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). Possibilita também que o processo educativo decorra com um grande envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando segurança e confiança (Brazelton & Greenspan, 2009). Estas interações podem ajudar a que as crianças estabeleçam relações sustentadas com outras pessoas (Formosinho & Araújo, 2004 citadas por Sousa, 2013).

Estrela (2002) define relação pedagógica como o contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo, no decorrer da ação pedagógica, portanto, entre educador e criança ou vice versa. Segundo Postic (2007), esta corresponde “ao conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa”(p.27).

Nas primeiras semanas da PPS, questionei-me como poderia estabelecer uma relação pedagógica com o grupo de crianças; obtive a resposta a este questionamento após a escolha da *E.* - a criança escolhida para a elaboração do portefólio individual). Esta criança mostrou-se muito autónoma e independente, mas *pouco afetiva*, tornando-se um desafio para mim. Ainda assim, na relação que foi possível estabelecer com esta criança, aconteceram diversas demonstrações de carinho por parte da mesma, desde afirmar “*Gosto de ti!*”, a mostrar-me a roupa nova que trazia num determinado dia ou até mesmo beijinhos dados sem eu estar à espera, estabelecendo assim comigo uma ligação muito positiva.

Desta forma, no decorrer das semanas de PPS, fui conseguindo respostas para esta questão, ou seja, comprovei que a afetividade é um pilar para a construção da relação pedagógica e que através desta, transmite-se à criança a segurança que é precisa para que possa existir, dado que a criança “deseja ser amada, aceite, acolhida e ouvida” (Krueger, 2003, p.1)

Percebi a importância das interações entre adulto-criança, sendo estas para Formosinho e Araújo (2004) determinantes no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, uma vez que, para estas autoras, os adultos têm o poder de conseguir

modelar interações com pessoas autênticas que podem ajudar as crianças na forma e como sustentar as suas próprias interações com os outros. Estes tipos de interações transmitem, mutuamente, aprendizagem, partilhando conhecimentos enriquecedores e construindo uma relação com a sua própria personalidade.

Marcos (2008) salienta que

Todas as relações afetivas, seja de que tipo forem, requerem «manutenção», adaptação e capacidade de resistência por partes dos seus integrantes. É preciso prestar atenção e fazer um esforço para se acomodar às vicissitudes e às mudanças inevitáveis que acompanham a passagem do tempo (p.208).

Com efeito, um/a educador/a apto/a é aquele/a que estabelece com as crianças relações saudáveis ao bom desenvolvimento dos que lhes são confiados o que promove a criação de laços afetivos, criando uma proximidade, reconhecimento e, acima de tudo, diálogo.

3.2.3. O papel do/a Educador/a face à afetividade

É essencial que o/a educador/a e a criança se conheçam, para que a afetividade se consiga desenvolver de uma forma completa, plena e saudável. Todavia, os/as educadores/as devem ter sempre em conta a educação afetiva, numa perspetiva em que estes regulam o comportamento, a personalidade e a atividade cognitiva da criança.

Esta questão da afetividade na relação pedagógica entre educador/a e criança desempenha um papel importante para a mesma, bem como para o seu relacionamento com os outros, proporcionando um maior sucesso na aprendizagem e tornando mais positivo o clima afetivo que é estabelecido entre educador/a - criança.

Uma vez que a relação educativa também passa por ser uma relação afetiva, é importante que o/a educador/a tenha uma atitude calorosa e afetiva com a criança, proporcionando um bom ambiente na sala, efetivando assim, a aprendizagem mais motivante, ou seja, “um clima emocional eficaz pode desenvolver tanto no plano humano como a nível de qualquer nova aprendizagem” (Dupont, 1987, p.13).

Concluindo, o/a educador/a, perante o seu grupo de crianças, deve ter sempre a noção que a afetividade não é apenas o ato de aprendizagem/ensino, visto que, ambos se fundamentam e são necessários na relação pedagógica.

3.3. Opções Metodológicas

No meu percurso académico, principalmente na realização das PPS, sempre tive alguma dificuldade em estabelecer uma relação de afetividade com o grupo de crianças, não pelas crianças, mas pela minha personalidade. Isto é, tive sempre bastante dificuldade em estabelecer uma relação de afeto, de comunicação e de interação com as crianças

Não obstante, essa postura foi-se modificando ao longo das semanas da PPS II com apoio de diverso material de investigação, do desenvolvimento da criança e através de conversas informais com a educadora e com a professora orientadora; consegui evoluir e sentir-me mais motivada, sentindo a necessidade de analisar e refletir acerca destes pontos: afetividade, comunicação, interação na relação pedagógica.

Deste modo, o estudo desta problemática assentou numa **metodologia qualitativa**, tratando-se de um **estudo de caso**, que pode compreender várias definições, isto é, um estudo de caso é o “exame de um fenómeno específico, seja ele, um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social” (Merriam, 1988, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p.92).

Para Bogdan e Biklen (1994), “estudar um fenómeno ligado à educação pode apresentar diferentes formas de interpretação e para a tal recolha de dados tem um aspecto determinante” (p. 16). Tive também em consideração que a complexidade da realidade implica um procedimento interpretativo (Sousa & Batista, 2011).

O estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia no trabalho de campo. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984).

No que se refere às opções metodológicas, privilegiei a **observação participante** como primeira fonte de obtenção de dados. Ao evidenciar a minha atenção nos objetivos específicos - **compreender se a afetividade é essencial na relação pedagógica** – retirei notas de campo que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Portanto, este instrumento de recolha de dados revelou-se essencial, pois a sua elaboração, contém informações tanto de natureza descritiva como reflexiva que vão apoiar a investigação.

Para além de ter recorrido à observação também recorri a uma técnica de recolha de informação: **uma entrevista, de natureza semiestruturada**, realizada à educadora

cooperante (cf. Anexo J), e à diretora do equipamento (cf. Anexo L). As entrevistas foram realizadas por email, dada a limitação de tempo das participantes no estudo. Foram aplicados **inquéritos por questionário** (cf. Anexo M) às auxiliares da sala de atividades, com o objetivo de perceber as concepções das mesmas sobre o tema em questão, a afetividade na relação pedagógica. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “consiste numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Para Estrela (2010), “a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opiniões que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo ou estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p.354). A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas, pude obter dados sobre o percurso profissional da educadora e da diretora, a importância que ambas atribuem ao JI, os processos de ação da organização, as concepções de criança e infância, o(s) lugar(es) das crianças no JI, entre outros aspetos relativos ao tema da investigação.

Recorri, também, à **análise documental** (de documentos oficiais e legislação). A revisão de literatura (livros, artigos, revistas, relatórios) revelou-se o suporte teórico fundamental que abrangeu, não só a investigação, como toda a PPS. No que respeita aos documentos oficiais, tive a oportunidade de consultar o Projeto Educativo (2016-2018) facultado pela instituição, assim como o Projeto de Sala (2018/2019), ambos em versão impressa.

De forma a recolher os dados fundamentais à realização desta investigação, recorri também a algumas **conversas informais** com a equipa educativa.

Como refere Máximo-Esteves (2008) a observação permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Assim, esta foi a minha principal preocupação: observar. A **observação naturalista** define-se como o comportamento que os indivíduos têm nas circunstâncias da sua vida quotidiana, não constituindo o comportamento objeto de um controlo experimental (Estrela, 2010). Compreende duas etapas: o protocolo e a análise de conteúdo, que correspondem respetivamente a dois procedimentos distintos – “*Como se regista?*” e “*Como se analisa?*”. Registei, ao longo de toda a PPS, em reflexões diárias e semanais, bem como notas de campo.

Quivy e Campenhout (1992) dizem que a observação direta capta “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho” (p.197). Existem assim vantagens, também

defendidas por estes autores, são elas: “apreensão dos comportamentos e dos

acontecimentos no próprio momento em que se produzem, a recolha de um material de análise pelo investigador que é considerado espontâneo e a autenticidade dos acontecimentos em comparação com as palavras e os escritos” (p.197). No entanto, estes autores referem ainda que a observação poderá apresentar limites e problemas: dificuldade do observador em ser aceite pelo grupo a observar, problema do registo e o problema da interpretação das observações.

A **entrevista** realizada à educadora, bem como à diretora do equipamento, foi outra forma de recolha de dados, sendo utilizada para conhecer melhor a instituição, o grupo de crianças e as práticas pedagógicas das mesmas. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “consiste numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Para Estrela (2010), “a finalidade das entrevistas (...) consiste, em última instância, na recolha de dados de opiniões que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo ou estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (p.354).

As entrevistas não puderam ser gravadas, visto os intervenientes não terem dado autorização para tal. Os **inquéritos por questionário**, (de respostas abertas e fechadas) realizados às duas auxiliares de ação educativa da sala foram aplicados no sentido de conhecer e compreender as suas perceções relativas à afetividade na relação pedagógica.

As **notas de campo** são, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Portanto, este instrumento de recolha de dados revelou-se essencial, pois a sua elaboração contém informações tanto de natureza descritiva como reflexiva, que vão ajudar a investigação.

As notas de campo incluem dados sobre as ações e interações das crianças e como forma de ilustrar o modo como vivi, senti e interpretei determinadas situações, tendo constituído uma estratégia importante para ir conhecendo melhor o grupo e construindo respostas às minhas perguntas.

3.4. Roteiro ético e metodológico

Durante toda a PPS II, procurei encarar a criança como um "participante com agência” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 8) e, como tal, penso que para qualquer prática pedagógica, independentemente da postura investigativa, devo ter sempre presente os princípios éticos da profissão (APEI, 2011). Desta forma, os princípios éticos deste estudo estão relacionados com os princípios que defendo enquanto

futura profissional de educação.

Desta forma, ao realizar este trabalho de investigação com as crianças, segui os princípios referidos por Tomás (2011), mostrando que é “importante assegurar que o sistema de registo das observações e escutar da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 16).

O primeiro princípio diz respeito a **(1) custos e benefícios**, tendo os objetivos da intervenção/investigação sido direcionados às crianças, mas também para as atividades desenvolvidas, porque estas apoiam a aprendizagem das crianças.

Em relação ao segundo princípio, **(2) respeito pela privacidade e confidencialidade**, esforcei-me para que fosse aplicado tanto às crianças como aos restantes intervenientes que participaram na investigação, nunca identificando o local de estágio e as várias identidades, pedindo autorização por escrito aos pais das crianças para as fotografar, mesmo escondendo as suas caras. A **(3) planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação**, principalmente nas reflexões semanais, bem como nas notas de campo, fui refletindo sobre os objetivos da minha investigação, informando sempre a educadora sobre este processo. Por fim, o **(4) consentimento informado** foi outro dos princípios fundamentais da investigação, pedindo por escrito aos pais a autorização para fotografar as atividades desenvolvidas. No caso da autorização da entrevista à educadora foi pedido por escrito, mas esta foi realizada num tempo só dela e o mesmo aconteceu com a entrevista da Diretora da Instituição, uma vez que não autorizaram a gravação e não houve disponibilidade para a fazer presencialmente.

3.6. Análise e discussão dos resultados

Neste ponto, procederei à apresentação e análise da informação tendo em conta os diversos dados recolhidos para esta investigação. Ilustram-se as opiniões dos intervenientes que participaram no estudo, neste caso a equipa de sala (educadora e auxiliares de educação) e a diretora do equipamento onde realizei a PPS.

Optei pelas seguintes técnicas de recolha de informação: uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante e uma à diretora do equipamento, sendo que não foi possível fazer a gravação de áudio das mesmas, de forma a permitir as respetivas transcrições de forma mais célere.

Para Graue et al (2003), a “entrevista é um acto de discurso único, muito diferente na forma e no propósito da conversa normal” (p. 39). Considerei essencial entrevistar a educadora da sala onde realizei a PPS, uma vez que esta tem alguns anos de experiência

relativamente à realidade do tema desta investigação.

Para complementar a perspectiva da educadora cooperante sobre a questão da investigação – entrevistei, também, a diretora do equipamento pois que, para além de exercer as funções de coordenação, tem formação como educadora de infância e já teve a oportunidade de exercer essas funções no decorrer do seu percurso profissional, tal como apresenta na introdução feita na entrevista, no bloco A, em que referiu que exerce funções como educadora há 8 anos e o percurso desta na instituição em questão começou em 1999 como auxiliar de educação.

As duas entrevistadas mencionaram que um/a educador/a afetuoso/a *“é aquele que está atento, sabe respeitar, proporciona autonomia às crianças de uma forma individualizada e dá mimos”* (diretora do equipamento); por sua vez, a educadora cooperante afirmou: *“um educador afetuoso para mim, é um educador atento, cuidadoso, meigo, preocupado e dedicado”*.

Através da análise de conteúdo às entrevistas realizadas (cf anexo J1 e L1), foi possível verificar que as duas entrevistadas procuram promover a afetividade na relação pedagógica, definindo como base *“o afeto, o cuidado, a atenção no processo de desenvolvimento da criança”* referiu a diretora do equipamento. Relativamente à questão G2 – *Para si, é essencial existir afetividade nesta relação entre educador e criança e vice-versa?* - a educadora cooperante respondeu que a afetividade é a base de tudo nesta relação pedagógica e bastante importante, ideia corroborada pela diretora do equipamento.

Uma outra questão que foi colocada à diretora - **G4:** *“Com este grupo de crianças em concreto, com quem realizei a PPSII, é fácil criar uma relação de afetividade?”* Em resposta a esta questão - a diretora caracterizou o grupo de crianças da sala onde intervim no âmbito da PPS II, como sendo *“um grupo tranquilo e afetuoso”*; a educadora à pergunta - **E3:** *“Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?”* - manifestou a sua concordância, acrescentando que *“é fácil estabelecer uma relação de afetividade”* e referiu ainda que *“são crianças muito “queridas” e bastante dadas”*.

As duas entrevistadas mencionaram que um/a educador/a afetuoso/a *“é aquele que está atento, sabe respeitar, proporciona autonomia às crianças de uma forma individualizada e dá mimos”* (diretora do equipamento); por sua vez, a educadora cooperante afirmou: *“um educador afetuoso para mim, é um educador atento, cuidadoso, meigo, preocupado e dedicado”*.

No que se refere às auxiliares de educação, optei por aplicar um **inquérito por questionário** (cf. anexo M), de forma a receber as respetivas respostas em tempo útil (aquando da sua aplicação, verificava-se uma ausência temporária do pessoal não docente, por razões diversas, o que implicou uma menor disponibilidade de tempo por parte das auxiliares de educação da sala de atividades). Foram realizados o tratamento e a análise dos dados recolhidos, dado que, de acordo com Albarello (1997), “o tratamento de dados tem precisamente por finalidade fornecer ao investigador essa distanciação indispensável em relação ao que é dito para chegar a reconstruir o que é” (p. 63).

No entanto, ainda antes elaboração dos inquéritos por questionário, é necessário estabelecer algumas hipóteses que se consideram pertinentes relativamente ao tópico que está a ser investigado e, com base nos mesmos, é que essas hipóteses vão ser validadas ou anuladas, dependendo assim das respostas obtidas.

Os resultados obtidos através da aplicação dos inquéritos por questionário vão ao encontro de algumas hipóteses que já tinham sido discutidas em conversas informais com as duas auxiliares de educação, confirmando isso através das respostas dadas nestes questionários (cf. anexo M1). Apesar de não ser de todo uma amostra significativa, é de salientar, que através de conversas informais, o facto de toda a equipa educativa da instituição considerar que a afetividade é a base da relação pedagógica do educador/a – criança e vice-versa.

Assim, tendo em conta as respostas obtidas através da aplicação dos inquéritos por questionário às duas auxiliares, é importante referir que existe entre ambas uma diferença de idades e de experiência como auxiliar, ou seja, a S. tem 37 anos e 14 anos de serviço e a T. tem 45 anos e 9 anos de serviço; mas ambas definem a afetividade como: “*um conjunto de sentimentos e emoções criadas na relação adulto-criança e criança-adulto*” (Auxiliar T.); a S. refere que é “*respeitar a criança e acolhê-la na sua*

diferença”. Relativamente, à pergunta: “*Para si, é importante existir afetividade na relação pedagógica entre adulto criança?*”, ambas as auxiliares responderam afirmativamente, justificando: a auxiliar S. explicou o porquê de considerar importante como sendo, “*um fator facilitador na prática pedagógica*”; e a auxiliar T. referiu: “*porque ajuda na construção do seu ser como individuo e na sua integração no grupo.*”

Em outra pergunta, a forma como deve ser estabelecida a relação pedagógica entre adulto-criança (Q.5), ambas concordaram que: “*com carinho e respeito*” (auxiliares T. e S.)

Para terminar, cada uma caracterizou um adulto afetuoso como “*o adulto afetuoso é aquele que todos os dias recebe da mesma forma as crianças, dando-lhes atenção, carinho, muito colo, preocupando-se com a mesma.*” (Auxiliar T.); para a auxiliar S. “*um adulto afetuoso respeita a criança enquanto individuo, estabelece limites e regras, dá-se a si próprio na relação com a criança*”.

É possível, concluir, através dos dados obtidos que a relação pedagógica é um marco impulsionador para um bom desenvolvimento da criança.

Recorri, também, à **observação direta** (participante e não participante), com a elaboração de **notas de campo** que demonstraram aspetos relativos ao tema da investigação. Flick (2005) considera que estas são “um instrumento clássico de registo na pesquisa (...) têm sido as anotações dos investigadores” (p.171). Através destas, consegui analisar e refletir sobre os aspetos importantes para o tema da minha investigação, constatando que a comunicação e afetividade são a base para estabelecer uma boa relação pedagógica. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) defendem, as relações e interações são a base de uma pedagogia participativa, que permitem desenvolver laços de pertença. Além disso, as aprendizagens das crianças/bebés iniciam-se com o carinho (Brazelton & Greenspan, 2002).

Como resultado da observação realizada e dos registos efetuados, apresento alguns exemplos de notas de campo:

O Martim R. veio ter comigo e mostrou-me que estava a brincar com um trator verde e, perguntou-me com gestos, se queria brincar com ele. Disse-lhe que sim e fui brincar com ele. (Nota de Campo 1, 3.^a semana, 18 de outubro de 2018).

No momento da ida à casa de banho, ao começo do dia, pedi às crianças para formarem um comboio à minha frente na entrada da porta; O Martim R. foi o primeiro a vir ter comigo, dei-lhe os Bons Dias de uma forma individual, estiquei-lhe os braços para lhe dar um abraço e este retribuiu o abraço. (Nota de Campo 2, 4ª semana, 22 de outubro 2018)

No tempo da Canção dos Bons Dias e da Marcação das Presenças dinamizado hoje por mim; na canção dos Bons Dias, tive alguma dificuldade em saber o ritmo da música, mas tive o incentivo da educadora e da Emma. (Nota de Campo 3, 7ª semana, 16 de novembro 2018).

De facto, é importante que o/a educador/a se preocupe em estabelecer interações adulto-criança positivas, com o objetivo de criar um clima de apoio e de funcionar como um facilitador da aprendizagem ativa da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Post e Hohmann (2011) quando acontecem interações com os adultos através dos cuidados de higiene, as crianças constroem relações de confiança e segurança no contexto onde estão inseridas, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

Hoje, quando cheguei à sala logo de manhã e disse Bom Dia às crianças presentes, bem como aos adultos, o Ruben veio ter comigo e deu-me um abraço e um grande Bom Dia. (Nota de Campo 4, 8ª semana, 21 de novembro)

Ao concluir esta análise com todos os dados recolhidos, constatei que esta reflexão acerca da afetividade entre educador/a e criança também faz sentido para os diversos intervenientes do processo educativo. Ou seja, todos estão diretamente implicados neste processo, pois que a afetividade é um dos pilares da relação pedagógica, uma vez que 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 (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1997).

Quanto a possíveis ilimitações do estudo, este foi realizado num curto período de tempo (3 meses), pelo que a análise do impacto da afetividade na relação pedagógica

entre educador/a e crianças circunscreve-se apenas ao período da PPS II.

CAPÍTULO IV – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Neste capítulo pretendo refletir sobre o caminho que percorri para construir a minha identidade enquanto futura educadora e também o papel que fui desempenhado ao longo do percurso desta última PPS, com as crianças, com as famílias e toda a comunidade educativa.

Neste sentido, considero que, para a construção da minha identidade profissional, foi essencial toda a interajuda que existiu entre mim e a comunidade educativa.

Desta forma, ao analisar e avaliar o meu percurso neste contexto, noto que o impacto da minha intervenção foi bastante positivo na medida em que as intenções por mim definidas no início da PPS foram, em parte, alcançadas, sendo necessário, da minha parte, um acompanhamento muito detalhado e constante.

Não comecei com um papel ativo, mas fui evoluindo consoante a minha adaptação ao grupo e integração. A equipa educativa proporcionou-me momentos para observar, questionar, refletir, criticamente e, por isso, a construir a minha identidade profissional, pois tal como refere Sarmiento (2009), esta identidade corresponde a uma “construção inter e intra pessoal ... [e] desenvolve-se em contextos, interações, com trocas aprendizagens e relações diversos” (p. 48).

Portanto, isto permitiu-me ter a certeza de que a minha identidade profissional será apenas definida por mim ao longo de todo o meu percurso profissional. Sei também que “a identidade profissional não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações . . . mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, s.d., p.126).

Para além da comunidade educativa, também contei sempre com o apoio e supervisão da professora orientadora; esta ajudou-me a crescer e teve um papel importante no meu percurso formativo, assumindo uma relação positiva e orientada “clara, aberta, baseada nas expectativas positivas, de respeito e confiança” (Portugal, 2002, p. 102). Através de todos os seus feedbacks, nos dias de observação, nas reflexões semanais, na leitura das notas de campo e registos diários e no esclarecimento de dúvidas, contribuiu para o meu desenvolvimento ao longo destas semanas de PPS II.

Quanto aos desafios que tive de enfrentar como futura educadora, concluo que preciso de ter mais confiança em mim e conseguir articular a teoria com a prática e, o mais importante para qualquer faixa etária, utilizar a prática do cantar para os diversos

momentos, seja de transição ou para momentos em que não esteja nada planejado. Isto porque no decorrer desta prática foi sempre uma grande dificuldade, mas existiu sempre uma vontade de ser superada. Nesta superação, nunca é demais referir, que contei sempre com o apoio da educadora V. e da equipa de sala, conseguindo assim uma evolução, tal como Rodrigues (2010) refere o ato de cantar possibilita que as crianças se unam ao mundo dos adultos. Cantar porque sempre foi uma das minhas grandes dificuldades, que tentei sempre superar e enfrentá-la.

Para concluir este capítulo, afirmo que a investigação apresentada neste relatório permitiu-me ter certeza da importância que a afetividade tem na relação pedagógica. Assim, acredito em valores essenciais para construir esta relação, o afeto, a amizade, a cumplicidade, a confiança e a segurança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O facto de ter realizado a PPS II no contexto socioeducativo em questão foi importante: nas primeiras semanas, fui exposta a momentos e decisões que não previa, nem antevia o que fazer e nem como agir, mas motivada por mim e pela equipa de sala, empenhei-me e pesquisei para resolver os problemas, progredindo de forma positiva.

Esta etapa consolidou e afirmou muitas aprendizagens e tornou-me mais atenta, fazendo com que a minha intervenção fosse ao encontro das observações das crianças, estabelecendo aprendizagens significativas.

Com o passar dos dias, fui gradualmente sentindo mais autoconfiança e compreensão, bem como reciprocidade no meu desempenho particularmente nas situações de resolução de problemas, nas situações de conforto e de exploração livre, contribuindo para a construção da minha identidade profissional.

Relativamente às dificuldades que senti, acabaram por se transformar em desafios, que ultrapassei. As intenções pedagógicas que defini foram no sentido de ouvir a criança e colocá-la em primeiro lugar, levando a cabo uma aprendizagem mais significativa. Estes desafios, neste contexto, foram, essencialmente, a gestão dos momentos da rotina.

A minha prática foi baseada na relação de afetividade e de comunicação entre adulto-criança. Post e Hohmann (2011) afirmam que os educadores devem desenvolver “relações positivas e recíprocas com as crianças e esta relação deve ser calorosa e não apressada” (p.14), para que a criança se sinta encorajada.

Saliento que uma das minhas conquistas foi a compreensão da relação adulto-criança, que deve ser feita de forma a estabelecer uma relação de apoio, de confiança e de afetividade, bem como o meu envolvimento com as crianças em todos os momentos do dia. Esta conquista conduziu-me à minha investigação que foi desenvolvida ao longo de toda a PPS e cujo impacto positivo foi visível no grupo e a nível pessoal. Senti também, junto da restante equipa educativa, este impacto positivo, o que me foi confirmado em diversas conversas informais.

No que diz respeito às aprendizagens das crianças, estas aconteceram essencialmente através das atividades de exploração, permitindo a nível pessoal uma enorme gratificação, dado que sempre me envolvi e empenhei para que o resultado final fosse o esperado, tendo, em muitas situações, superado as minhas melhores expectativas.

Em suma, considero que este tempo de intervenção foi uma experiência única, que constituiu um desafio gratificante e um conjunto de vivências enriquecedoras que vão

estar presentes no meu futuro profissional enquanto futura educadora. Esta PPS foi, sem dúvida, um percurso de constante aprendizagem que me marcou para a vida e me tornou numa pessoa e numa profissional melhor.

REFERÊNCIAS

- Abreu, A. C. (2012). *A Importância da Cooperação entre Escola e a Família*. Dissertação de Mestrado do Instituto Politénico de Castelo Branco. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.11/1560>
- Arabello, L., Françoise, D., Jean-Pierre, H., Christian, M., Danielle, R., & Pierre, S.G. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/cartaeetica>.
- Batista, C. S., & Sousa, M. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego* (S. M. Barros, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1988)
- Bowlby, J. (1990). *Apego e perda, Vol 1. Apego: a natureza do vínculo* (2a ed). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969)
- Bowlby, J. (1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos* (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979)
- Brazelton, T. B. (2014). *O Grande Livro da Criança . O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu Mundo*. Barcarena: Editorial Presença.
- Cardoso, M. S. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Repositório Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/19748>
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. (2015). *Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/4566>
- Estrela, A. (2010). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com outros meninos! . Relações Sociais*

- entre crianças em Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. *Em J. Oliveira Formosinho - Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa : Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza *Qualidade em Educação de Infância* (pp. 220-281). Porto Alegre: Artmed.
- Graue , M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2010). Afetividade e Escola: Uma relação em construção (Tese de Mestrado). Consultada na base *dados da Escola Superior de Teologia*
- Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche : para aprender sobre a criança. *Finalidades e práticas educativas em creche*. Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/183978>
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância : sete jornadas de aprendizagem*. (tese de doutoramento). Instituto de Estudos da Criança, Braga. Consultado em <http://tinyurl.com/zlqs8bj>
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças - Desafios e Possibilidades*. in M. J. Cardona e C. Guimarães.

- 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.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rosa, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sarmiento, T. (s.d.). As Identidades Profissionais em Educação de Infância, 46-64. *Locus SOCI@L*.
- Scalabrin Coutinho, A. M. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/11336>
- Silva, S. A. (2012). *Afetividade nas Práticas Pedagógicas*. Porto: Pepsic.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção Social. In: *Conselho Nacional de Educação. Relatório de Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: Média XXI Coleção Estudos e Reflexões.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância : Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veiga.
- Winnicott, D. W. (1971). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: CA Sage.

Documentos Institucionais Consultados

Projeto Educativo da Instituição 2018

Projeto Pedagógico de sala – Jardim de Infância (2018/2019)

Regulamento Interno da Instituição

ANEXOS

Anexo C - Espaços Físicos da Instituição e Funcionalidade

Tabela 7 - Espaços Físicos da Instituição e Funcionalidade

Espaço	Funcionalidade
Receção	Apoia toda a instituição e famílias.
Sala de Reuniões de trabalho e Atendimento	
Gabinete da Encarregada de Sector	Administra toda a instituição e famílias relativamente à parte financeira (mensalidades).
Refeitório das Colaboradoras	
Gabinete da Direção	
Sala Polivalente	Sala de repouso das crianças da sala de 1 ano I; Sala de Motricidade; Sala para desenvolvimento das atividades da equipa de Intervenção Precoce.
Sala Parque	Considerada a Sala do Berçário.
Sala de Berços	Apoia a sala de Berçário.
WC do Berçário	Equipado com banheira e bancada de mudas fraldas.
Copa de Leites	Apoia a sala de Berçário
Sala de 1 ano I	
Wc da sala de 1 ano I	
Sala de 1 ano II	
WC da sala de 1 ano II	
Sala de 2 anos II	
WC da sala de 2 anos II	
Refeitório das Crianças	As crianças almoçam e lancham com horários desfasados – 2 turnos; 1º turno – sala de 1 ano I; sala de 1 ano II e 2 anos I; 2º turno – sala dos 2 anos II e sala de Jardim de Infância.
Cozinha	Esta é explorada por uma empresa de outsourcing.

Recreio	Adaptado às necessidades com possibilidade de Horta/Jardim; A sala dos 2 anos I, II e sala de Jardim de Infância usufruem deste espaço.
WC das Crianças	Dá apoio à sala de 2 anos II e Jardim de Infância
Sala dos 2 anos II	
Sala de JI	

Anexo D - Horário da Equipe de Sala

Tabela 8 - Horário da Equipe de Sala (Fonte Própria)

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Educadora de Infância V.	9h00-12h30 15h00-16h30 Tempo Não Letivo: 14h30-15h00	9h00-12h30 14h00-16h00	9h00-12h00 15h00-17h00 Tempo Não Letivo: 14h00-15h00	9h00-12h30 15h-16h30 Tempo Não Letivo: 14h30-15h00	9h00-12h30 15h00-16h30 Tempo Não Letivo: 14h30-15h00
Auxiliar de Educação T.	8h00-16h00	10h00-18h00	8h00-16h00	8h00-16h00	10h00-18h00
Auxiliar de Educação S.	10h00-18h00	8h00-16h00	10h00-18h00	10h00-18h00	8h00-16h00
Auxiliar de Serviços Gerais G.	9h30-17h30	9h30-17h30	9h30-17h30	9h30-17h30	9h30-17h30

Anexo E – Rotina Diária (Dia Tipo) da Sala de JI2

Tabela 9 - Rotina Diário (Dia Tipo) da Sala de JI2 (Fonte Própria)

Rotina Diária (Dia Tipo)	
8h00 – 9h00	Chegada Reforço da manhã
9h00-10h00	Tempo de Planear-Fazer-Rever
10h00-10h20	Canção do Bom Dia Marcação das Presenças
10h20-10h40	Tempo de Pequeno Grupo
10h40-11h00	Tempo de Grande Grupo
11h00-12h00	Tempo de Exterior
12h00-13h00	Tempo de Cuidados Tempo de Refeição (Almoço)
13h00-15h00	Tempo de Cuidados Tempo de Descanso
15h00-15h45	Acordar e Higiene
15h45-16h00	Tempo de Refeição (Lanche)
16h00-17h00	Tempo de Exterior
17h00-18h00	Tempo de Brincadeira na Sala e Saídas

Anexo F – Organização da sala por Áreas

Tabela 10 - Organização da sala por Áreas (Fonte Própria)

Organização da Sala	
Área dos Livros	Esta área está equipada não só com livros mas também com fantoches e imagens diversas, de modo a que as crianças possam “ler”, recontar as histórias que mais apreciam, ou mesmo inventar pequenas história; também com canções.
Área do Tapete	Nesta área encontra-se o mapa das presenças e é nesta que se canta a canção do Bom dia.
Área de Grande Grupo	No centro da sala, encontram-se pequenas peças de puzzle em círculo para que as crianças se possam sentar sob elas no tempo de grande grupo.
Área dos Jogos	Nesta área não existem todos os materiais disponíveis ao mesmo tempo, visto que, existe uma grande diversidade de jogos. Estes são colocados à disposição das crianças de forma rotativa. Permitindo assim que as crianças possam brincar sem que exista um número excessivo de materiais, que poderia ser prejudicial ao desenrolar das suas brincadeiras e intenções.
Área dos Blocos	Esta área encontra-se à entrada da e existem uma grande pista de madeira, com carros e comboios e ainda uma pista realizada com papel autocolante, garagem e blocos de caixas de sapatos forrados com papel autocolante.
Área da Casa	Uma área organizada de modo a oferecer bastante espaço às crianças, visto que, as brincadeiras neste local são por vezes francamente sociais, permitindo assim, movimentos amplos e vigorosos.

Área das Artes

Encontra-se no fundo da sala, com um cavalete, com diversas tintas e está sempre disponível sempre que as crianças queiram usar.

Anexo G – Desenvolvimento do Grupo de Crianças por Domínios

Tabela 11 - Desenvolvimento do Grupo de Crianças por Domínios (Fonte Própria)

Desenvolvimento por Domínios das Crianças do Grupo	
Domínio Psicomotor	O grupo demonstra ter motricidade grossa bem desenvolvida, sendo crianças muito ativas e gostam de tudo o que implica movimento, correm, saltam, sobem e descem e gostam sobretudo de dançar. Quanto à motricidade fina, gostam de explorar a área dos blocos, fazer jogos de construção e de mesa, atividades na área das artes, como modelagem de plasticina e desenhos.
Domínio da Linguagem	Algumas crianças verbalizam as suas experiências imediatas, falam enquanto brincam, sabem o nome dos amigos, dos objetos, de alguns animais, constroem frases simples, cantam o Bom Dia e seguem instruções simples. No entanto, isto não acontece com todas as crianças do grupo, algumas ainda apresentam dificuldades na articulação das palavras e na comunicação verbal com os adultos.
Domínio Cognitivo	Gostam de ouvir histórias, assistir a dramatizações, fazer jogos, brincadeiras exploratórias e construtivas. Reproduzem vivências do dia a dia quando estão na área da casa. Quanto às crianças que entraram de novo, verifica-se um bom envolvimento nas suas brincadeiras tendo interações positivas.
Domínio da Autonomia	Conseguem pendurar o casaco no cabide, ajudam na realização de pequenas tarefas e aceitam pequenas ordens. No que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, 4 crianças (2 com NEE) usam fralda durante o dia, as restantes usam a casa de banho autonomamente. Durante a refeição, à exceção da criança com NEE, todos comem pela própria mão, usam talheres e o copo adequadamente, no entanto têm pouca confiança em experimentar novos alimentos. No tempo de repouso, algumas crianças conseguem descalçar e calçar os sapatos e adormecem sozinhos.

Domino Sócio Emocional	Alguns defendem os seus pertences e interesses, começam a diferenciar o eu e o outro, no entanto têm alguma dificuldade em partilhar brinquedos e na gestão de conflitos entre eles. E algumas crianças começam a criar laços de amizade de onde se salienta a preferência pelos amigos com quem querem interagir/brincar.
-------------------------------	--

Anexo H – Fotografias Intervenções



Figura 2 - Atividade de Exploração: Espuma de Barbear em Pequeno Grupo

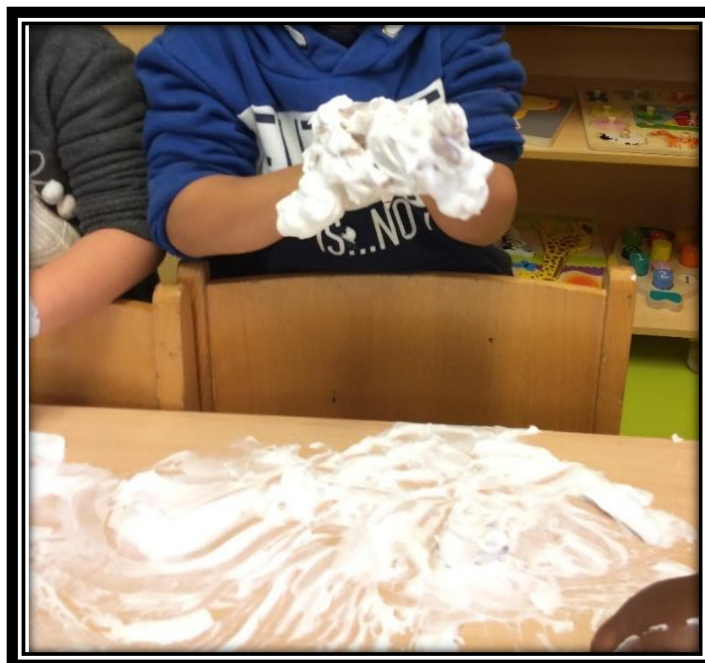


Figura 1 - Atividade de Exploração: Espuma de Barbear em Pequeno Grupo



Figura 3 - Atividade de Exploração: Slime de Gelatina Colorida em Pequeno Grupo



Figura 4 - Atividade de Exploração: Slime de Gelatina Colorida em Pequeno Grupo



Figura 6 - Atividade de Exploração: Slime de Massa Branca e Preta em Pequeno Grupo



Figura 5 - Atividade de Exploração: Slime de Massa Branca e Preta em Pequeno Grupo



Figura 8 - Atividade de Exploração: Pintura com Molas e Algodão em Pequeno Grupo



Figura 7 - Atividade de Exploração: Pintura com Molas e Algodão em Pequeno Grupo

Anexo I – Projeto “Os Pandas”

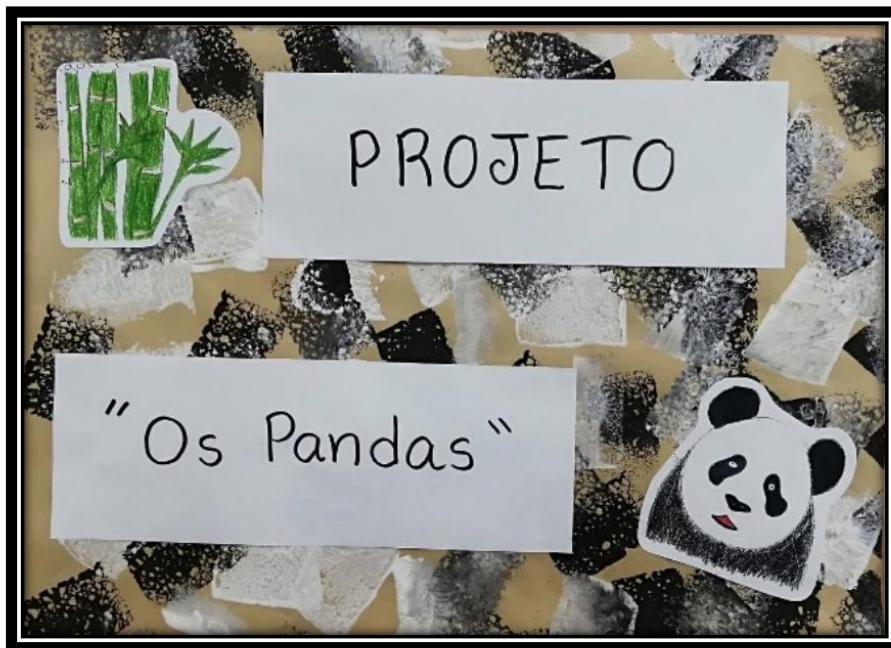


Figura 9 - Cartaz do Projeto: "Os Pandas"

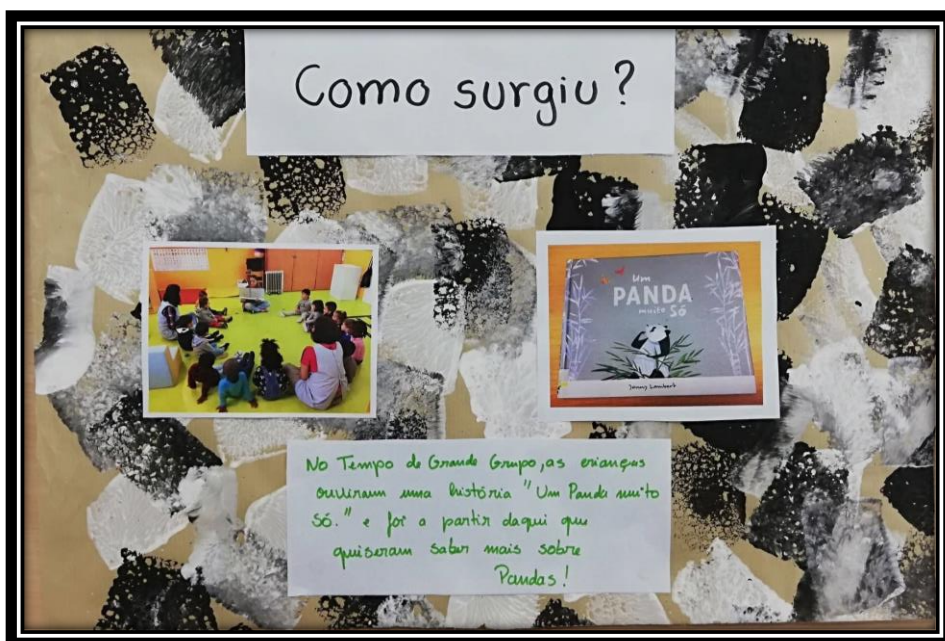


Figura 10 - Cartaz "Como Surgiu?"

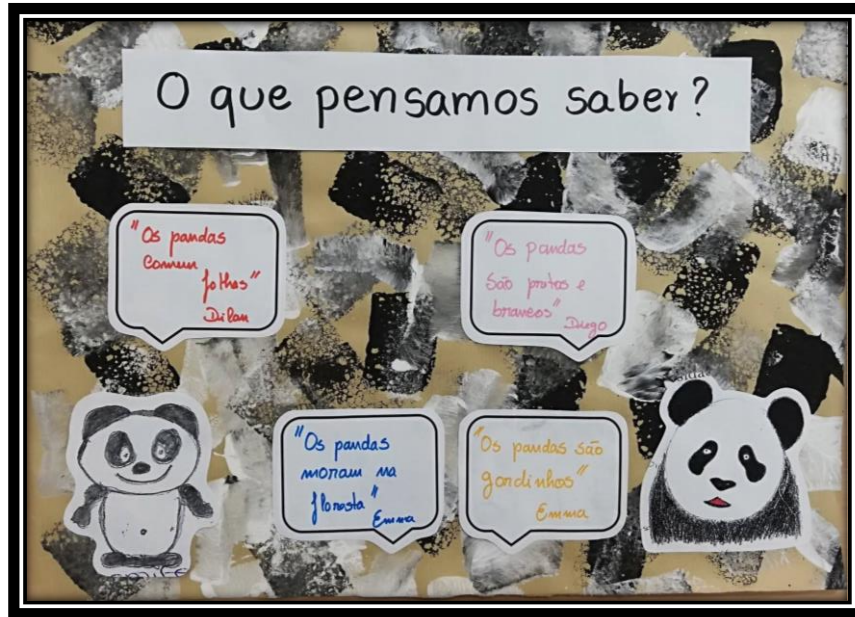


Figura 11 - Cartaz "O que pensamos saber?"

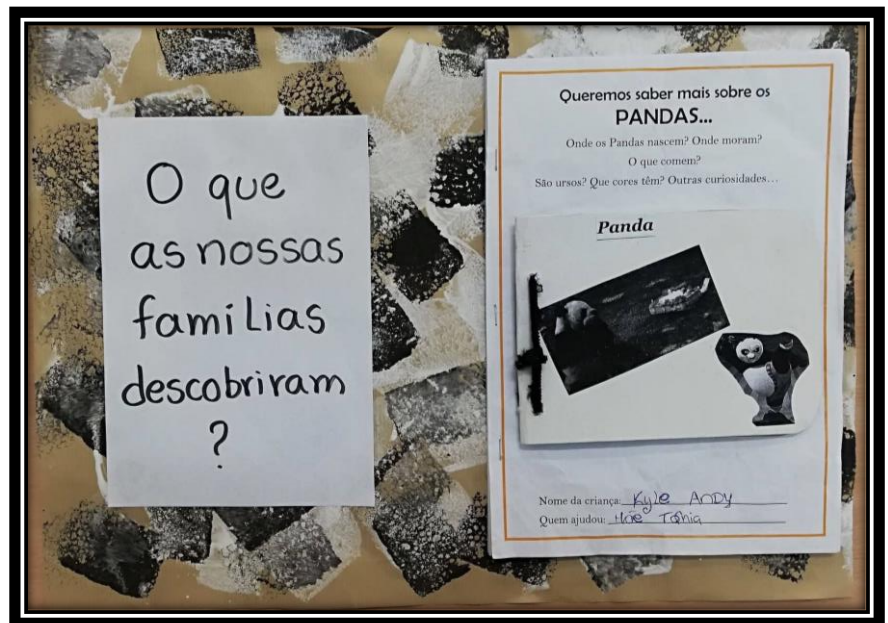


Figura 12 - Cartaz "O que as nossas famílias descobriram?"

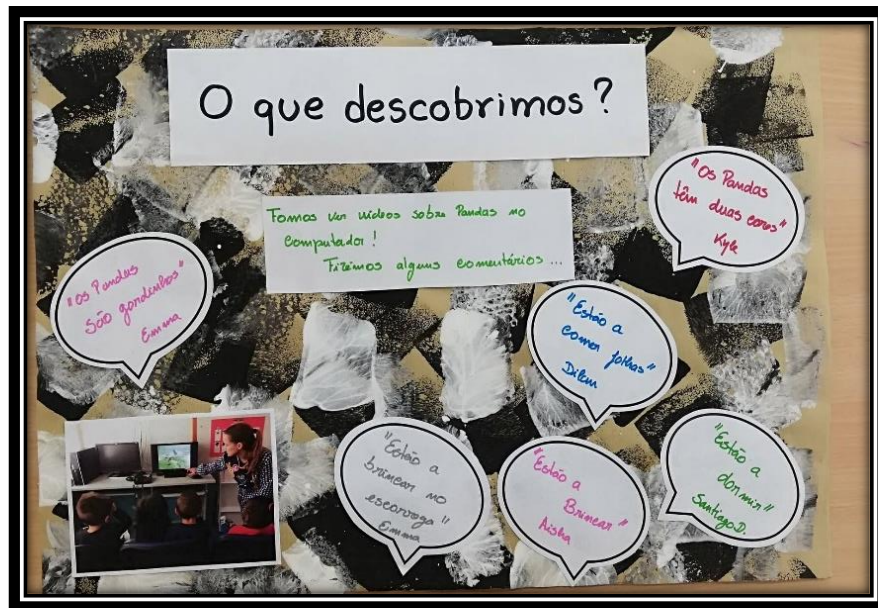


Figura 13 - Cartaz "O que descobrimos?"

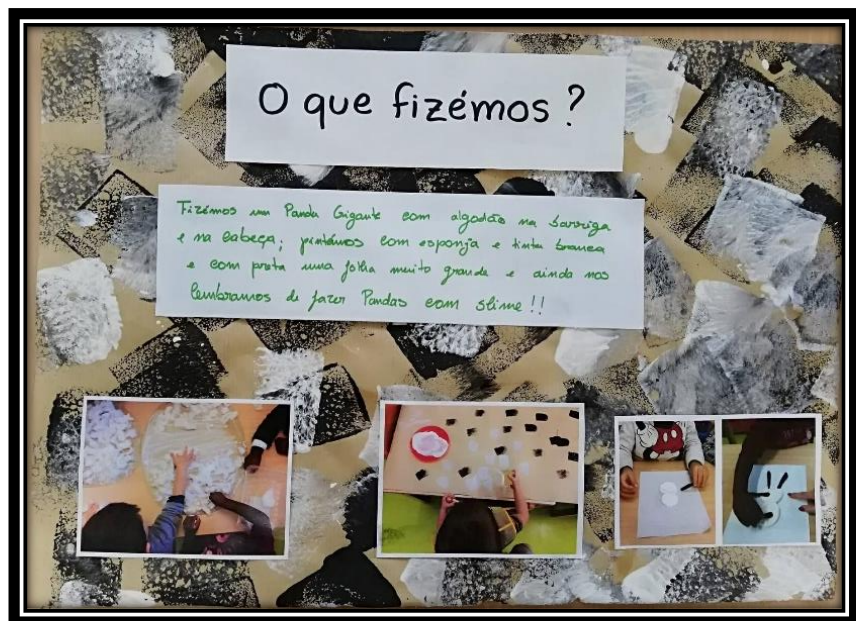


Figura 14 - Cartaz "O que fizemos?"

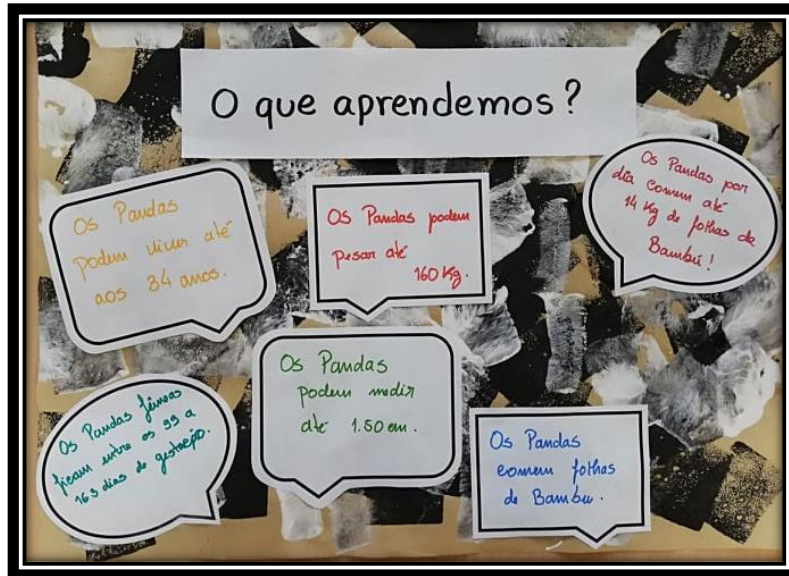


Figura 15 - Cartaz "O que aprendemos?"

Anexo I1 – Projeto “As Baleias”



Figura 16 - Cartaz "Porquê é que as baleias deitam água pela cabeça?"

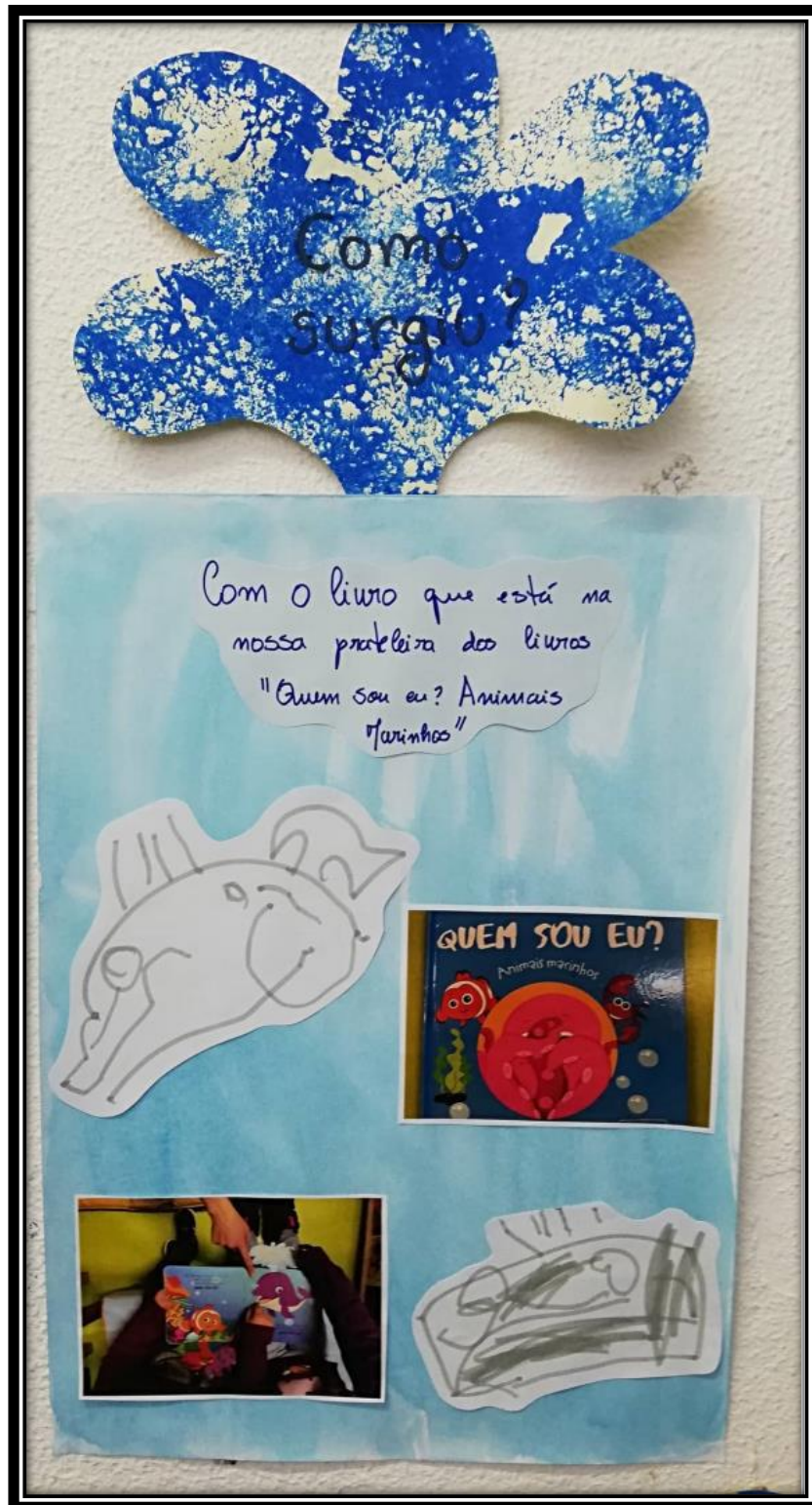


Figura 17 - Cartaz "Como Surgiu?"



Figura 18 - Cartaz "O que pensamos saber?"



Figura 19 - Cartaz "O que queremos saber?"



Figura 20 - Cartaz "O que fizemos?"



Figura 21 - Cartaz "O que descobrimos?"

Anexo J – Guião Da Entrevista Educadora De Infância

GUIÃO DE ENTREVISTA

Destinatária: Educadora de Infância (PPSII – 2018/2019)

Data:

Hora:

Local: Sala de Reuniões da Instituição

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar o entrevistado.	<p>A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	

<p>Bloco B - Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.</p>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Quando terminou o curso, quais foram as principais dificuldades sentidas? Atualmente, quais são? B4. Já trabalhou em creche? Se sim, de que forma essa experiência influenciou (ou não) a sua prática pedagógica com as crianças de Jardim de Infância e vice-versa? B5. Relativamente ao seu percurso profissional o que me pode dizer? Gostava que me falasse um pouco sobre o mesmo. B6. E quanto ao percurso nesta instituição? Como tem sido?</p>	
<p>Bloco C – Perspetivas sobre a educação de</p>	<p>- Compreender o grau de importância que a</p>	<p>C1. Qual a importância do Jardim de Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)? C2. Para si, o que significa ser educadora de infância?</p>	

infância e contextos educativos	educadora atribui ao Jardim de Infância.	C3. E ao nível das alterações que mais gostaria de ver implementadas na valência de Jardim de Infância em Portugal? Quais seriam? Porquê?	
Bloco D – Caraterização organizacional (do Jardim de Infância)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os processos de ação da organização (planeamento e implementação de atividades, estratégias) 	D1. Como é construído o Projeto Educativo da organização? D2. A organização segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? Fale-me um pouco sobre este processo, por favor. De que forma é que a equipa participa na implementação deste modelo no estabelecimento (organização)?	<ul style="list-style-type: none"> - Existe? Como ocorre? Em que situações? - Quem são os atores que participam? Quando? Como?
Bloco E - Conceção e lugar da(s) criança(s) No Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar conceções de criança e infância; - Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim de Infância; 	E1. Como define criança? E criança em contexto de Jardim de Infância? E2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião? E3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	

<p>Bloco F– Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>F1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>F2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou se é uma decisão institucional ou individual. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.
<p>Bloco G – Conceção do tema “Afetividade na Relação Pedagógica”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 	<p>G1. Tendo em conta, a escolha do tema da minha investigação do relatório: a afetividade na relação pedagógica, gostaria de saber o que representa, para si, a afetividade?</p> <p>G2. Para si, é essencial existir afetividade nesta relação entre educador e criança e vice-versa?</p> <p>G3. Como deve ser criada esta relação pedagógica entre educador e criança?</p> <p>G4. E com este grupo de crianças em concreto, foi fácil criar uma relação de afetividade?</p>	

		<p>G5. Na rotina com o seu grupo, desenvolve uma relação pedagógica baseada na afetividade?</p> <p>G6. Para terminar, como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?</p>	
Bloco H – Outras Informações		H.1 Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?	

Muito obrigada pela sua colaboração.

A Estagiária
Andreia Meireles
janeiro de 2019

Anexo Ji – Transcrição Da Entrevista Educadora De Infância

Transcrição de Entrevista Educadora de Infância:

Bloco B

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Educadora de Infância: Tenho a licenciatura em Educação de Infância.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

Educadora de Infância: 8 anos

B3. Quando terminou o curso, quais foram as principais dificuldades sentidas? Atualmente, quais são?

Educadora de Infância: Senti dificuldades na reclassificação. Mas após 2 anos de espera consegui começar a desempenhar funções de educadora.

B4. Já trabalhou em creche? Se sim, de que forma essa experiência influenciou (ou não) a sua prática pedagógica com as crianças de Jardim de Infância e vice-versa?

Educadora de Infância: Sim. Foi importante porque é sempre bom acompanhar o crescimento e evolução das crianças.

B5. Relativamente ao seu percurso profissional o que me pode dizer? Gostava que me falasse um pouco sobre o mesmo.

Educadora de Infância: Todos os anos tem sido um desafio. Sinto que ensino, mas também aprendo muito com as crianças.

B6. E quanto ao percurso nesta instituição? Como tem sido?

Educadora de Infância: Comecei a trabalhar nesta instituição em 1999 como auxiliar de educação. Depois tirei o curso e após os 2 anos de espera fui reclassificada.

Bloco C

C1. Qual a importância do Jardim de Infância para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

Educadora de Infância: É importante para as crianças pois, aprendem a socializar com outras crianças e adultos, adquirem várias competências.

C2. Para si, o que significa ser educadora de infância?

Educadora de Infância: Para mim ser educadora é dar tudo de mim às crianças. É ensiná-las a crescer e a serem boas pessoas com carácter e personalidade.

C3. E ao nível das alterações que mais gostaria de ver implementadas na valência de Jardim de Infância em Portugal? Quais seriam? Porquê?

Educadora de Infância: Não identifico possíveis alterações no JI em Portugal.

Bloco D

D1. Como é construído o Projeto Educativo da Instituição?

Educadora de Infância: O projeto educativo é elaborado de 3 em 3 anos com vários elementos da equipa educativa da instituição e de outras categorias. Sendo realizadas reuniões para distribuição de tarefas (ex. pesquisas, estatísticas de questionários, elaboração dos textos, etc.)

D2. A organização segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? Fale-me um pouco sobre este processo, por favor. De que forma é que a equipa participa na implementação deste modelo no estabelecimento?

Educadora de Infância: Não respondeu.

Bloco E

E1. Como define criança? E criança em contexto de Jardim de Infância
Educadora de Infância: Para mim criança é um ser dependente, em crescimento e que necessita de experiências para aprender e crescer.

E2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião?

Educadora de Infância: A criança no JI é uma criança que começa a ser mais autónoma, mais curiosa e mais ativa.

E3. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

Educadora de Infância: É um grupo muito ativo, muito curioso. Adoram música, dança e artes plásticas. Quanto a este diagnóstico foi feito com base nas entrevistas às famílias, nas observações e nas avaliações que vou realizando.

Bloco F

F1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Educadora de Infância: Na elaboração do projeto educativo é definido o modelo pedagógico, logo os meus princípios pedagógicos são fundamentados através disso. Sendo uma decisão de todos os intervenientes para toda a equipa educativa.

F2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

Educadora de Infância: O modelo pedagógico é o Higscope. É implementado em sala seguindo os princípios do mesmo: Aprendizagem Ativa (Experiências e Rotinas). E toda a equipa tem formação no modelo pedagógico.

Bloco G

G1. Tendo em conta, a escolha do tema da minha investigação do relatório: a afetividade na relação pedagógica, gostaria de saber o que representa, para si, a afetividade?

Educadora de Infância: A afetividade é um aspeto muito importante na relação pedagógica pois, representa o afeto, o cuidado, a atenção dada a cada criança. É desta forma que vejo este conceito.

G2. Para si, é essencial existir afetividade nesta relação entre educador e criança e vice-versa?

Educadora de Infância: Sem dúvida. É a base de tudo nesta relação.

G3. Como deve ser criada esta relação pedagógica entre educador e criança?

Educadora de Infância: Dando uma atenção mais individualizada a cada criança.

G4. E com este grupo de crianças em concreto, foi fácil criar uma relação de afetividade?

Educadora de Infância: Foi sim, porque são crianças muito queridas e bastante dadas.

G5. Na rotina com o seu grupo, desenvolve uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Educadora de Infância: Sim, sempre! E tu, Andreia, pudeste observar isso.

G6. Para terminar, como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?

Educadora de Infância: Um educador afetuoso para mim, é um educador atento, cuidadoso, meigo, preocupado e dedicado. Características chave.

H1. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Educadora de Infância: Não, está tudo dito. Obrigada.

Anexo L – Guião Da Entrevista Diretora



GUIÃO DE ENTREVISTA

Destinatária: Diretora do Equipamento (PPS II – 2018/2019)

Data:

Hora:

Local: Sala de Reuniões do Equipamento

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
Bloco A -	- Legitimar a entrevista;	A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico	

<p>Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<p>- Motivar o entrevistado.</p>	<p>“caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.</p> <p>A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
<p>Bloco B - Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.</p>	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de diretora neste equipamento?</p> <p>B3. Dado que, tem Licenciatura em Educação de Infância, quando terminou o curso, quais foram as principais dificuldades sentidas? Atualmente, quais são?</p> <p>B4. Enquanto Educadora de Infância, quando exerceu essas funções, trabalhou em creche? E em Jardim de Infância? Se sim, de que forma essa experiência influenciou (ou não) a sua prática pedagógica ?</p> <p>B5. Relativamente ao seu percurso profissional o que me pode dizer? Gostava que me falasse um pouco sobre o mesmo.</p>	

		B6. E quanto ao percurso nesta instituição? Enquanto Diretora? Como tem sido?	
Bloco C – Perspetivas sobre a educação de infância e contextos educativos	- Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao Jardim de Infância.	C1. Visto, que o a Prática Profissional Supervisionada que realizei foi em contexto de Jardim de Infância, qual a importância deste para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)? C2. Para si, o que significa ser educadora de infância? C3. E ao nível das alterações que mais gostaria de ver implementadas na valência de Jardim de Infância em Portugal? Quais seriam? Porquê?	
Bloco D – Caraterização organizacional (do Jardim de Infância)	- Conhecer os processos de ação da organização (planeamento e implementação de atividades, estratégias)	D1. Na vertente de Diretora, como é construído o Projeto Educativo do equipamento? D2. O equipamento segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? Fale-me um pouco sobre este processo, por favor. De que forma é que a equipa participa na implementação deste modelo no estabelecimento?	- Existe? Como ocorre? Em que situações? - Quem são os atores que participam? Quando? Como?

<p>Bloco E - Conceção e lugar da(s) criança(s) No Jardim de Infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar conceções de criança e infância; - Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no Jardim de Infância; 	<p>E1. Como define criança? E criança em contexto de Jardim de Infância?</p> <p>E2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião?</p>	
<p>Bloco F– Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>F1. Na sua visão de Educadora, quais são os princípios pedagógicos que fundamentariam a sua prática?</p> <p>F2. Adotava algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da Diretora ou se é uma decisão institucional ou individual. - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente. - Perceber qual a formação da diretora no modelo pedagógico que adota.
<p>Bloco G – Conceção do tema “Afetividade na</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 	<p>G1. Tendo em conta, a escolha do tema da minha investigação do relatório: “A afetividade na relação pedagógica”, gostaria de saber o que representa, para si, a afetividade?</p>	

<p>Relação Pedagógica”</p>		<p>G2. Para si, é essencial existir afetividade nesta relação entre educador e criança e vice-versa?</p> <p>G3. Como deve ser criada/estabelecida esta relação pedagógica entre adulto e criança?</p> <p>G4. Com este grupo de crianças em concreto, com quem realizei a PPSII, é fácil criar uma relação de afetividade?</p> <p>G5. Como educadora de infância, desenvolvia uma relação pedagógica baseada na afetividade?</p> <p>G7. Para terminar, como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?</p>	
<p>Bloco H – Outras Informações</p>		<p>H1. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</p>	

Muito obrigada pela sua colaboração.

A Estagiária

Andreia Meireles

abril de 2019

Anexo L1 – Transcrição Da Entrevista Diretora

Transcrição de Entrevista Diretora:

Bloco B

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Diretora: Licenciatura de Educação de Infância.

B2. Há quanto tempo exerce funções de diretora neste equipamento?

Diretora: 8 anos

B3. Dado que, tem Licenciatura em Educação de Infância, quando terminou o curso, quais foram as principais dificuldades sentidas? Atualmente, quais são?

Diretora: Terminei em 1993 e as dificuldades sentidas foram, a integração de trabalho Atualmente sem dificuldades.

B4. Enquanto Educadora de Infância, quando exerceu essas funções, trabalhou em creche? E em Jardim de Infância? Se sim, de que forma essa experiência influenciou (ou não) a sua prática pedagógica ?

Diretora: Trabalhei em ambos e não influenciou.

B5. Relativamente ao seu percurso profissional o que me pode dizer? Gostava que me falasse um pouco sobre o mesmo.

Diretora: Estou muito satisfeita.

B6. E quanto ao percurso nesta instituição? Enquanto Diretora? Como tem sido?

Diretora: Um desafio.... Positivo.

Bloco C

C1. Visto, que o a Prática Profissional Supervisionada que realizei foi em contexto de Jardim de Infância, qual a importância deste para a(s) criança(s)? E para as famílias(s)?

Diretora: Continuidade escolar, proporcionar um bom desenvolvimento através de diversas experiências / atividades. Acompanhamento no desenvolvimento dos filhos.

C2. Para si, o que significa ser educadora de infância?

Diretora: Ter oportunidade de ensinar aprender com as crianças e famílias.

C3. E ao nível das alterações que mais gostaria de ver implementadas na valência de Jardim de Infância em Portugal? Quais seriam? Porquê?

Diretora: Não respondeu.

Bloco D

D1. Na vertente de Diretora, como é construído o Projeto Educativo do equipamento?

Diretora: Existe PE. O PE tem um período de vigência de 3 anos. É realizado pela equipa do estabelecimento. Faz-se um levantamento das características e fragilidades/potencialidades das crianças, famílias, equipa e comunidade. Definem-se objetivos e estratégias para concretização dos mesmos. É avaliado anualmente

D2. O equipamento segue algum modelo pedagógico? Qual? Como é que está a ser implementado? Fale-me um pouco sobre este processo, por favor. De que forma é que a equipa participa na implementação deste modelo no estabelecimento?

Diretora: Não respondeu.

Bloco E

E1. Como define criança? E criança em contexto de Jardim de Infância?

Diretora: É um ser humano em crescimento.

E2. Que lugar ocupa a criança no JI, na sua opinião?

Diretora: Em JI é um ser individual com direitos e obrigações.

Bloco F

F1. Na sua visão de Educadora, quais são os princípios pedagógicos que fundamentariam a sua prática?

Diretora: Princípio da individualidade e ensino centrado nos interesses das crianças.

F2. Adotava algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

Diretora: Modelo do High Scope

Bloco G

G1. Tendo em conta, a escolha do tema da minha investigação do relatório: “A afetividade na relação pedagógica”, gostaria de saber o que representa, para si, a afetividade?

Diretora: É fundamental a afetividade no processo de desenvolvimento das crianças.

G2. Para si, é essencial existir afetividade nesta relação entre educador e criança e vice-versa?

Diretora: Sim.

G3. Como deve ser criada/estabelecida esta relação pedagógica entre adulto e criança?

Diretora: Respeito

G4. Com este grupo de crianças em concreto, com quem realizei a PPSII, é fácil criar uma relação de afetividade?

Diretora: É um grupo tranquilo e afetivo. Trabalho com afetividade com todas as idades.

G5. Como educadora de infância, desenvolvia uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Diretora: Não respondeu.

G7. Para terminar, como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?

Diretora: Educador afetuoso é aquele que está atento, sabe respeitar, proporciona autonomia às crianças de uma forma individualizada. Dá menos

Bloco H

H1. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?

Diretora:

Anexo M – Inquérito Por Questionário Às Auxiliares De Educação



Este inquérito por questionário, anónimo, insere-se no âmbito da elaboração do relatório final da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Destina-se a fins académicos, de modo a conhecer a sua opinião acerca da afetividade entre o/a educador/a ou outro adulto de referência e a criança”.

Desde já, agradeço a sua participação.

1. Idade: _____

2. Anos de serviço como Auxiliar: _____

3. Tendo em conta a escolha do tema do meu relatório final “A afetividade na relação pedagógica”, diga-me, em poucas palavras, o que é para si a afetividade.

4. Para si, é importante existir afetividade na relação pedagógica entre adulto e criança?

Sim: _____. Porquê? _____.

Não: _____. Porquê? _____.

5. Como deve ser estabelecida/criada esta relação pedagógica entre adulto e criança?

6. Na rotina diária da sala de atividades onde se encontra a exercer as suas funções profissionais, desenvolve uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Sim ____ De que forma? _____

Não ____

7. Para terminar, como identifica um adulto afetuoso, ou seja, quais são as suas principais características?

Muito obrigada pela colaboração.

A estagiária

Andreia Meireles

abril 2019

Anexo M1 – Resposta Dos Inquérito Por Questionário Às Auxiliares De Educação

Sónia



ANEXO L. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES DA PPS II

Este inquérito por questionário, anónimo, insere-se no âmbito da elaboração do relatório final da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Destina-se a fins académicos, de modo a conhecer a sua opinião acerca da afetividade entre o/a educador/a ou outro adulto de referência e a criança”.

Desde já, agradeço a sua participação.

1. Idade: 37

2. Anos de serviço como Auxiliar: 14

3. Tendo em conta a escolha do tema do meu relatório final “A afetividade na relação pedagógica”, diga-me, em poucas palavras, o que é para si a afetividade.

Respeitar a criança e acolhê-la na sua diferença.

4. Para si, é importante existir afetividade na relação pedagógica entre adulto e criança?

Sim: . Porquê? É um fator facilitador na prática pedagógica
Não: Porquê? _____

5. Como deve ser estabelecida/criada esta relação pedagógica entre adulto e criança?

Deve ser estabelecida na base do
carinho e do respeito.

6. Na rotina diária da sala de atividades onde se encontra a exercer as suas funções profissionais, desenvolve uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Sim De que forma? Respeitando o estado emocional
da criança no dia-a-dia.

Não

7. Para terminar, como identifica um adulto afetuoso, ou seja, quais são as suas principais características?

Um adulto afetuoso respeita a criança
enquanto indivíduo, estabelece limites e
regras, dá-se a si próprio na relação
com a criança.

Muito obrigada pela colaboração.

A estagiária

Andreia Meireles

abril 2019



ANEXO L. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO ÀS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES DA PPS II

Este inquérito por questionário, anónimo, insere-se no âmbito da elaboração do relatório final da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Destina-se a fins académicos, de modo a conhecer a sua opinião acerca da afetividade entre o/a educador/a ou outro adulto de referência e a criança”.

Desde já, agradeço a sua participação.

1. Idade: 45

2. Anos de serviço como Auxiliar: 9 anos

3. Tendo em conta a escolha do tema do meu relatório final “A afetividade na relação pedagógica”, diga-me, em poucas palavras, o que é para si a afetividade.

Para mim a afetividade é um conjunto de sentimentos e emoções criadas na relação adulto-criança e criança-adulto.

4. Para si, é importante existir afetividade na relação pedagógica entre adulto e criança?

Sim: X . Porquê? Porque ajuda na construção do seu ser como

Não: Porquê? individual e na sua integração do grupo

5. Como deve ser estabelecida/criada esta relação pedagógica entre adulto e criança?

Deve ser estabelecida com rigor, no carinho e no respeito por cada um

6. Na rotina diária da sala de atividades onde se encontra a exercer as suas funções profissionais, desenvolve uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Sim De que forma? No dia a dia, respeitando o estado emocional da criança

Não

7. Para terminar, como identifica um adulto afetuoso, ou seja, quais são as suas principais características?

O adulto afetiva-se e age de modo que todos os dias receba na mesma forma as crianças, dando-lhes atenção, carinho, muito colo, preocupando-se com a mesma

Muito obrigada pela colaboração.

A estagiária

Andreia Meireles

abril 2019