

AS DUAS FACES DO ESPELHO: CONCEÇÕES
DE EDUCADORAS COOPERANTES E DE
ESTAGIÁRIAS SOBRE A PPS II

Bianca Miriam Almeida Laginha da Silva

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AS DUAS FACES DO ESPELHO: CONCEÇÕES DE EDUCADORAS COOPERANTES E DE ESTAGIÁRIAS SOBRE A PPS II

Bianca Miriam Almeida Laginha da Silva

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Quando em 2016 iniciei este capítulo que é a formação inicial como educadora de infância, não conseguia visualizar que um dia estaria a escrever estas palavras. No entanto, eis-me aqui a escrever as últimas páginas que encerram este percurso.

Pensar sobre este caminho é também pensar sobre as pessoas que o percorreram a meu lado, reconhecendo a importância daqueles que sempre acreditaram em mim e que nunca me deixaram desistir. A vocês, o meu muito obrigada.

À minha família, que sempre me amparou, de forma incondicional. Que nunca me deixou desistir, mas compreendeu quando foi necessário parar. À minha mãe, por todas as vezes que me perguntou “Em que é que posso ajudar?”, quando muitas eram aquelas em que ela é que precisava de ajuda. Ao meu Pai, pelos conselhos sábios que me apoiavam a olhar para as situações de outras perspetivas. Aos meus irmãos, pela disponibilidade para ouvir as peripécias que sempre tinha para partilhar, são os meus primeiros e melhores amigos.

Ao Tiago, pelo amor, amizade e carinho. Por ser o meu companheiro, o meu porto seguro, a minha pessoa. Pelo ombro que me oferece para chorar e pelas alegrias que partilha comigo. É um presente tê-lo na minha vida.

À minha avó, a minha Bá, que perdi durante este percurso, mas que tanto fez para que ele fosse possível. Não poderia deixar de a mencionar. Guardo com muita saudade as suas memórias e com muito carinho tudo o que aprendi com ela. É um privilégio ser sua neta e sei que está orgulhosa de mim, onde quer que esteja.

À Lena, à Guida e à Célia, que abriram as portas das suas salas para me receber e que o fizeram tão bem. Marcaram o meu percurso e a educadora de infância que sou e quero ser. Agradeço a coragem destas profissionais que em tanto contribuem para as novas gerações de educadores/as. À Célia um agradecimento particular, educadora com quem tanto aprendi, pela sua dedicação e amor à profissão. Espero um dia ser um pouco da educadora que é.

À professora Catarina, pelo rigor e profissionalismo, por me ter apresentado um estilo de supervisão que não conhecia, mas que tanto valorizo agora. Tive a oportunidade de a escolher como supervisora institucional e fi-lo sem hesitação para impor exigência a mim própria. Satisfeita pela minha decisão, agradeço o seu olhar atento e cuidadoso, que sobre tanto me fez (re)pensar e refletir.

A todos e todas aqueles/as que se cruzaram comigo neste percurso – às colegas da licenciatura e do mestrado, aos membros das equipas educativas que também me receberam, às organizações socioeducativas que abriram as suas portas, às famílias com que contactei e que me permitiram conhecer e brincar com os seus filhos/as e, especialmente, às crianças que tornaram este caminho tão especial: obrigada.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Tratando-se de um trabalho reflexivo que caracteriza o desenvolvimento de uma atitude investigativa e a prática pedagógica enquanto estagiária, apresenta-se o caminho percorrido entre o dia 18 de outubro de 2021 e o dia 18 de fevereiro de 2022, num Jardim de Infância da rede pública de Lisboa, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Ao/à leitor/a é apresentada uma caracterização do contexto sobre o qual foi perspectivada a ação, alicerçada em intenções educativas e pedagógicas. Neste trabalho consta um capítulo em que se apresenta a investigação que emergiu da prática e que incide sobre as conceções de educadoras cooperantes e de estagiárias sobre a PPS II. Os objetivos da investigação são: i) compreender as motivações dos/as educadores/as cooperantes para a assunção do papel de cooperantes na PPS II do MEPE da ESELx e ii) analisar as conceções dos/as educadores/as cooperantes e de estagiárias relativamente à PPS II. Neste sentido, procurou-se escutar as vozes de estagiárias e educadoras cooperantes que colaboraram com a PPS II no presente ano letivo.

Importa salientar que o trabalho desenvolvido se sustenta numa matriz multidisciplinar que coloca em diálogo a Pedagogia e a Sociologia da Infância.

Do ponto de vista metodológico, a investigação assume uma natureza qualitativa, tendo-se recorrido ao método de estudo de caso, numa perspetiva explanatória e a diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas. Os resultados deste estudo contribuem para a discussão sobre aspetos que carecem de atenção na PPS II, sendo que as conclusões apontam para: i) a partilha de práticas e propostas pedagógicas enquanto principal motivação para a assunção do papel de educadora cooperante, constituindo a reflexividade um benefício associado à orientação de estágios; ii) a adequação generalizada do processo de orientação; iii) o contacto com a realidade profissional e diferentes contextos, bem como a presença de mais um/a adulto/a na sala enquanto pontos fortes com maior expressão; iv) a sobreposição de UC e a curta duração da prática enquanto pontos fracos mais identificados; v) propostas de melhoria em consonância com os pontos fracos referidos: realização da PPS de forma isolada, mais

acompanhamento por parte da ESELx, a revisão da duração da prática e a uniformização do processo.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância; Educadora Cooperante; Estagiária.

ABSTRACT

This report is part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education (MEPE) of Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). As this is a reflective work that characterizes the development of an investigative attitude and the pedagogical practice as a trainee educator, it presents the path travelled between October 18, 2021 and February 18, 2022, in a public kindergarten in Lisbon, with children aged between 3 and 6 years old.

The reader is presented with a characterization of the context in which the action was grounded, based on pedagogical intentions. This work includes a chapter that presents the research that emerged from the practice and focuses on the conceptions of the cooperating educators and trainees about the PPS II. The objectives of the research are: i) to understand the cooperating teachers' motivations for assuming the role of cooperating in the PPS II of the MEPE of ESELx and ii) to analyze the cooperating teachers' and trainees' conceptions about the PPS II. In this sense, we tried to listen to the voices of the trainees and cooperating educators who collaborated with the SPP II in the present school year.

It is important to highlight that the work developed is based on a multidisciplinary matrix that puts in dialogue Pedagogy and Sociology of Childhood.

From a methodological point of view, the research is qualitative in nature, having used the case study method in an explanatory perspective and different data collection techniques, namely questionnaire surveys and semi-structured interviews. The results of this study contribute to the discussion on aspects that need attention in the PPS II, and the conclusions point towards: i) the sharing of pedagogical practices and proposals as the main motivation for assuming the role of cooperating educator, with reflexivity being a benefit associated with the supervision of internships; ii) the generalized adequacy of the supervision process; iii) the contact with the professional reality and different contexts, as well as the presence of an additional adult in the classroom as strong points with greater expression; iv) the overlapping of UC and the short duration of the practice as the weak points identified; v) proposals for improvement such as: carrying out the PPS in isolation, more monitoring by ESELx, the revision of the duration of the practice and the standardization of the process.

Keywords: Supervised Professional Practice; Childhood Education/Kindergarten; Cooperating Educator; Trainee.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Uma ação educativa contextualizada: Caracterização	4
2.1. “Olhar pelo exterior” – O meio em que se insere a organização socioeducativa	5
2.2. “O jardim de infância” – A organização socioeducativa	6
2.3. “As adultas da sala 2” – A equipa educativa	8
2.4. “Conhecer os espaços-tempos” – O ambiente educativo	9
2.5. “Os meninos e as meninas da sala 2” – As crianças do grupo	13
2.6. “Conhecer as famílias” – Um retrato sociográfico	16
3. “As intenções para a prática” - Análise reflexiva da intervenção em JI	20
3.1.1. ... Com as crianças	21
3.1.2. ... Com as famílias	23
3.1.3. ... Com a equipa educativa	24
4. “As duas faces do espelho – conceções de educadoras cooperantes e de estagiárias sobre a PPS II – Investigação em JI	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	26
4.2. A Prática Profissional Supervisionada – Revisão de literatura.....	27
4.3. Roteiro ético e metodológico	33
4.4. Apresentação e análise dos resultados.....	38
4.4.1 Caracterização das participantes.....	38
4.4.2. Assunção do papel de educadora cooperante	40
4.4.3. O processo de orientação da PPS II.....	45
5. “A educadora de infância que quero ser” – Construção da profissionalidade	53
6. Considerações finais	60
Referências	63
Anexos	69
Anexo A. Portefólio individual.....	70
Anexo B. Planta da sala 2	72
Anexo C. Rotinas institucionais	74
Anexo D. Situação profissional, nível de escolaridade e idades das famílias	78
Anexo E. Projeto “Os/as astronautas”	81
Anexo F. Carta de apresentação às famílias	125
Anexo G. Guião do inquérito por questionário	127

Anexo H. Guião da entrevista.....	135
Anexo I. Transcrição das entrevistas às educadoras.....	139
Anexo J. Roteiro ético	169
Anexo K. Análise do inquérito por questionário.....	179
Anexo L. Análise de conteúdo das entrevistas às educadoras.....	223
Anexo M. Protocolo de consentimento informado às famílias.....	243
Anexo N. Protocolo de consentimento informado às crianças	245
Anexo O. Portefólio da criança.....	247

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Idade e percurso institucional das crianças da sala 2	14
Tabela 2. Grupo etário dos pais	18
Tabela 3. Árvore categorial de análise de dados	36

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das inquiridas face ao JI em que desenvolveram a PPS II.....	39
Figura 2. Existência de benefícios para as educadoras cooperantes.....	41
Figura 3. Benefícios para as educadoras cooperantes associados à colaboração com a PPS II.....	42
Figura 4. Exigência de tempo e disponibilidade do papel de educadora cooperante.....	44
Figura 5. Avaliação do acompanhamento dado durante a PPS II.....	44
Figura 6. Grau de satisfação com o acompanhamento na PPS II.....	45
Figura 7. Adequação da duração da PPS II.....	48
Figura 8. Adequação do processo de organização da PPS II no MEPE da ESELx.....	49
Figura 9. Envolvimento das crianças no processo da PPS II.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistente Operacional
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Curso de Educação e Formação
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NE	Necessidades Específicas
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), assumindo como principal objetivo a reflexão crítica sobre o meu percurso e prática profissional pedagógica enquanto estagiária num Jardim de Infância (JI) da rede pública, no período compreendido entre os dias 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022. Durante a minha passagem por este contexto, de cerca de quatro meses, encetei o papel de educadora-estagiária da sala 2, acompanhada por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, pelas suas famílias e pela equipa educativa, caminho que se traduziu na elaboração de um portefólio da prática em jardim de infância.

Serve ainda o presente relatório para desenvolver uma atitude investigativa que se centra nas conceções da díade estagiária-educadora cooperante sobre o processo de PPS II.

De modo a orientar a leitura do presente documento e, referindo-me à sua estrutura, passo a indicar a forma como este se encontra organizado. Assim, o segundo capítulo intitula-se de ***Uma ação educativa contextualizada: caracterização***, onde apresento de forma pormenorizada o contexto socioeducativo em que me integrei e desenvolvi a PPS II. Para tal, analiso reflexivamente o contexto em análise, permitindo ao leitor conhecer o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, que engloba os tempos e os espaços, as crianças do grupo e, finalmente, as suas famílias.

A partir da análise apresentada no capítulo anterior, apresento no terceiro capítulo as ***Intenções para a prática – Análise reflexiva da intervenção em JI***, onde explicito as intenções que defini enquanto estagiária e de que modo procurei concretizá-las em relação aos diferentes eixos de intervenção – as crianças, as famílias e equipa educativa.

Posteriormente, no quarto capítulo – ***As duas faces do espelho – As conceções de educadoras cooperantes e de estagiárias sobre a PPS II – investigação em JI*** – apresento a revisão de literatura que sustenta a análise e discussão dos dados alusivos ao estudo de caso que desenvolvi, explicito as opções metodológicas e os princípios éticos que me orientaram.

No quinto capítulo, intitulado de ***A educadora de infância que quero ser – construção da profissionalidade***, reflito sobre o percurso vivenciado na prática

pedagógica em creche e em JI e o seu contributo na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Finalmente, o sexto e último capítulo refere-se às **Considerações Finais**.

2. UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA: CARACTERIZAÇÃO

| | " | | " |

Reconhecendo que a intervenção educativa se desenvolve num determinado contexto que lhe confere significado, importa começar por apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo sobre o qual incidiu a PPS em JI.

No primeiro capítulo do presente relatório é apresentada uma caracterização da organização socioeducativa que contextualiza e fundamenta o processo de intervenção, bem como as intenções para a ação que delinee e que serão apresentados no capítulo seguinte.

Ferreira (2004) aponta a necessidade de nos posicionarmos no “antes” para entender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto de uma organização socioeducativa. Isto implica compreender que, à entrada do JI, e apesar de todas as semelhanças, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65).

Caracterizar o meio envolvente, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as suas famílias permite, assim, analisar e refletir sobre as especificidades do contexto.

2.1. “*Olhar pelo exterior*” – O meio em que se insere a organização socioeducativa

Situada numa freguesia do concelho de Lisboa, a organização socioeducativa em que desenvolvi a PPS II, entre o dia 18 de outubro de 2021 e o dia 18 de fevereiro de 2022, insere-se num agrupamento de escolas da rede pública, que inclui cinco estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do jardim de infância até ao ensino secundário.

O agrupamento de escolas em que o JI se insere serve a população de vários bairros sociais, pelo que se tem observado um número crescente de crianças com carências socioeconómicas e culturais. Tal como é possível ler no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a sua população discente caracteriza-se “por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (p. 4).

Tratando-se de uma zona urbana, com uma vasta rede de transportes públicos (metro, autocarros e comboio), o elevado movimento a nível de tráfego e afluência de

peças caracterizam a zona em que se localiza o JI. Verifica-se que muitas crianças se deslocam a pé até ao JI, por viverem perto do mesmo.

A atividade económica que envolve a organização socioeducativa centra-se, principalmente, no setor dos serviços, especificamente no comércio (PEA 2017/2021), sendo possível encontrar diversos estabelecimentos comerciais na zona envolvente do JI, tais como lojas, restaurantes e centros comerciais. Existem, ainda, diversas infraestruturas culturais e de lazer (bibliotecas e salas de espetáculos), infraestruturas de desporto (piscinas e ginásios) e, também, infraestruturas de saúde e segurança (bombeiros, farmácias, clínicas e centros de saúde).

Importa mencionar que, ainda que com algumas limitações impostas pela questão pandémica, as infraestruturas anteriormente referidas são conhecidas e frequentadas pelo grupo de crianças, como nos dá conta o excerto que se segue:

As educadoras do JI juntaram-se na zona do recreio para perceber se estava a chover e para averiguar se seria possível sair do JI com os grupos para ir a uma proposta da junta de freguesia, que convidou todas as salas a comparecer num equipamento cultural da freguesia para um programa de natal, com várias oficinas para as crianças. Este equipamento fica situado perto do JI, pelo que a saída seria feita a pé (Nota de campo de 10 de dezembro de 2021, registo n.º 3).

2.2. “O jardim de infância” – A organização socioeducativa

O JI onde desenvolvi a PPS II pertence a uma Escola Básica que serve as valências de JI, 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 3.º ciclo vocacional e CEF (Cursos de Educação e Formação).

Assim, o JI partilha as suas instalações com o 1.º CEB, ainda que se dividam entre andares do mesmo edifício, JI no piso térreo e 1.º CEB no piso superior. A proximidade dos espaços físicos entre as duas valências, bem como a partilha do mesmo edifício, permite que o ginásio seja um espaço partilhado por ambas as valências. O refeitório é utilizado diariamente por todas as valências do estabelecimento socioeducativo, em horários distintos.

Regressando ao JI, importa referir que este integra quatro salas que se encontram interligadas por um corredor que possibilita o acesso direto ao espaço exterior/recreio. Dada a situação pandémica, a organização socioeducativa encontra-se

a funcionar por duas “bolhas”, constituídas pelas salas 1 e 2 e pelas salas 3 e 4. Cada par de salas tem uma casa de banho em comum. Esta organização por quatro salas que compõem o espaço físico da organização resulta na formação de quatro grupos que podem variar na sua constituição, entre as vinte e as vinte cinco crianças, motivo pelo qual o JI tem uma capacidade para aceitar cerca de noventa crianças. A constituição dos grupos varia consoante a inserção de crianças abrangidas por medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Neste sentido, existem três grupos no JI com vinte crianças porque incluem crianças com Necessidades Específicas (NE) e um grupo com vinte e cinco crianças.

No Projeto Educativo do Agrupamento constatamos que a visão do mesmo consiste em ser um agrupamento de escolas públicas de referência, “oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PEA 2017/2020, p. 12). Neste sentido, assume como missão: diversificar a oferta educativa, respeitando as particularidades de todas as crianças; formar jovens responsáveis, cientes dos seus direitos e deveres; privilegiar a solidariedade e o espírito de cooperação; fomentar a autonomia, criatividade, inovação, gosto pelo conhecimento e empreendedorismo; e, ainda, promover uma cultura de atualização de saberes e partilha. Importa referir que esta perspetiva de formação de crianças e jovens do agrupamento está assente, de acordo com a consulta realizada aos documentos estruturantes, em valores de cidadania, respeito pela diferença, autonomia, empenho, tolerância, solidariedade e excelência.

Este agrupamento de escolas é, de acordo com o PEA (2017/2020), um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e conta com uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência (UAM), situada num dos estabelecimentos do agrupamento e responsável por acompanhar as crianças com NE. Tem, nesse mesmo estabelecimento, e dadas as características e necessidades da sua população escolar, um Gabinete de Intervenção ao Aluno e à Família (GIALF), enquanto resposta de serviço social que fornece um acompanhamento e intervenção social junto das crianças e suas famílias, composto por duas assistentes sociais e um mediador sociocultural. Oferece, ainda, um Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) que procura assegurar a “integração de todos os alunos” e a promoção do “sucesso educativo” (p. 10).

2.3. “As adultas da sala 2” – A equipa educativa

A equipa educativa do JI é constituída por quatro educadoras de infância, sendo que a educadora cooperante acumula funções de coordenadora de departamento, por cinco Assistentes Operacionais (AO), por uma docente de educação especial e, ainda, por três profissionais externos ao JI, que desenvolvem projetos com a equipa educativa no âmbito da educação física e da educação musical. A docente de educação especial exerce as suas funções no estabelecimento socioeducativo três vezes por semana, às terças, quartas e quintas-feiras, acompanhando as crianças abrangidas pelas medidas universais e seletivas. Quanto às AO, importa referir que quatro integram a equipa educativa de cada uma das salas e a quinta funciona como apoio para as crianças com NE, circulando alternadamente pelas diferentes salas e, quando necessário, assumindo funções polivalentes, para compensar eventuais ausências na equipa. Tive oportunidade de constatar que se realizam reuniões de equipa com frequência, com destaque para as reuniões entre as educadoras, que se verificaram com mais regularidade.

Importa, ainda, reportar-me às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que têm lugar na organização socioeducativa e que são asseguradas por monitores que trabalham para a Junta de Freguesia. É com estes monitores que, em alguns casos, as crianças passam tanto ou mais tempo do que passam com as educadoras, em componente letiva. Por isso, e reconhecendo que a educação das crianças engloba mais tempos do que aqueles que à componente letiva dizem respeito, revela-se pertinente apontar para a importância de estabelecer com os monitores das AAAF uma relação assente no diálogo, na partilha de informações e de recursos.

Relativamente à equipa educativa da sala 2, onde realizei a PPS II, esta é composta por duas adultas – a educadora cooperante e a assistente operacional – que trabalham juntas há vários anos. As observações realizadas ao longo da PPS permitem-me aludir para o trabalho *colaborativo*, para a *cooperação* e *parceria* que caracterizam a sua relação.

A prática da educadora cooperante não se pauta por nenhum modelo pedagógico, antes, e de acordo com o Plano Curricular de Grupo (PCG), assenta nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, referidos nas OCEPE (Silva et al., 2016). A sua prática é “influenciada pelos métodos pedagógicos da Escola Ativa e pedagogia participativa” (p. 7). Revela uma preocupação constante em promover

valores democráticos, em fomentar a cooperação entre as crianças, em respeitar as suas iniciativas, defendendo que estas têm um papel ativo na organização do ambiente educativo e na tomada de decisões que lhes dizem respeito: “A democracia é base de todo o meu trabalho, não só enquanto finalidade educativa, como também no âmbito do quotidiano participativo, vivido por todos os atores” (PCG, 2020/2021, p. 7).

2.4. “Conhecer os espaços-tempos” – O ambiente educativo

Pensar o ambiente educativo de uma sala de jardim de infância, para além dos agentes educativos e das relações e interações que estes estabelecem, implica pensar na forma como se organiza o espaço, materiais e o tempo, dimensões do ambiente educativo indissociáveis.

De acordo com Ferreira (2004), é fundamental organizar o ambiente educativo, de modo a proporcionar alguma “estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (p. 98) a todos os intervenientes. Deste modo, sabe-se, de forma implícita, o que se pode fazer, de que forma, quando, onde e com quem.

Assim, o **espaço**, reunindo aspetos sociais, relacionais e históricos, expressa a identidade do grupo (Ferreira, 2004). A sua organização não deve ser estanque, devendo transformar-se à medida em que o tempo passa e o trabalho se desenvolve, de acordo com as necessidades e os interesses demonstrados pelo grupo. Todas as alterações devem ser discutidas e negociadas com as crianças, de modo que saibam exatamente o que podem fazer e onde se encontram os materiais que pretendam utilizar (Cardona, 1992).

Retomando a lógica anteriormente referida, os espaços do JI fornecem pistas sobre as possibilidades e formas de ação e importa, agora, reportar-me aos espaços do JI e da sala onde realizei a PPS II: a sala 2 (Anexo B), o refeitório que é partilhado com o 1.º CEB, a casa de banho, o ginásio, o recreio (partilhado com as restantes salas do JI) e a sala das AAAF.

A sala constitui o principal espaço utilizado pelo grupo e pela equipa educativa e a sua organização está definida por nove áreas: i) artes plásticas; ii) escrita; iii) jogos de mesa; iv) computador; v) biblioteca; vi) área da matemática; vii) área da ciência e das experiências; viii) *jogagem* (jogos de chão e garagem); ix) casa/área do faz-de-conta. Todas as áreas estão organizadas de uma maneira que expressam o tipo de atividades que ali se podem ou devem desenvolver, bem como a lotação desse mesmo espaço.

Estas informações são dadas pelo mobiliário, decoração, materiais didáticos e informações disponibilizados. Entre os dias 8 de novembro e 9 de fevereiro desenvolvi com o grupo de crianças o projeto “os/as astronautas”, no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto. Por isso, durante esse período de tempo, verificou-se a necessidade de criar uma décima área – a dos projetos – destinada às propostas relacionadas com o projeto desenvolvido.

Ao entrar na sala 2, deparamo-nos à direita, com um espaço com cabides e bancos, destinado à arrumação dos pertences de cada criança. É neste espaço que todos os dias colocam as suas mochilas e casacos quando entram na sala, às 9:00 horas. Nele consta ainda o calçado de cada um para as sessões de educação física e dança que têm lugar no ginásio. Ainda na zona da entrada, encontramos, à esquerda, um móvel com os portefólios de cada criança e respetivos estojos individuais. Neste móvel estão alguns materiais de acesso livre às crianças, como cartolinas e folhas brancas.

A sala tem três grandes janelas na parede que se encontra virada para a porta de entrada, cobrindo a totalidade da parede, pelo que é possível afirmar que usufrui de luz natural a maior parte do dia. Avançando pela sala, encontra-se um painel onde se formou a área dedicada ao projeto, com duas mesas, alguns bancos e almofadas. O espaço disponível para que as crianças se movimentem é *amplo*, ainda que esteja repleto de mobiliário que identifica as áreas da sala.

É de salientar que a organização do espaço da sala permite às adultas uma visão global da mesma, excetuando a zona dos cabides. Os materiais disponíveis na sala encontram-se em ótimo estado de conservação, denotando na educadora cooperante uma preocupação no que à qualidade dos materiais que são colocados à disposição das crianças diz respeito. Tive a oportunidade de verificar que nenhuma área se manteve estática durante a PPS II, antes, as áreas da sala foram sofrendo várias alterações ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, como nos mostra o seguinte excerto:

a educadora cooperante verificou a necessidade de criar uma área para o desenvolvimento do projeto e partilhou isso comigo quando descemos do refeitório para a sala, antes da nossa hora de almoço. Assim, sugeriu a criação da *área dos projetos*, junto ao painel que está em construção. Indicou-me qual o mobiliário que posso utilizar para esta nova área: uma

mesa baixa, umas almofadas e/ou uns bancos. Refletimos que, de facto, era necessária uma mesa para as propostas do projeto já que, de outra forma, teríamos de ficar numa outra área destinada a outras propostas, fazendo com que as crianças tenham menos possibilidades de escolha em relação às áreas para que querem ir e em relação a quantos podem ficar em cada área (Nota de campo de 18 de novembro, registo n.º 3).

A delimitação da sala por áreas indica, implicitamente, que tipos de atividades se realizam em cada uma, não se confundindo entre si, apesar de articuláveis umas com as outras. As regras implícitas na organização do espaço revelam-se importantes porque permitem que os agentes educativos se apoiem nos objetos e na forma como estes estão dispostos pelo espaço para percecioná-lo e procederem à leitura do mesmo, isto é, averiguar funções e que tipos de atividades é possível desenvolver em cada área. Assim, estas regras orientam a forma com as crianças se relacionam com os outros e permite que organizem as suas escolhas e interações, o que “confere estabilidade aos lugares, confeciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (Ferreira, 2004, p. 84).

Relativamente ao **tempo**, para Rodrigues e Garms (2007), o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias (Anexo C – Rotinas Institucionais) é benéfico porque possibilita a organização do trabalho e o planeamento de propostas atividades, mas, sobretudo, porque confere segurança às crianças.

Quer isto diz que a organização do tempo em educação de infância deve ser reconhecida como estrutura flexível, retratando as intencionalidades inerentes à prática do/a educador/a. Por isso, devem ser respeitados os interesses e necessidades do grupo, bem como os de cada criança.

Assim, um dia tipo para as crianças desta sala inicia às 8:00, quando começam a chegar à organização socioeducativa, sendo recebidas por monitores das AAAF com quem permanecem até às 9:00, hora em que inicia a componente letiva. Entre as 9:00 e as 9:15, hora de tolerância para a entrada, as crianças são recebidas pelas AO de cada sala, no portão da organização. Quando entram na sala, dirigem-se à zona dos cabides, onde guardam os seus pertences e retiram os seus casacos. De seguida, dirigem-se ao centro da sala, área polivalente onde são preenchidos alguns instrumentos de regulação do grupo, tais como, o mapa das presenças, o mapa de contagem de faltas, o mapa do tempo e a tabela com as tarefas semanais. Sentam-se no chão, em roda, e partilham eventuais novidades com as adultas e com os pares. Este

é o momento de acolhimento, realizado pela educadora cooperante, que dinamiza uma reunião de partilha e propõe às crianças as atividades planeadas para o dia. Este momento tem uma duração de cerca de trinta minutos, pelo que perto das 9:30 as crianças se distribuem pelas áreas que desejam, onde exploram, descobrem e se envolvem em brincadeiras com os seus pares ou individualmente. É neste momento que a equipa educativa faz propostas mais estruturadas, realizando-as principalmente em pequenos grupos.

Às 10:45 a educadora cooperante canta a canção que indica que está na hora de arrumar, pelo que, à medida que vão arrumando, as crianças vão à casa de banho e, quando regressam, sentam-se em roda no centro da sala, para o reforço da manhã – um pacote de leite e, alternadamente, fruta ou bolachas. Pelas 11:00, as crianças são convidadas a ir para o recreio, onde ficam até às 11:35, hora em que fazem a sua higiene e se preparam para o almoço.

Pelas 13:15, as adultas da sala 2 chegam ao recreio e encontram-se com as crianças do grupo. Geralmente, permanecem no recreio até às 13:30, mas este aspeto é flexível de acordo com as propostas que estão a ser desenvolvidas em sala ou com o interesse e/ou necessidade demonstrada pelas crianças, podendo prolongar-se ou não.

As crianças dirigem-se ao interior do JI, para mais um momento de higiene. Em seguida, entram na sala e sentam-se nas cadeiras para o a *hora do conto*, momento em que a educadora cooperante dinamiza uma história para as crianças, com o apoio de dois responsáveis, que assumem esta tarefa de forma alternada. Este é um momento da rotina muito *apreciado* pelas crianças, durante o qual demonstram *atenção e motivação*.

Findada a *hora do conto*, as crianças dirigem-se para as áreas da sala novamente ou dão continuidade a propostas iniciadas durante a manhã. Da parte da tarde, *geralmente*, a área da casa/faz-de-conta encontra-se encerrada, de forma a permitir que as crianças circulem noutras áreas e tenham experiências diversas.

Perto das 14:45 as adultas começam a cantar a canção que indica que está no momento de arrumar a sala e, conforme terminam de arrumar, as crianças sentam-se na área polivalente (no centro da sala) para o retorno à calma, em que a educadora cooperante dinamiza atividades em grande grupo, como por exemplo jogos, músicas e danças com o grupo, incluindo propostas que surgem do interesse das crianças para este tempo.

2.5. “Os meninos e as meninas da sala 2” – As crianças do grupo

Reiterando a ideia de Ferreira (2004), o grupo de crianças da sala 2 apresenta uma heterogeneidade interna no que concerne o género, a idade e o percurso institucional.

Assim, o grupo da sala 2 é constituído por vinte crianças, sendo doze meninos e oito meninas. No que diz respeito a idades e percursos institucionais, nove das crianças já frequentavam a organização socioeducativa no ano anterior, tendo já estabelecido um percurso com a educadora, nove vieram de outros estabelecimentos educativos e dois frequentam pela primeira vez o JI, tendo estado com os avós até então. Metade das crianças estão pela primeira vez neste JI, o que influenciou o tempo de adaptação para as crianças e para as adultas, no sentido de observarem, conhecerem e integrarem os novos elementos que chegaram ao grupo. Importa ainda realçar que quatro das crianças admitidas neste ano letivo tiveram irmãos o ano passado na mesma sala, aspeto que poderá ter facilitado a sua adaptação e das suas famílias, uma vez que já conhecem a equipa educativa e o trabalho desenvolvido.

Quanto ao nível etário, as crianças apresentam idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ainda que no mês de conclusão da PPS II apenas o Francisco F. tenha 3 anos. Por isso, as crianças com 4 anos, que constituem a maior parte das crianças que estão pela primeira vez nesta organização socioeducativa, representam, de acordo com Ferreira (2004), os novatos.

Importa pensar a heterogeneidade interna para lá das idades e género, incluindo também o percurso institucional, como apresento na Tabela 1, dado que, para Ferreira (2004),

a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de se ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações uma menor competência cognitiva ou social (p. 76).

Tabela 1.*Idade e percurso institucional das crianças da sala 2.*

Criança	Mês e ano de nascimento	Idade Outubro 21	Idade Fevereiro 22	Frequência JI
Afonso	12/2016	4 anos	5 anos	1. ^a vez
Ana	10/2015	6 anos		1. ^a vez
Benedita	08/2016	5 anos		2. ^o ano
Daniel	11/2015	5 anos	6 anos	2. ^o ano
Francisco F.	02/2018	3 anos		1. ^a vez
Francisco L.	12/2015	5 anos	6 anos	2. ^o ano
Francisco Q.	12/2015	5 anos	6 anos	3. ^o ano
Gabriel A.	01/2018	3 anos	4 anos	1. ^a vez
Gabriel F.	11/2015	5 anos	6 anos	2. ^o ano
<u>Helena</u>	06/2016	5 anos		1. ^a vez
Íris	12/2017	3 anos	4 anos	1. ^a vez
João	11/2015	5 anos	6 anos	2. ^o ano
Laura M.	11/2015	5 anos	6 anos	2. ^o ano
Laura R.	03/2017	4 anos		1. ^a vez
Matilde	01/2016	5 anos	6 anos	2. ^o ano
Matilde S.	07/2017	4 anos		1. ^a vez
Miguel	11/2015	5 anos	6 anos	1. ^a vez
<u>Pedro</u>	07/2017	4 anos		1. ^a vez
Rodrigo	12/2017	3 anos	4 anos	1. ^a vez
Xavier	11/2016	4 anos	5 anos	2. ^o ano

Nota: As crianças destacadas pelo sublinhado são as que estão a contactar com um contexto educativo formal pela 1.^a vez.

Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa à exceção da Laura R., que tem nacionalidade brasileira. Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, importa referir que neste grupo estão integradas duas crianças com Necessidades Específicas (NE), sendo abrangidas por medidas universais e seletivas. O primeiro caso, o Gabriel F. encontra-se sinalizado com perturbação do espectro do autismo e apresenta barreiras ao nível da aprendizagem, comunicação/linguagem e da socialização e interação. O segundo caso, o Pedro, apresenta sintomatologia de perturbação do espectro do autismo, tendo sido encaminhado para várias terapias (PCG, 2021/2022).

Este menino é o único que ainda não controla os esfíncteres, utilizando fralda permanentemente.

Relativamente à frequência nas AAAF, mostra-se relevante indicar que dezoito crianças usufruem desta componente social, das quais duas beneficiam no período da manhã, entre as 8:00 e as 9:00, doze permanecem na organização socioeducativa até às 17:30 e quatro estão inscritas no 2.º prolongamento, que se estende até às 19:00 horas. Assim, é possível verificar que as crianças do grupo passam diariamente um grande período de tempo no contexto socioeducativo, sendo que o número de horas de permanência no JI é cerca de 8 a 9 horas.

No que diz respeito à alimentação, as crianças mostram-se autónomas e comem sozinhas, ainda que seja recorrente a utilização das mãos por parte do Pedro e do Rodrigo. Denotei, por parte da equipa educativa, uma preocupação em que as crianças mantenham uma postura correta durante a refeição, pedindo que se sentem corretamente e incentivando a utilização dos talheres. Foi, assim, possível constatar a autonomia das crianças durante os momentos de higiene e suplementos alimentares.

No PCG (2021/2022), a educadora cooperante refere considerar que se trata de um grupo de crianças disponível para novas experiências, sendo que estas se adaptaram gradualmente ao espaço e à equipa educativa. No entanto, denota ainda uma dependência do adulto no desempenho de tarefas e na gestão de conflitos, verificando a necessidade de reforçar o cumprimento de regras sociais junto das crianças – “arrumar, esperar pela sua vez, partilhar, saber ouvir” (p. 4). Para além disto, constatei que em algumas propostas de atividades há a necessidade de apoio de retaguarda das adultas, incentivando as crianças para que não desistam.

No que à linguagem diz respeito, observa-se, também, uma heterogeneidade, verificando-se dificuldades na articulação de fonemas (8 casos) e imaturidade no discurso (2 casos) (PCG, 2021/2022). Neste sentido, a educadora cooperante já sugeriu junto de seis famílias o encaminhamento para a avaliação em terapia da fala. Verificou-se, ainda, uma tendência para a utilização de expressões de português do Brasil junto de crianças com nacionalidade portuguesa e que têm o português de Portugal como língua materna.

Importa mencionar que as crianças do grupo se apropriaram dos valores de vivência democrática que a educadora cooperante investe na sua prática. Assim, participam de forma ativa nos assuntos da sala, são incentivados/as a partilhar as suas

ideias e sugestões e a refletir sobre as vivências que têm no JI, argumentando e demonstrando respeito pelas opiniões dos pares, por exemplo:

Ainda durante o acolhimento, começámos a falar sobre a festa que as crianças têm dito querer fazer no meu último dia no JI, a *festa do espaço*, como designam. Sugerimos fazer um bolo na nossa sala e umas bolachas para a festa. Questionámos que bolo gostariam de fazer e percebemos que tínhamos de fazer uma votação para tomar esta decisão. Comecei por sugerir que levantassem as mãos de acordo com o bolo que gostariam de fazer para a festa, mas o Francisco Q. indicou: *Não! Vamos fazer com papel e caneta*. Assim, foi buscar uma folha branca e uma caneta, eu escrevi as diferentes sugestões de bolo a fazer (chocolate, iogurte, laranja, cenoura e limão) e cada um colocou um X à frente da opção pretendida. No fim contámos quantos votos cada opção recebeu. Antes de terminarmos a contagem o Miguel disse: *Não é preciso contar, vai ganhar o bolo de chocolate!* (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2022, registo n.º 2).

2.6. “Conhecer as famílias” – Um retrato sociográfico

Centro-me, de seguida, nas famílias das vinte crianças que constituem o grupo da sala 2, baseando-me nas informações obtidas através da consulta documental (PCG 2021/2022), de observações realizadas ao longo da PPS II e de conversas informais mantidas com a educadora cooperante.

Se a família constituiu o *nexus* de todas as instituições culturais, isto é, se são as rotinas e dinâmicas familiares que introduzem a criança na sua cultura, permitindo que adquiram conhecimentos não só acerca das suas famílias, mas também acerca da comunidade local, possibilitando a sua participação naquilo que é o mundo social mais alargado, importa reportar as crianças às suas famílias, reconhecendo que a experiência familiar é “indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência no JI” (Ferreira, 2004, p. 65). Por isso, perceber os traços que estruturam os contextos familiares das crianças implica que o educador/a reconheça que, à entrada do JI, a criança é já portadora de uma cultura, devendo valorizar o seu *stock de conhecimentos* para, mais do que retratar o que e quem são as crianças do grupo, compreender as crianças pelo que *fazem* (idem).

Relativamente à nacionalidade das famílias, a maioria é constituída por pais com nacionalidade portuguesa (dezoito famílias). Quanto às restantes duas famílias, uma é constituída por pai brasileiro e mãe portuguesa e, a outra, por ambos os pais com nacionalidade brasileira.

No que concerne o local de residência das famílias, 70% (catorze famílias) vive na freguesia em que se insere a organização socioeducativa, sendo que, das restantes seis famílias, duas vivem noutra freguesia do concelho de Lisboa e quatro vivem fora do mesmo (PCG 2021/2022). Deste modo, compreende-se que a maioria das crianças mora perto do JI e, por esse motivo, é possível verificar que as mesmas se deslocam a pé até ao estabelecimento socioeducativo com frequência.

Em relação ao agregado familiar das vinte crianças, dezoito apresentam uma estrutura nuclear composta pelo casal e filho(s) e duas apresentam uma estrutura monoparental com guarda partilhada. Estas duas crianças que apresentam um agregado familiar com estrutura monoparental são irmãos gémeos cujos pais estão divorciados, alternando semanalmente entre a casa da mãe e a casa do pai:

O Miguel disse que se divertiu na sua festa de anos no sábado e disse que muitos dos seus pares tinham ido. (...) O João comentou: *Eu e a mana não fomos porque nem a mãe nem o pai disse que íamos. O convite estava com o pai, mas não disse à mãe, então não deu. É que sabes, Bianca, os meus pais são separados* (Nota de campo de 22 de novembro de 2021, registo n.º 2).

No PCG não existe referência ao número de filhos de cada família, no entanto, através de conversas informais mantidas com as crianças e com a educadora cooperante, constatei que dezassete das crianças têm pelo menos um irmão e três não têm nenhum. Para além dos filhos únicos – Daniel, Laura R. e Pedro – a posição que as crianças da sala 2 ocupam na fratria é, na sua maioria, a de irmãos(ãs) mais novos (treze crianças). O Francisco L. é o único que ocupa a posição de irmão mais velho na fratria, a Matilde tem um irmão mais novo e um irmão mais velho e o João e a Laura M. são irmãos gémeos.

Importa ainda referir que a estrutura familiar se combina, com frequência, com “redes de sociabilidade familiar alargada” (Ferreira, 2004, p. 73). Tem-se verificado que as famílias contam com o apoio e presença direta ou muito próxima de outros membros familiares, entre os quais se destacam os/as avós. Este aspeto é visível nas entradas e saídas das crianças do JI, que várias vezes são trazidos e levados por estes.

O Coordenador das AAAF entrou na sala e a AO questionou: *Sabes se está tudo bem com a Matilde? Quem é que a tem vindo buscar à tarde?* Ele respondeu: *À tarde costumam ser sempre os avós. Vou ficar atento à Matilde* (Nota de campo de 7 de fevereiro, registo n.º 4).

Um dado que considero referenciar prende-se com as idades dos pais das crianças da sala 2 que, na sua maioria, se encontra na faixa etária entre os 31 e os 40 anos, como é possível verificar na tabela que se segue (PCG 2021/2022). A média de idades dos pais é de cerca de 39 anos.

Tabela 2.

Grupo etário dos pais.

Grupo etário	Pais	Mães
Entre 20 – 30 anos	0	0
Entre 31 – 40 anos	11	13
Entre 41 – 45 anos	8	5
> 46 anos	1	2
Total	20	20

Fonte: elaboração própria.

No que diz respeito às habilitações literárias e situações profissionais das famílias (Anexo D), destacam-se os familiares que têm o ensino superior (licenciatura ou mestrado) e o facto de só se verificar uma situação de desemprego. Analisando a informações relativas à situação socioeconómica das famílias, tendo por referência as suas categorias profissionais e os seus níveis de escolaridade, é possível inferir que as famílias do grupo de crianças são, no geral, de condição média/média-alta.

Quanto à relação família-JI, Sá (2002) reporta-se ao carácter impreciso com que se utiliza frequentemente o conceito de participação. De acordo com o autor, existe uma “tendência para o estabelecimento de uma relação linear entre a não participação dos pais e o seu (suposto) desinteresse pela educação dos filhos” (p. 133). Por isso, propõem-nos o modelo teórico-concetual defendido por Lima (citado por Sá, 2002), para apoiar a compreensão das práticas de participação das famílias, de modo a captar o “sentido plural” (p. 136) das mesmas.

Neste sentido, relativamente ao critério da *democraticidade*, é possível considerar a participação indireta, uma vez que existem dois representantes dos encarregados de educação para estabelecer a mediação entre os representados nos

processos de tomada de decisões. Quanto à *regulamentação*, referente ao grau de “formalização, estruturação e publicitação” (p. 135) que regula a participação das famílias, contempla-se a participação informal, centrada sobretudo em partilhas através da plataforma *classroom*, por e-mail e via *WhatsApp* com a educadora cooperante. Importa mencionar que, devido à situação pandémica, durante o período da PPS II a entrada e/ou permanência das famílias no JI não foi possível, razão pela qual se privilegiou a utilização de ferramentas digitais para o efeito. Em relação ao *envolvimento*, a participação revelou-se, principalmente, passiva, limitando-se aos escassos comentários das famílias nas publicações semanais da educadora cooperante na plataforma *classroom* acerca do que as crianças vivenciaram no JI durante a semana. Finalmente, no que diz respeito ao critério da *orientação*, a participação revela-se convergente, verificando-se uma aparente consonância em relação aos objetivos.

3. "AS INTENÇÕES PARA A
PRÁTICA" - ANÁLISE
REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO
EM JI

| | ' | | ' |

No capítulo anterior apresentei as singularidades do contexto socioeducativo e das crianças com as quais tive a oportunidade de desenvolver a PPS II. Neste segundo capítulo apresento as intencionalidades educativas que nortearam a minha intervenção, intenções que fui definindo ao longo do processo e que têm por base a caracterização que comecei por apresentar.

3.1. Intenções para a ação

Considerando que as intenções conferem sentido à prática pedagógica, as intenções para a ação que defini e que orientaram a minha intervenção pedagógica assumem três principais eixos de intervenção, designadamente: as crianças, as suas famílias e a equipa educativa. Assim, com base na caracterização para uma ação educativa contextualizada, apresento de seguida as intenções que delinee para cada um desses eixos de intervenção e que procurei desenvolver durante a PPS II.

3.1.1. ... com as crianças

Sarmiento (2005) reporta-nos para a *negatividade constituinte* associada à infância, isto é, para um processo de exclusão da criança daquilo que é o mundo social. Esta perspetiva está expressa em vários aspetos: no prefixo de negação com que frequentemente se identifica a criança, por exemplo, “juridicamente *incompetente*”; naquelas que são as suas interdições no mundo social, por exemplo, não votar; e, ainda, no conceito de menoridade, de acordo com o qual a criança não se sabe defender e não pensa de forma adequada.

Casas (2006) aponta para uma perspetiva da criança que a distingue dos adultos pelo que ainda não é capaz de fazer, colocando em causa um discurso de vários “*ainda nãoos*”, que teima em persistir – “a criança *ainda não* é competente, *ainda não* é responsável, *ainda não* é capaz”, entre outros.

Assim, numa tentativa de romper com a *negatividade constituinte* associada às crianças (Sarmiento, 2005) e de me afastar daquilo que Casas (2006) designa de *ainda-não*, reporto-me à necessidade de mudança de paradigma apontada por Tomás (2011) – a “mudança de um paradigma de controlo e de negatividade para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos” (p. 87). Por isso, a primeira intenção

que apresento em relação às crianças consiste em **promover e assegurar a participação das crianças nas questões que lhes dizem respeito.**

Considerar a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, com direitos e deveres, remete-nos para a concepção de criança cidadã, pelo que, importa, precocemente, “**ativar a construção do pensamento crítico**” (p. 47), permitindo que a criança desenvolva a sua capacidade para pensar de forma mais crítica e complexa. Assim, ao promover a participação das crianças no planeamento, ao escutar e auscultar as suas vozes e ao recorrer a processos de questionamento com coerência e intenção, estou a criar condições para que as crianças construam e desenvolvam o seu pensamento crítico (Marchão, 2016).

Esta proposta de encarar a criança como cidadão e sujeito ativo não assume uma concretização linear uma vez que não existe apenas uma infância, mas várias infâncias, isto é, as crianças não vivenciam a infância das mesmas formas (Tomás, 2011; Tomás, 2014), antes, têm as suas vivências marcadas pela sociedade, pela comunidade ou até mesmo pela família em que estão inseridas. Neste sentido, e reconhecendo a “pluralidade de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana deste grupo social e geracional” (p. 87), associadas às diferentes infâncias, considerei essencial **respeitar as singularidades e o ritmo de cada criança.**

Desenvolver propostas pedagógicas adequadas, significativas e relevantes, constitui a última intenção que defini e apresento em relação às crianças. Para isso, e paralelamente às intenções apresentadas anteriormente, procurei orientar o processo de gestão curricular através da compreensão das questões significativas para as crianças, definindo com elas o caminho a seguir e, desse modo, integrando-as no planeamento do seu quotidiano, aspeto que, segundo Marchão (2016), “favorece a aprendizagem plena e global” (p. 54). Foi justamente neste percurso que, no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, emergiu o projeto “Os/as astronautas” (Anexo E). A sua implementação, de acordo com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e com maior destaque para a Área de Formação Pessoal e Social, implicou e possibilitou o desenvolvimento das intenções que defini para a ação com as crianças da sala 2, permitindo-me crescer e (re)pensar a educadora de infância que pretendo ser.

3.1.2. ... com as famílias

A situação pandémica que ainda vivemos e que marcou a PPS II, traduziu-se na manutenção da interdição à entrada das famílias na organização socioeducativa, o que não possibilitou o encontro físico com as famílias. Por isso, importa mencionar que os contactos com as famílias foram estabelecidos sobretudo através da plataforma utilizada para articulação com o JI e da minha participação numa reunião da educadora cooperante com as famílias, através de uma sessão síncrona.

Apesar das reduzidas interações, considerei pertinente formular intenções em relação às famílias. Neste sentido, a minha principal intenção passou por, numa abordagem a uma ética democrática, **informá-las da minha prática** (Tomás, 2011), especificamente, através da minha carta de apresentação às famílias (Anexo F), que permitiu apresentar-me e dar a conhecer o meu papel na organização socioeducativa e através das publicações semanais fui fazendo e/ou comentando na plataforma *classroom*.

As famílias, no caso específico dos pais, têm o direito e o dever de participar no processo educativo das crianças. Para T. Sarmiento (2009), estes são os primeiros interessados na educação dos seus filhos/as, pelo que “não se podem alhear ou serem distanciados de qualquer fase do processo de desenvolvimento dos seus filhos” (p. 53). Neste sentido, enquanto parceiros competentes na educação das crianças, devem participar nas dinâmicas das organizações socioeducativas e estabelecer com os/as profissionais de educação relações de parceria.

Assim, e reconhecendo que família e jardim de infância participam na educação da criança, onde os seus contributos se desejam complementares e coordenados (Sarmiento, 2009) importou, enquanto educadora-estagiária, **promover uma relação colaborativa com as famílias, assente na confiança, no diálogo e no respeito mútuo**. Procurei fazê-lo através das interações que fui mantendo com as famílias das crianças na plataforma *online* utilizada para o efeito, através da permanente disponibilidade que demonstrei para que me contactassem e através dos diferentes pedidos de colaboração em propostas que dinamizei com o grupo de crianças da sala 2, com maior enfoque no projeto desenvolvido no âmbito da MTP, para o qual as famílias contribuíram e participaram, ainda que de diferentes formas e com diferentes níveis de participação.

3.1.3. ... com a equipa educativa

Termino a apresentação das intenções para a ação que defini, com o último eixo de intervenção – a equipa educativa. Durante a formação inicial, em que se incluem os estágios académicos e algumas experiências profissionais que vivenciei, tive a oportunidade de verificar o pressuposto segundo o qual o trabalho de equipa colaborativo entre os/as profissionais de educação contribuem para o desenvolvimento daquelas que são as intencionalidades do/a educador/a de infância. Neste sentido, importa que o planeamento, as propostas e a avaliação sejam alvo de reflexão, discussão e análise entre todos/as os/as intervenientes, gerando múltiplos olhares e contributos.

Por isso, a primeira intenção que defini em relação à equipa educativa consistiu em **conhecer os/as profissionais que a constituem e as suas perspetivas** para, progressivamente, **integrar-me nas dinâmicas da equipa**.

Considerando que a prática assente numa perspetiva colaborativa permite que todos os intervenientes se sintam valorizados e importantes no processo educativo, gerando uma rede de envolvimento, conhecimentos e competências para a qual o desempenho de cada um contribui (Matos et al., 2015), empenhei-me em **estabelecer uma relação de confiança, cooperação e respeito, assente na partilha de conhecimentos e experiências e na reflexão**.

Para isso, tornou-se fundamental a adoção de uma postura de respeito e valorização das perspetivas e contributos de cada profissional, contribuindo para a reflexão que o processo educativo e a PPS II implicam. Demonstrei disponibilidade para cooperar em equipa e procurei participar em todas as propostas decorrentes da vida do JI.

4. AS DUAS FACES DO
ESPELHO - CONCEÇÕES DE
EDUCADORAS COOPERANTES E
DE ESTAGIÁRIAS SOBRE A
PPS II - INVESTIGAÇÃO EM
JI

O presente capítulo diz respeito à investigação desenvolvida em JI e encontra-se dividido em quatro partes distintas. Assim, apresento em primeiro lugar a problemática da investigação e respetivos objetivos, seguida da revisão de literatura que aprofunda o tema em causa – as conceções das educadoras cooperantes e das estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) sobre a PPS II. Posteriormente, apresento o roteiro ético e metodológico e, de seguida, a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Quase a concluir a minha formação inicial como educadora de infância, várias foram as portas que diversas organizações socioeducativas me abriram para poder realizar os meus estágios académicos, tanto na Licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Por isso, importa-me conhecer o quadro legal que orienta as práticas profissionais supervisionadas, para procurar compreender por que motivo(s) as organizações e os/as educadores/as de infância recebem (ou não) estagiários/as (Reflexão semanal de 22 a 26 de novembro de 2021).

O excerto da reflexão semanal apresentado, decorrente da prática, ilustra a emergência da problemática do presente estudo, tendo surgido numa fase inicial da PPS II por inquietações pessoais em função das experiências que fui vivenciando durante o percurso que foi a formação inicial como educadora de infância.

Assim, integrada numa organização socioeducativa com quatro salas de jardim de infância e, conseqüentemente, quatro educadoras de infância, entre as quais duas recebem com frequência estagiárias, interessou-me compreender por que motivo(s) os/as educadores/as de infância aceitam/querem (ou não) receber estagiários/as nos contextos educativos em que desenvolvem a sua atividade profissional, assumindo o papel de educadores/as cooperantes e, deste modo, colaborando com instituições de ensino superior no processo que introduz os/as alunos/as na profissão de educador/a de infância.

Considerando que “as práticas de supervisão das educadoras cooperantes são factores determinantes nas posturas assumidas pelos educadores estagiários no decorrer do seu estágio” (Mesquita-Pires, 2008, p. 9) e, constatando os deveres e responsabilidades que os primeiros devem assumir para viabilizar a PPS, interessou-

me perceber porque é que as organizações e os/as orientadores/as cooperantes formalizam protocolos com as escolas superiores de educação e aceitam receber estagiários/as a partir das opiniões dos/as próprios/as: educadores/as e estagiárias.

Importa desde já esclarecer que, em conformidade com o que é praticado e defendido na ESELx, e apesar de na legislação se designar de Prática de Ensino Supervisionada, utilizei e continuarei a utilizar a designação de Prática Profissional Supervisionada II ao longo do relatório, tal como foi adotada aquando da sua formulação pela então coordenadora de curso, Professora Teresa Vasconcelos e mantido por todas as coordenações de curso subsequentes. Para além disso, residindo o enfoque da presente investigação nas conceções das educadoras cooperantes e das estagiárias, reconheço que o processo de PPS II se baseia numa *tríade supervisiva* (Matias & Vasconcelos, 2010), constituída pelo/a aluno/a estagiário/a, pelo/a educador/a cooperante – designado por alguns autores como orientador/a cooperante – e supervisor/a institucional.

Assim, procurei compreender as conceções das estagiárias do MEPE da ESELx sobre a PPS II e, por outro lado, numa lógica de espelho, perceber o ponto de vista das educadoras cooperantes que colaboraram no processo de orientação de estágios.

4.2. A Prática Profissional Supervisionada – Revisão de literatura

A componente prática sempre fez parte da formação de educadores/as e de professores/as, independentemente da abordagem com que se integra a prática no plano de estudos (Smith & Lev-Ari, 2005). A título de exemplo, e reconhecendo a diversidade de formações, tempos e planos de estudo, referir que no Reino Unido, a maior parte da formação destes/as profissionais acontece diretamente nas escolas; nos Estados Unidos da América estabelecem-se protocolos entre organizações socioeducativas e escolas de desenvolvimento profissional; e na Dinamarca, os/as estudantes são colocados/as nos estabelecimentos socioeducativos desde o início da sua formação (*idem*).

Em Portugal, os/as educadores/as de infância são profissionais responsáveis pela educação das crianças até aos seis anos, em contexto de creche e de jardim de infância (Craveiro, 2016). No quadro legal, têm as suas funções explicitadas no Perfil Geral de Desempenho Profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), comum

aos docentes dos ensinos básico e secundário, e no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Reconhecendo que a sociedade atual está em constante mudança, que os desafios que os/as educadores/as de infância enfrentam se modificam (Folque, 2018; Marchão & Henriques, 2019; Ferreira & Tomás, 2021), e considerando que estes/as profissionais desempenham um papel fundamental no que à formação de cidadãos diz respeito, importa (re)pensar que educadores/as de infância se pretende formar e, conseqüentemente, a formação inicial a que os/as candidatos/as a educadores/as de infância estão sujeitos, especificamente os contactos que têm durante os estágios académicos que vivenciam.

Neste sentido, tem-se verificado uma crescente valorização da formação de educadores/as de infância, que tem sido alvo de reformulações nas últimas décadas, desde a aquisição do estatuto de formação a nível superior, ao grau de bacharelato, posteriormente, ao grau de licenciatura e, mais recentemente, no âmbito do processo de Bolonha, passou ao nível de mestrado (Folque, 2018; Tomás et al., 2015; Tomás & Gonçalves, 2018; Gonçalves & Tomás, 2019). O Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, ilustra esta valorização já que, “reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (p. 2819).

Segundo Craveiro (2016), a formação inicial consiste num dos aspetos mais importantes para assegurar a qualidade da educação, correspondendo à primeira fase da formação formal dos/as educadores/as de infância (Cardona, 2006), que após a Licenciatura em Educação Básica (LEB), que não habilita para a docência, podem optar por duas vias distintas: o Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a duração de três semestres; ou pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico, com quatro semestres de duração. A introdução da dimensão investigativa da prática por via legal no modelo de estágio (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), também traduz a valorização que tem sido dada à formação inicial dos/as educadores/as de infância.

Este modelo, no seguimento de “processos de europeização, harmonização e uniformização decorrentes do processo de Bolonha, das pressões internacionais e das opções de política educativa” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 116) revelam um reforço

da qualificação dos/as educadores/as de infância e professores/as do 1.º e 2.º CEB, numa tendência para uma academização na formação destes/as profissionais e para a reduzida autonomia das instituições de ensino superior no que diz respeito à organização dos planos de estudo resultantes das diretrizes do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (idem).

Para Cardona (2006), as experiências pessoais anteriores dos/as estudantes influenciam a forma como estes/as percebem a educação de infância. Apesar destas experiências condicionarem os valores, motivações e percepções dos/as candidatos/as a educadores/as de infância, a formação inicial constitui uma fase importante no processo de socialização e desenvolvimento profissional, sendo que a sua influência varia em função das características que a formação assume e com o grau de reflexividade que é transmitido e inculcado nos formandos e nas formandas. Para Nóvoa (2006), a prática, por si só, não é formadora, mas antes a reflexão sobre a prática e a capacidade de sobre esta refletir e analisar, pelo que se impõe “instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e formação” (Nóvoa, 2009, p. 33).

O artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, aponta para a Iniciação à Prática Profissional enquanto componente de formação que, ao situar-se na fase final do percurso formativo dos/as educadores/de infância, induz uma perspetiva sequencial que os transporta da teoria para a prática, onde primeiro aprendem e depois aplicam o que aprenderam (Folque, 2018). Neste sentido, de acordo com o artigo 11.º, a componente de iniciação à prática profissional em educação de infância assume os seguintes princípios: i) inclui a observação e colaboração em situações de educação e a prática supervisionada na sala de atividades; ii) proporciona aos estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação; iii) realiza-se em grupos abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudos prepara; iv) implica uma perspetiva de formação que articula o conhecimento e a forma de o transmitir, tendo em vista a aprendizagem; v) e, ainda, “é concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos” (p. 2821).

Nos mestrados profissionalizantes, a iniciação à prática profissional dá-se através da PPS II, em que os/as estudantes se integram num contexto socioeducativo para desenvolverem a sua intervenção pedagógica, que consiste num estágio supervisionado por um/a orientador/a cooperante (educador/a cooperante) e por um/a supervisor/a institucional da Instituição de Ensino Superior (Craveiro, 2016). A PPS II

pode ser encarada como um espaço de transição dos/as estudantes para aquele que é o campo profissional da educação de infância, permitindo-lhes a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências profissionais básicas necessárias ao exercício da docência (Marchão & Henriques, 2016). Trata-se de “transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais (articulação teoria-prática)” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 25), isto é, integrar na ação as aprendizagens feitas ao longo do percurso da formação inicial.

A formação dos/as educadores/as de infância segue, de modo geral, um modelo de supervisão composto por um triângulo, no qual o/a docente da instituição de ensino superior assume a figura de supervisor/a institucional, o/a educador/a de infância do contexto de estágio assume o papel de educador/a cooperante e, finalmente, o/a estagiário/a, que é integrado/a num contexto socioeducativo cooperante e vai intervindo de forma progressiva, tendo em vista a (re)construção de competências profissionais e pessoais (Matias & Vasconcelos, 2010).

De acordo com o artigo 22.º do Decreto-Lei nº. 79/2014, de 14 de maio, as escolas cooperantes são os estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário com os quais os estabelecimentos de ensino superior que ministram cursos que implicam a habilitação profissional para a docência estabelecem protocolos. Os protocolos regulamentam esta colaboração institucional e têm um carácter plurianual. Devem, ainda, prever que estas escolas cooperantes recebam alunos de “várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior” (p. 2824).

Neste sentido, os/as orientadores/as cooperantes correspondem aos/às docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores. Estes/as, são “escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior” (p. 2824), após consentimento dos/as docentes e da direção executiva da organização socioeducativa em causa. Os/as orientadores/as cooperantes devem ter, no mínimo, cinco anos de serviço e formação especializada. Formação pós-graduada, formação especializada em supervisão pedagógica e experiência de supervisão constituem fatores de preferência na seleção dos/as educadores/as cooperantes (Artigo 23.º do Decreto-Lei nº. 79/2014, de 14 de maio).

O documento que regulamenta a PPS II na ESELx acrescenta dois aspetos preferenciais na seleção dos/as educadores/as cooperantes, nomeadamente: ter experiência ou interesse em desenvolver trabalho de projeto com crianças; e, ter disponibilidade para reuniões com os diferentes intervenientes.

O artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, prevê apoio por parte dos estabelecimentos de ensino superior aos/às orientadores/as cooperantes, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional e, especificamente, no campo da formação de novos docentes, coincidindo com o mencionado no artigo 12.º do regulamento da PPS, que aponta para a disponibilidade para frequentar formação especializada como um fator preferencial.

Para além do/a educador/a cooperante e do/a estagiário/a, como já foi referido anteriormente, participa no processo de supervisão um/a docente da escola de formação, isto é, um/a professor/a da Instituição de Ensino Superior.

Para Costa (2021), a supervisão deve ser entendida como um processo colaborativo, baseado em práticas reflexivas, tendo em vista a melhoria do processo educativo e a qualidade da educação. Vasconcelos (2007) utiliza a metáfora do “Tear” para ilustrar o processo de supervisão, constituído por “realidades múltiplas” (p. 6), podendo incidir sobre profissionais em exercício da sua atividade profissional e sobre os/as estudantes de formação inicial.

Do estudo desenvolvido por Vasconcelos (2007), em que supervisoras e educadoras foram entrevistadas sobre o processo de supervisão, resultaram cinco princípios emergentes: i) colocar as pessoas no centro; ii) meta-gerir a burocracia; iii) gerir com as pessoas; iv) uma orientação para a qualidade pedagógica; v) sentido de projeto.

O primeiro princípio corresponde a uma perspetiva que coloca as pessoas no centro, privilegiando-se “como as pessoas se sentem” ao invés de se verificar “o que as pessoas fazem”. Neste sentido, e de acordo com esta perspetiva, quando os/as envolvidos/as no processo se sentem bem, verifica-se maior qualidade pedagógica no trabalho que desenvolvem com as crianças. O segundo princípio diz respeito à necessidade de “meta-gerir” a burocracia associada à supervisão, trata-se de resistir às limitações impostas pela burocracia para dar prioridade à ação pedagógica a desenvolver no processo superviso. “Gerir com as pessoas” relaciona-se com o primeiro princípio, mas transcende-o. Assim, os intervenientes no processo constituem atores e sujeitos do próprio processo de supervisão em que estão envolvidos/as. O princípio da orientação para a qualidade pedagógica diz respeito às funções do/a supervisor/a, que tem em vista a promoção da qualidade pedagógica, apoiando os/as educadores/as que supervisiona, no caso da supervisão no seio da organização socioeducativa ou as/os estagiários, no que ao processo de orientação de estágios de

formação inicial respeita. Finalmente, ao quinto princípio apontado – o “sentido de projeto” – a autora aplica a perspectiva de *supervisor reflexivo* (Alarcão, 1996, citada por Vasconcelos, 2007), que analisa os efeitos das suas ações de forma “prospectiva, interactiva e retrospectiva” (p. 13), numa perspectiva que visa o desenvolvimento da autonomia do/a educador ou do/a candidato/a a educador/a de infância.

Para Vasconcelos (2007), estes princípios desdobram-se nas estratégias de “andaimeação”, que podem ser aplicadas à relação supervisor(a)/supervisionado(a), onde os primeiros fazem com que os segundos tenham consciência das suas competências e conhecimentos, promovendo a progressão para níveis mais complexos e elaborados de conhecimento. Para isto, importa que o/a supervisor/a esteja atento e saiba escutar o que, para a autora, implica disponibilidade e abertura na relação estabelecida, mantendo-se acessível.

A perspectiva da supervisão em que se erguem andaimes como estruturas de apoio que são revistas de forma constante até que essas estruturas possam ser retiradas, “tornar-se a si própria desnecessária torna-se uma estratégia fundamental da/o supervisora/o” (p. 16). Assim, o/a supervisor/a coloca andaimes ao

encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, re-orientar, trabalhar a par ou, mesmo, ensinar diretamente, para que os adultos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou situação, através da sua própria iniciativa (Vasconcelos, 2007, p.18).

Matias e Vasconcelos (2010) colocam em evidência a ambiguidade que as relações estabelecidas entre os elementos desta tríade supervisiva acarreta, verificando-se, frequentemente, tensões no que a questões de poder diz respeito. O/a estagiário/a encontra-se numa posição de desigualdade face ao/à supervisor/a institucional e ao/à educador/a cooperante, desigualdade que resulta das diferentes funções e papéis que encetam no processo. Assim, supervisores/as e cooperantes navegam “numa ambiguidade de papéis de guias, assistentes, conselheiros e avaliadores” (p. 22). Há, portanto, uma tensão entre a supervisão e a avaliação, um dilema entre a função avaliativa do/a supervisor/a e a função de apoiar o/a supervisionado/a (Vasconcelos, 2007), aspeto que não deixa de marcar o processo da PPS II. Esta ambiguidade pode resultar em constrangimentos no diálogo e nas interações mantidas entre os intervenientes, já que

Aos supervisores é exigido que no papel de formadores estimulem o estagiário à emancipação, enquanto estes têm como propósito aprender a ser educadores, aprendendo com a experiência da formação prática. Ainda que o processo se desenvolva numa perspectiva dialógica e construtivista da aprendizagem, o espectro da avaliação e da certificação final, assim como as já referidas assimetrias da experiência e funções, tornam problemática a implementação deste tipo de relações (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 22).

O estudo desenvolvido por Matias e Vasconcelos (2010) revela a influência que a hierarquia de papéis na tríade de supervisão assume nas interações que se estabelecem, sendo que nos casos em que esta se demonstrou mais acentuada, se verificaram tensões e constrangimentos dialógicos, que contribuíram para o enfraquecimento da relação entre os intervenientes.

Urge, assim, substituir o supervisor “fiscal”, por um/a supervisor/a que contribua para a melhoria do processo educativo (Costa, 2021). Antes, os processos de supervisão dos estágios devem promover a discussão e a reflexão acerca da prática profissional (Marchão & Henriques, 2016). Sendo determinantes a nível pessoal e profissional para o/a educador/a estagiário/a, estas relações pretendem-se assentes no “diálogo, colaboração, clareza e abertura de comunicação” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 21).

Porque o processo de supervisão desenvolvido pelos intervenientes, numa perspectiva global e colaborativa, influencia os processos de formação dos/as futuros/as educadores/as de infância, e refletindo sobre que educadores/as de infância se pretende formar na hodiernidade, afigura-se relevante perceber os processos e “dar voz” aos/às implicados/as (*idem*) – os/as estudantes e os/as educadores/as cooperantes, díade que propus analisar neste estudo, sem esquecer, no entanto, que o processo supervisivo incide sobre a tríade – estudante, educador/a cooperante e supervisor/a institucional.

4.3. Roteiro ético e metodológico

Considerando a problemática a que me propus investigar, as conceções dos/as educadores/as cooperantes e das estagiárias do MEPE da ESELx sobre a PPS II, no ano letivo 2021/2022, revelou-se fundamental definir linhas orientadoras para as questões que considerei abordar junto das participantes do estudo, para sobre elas refletir posteriormente. Neste sentido, defini os seguintes objetivos:

- i) Compreender as motivações de educadoras cooperantes para a assunção do papel de cooperantes na PPSII do MEPE da ESELx;
- ii) Analisar as conceções de educadoras cooperantes e das estagiárias relativamente à PPSII.

Assim, perspetivando o cumprimento dos propósitos definidos, o presente trabalho investigativo assume-se como um estudo de caso que, podendo incidir sobre um indivíduo, fenómeno, organização, programa, entre outros (Amado & Freire, 2014), incide especificamente sobre as conceções dos/as educadores/as e das estagiárias do MEPE da ESELx do presente ano letivo. Para os autores, um estudo de caso

possui como características que melhor o definem, por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.) e, por outro lado, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto (p. 143).

Este estudo de caso assume uma natureza qualitativa. Quanto à orientação epistemológica, considero tratar-se de um **estudo de caso explicativo**, na medida em que procura a explicação dos factos (Amado & Freire, 2014), ou, conforme a designação proposta por Meirinhos e Osório (2010), **estudo de caso explanatório**, sendo que os estudos de caso explanatórios procuram informação que permita o estabelecimento de relações de causa efeito, isto é, procuram a(s) causa(s) que melhor explica(m) o fenómeno e as suas relações causais.

O objeto de estudo neste método é encarado e analisado na sua complexidade, sendo necessário o recurso a diferentes “fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado & Freire, 2014, p. 125), o que me remete para as técnicas e instrumentos utilizados.

Como técnica de recolha de dados, importa, em primeiro lugar, fazer referência ao inquérito por questionário de aplicação *online*, a partir de uma amostragem não probabilística e intencional (Marconi & Lakatos, 2002), tendo em vista a compreensão das conceções das estagiárias e educadores/as cooperantes da PPS II do MEPE da ESELx no presente ano letivo. Esta perspetiva de amostragem é intencional porque os/as participantes não foram escolhidos/as ao acaso, antes, foram selecionados consoante critérios específicos (Aires, 2015) – estagiárias da PPS II do MEPE da ESELx e respetivos/as educadores/as cooperantes. O guião do inquérito por questionário foi construído (Anexo G) e pré-testado, tendo sido, posteriormente, enviado para as

estagiárias e educadores/as cooperantes e aplicado via *online* de 5 a 28 de fevereiro de 2022. Do ponto de vista da sua forma, o inquérito por questionário era constituído por perguntas abertas e fechadas relativamente a três dimensões: em primeiro lugar, a caracterização dos/as participantes, com variáveis sociodemográficas e profissionais; em segundo lugar, uma secção que pretendeu analisar as concepções dos/as participantes sobre o papel de educador/a cooperante; e, finalmente, a terceira dimensão, relativa à organização da PPS II e ao processo de orientação das estagiárias.

Importa esclarecer alguns dados referentes às participantes deste estudo, no que ao inquérito por questionário diz respeito – estagiárias e, doravante, educadoras cooperantes, uma vez que se trata de uma amostra de participantes constituída por mulheres. Assim, apesar dos diferentes pedidos de colaboração, apenas responderam ao inquérito por questionário 25 estagiárias (75,8%) e 8 educadoras cooperantes (24,2%), perfazendo um total de 33 respostas.

A par do inquérito por questionário, ênfase as conversas informais que tive a oportunidade de desenvolver com as quatro educadoras do JI onde desenvolvi a PPS II, que me conduziram à possibilidade de realizar entrevistas semiestruturadas com as mesmas, considerando a multiplicidade de concepções que nessas conversas identifiquei. Preparei um guião para a entrevista (Anexo H) e propus a sua realização às quatro profissionais, sendo que uma das educadoras não aceitou participar, por motivos pessoais. Assim, realizei a entrevista a três educadoras do JI (Anexo I – Transcrição das entrevistas).

A realização de entrevistas é considerada uma técnica privilegiada no método de estudo de caso porque permite “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). De facto, é uma técnica que permite aceder aos discursos dos/as participantes, revelando aspetos que não são passíveis de observação, nomeadamente, opiniões, atitudes, representações, ideais e valores. Quanto à sua estrutura, as entrevistas realizadas designam-se de entrevistas semiestruturadas, sendo que as suas questões surgem de um guião previamente elaborado e possuem uma ordem específica e lógica para o entrevistador, de acordo com as informações que pretende obter. Existe, no entanto, uma liberdade de resposta por parte do entrevistado, fruto das interações estabelecidas (Amado & Ferreira, 2014).

Dada a diversidade de dados, técnicas e instrumentos utilizados, a variedade de significados, concepções e posições das participantes no estudo, torna-se necessária a

triangulação dos dados, de modo a reduzir os riscos de enviesamentos, de conclusões precoces e/ou influenciadas pelo investigador (Tomás, 2011). Neste sentido, a triangulação de dados consiste numa estratégia de validação que permite combinar metodologias para o estudo do mesmo fenómeno. Trata-se de um processo que possibilita a obtenção de duas ou mais fontes de informação referentes ao fenómeno em estudo, aumentando a fiabilidade da informação. Os dados devem ser recolhidos e organizados de forma sistemática, com recurso a diferentes fontes de evidência e, conseqüentemente, desenvolver linhas convergentes de investigação (Meirinhos & Osório, 2010). Assim, a triangulação de dados aproxima-nos daquilo que é a realidade, de forma objetiva, enquanto nos afasta de uma possível distorção do que observamos.

Perante a multiplicidade dos dados recolhidos, afigurou-se a necessidade de os organizar, analisar e interpretar. Como tal, surgiu a análise de conteúdo, técnica cujo principal objetivo é a organização de dados “num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado et al., 2014, p. 313). Foi a esta técnica de tratamento de informação que os dados obtidos foram sujeitos, tendo por base o referencial teórico de Vala (1986). Neste sentido, importou a construção de uma árvore categorial, apresentada na tabela que se segue, composta por categorias e subcategorias, para orientar a análise e a discussão dos dados resultantes deste estudo, que apresento no ponto que se segue. Algumas das categorias e subcategorias foram definidas *a priori* e outras surgiram durante o processo investigativo.

Tabela 3.

Árvore categorial de análise de dados.

Tema	Categorias	Subcategorias
Caracterização profissional	Formação	Inicial
		Contínua
	Percurso profissional	Rede Pública
		Rede Privada – Instituições do ensino particular e cooperativo
		Rede privada – Instituições particulares de solidariedade social (IPSS)
	Situação profissional	Cargo(s) ocupados na organização socioeducativa

	Abordagem pedagógica	Princípios
Conceções das educadoras do JI sobre a PPS II	Papel de educadora cooperante	Colaboração com Instituições de Ensino Superior
		Frequência de colaboração enquanto educadora cooperante
		Motivações
		Fatores determinantes significativos/condicionantes
		Constrangimentos
	Processo de orientação da PPS II	Pontos fracos
		Pontos fortes
		Funções da educadora cooperante
		Funções da estagiária
		Acompanhamento
		Sugestões para melhorar o processo
		O papel de outros intervenientes

Fonte: elaboração própria.

Para a análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário, especificamente das questões de resposta fechada, foi utilizado o software *Microsoft Excel*, versão 16.59 (Redmond, WA, EUA), através do qual foram realizadas estatísticas descritivas, incluindo média, frequências e percentagem. Para a análise descritiva, recorri à análise de conteúdo das questões de resposta aberta, seguindo as mesmas categorias e subcategorias que resultaram da análise de conteúdo das entrevistas. No entanto, importa referir que as análises realizadas são cautelosas, na medida em que se trata de uma amostra de dimensão reduzida.

Finalmente, quanto à dimensão ética, sobre a qual me debruço neste capítulo relativo ao processo investigativo, mas que subscrevo a toda a prática profissional, foi elaborado um roteiro ético (Anexo J) onde constam os princípios éticos que orientaram a minha ação e constituem uma referência na construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Neste roteiro ético estão contemplados os dez princípios de referência ética de competência, responsabilidade, integridade e respeito, que constam na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da APEI (2012), reconhecidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, famílias e

equipa educativa, e que ilustram a procura de sentido ético na ação pessoal e profissional.

A dimensão da ética na investigação é apresentada de acordo com os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011), conjugados com os princípios profissionais anteriormente referidos. A isto juntam-se notas de campo da PPS II, convocadas enquanto evidências para alguns princípios e acompanhados de descrição da prática pedagógica. Deste modo, ilustro a forma como a dimensão ética foi contemplada na minha prática e em que moldes influenciou a investigação.

Relativamente à compreensão das conceções das estagiárias e educadoras cooperantes sobre a PPS II, reconhecendo que a amostra foi reduzida e contextualmente situada, considero que possa servir de base para novos estudos e reflexões que incluam, nomeadamente, as conceções de outros intervenientes, por exemplo, os/as supervisores/as institucionais, as famílias, as crianças e restantes elementos da equipa educativa que participam no processo.

4.4. Apresentação e análise dos resultados

Sendo já conhecidas as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e análise dos dados da presente investigação, no presente subcapítulo apresento e analiso os resultados obtidos através dos inquéritos por questionários aplicados a educadoras cooperantes e estagiárias e das entrevistas realizadas a três educadoras do JI em que desenvolvi a PPS II. A apresentação e discussão dos dados deverá ser acompanhada da leitura da análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários (cf. Anexos K e L) e está organizada de acordo com as dimensões privilegiadas no inquérito por questionário e na entrevista, nomeadamente: i) caracterização das participantes; ii) a assunção do papel de educador/a cooperante; iii) o processo de orientação da PPS II.

4.4.1 Caracterização das participantes

Em relação ao inquérito por questionário, apenas responderam ao questionário 33 pessoas, tendo 25 respondido na qualidade de estagiárias (75,8%) e 8 na qualidade de educadoras cooperantes (24,2%). As participantes apresentam idades compreendidas entre os 22 e os 58 anos, sendo que as estagiárias apresentam idades compreendidas entre os 22 e os 31 anos e as educadoras cooperantes entre o 29 e os

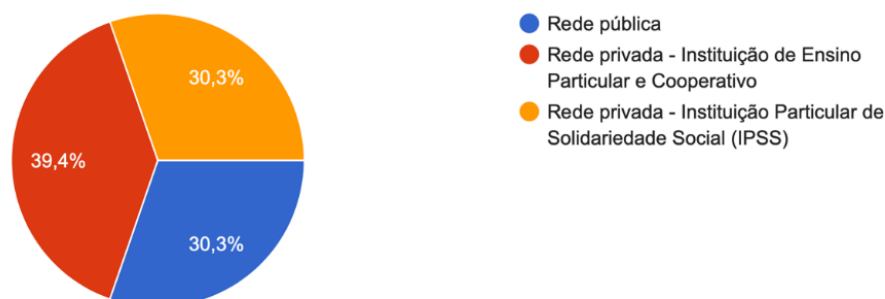
58 anos. O tempo de serviço das educadoras cooperantes varia entre os 7 e os 35 anos, sendo a média de anos de serviço, 23 anos.

Quanto à questão “É a primeira vez que está a acompanhar/fazer a PPS II?”, 36,4% (n=12) das participantes responderam que não, sendo que as oito educadoras cooperantes indicaram não se tratar da primeira vez que colaboram com o processo da PPS II. Assim, observa-se que quatro estagiárias não se encontravam a realizar o estágio em JI pela primeira vez. Possivelmente, tal como eu, iniciaram a PPS II no ano letivo anterior e tiveram a necessidade de interromper a prática por questões associadas à situação pandémica.

Relativamente aos JI em que as inquiridas desenvolvem a sua atividade profissional ou desenvolveram a PPS II, como dá conta a o gráfico que se segue (Figura 1), 39,4% (n=13) integram a rede privada, tratando-se de Instituições de Ensino Particular e Cooperativo. Assim, dez inquiridas estiveram inseridas na rede pública e as restantes dez, na rede privada, numa IPSS.

Figura 1.

Distribuição das inquiridas face ao JI em que desenvolveram a PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

A última questão do bloco que caracteriza as inquiridas diz respeito ao concelho em que se situa o JI onde desenvolveram a PPS II, sendo que 82% (n=27) esteve/está integrada num JI do concelho de Lisboa.

A caracterização profissional das três educadoras a quem realizei as entrevistas divide-se em quatro categorias: a formação, o percurso profissional, a situação profissional e, finalmente, a abordagem pedagógica. Assim, no que concerne a

formação inicial das mesmas, a EC¹ e a E4 fizeram um bacharelato em educação de infância e, posteriormente, um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE). A E3 tem a licenciatura em educação de infância e o mestrado em Intervenção Precoce. Antes de integrarem a rede pública, as três educadoras passaram pela rede privada, por uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo (EC) e por uma IPSS (E3 e E4). Relativamente a cargos ocupados na organização socioeducativa, a EC ocupa o cargo de coordenação de departamento e a E4 o cargo de representante de JI, fazendo *toda uma ponte com parceiros educativos*. Quanto à abordagem pedagógica, destaca-se que as três educadoras entrevistadas parecem privilegiar modelos híbridos, isto é, conjugam princípios de vários modelos nas suas práticas: *eu acho que vou 'beber' a determinadas pedagogias*. (EC); *gosto de ir buscar um bocadinho das pedagogias e gosto de ir buscar um bocadinho de cada método de trabalho...* (E4); *Não sigo um modelo pedagógico, mas identifico-me com os princípios do Movimento da Escola Moderna* (E3).

4.4.2. Assunção do papel de educadora cooperante

Como referi anteriormente, as oito educadoras cooperantes que responderam ao questionário indicaram não se tratar da primeira vez que colaboram com o processo de orientação de estágios da PPS II. O mesmo se verificou com as educadoras entrevistadas, sendo que para duas é recorrente receber estagiárias: *Eu tive sempre estagiárias quase... desde que estive em jardim de infância, sempre tive estagiárias...* (EC); *Este foi o meu quarto estágio*. (E3). A EC e a E4 já colaboraram com mais do que uma instituição de ensino superior neste processo:

comecei com o [identifica uma instituição de ensino superior]... depois quando estive no público, tive estagiárias do [identifica uma instituição de ensino superior]... E a seguir foi a ESELx... vai fazer 11 anos (EC)/E4: *Colaborei com o [identifica uma instituição de ensino superior] em estágios de licenciatura... duas estagiárias da ESE, era o estágio de observação*. (E4).

¹ Daqui em diante serão apresentados excertos da análise de conteúdo das entrevistas e dos questionários, pelo que as educadoras que participaram nas entrevistas serão designadas por EC (Educadora Cooperante), E3 (Educadora da sala 3) e E4 (Educadora da sala 4) e as participantes do inquérito por questionário serão designadas por Q(x).

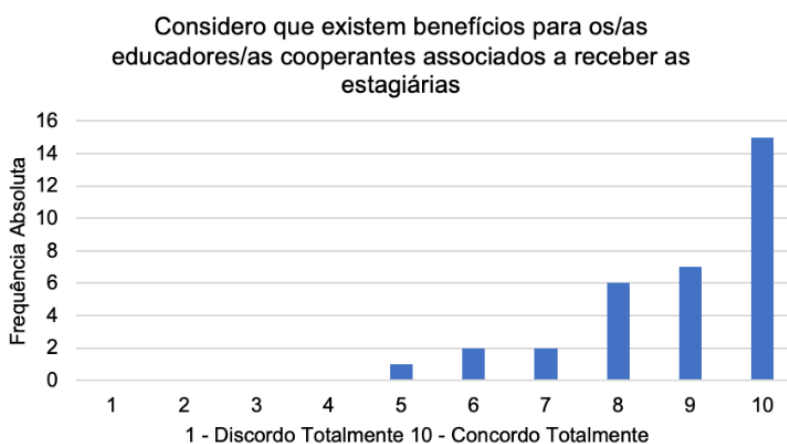
A E3 colaborou com a PPS II apenas com a Escola Superior de Educação de Lisboa (E4).

Quando questionadas sobre o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) aceitam/querem receberem estagiários/as, as narrativas das educadoras destacam: o **crescimento profissional** – *para além de me dar crescimento a mim própria...* (E3) e *para a minha formação profissional, para eu crescer, para eu aprender.* (E3); a **partilha** – *é importante também aquilo que eu sei poder partilhar* (E3) e *é sempre uma mais-valia nós partilharmos aquilo que fazemos* (E4); a **aprendizagem** – *acabo por aprender com quem vem para aqui também, porque me ensinam coisas* (E3) e *eu acho que estes estágios nos dão também muito a nós profissionais e aprendemos também com... tanto com as estagiárias como com o processo em si...* (E3); e, ainda, a **articulação com docentes de ensino superior**: *acabamos por articular com os docentes do ensino superior, o que eu acho que é uma mais-valia.* (E3) e *conseguimos ter uma relação... com as vossas supervisoras, que também são relações muito interessantes a nível profissional e pessoal...* (E4).

Os motivos elencados pelas educadoras entrevistadas coadunam com alguns dos benefícios para as educadoras cooperantes apontados no inquérito por questionário. Assim, numa escala em que 1 correspondia a “Discordo Totalmente” e 10 correspondia a “Concordo Totalmente”, a maioria das inquiridas indicou considerar que existem benefícios para as educadoras cooperantes associados a receber estagiárias (Figura 2).

Figura 2.

Existência de benefícios para as educadoras cooperantes.

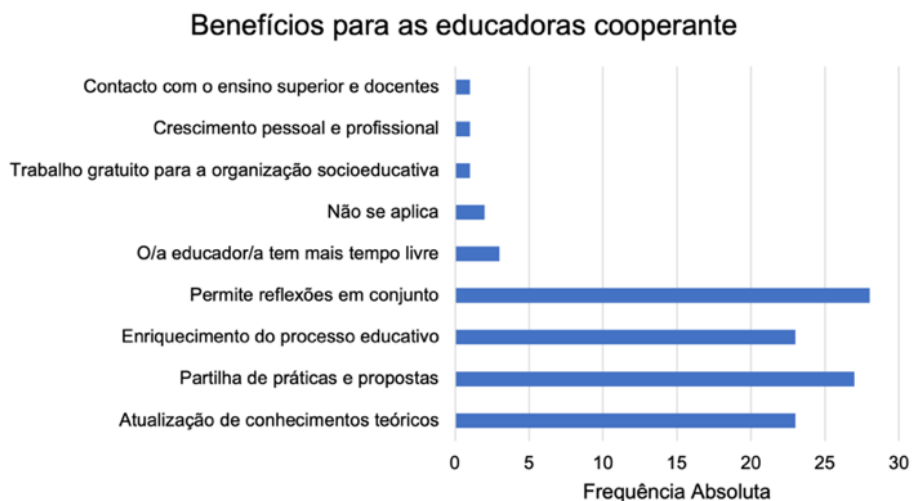


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Dos benefícios selecionados pelas inquiridas (Figura 3), destaca-se a possibilidade de refletir em conjunto (n=28), a partilha de práticas e propostas pedagógicas (n=27) e, com a mesma frequência absoluta (n=23), a atualização de conhecimentos teóricos e o enriquecimento do processo educativo.

Figura 3.

Benefícios para as educadoras cooperantes associados à colaboração com a PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

A reflexividade foi a opção mais selecionada pelas inquiridas enquanto benefício para as educadoras cooperante. Neste sentido, no item 2.6. do questionário, as participantes foram convidadas a assinalar o seu grau de concordância em relação à afirmação “o acompanhamento de estágio contribui para a reflexividade sobre a prática do/a educador/a cooperante”, sendo que 49% (n=16) indicou concordar totalmente com a afirmação.

Em relação à afirmação “penso que ter uma estagiária possibilitou ao/a educador/a cooperante o desenvolvimento de novas competências”, mais de 69% das inquiridas (n=23) concentra o seu grau de concordância acima de 7 na escala apresentada, podendo este aspeto constituir outro benefício para as educadoras cooperantes associadas à sua colaboração com a PPS II.

A supervisão institucional foi identificada por duas das educadoras entrevistadas como um fator determinante na colaboração no processo da PPS II, enquanto educadoras cooperantes. Assim, estas parecem indicar que o motivo pelo qual aceitam e querem receber estagiárias se relaciona, também, com a supervisão institucional, pelo

que, na eventualidade de se alterar a docente que assume esse papel, questionam se continuariam a colaborar com a PPS II:

aquilo que me leva a ter estagiárias também é um bocadinho também a relação com a supervisora. O profissionalismo dela... a exigência que ela cria também nesses estágios, para mim considero essenciais. A partir do momento em que a supervisora mudar um dia, eu aí poderei colocar a questão de continuar ou não a receber (EC). Um fator é mesmo a orientadora do estágio ser a professora Catarina Tomás... já conhecemos o trabalho uma da outra e acho que isso é importante também, enquanto educadora cooperante. (E3).

A educadora da sala 4 identifica como fator determinante para não colaborar com a PPS II do MEPE da ESELx o facto de se incluir na intervenção das estagiárias a MTP, aspeto com o qual refere não se sentir segura o suficiente para acompanhar estágios: *não me sinto segura para receber essas estagiárias porque eu vejo um modelo muito rígido de trabalho, ou seja, o trabalho de projeto (E4).*

A última subcategoria, no que à assunção do papel de educadora cooperante diz respeito, consiste nos constrangimentos identificados pelas educadoras entrevistadas, especificamente: **dificuldades na comunicação com as estagiárias** – *Nós temos passado por estagiárias às vezes muito fechadas, mais fechadas também, que não se consegue comunicar (EC);* **dificuldades de autoavaliação das estagiárias** – *às vezes há estagiárias que têm dificuldade em se autoavaliar... às vezes coloca-nos numa posição menos boa que, pronto, estamos a confrontar ideias diferentes... (EC);* **trabalho de retaguarda** necessário – *implica um grande esforço da nossa parte também... (EC);* e, o **tempo**:

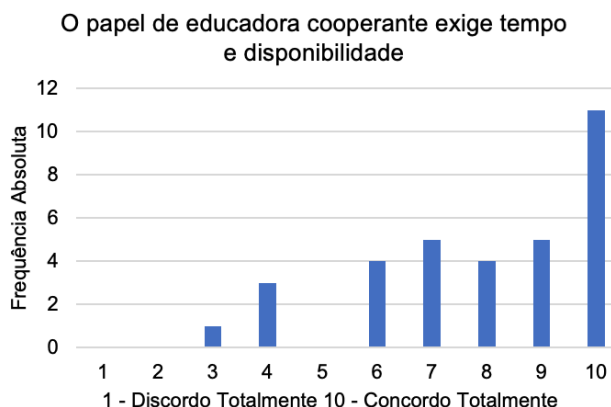
é um compromisso que nós assumimos quando recebemos estagiárias é acompanhar, o que nos retira um bocadinho o tempo, porque... para acompanhar os portefólios, para acompanhar as avaliações, as planificações, o refletirmos em conjunto com vocês e um constrangimento se calhar é o tempo, sim. (E3).

Sobre o tempo exigido na assunção do papel de educadora cooperante também se debruçaram as inquiridas (Figura 4), sendo que, perante a afirmação “o papel de educadora cooperante exige tempo e disponibilidade”, o nível de concordância assume uma média de 7,8 graus, constatando-se que as estagiárias e educadoras cooperantes

que participaram reconhecem tratar-se de um processo para o qual as últimas necessitam de disponibilidade.

Figura 4.

Exigência de tempo e disponibilidade do papel de educadora cooperante.



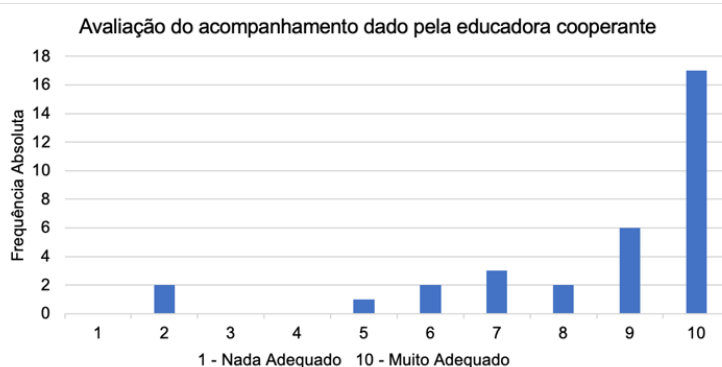
Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Matias e Vasconcelos (2010) também verificaram que o tempo se assume como um fator restritivo no processo, nomeadamente, a falta deste, podendo acarretar problemas a diferentes níveis: na orientação que é dada aos/às estagiários/as; na escassez de momentos de reflexão entre os elementos da tríade; e, ainda, na avaliação, que pode ser considerada como *injusta* na ausência de acompanhamento e observações.

Através do inquérito por questionário, as inquiridas avaliaram/autoavaliaram o acompanhamento dado pela educadora cooperante durante a PPS II (Figura 5). Apesar de a maioria considerar ter recebido/dado um acompanhamento adequado, observa-se que duas estagiárias o consideraram como inadequado e que uma o avalia com o grau 5, assumindo uma posição neutra.

Figura 5.

Avaliação do acompanhamento dado durante a PPS II.

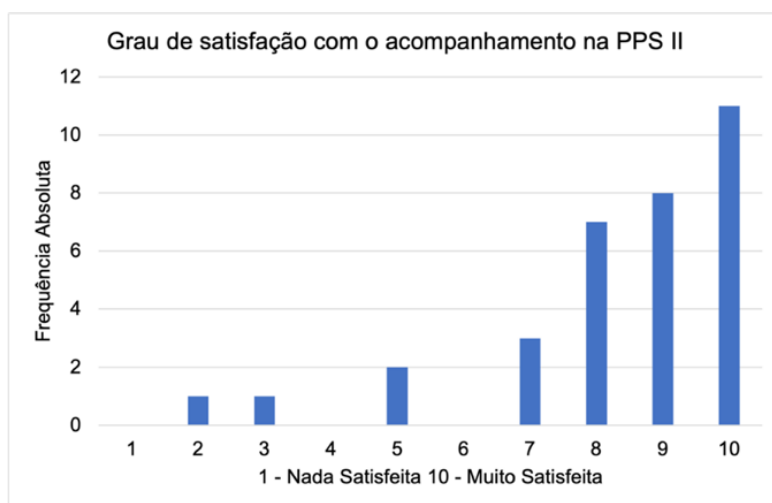


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Relacionado com a avaliação do acompanhamento dado pela educadora cooperante está o grau de satisfação das inquiridas em acompanhar/ser acompanhadas na PPS II. Como ilustra o gráfico da figura 6, as participantes indicaram estar satisfeitas, tendo 33,3% (n=11), avaliado a sua satisfação com o grau 10, correspondente a “Muito Satisfeita”. As restantes inquiridas concentram a sua avaliação nos graus 7, 8, 9, com um valor percentual de 54,5% (n=18).

Figura 6.

Grau de satisfação com o acompanhamento na PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Em síntese, destaca-se a partilha de práticas e propostas pedagógicas possibilitadas pelo acompanhamento de estágios, bem como a reflexão em conjunto, que constitui o principal benefício da assunção do papel de educadora cooperante. A colaboração com o processo da PPS II favorece a reflexividade da educadora cooperante sobre a sua própria prática. Trata-se de um processo que, para as participantes do estudo, exige tempo e disponibilidade por parte das profissionais. Estagiárias e educadoras parecem considerar que o acompanhamento das educadoras cooperantes foi adequado e mostram-se satisfeitas em relação ao mesmo. Saliencia-se que a supervisão institucional pode constituir um fator determinante para a (não)colaboração das educadoras cooperantes com a PPS II.

4.4.3. O processo de orientação da PPS II

A dimensão que apresento neste ponto corresponde à categoria “Processo de orientação da PPS II” que resultou da análise de conteúdo das entrevistas e do inquérito por questionário. Esta categoria divide-se em seis subcategorias: acompanhamento;

funções da educadora cooperante; funções da estagiária; pontos fortes; pontos fracos; sugestões para melhorar o processo; e, finalmente, o papel de outros intervenientes no processo. Importa começar por referir que 67% das participantes que responderam ao inquérito por questionário selecionaram o grau de concordância 10 para indicar que estão cientes dos objetivos da PPS II.

Neste sentido, no inquérito por questionário as inquiridas tiveram a oportunidade de caracterizar o acompanhamento dado/recebido durante a PPS II. Destaca-se que 54,5% (n=18) o consideraram *positivo* (Q3, Q20, Q25), sendo que algumas referiram ter sido *excelente* (Q12, Q31), outras caracterizaram como *muito bom* (Q15, Q26, Q28). Salienta-se o caráter *reflexivo* que caracterizou o acompanhamento, *numa ótica de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática* (Q1) e o *feedback*, numa perspetiva *crítica positiva* (Q11). Não obstante, três estagiárias referiram que o acompanhamento recebido foi desajustado, indicando: *penso que não seja o indicado* (Q4), *no meu caso foi nulo e negativo* (Q5) e, até, *controverso* (Q18). Verificaram-se ainda dificuldades na comunicação, considerando que *por vezes é difícil estabelecer a comunicação acerca de aspetos relacionados com a minha prática profissional* (Q9), por vezes por *falta de tempo da educadora* (Q14). Sobre o acompanhamento associado à PPS II também se debruçaram as entrevistadas, sendo que para a EC *é um processo muito exigente, que implica uma grande disponibilidade*. A E3 interpretou a questão do acompanhamento por parte da supervisão institucional, considerando-o *muito bom, porque sinto-me acompanhada... é um trabalho de equipa*.

A segunda subcategoria do processo de orientação da PPS II corresponde às funções da educadora cooperante. Neste sentido, 63,6% (n=21) das inquiridas apontaram “apoiar/acompanhar a estagiária” como a principal função da educadora cooperante, coadunando com o referido pelas educadoras entrevistadas: *Outra das minhas funções é acompanhar todo o processo* (E3), especificando a EC que o seu acompanhamento se dá *a nível da planificação*, colaborando com a estagiária *como um aliado, como uma pessoa que ajuda neste processo de construção de uma profissão* (EC). A partilha de *conhecimento, ferramentas e estratégias* (Q28) foi a segunda função mais referida pelas inquiridas (n=7), seguindo-se a função de *refletir sobre ação* (Q7), indicada por 18% (n=6).

Relativamente às funções da pessoa que assume o papel de estagiária neste processo, destaca-se “fazer propostas pedagógicas” (27%) e “integrar-se no contexto socioeducativo” (18%), devendo *perceber a dinâmica da sala, envolver-se no grupo e*

com a equipa educativa (Q27). Com a mesma frequência (n=4), surge “colaborar com a equipa educativa” e “apoiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Q28). Também as educadoras apontaram a função de *trazer propostas pedagógicas para a sala* (E3), devendo a estagiária *planificar da melhor forma possível, adequando a intenção ao grupo em questão* (E4). A integração da estagiária na *vida da instituição socioeducativa* (E3, E4) parece outra função privilegiada pelas educadoras entrevistadas.

Quanto à quarta subcategoria da categoria em análise – os pontos fortes que as participantes associam à PPS II – salienta-se com 42,4% (n=14) a possibilidade de *conhecer experiências e realidades diferentes* (Q9), contactando com a *realidade prática e profissional* (Q5). A reflexão e o desenvolvimento da prática profissional são apontados pelas inquiridas como pontos fortes da PPS II com a mesma frequência (n=7). Outros pontos fortes identificados, ainda que com menor expressão, são a consolidação da teoria com a prática (n=3), o trabalho de equipa (n=4), a aprendizagem (n=5), o contacto com modelos pedagógicos (n=3) e diferentes técnicas de trabalho (n=3), as partilhas (n=3) e a articulação entre os diversos intervenientes do processo (n=4). Para as educadoras entrevistadas, os pontos fortes residem nos benefícios para as crianças, já que *acabam por ter outra pessoa dentro da sala que funciona de forma diferente... acaba por ser bom para elas também terem oportunidade de experimentar coisas diferentes que poderiam não fazer com a própria educadora...* (EC), acabando por *ser mais um elemento na sala, o que é sempre uma mais-valia* (E3). A educadora cooperante destaca ainda a tríade supervisiva enquanto ponto forte, indicando:

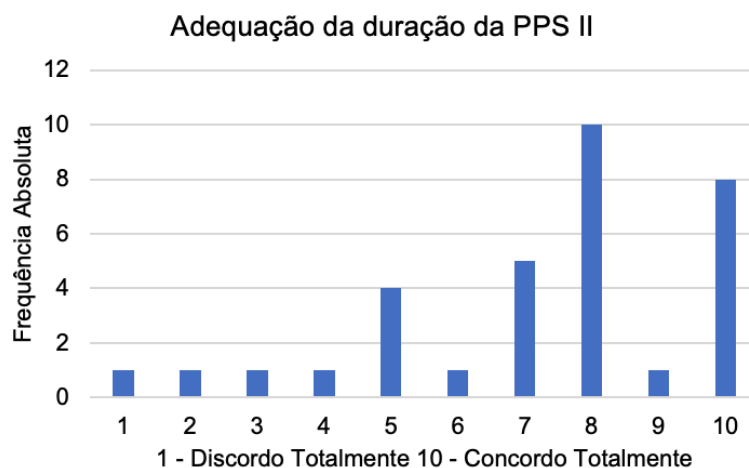
tem sido este processo que eu acho que é o ideal, pronto, aquilo que eu vejo como o ideal no processo de supervisão e acompanhamento de estágios, porque é esta questão de estarmos as três ligadas: a estagiária constantemente com a supervisora, com a cooperante... (EC).

No que aos pontos fracos concerne, as educadoras entrevistadas destacam o reduzido tempo de prática das estagiárias (E3, EC), aspeto referido por 21% das inquiridas no questionário (n=7) e observável na avaliação que fazem da duração da PPS II (Figura 7), em que quatro inquiridas assumem uma posição neutra e quatro consideram que a duração da prática pedagógica das futuras educadoras de infância em contexto de jardim de infância é inadequada. Considerando que este estágio surge tardiamente na formação inicial, o contacto com a prática profissional “é muito reduzido para um educador de infância que se deseja qualificado de forma competente e

minimamente experiente na prática profissional” (Craveiro, 2016, p. 35). De facto, Sarmento (2009) aponta para uma desvalorização da componente prática em detrimento da formação teórica na história da formação dos/as educadores/as de infância.

Figura 7.

Adequação da duração da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

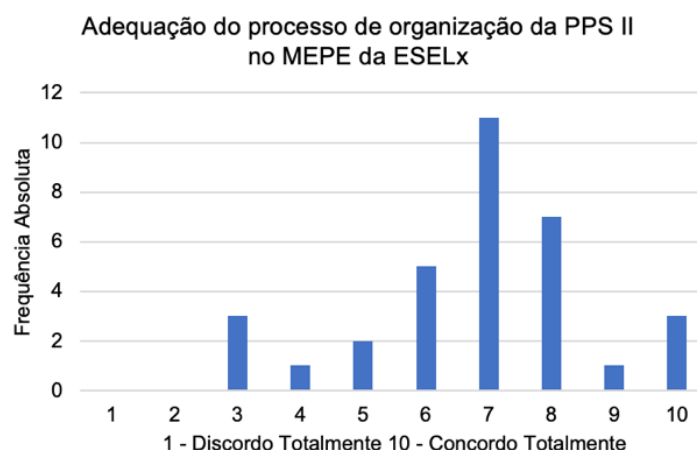
A sobreposição de outras UC é o ponto fraco mais identificado pelas inquiridas (36,4%), que consideram que *existem unidades curriculares que se sobrepõem à PPS II* (Q25) e que *atrapalham o processo* (Q3). Para isto reportou também a E3, que mencionou que as estagiárias *acabam por estar muito focadas no projeto... o que tira tempo para explorar outras dinâmicas igualmente importantes* (E3). O segundo aspeto mais identificado pelas inquiridas relaciona-se com os/as supervisores/as institucionais, sendo que a *falta de acompanhamento* (Q4), *falta de tempo dos professores* (Q5), a *falta de comunicação entre docentes* (Q6), o *distanciamento* (Q32) e o número reduzido de docentes supervisores contribuem para que este seja um ponto fraco referido tanto por estagiárias (n=5) como por educadoras cooperantes (n=5) no questionário. Seis estagiárias inquiridas referiram que um dos pontos fracos se relaciona com os contextos de estágios, identificando como problemática a *quantidade de locais de estágio disponibilizados* (Q1), fazendo com que algumas estudantes tenham de *estagiar muito longe da... residência, o que implica gastos elevados* (Q9). Uma estagiária referiu ainda o processo de distribuição pelos contextos disponíveis como um ponto fraco (Q27). Outro indicador referido por 21,2% das inquiridas consiste na pressão e sobrecarga de trabalho que as estagiárias sentem durante a PPS II, situação que é *muitas vezes*

sufocante e motivo para levar crises de ansiedade e burnout (Q7). A organização da PPS II e documentação exigida no seu processo, a incoerência de indicações dadas pelos/as supervisores/as institucionais e a falta de informação são indicadores apontados com menos frequência pelas inquiridas.

No que respeita o processo de organização da PPS II, as inquiridas parecem assumir uma posição mais neutra, com um valor médio de 6,8 graus na escala de concordância com a afirmação “O processo de organização da PPS II no MEPE é adequado” (Figura 8), sendo possível inferir que, para as participantes, o processo carece de adequação.

Figura 8.

Adequação do processo de organização da PPS II no MEPE da ESELx.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Em quinto lugar, evoco as sugestões das participantes para melhorar o processo da PPS II. Assim, destaca-se que 18% das inquiridas considera necessário rever o tempo de prática, sendo que a *duração da PPS II deveria ser superior (Q24)*. As educadoras entrevistadas revelam considerar que o estágio deveria ter a duração de um ano letivo completo: *deviam iniciar logo no início do ano letivo (EC)*, *era muito importante vocês observarem e estarem connosco até durante o ano inteiro (E3)*. As participantes referem que o processo da PPS II beneficiava se a prática fosse *realizada isoladamente das restantes UC e não em simultâneo (Q5)*, *para não provocar Burnout nos estudantes (Q18)*. Para isto alude também a E3:

devia ser só um semestre de estágio, porque pronto vocês acabam por ter muitos trabalhos e a vossa preocupação deixa de ser só o estágio e tudo aquilo que têm para fazer e depois têm que ir a aulas... e depois têm

trabalhos para fazer... não é bom porque depois acabam por não se dedicar a 100% à prática.

Sugere-se, também, mais acompanhamento por parte da ESELx, *de forma a garantir que as estagiárias estão integradas na organização e na respetiva equipa educativa* (Q15). À escola de formação aponta-se a necessidade de uniformizar o processo, *o que é que é suposto fazer, as avaliações intermédias* (E3), *uniformizar a documentação pedida entre orientadores de estágio* (Q7) e *uniformizar as tarefas exigidas aos[às] estagiários/as* (Q8). As inquiridas sugerem uma revisão dos/as supervisores/as institucionais, *uma vez que existem docentes que, provavelmente, devido à carga horária de aulas ou outro tipo de cargos, os impedem de ter disponibilidade para acompanhar os seus alunos* (Q9). Uma estagiária referiu que os/as professores/as convidados para orientar precisam de *mais orientação* (Q31). Em último lugar, seria importante para as participantes a realização de uma reunião inicial, *para esclarecimentos, dúvidas, informações sobre locais e orientadores de estágio* (Q20). Sobre isto também se pronunciou uma educadora na entrevista: *acho que é importante haver no início do ano uma reunião geral... com todos os educadores, para ouvirmos todos as mesmas coisas* (E3).

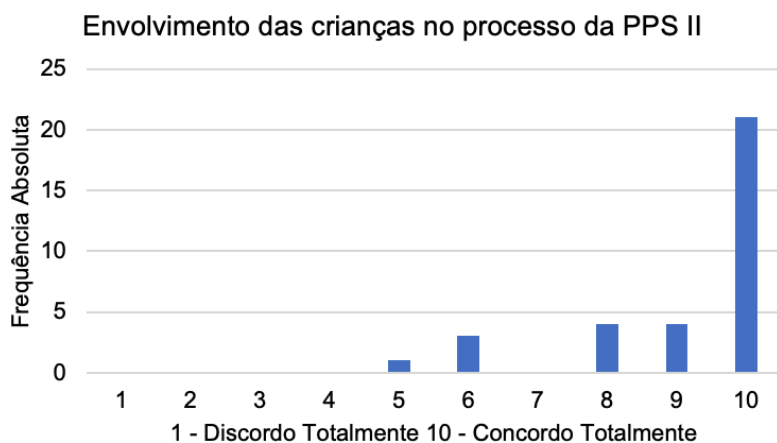
Matias e Vasconcelos (2010), indicam que, antes de os/as estagiários/as se integrarem nos diferentes contextos de estágios, a escola de formação, ESELx, promovia uma reunião para os/as educadores/as cooperantes de carácter facultativo e que, inclusive, essa reunião era dividida em dois momentos distintos: um geral, com todos/as os/as educadores/as cooperantes, em que analisavam os documentos que orientam a prática pedagógica; e, outro, mais particular, onde cada supervisor/a institucional se reunia com os/as cooperantes que iria acompanhar, para a troca de informações e o esclarecimento de dúvidas. Assim, para além de se verificar necessário retomar a realização destas reuniões, importa pensá-las com a presença dos/as estagiários/as.

Finalmente, a última subcategoria em análise neste ponto, relaciona-se com o papel de outros intervenientes no processo da PPS II, nomeadamente crianças e famílias. Assim, perante a afirmação “As crianças devem ser envolvidas e informadas sobre o processo da PPS II” (Figura 9), 64% das inquiridas selecionaram o grau 10, revelando que concordam totalmente. As educadoras entrevistadas também indicaram que consideram importante envolver as crianças: *informar e explicar o que se vai passar,*

o que a pessoa vem fazer... as crianças envolvidas em tudo (EC)/há sempre uma abordagem com eles, falo sempre com eles (E3).

Figura 9.

Envolvimento das crianças no processo da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Em suma, o acompanhamento, que se pretende reflexivo, foi, de modo geral, avaliado como adequado. Persistem, no entanto, situações em que este não cumpriu as expectativas das participantes, já que exige tempo e disponibilidade dos intervenientes envolvidos no processo, sobretudo da estagiária, educadora cooperante e supervisor/a institucional.

Para as participantes a principal função da educadora cooperante é acompanhar a estagiária, que deve fazer propostas pedagógicas e integrar-se na vida da organização socioeducativa e do grupo, colaborando com a equipa educativa.

Conhecer novos contextos e contactar com a realidade profissional constitui o ponto forte mais considerado pelas inquiridas e, para as educadoras entrevistadas, a PPS II é benéfica para as crianças, por se tratar de mais um/a adulto/a na sala. Quanto aos pontos fracos, se para as inquiridas a sobreposição de UC constitui o mais apontado, para as educadoras entrevistadas o principal ponto fraco da PPS II é a reduzida duração da prática.

As sugestões das participantes para melhorar o processo passam por diversos aspetos, tais como realizar a PPS II de forma isolada das restantes UC, melhorar o acompanhamento por parte da escola de formação, aumentar a duração da prática e uniformizar o processo.

Parece *curiosa* a avaliação do acompanhamento e o grau de satisfação revelado pelas participantes, se se considerar que as propostas de alteração da PPS II são justamente no sentido de melhoria do acompanhamento e do processo de orientação.

Finalmente, as crianças e respectivas famílias são envolvidas no processo da PPS II através da transmissão de informações relacionadas com o/a estagiário/a e com o(s) propósito(s) da sua intervenção.

5. "A EDUCADORA DE
INFÂNCIA QUE QUERO SER" -
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE

As experiências que temos ao longo da vida, influenciam a opção profissional relacionada com a docência e as atitudes pedagógicas selecionadas (Sarmiento, 2013). Por isso, começo o presente capítulo, relativo à construção da profissionalidade, reportando-me para o momento em que decidi que queria ser educadora de infância, quando tinha quinze anos. Prestes a terminar o 3.º CEB e pressionada sobre qual o caminho a seguir no ensino secundário, tive a felicidade de frequentar uma escola que desenvolveu durante todo o ano letivo um projeto de vocação com os/as alunos/as. Fui colocada numa posição que me levou a refletir sobre as minhas áreas de interesse e sobre as experiências que vivenciei nos meus curtos quinze anos de vida, para tentar descobrir a minha vocação. Considero-me privilegiada por esta oportunidade porque descobri desde cedo o caminho que pretendia seguir, mas compreendo a dificuldade que é, nestas idades, tomar decisões tão importantes e determinantes.

Se na altura me remetia para algumas experiências de voluntariado na organização socioeducativa em que cresci, justificando que queria ser educadora de infância porque gosto de crianças, hoje a justificação não é a mesma, e ainda bem, porque acredito que é preciso muito mais. Para isto contribuíram sobremaneira a formação inicial e as experiências profissionais que fui tendo em paralelo durante o percurso.

Ingressei na ESELx em 2016 e nesta escola de formação tenho percorrido o caminho que fará de mim educadora de infância, um processo que, concordando com Marchão e Henriques (2019), se afigurou longo e de grande comprometimento. Durante a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar, que consolidam a minha formação inicial, iniciou-se aquilo que Sarmiento (2009) define como o primeiro momento de socialização profissional, em que se começa a desenvolver a construção da identidade profissional e a inserção no grupo profissional dos/as educadores/as de infância. Neste sentido,

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

Para autora, em todos os grupos profissionais existem identidades e não apenas uma identidade, já que não se verifica homogeneidade nas funções, perspetivas, valores e atitudes de todos os profissionais pertencentes a um mesmo grupo (idem). Prova desta

heterogeneidade em educação de infância é, por exemplo, a clara distinção entre educadores/as de infância que trabalham na rede pública e os/as educadores/as que trabalham na rede privada, relativamente às condições de carreira de uns/umas e de outros/as (Sarmiento, 2015). Com efeito, as identidades profissionais dos educadores/as são influenciadas por vários fatores, nomeadamente: a perceção e memórias da infância, a formação e experiências profissionais, a reflexividade crítica, entre outros (Sarmiento, 2009).

As identidades profissionais dos/as educadores/as de infância “(re)constroem-se na interação de cada sujeito e de cada grupo consigo próprio, com os outros e com as circunstâncias em que se desenvolve” (Sarmiento, 2015, p. 71). Deste modo, estes/as profissionais precisam de considerar as interações que estabelecem com os pares de profissão, com as famílias e outros elementos da comunidade, já que, tratando-se de uma “actividade relacional por excelência, as identidades profissionais são forjadas nestas relações” (Sarmiento, 2009, p. 59).

Percebe-se, assim, o carácter (re)construtivo da profissão que escolhi, uma profissão que está em constante transformação e cuja dimensão humana e relacional se destaca. Neste sentido, Vasconcelos (2014) aponta a necessidade de desenvolver a competência de agência relacional, promotora de interações positivas e eficazes, onde se reconhecem os recursos dos outros e vice-versa. Uma profissão em que não é possível separar a dimensão pessoal da dimensão profissional, uma vez que aquilo que somos enquanto pessoas, os valores e princípios que privilegiamos são transportados para a nossa ação profissional. Por isso, compreendo e reconheço a importância de cuidar do meu bem-estar e da minha esfera privada, para poder dar o meu melhor na minha prática, para estar verdadeiramente disponível para as crianças e restantes atores do processo educativo.

A formação inicial assume especial importância porque o modo como os/as estudantes perspetivam e constroem noções sobre a prática profissional com crianças “está intimamente ligado com todo o processo de formação” (Craveiro, 2016, p. 36). Assim, a Prática Profissional Supervisionada mostrou-se indispensável neste processo em que iniciei a aprendizagem sobre o que é ser educadora de infância e a construção da minha identidade neste grupo profissional. Digo que iniciei a aprendizagem e a construção da minha identidade enquanto educadora porque considero que estes vão ser aspetos constantes na profissão e, por isso, levo comigo a ideia de que em nenhum momento saberei tudo. Antes, há/haverá sempre algo a aprender e espero nunca cair

na tentação de considerar que já sei tudo o que preciso de saber e, assim, acomodarme. Para isso, reconheço a importância da formação contínua, que está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), e da manutenção dos hábitos de leitura e de reflexão que empenhei durante a PPS, comprometendo-me a estar atenta às formações que surjam na área da educação de infância e à literatura produzida.

Considerando que os/as educadores/as de infância aprendem a sua profissão em contexto (Craveiro, 2016), a PPS I e II, em creche e JI respetivamente, constituem experiências fundamentais no percurso formativo em que os/as alunos/as têm a oportunidade de refletir e de se (re)posicionar sobre questões teóricas abordadas em contexto académico durante a formação inicial. Neste processo de partilha, reflexão, aprendizagem, vivências, descobertas e reajustes, a PPS assume-se como o primeiro momento de construção da identidade enquanto educador/a. Por isso, no futuro, quando pensar sobre esta fase inicial da construção da minha identidade profissional pretendo perceber as transformações que sucederem nas minhas práticas, que espero cada vez mais adequadas e perceber ultrapassadas as questões que se revelaram mais desafiantes na minha prática como educadora estagiária, como é o caso dos momentos de transição da rotina, dificuldade que se mostrou consistente na PPS e sobre a qual refleti frequentemente.

Se a visão que os/as educadores/as têm sobre a criança e a infância influencia as suas práticas educativas e sociopedagógicas (Tomás, 2014), importa que estes/as profissionais reflitam sobre as suas conceções. No quadro proposto pela Sociologia da Infância, a criança é considerada um ator social, um sujeito de direitos “com um acção socialmente relevante” (Tomás, 2012, p. 125) e a infância surge como uma categoria geracional, que se distingue de outros grupos geracionais e que é co-construída pelas crianças nos seus contextos sociais e culturais (idem).

Sarmento (2009) propõe que se encare a criança para além da sua agência, como ator. Assim, mais do que um mero recetor das influências a que está sujeita, Tomás (2014) indica que a criança é um ator em desenvolvimento, com opinião própria e interpretações sobre si e sobre o mundo, pelo que importa considerá-las nas questões que lhes dizem respeito. Na prática, considerar as crianças atores sociais participativos implica:

A criação, a promoção e a implementação de tempos e espaços onde as crianças sejam consideradas cidadãs ativas e, por isso, tenham o direito de

fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar a tomada de decisões (Tomás, 2014, p. 137).

Encarar a criança como cidadã, em oposição à perspetiva que a separa daquilo que é o espaço público, reporta-nos para a conceção de jardim de infância como *locus de cidadania*, isto é, o lugar onde as crianças têm as suas primeiras experiências de vida democrática, deixando de “ser o centro, para se tornar um entre outros” (Vasconcelos, 2007, p. 112). Isto implica aprender a viver em grupo, a respeitar os outros, negociando diferentes pontos de vista e trabalhando em conjunto, onde cada um se constitui como membro importante para a vida do grupo (*idem*). Por isso, expressei também o meu compromisso em promover o exercício da cidadania pelas crianças nas minhas práticas, numa perspetiva de abandono de posturas adultocêntricas para dar voz às crianças, numa atitude que “deixa de falar sobre as crianças para, sobretudo, falar com elas” (Tomás, 2014, p. 127).

Um dos reposicionamentos que surgiu deste processo inicial da construção da minha identidade enquanto educadora relaciona-se a vivência democrática em JI e com a proposta de Vasconcelos (2015) em deixar de encarar a criança “no centro” para a considerar como “central”. Quer isto dizer que importa repensar a educação da criança no contexto das interações em que se envolve nas diferentes comunidades como a família, a escola e a sociedade. Deste modo, a criança assume-se central e movimenta-se num universo policêntrico composto pela rede complexa e intrincada de relações (Vasconcelos, 2014).

Se muito do que somos a nível pessoal é transportado para a nossa ação profissional, não poderia falar de identidade profissional sem falar da importância que confiro à Formação Pessoal e Social. Quando surgiu o projeto “Os/as astronautas” lembro-me de pensar sobre o seu potencial no que à área de do Conhecimento do Mundo diz respeito. Contudo, apoiada pelo olhar da educadora cooperante, da supervisora institucional e pelo meu percurso formativo, compreendi o potencial que o projeto poderia ter no âmbito da área de Formação Pessoal e Social, que descobri valorizar particularmente pelo seu carácter transversal a todo o trabalho desenvolvido com crianças.

Neste sentido, durante a PPS II tive a oportunidade de implementar um projeto com o grupo de crianças no âmbito da MTP. A sua concretização permitiu posicionar-me quanto às potencialidades desta metodologia, que pretendo levar para a minha

prática futura. Percebi que o trabalho por projetos confere significado às aprendizagens das crianças, envolvendo-as na resolução de questões. Através desta metodologia de acesso ao conhecimento, a criança deixa de receber os conhecimentos de forma passiva, para passar a ser um “investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Assim, considero que a MTP coaduna com a forma como perspetivo a criança no processo educativo e promove os valores democráticos que privilegio.

Evocando o artigo 31.º da Convenção Sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Por isso, brincar não é um privilégio, mas um direito legítimo da infância (Lester & Russel, 2010) e corresponde a um fenómeno universal que deve ser espontâneo, voluntário, prazeroso e flexível, que combina corpo, objeto, uso simbólico e relações, no qual o processo assume mais importância do que qualquer objetivo (Smith, 2013). Deste modo, num panorama em que se verifica uma escolarização precoce na educação de infância em que brincar é considerado inútil (Ferreira & Tomás, 2016, 2020), expresse a minha intenção e compromisso de fornecer às crianças com que me cruzar o tempo e o espaço que estas necessitam para o fazer.

Dada a problemática da investigação, e tendo em consideração os resultados analisados e discutidos, foi possível compreender melhor as motivações das educadoras cooperantes para a assunção desse papel e constatar a importância do processo de orientação da PPS na formação dos/as educadores/as de infância. Em alternativa ao modelo triangular a que me referi como *tríade supervisiva*, Vasconcelos (2007) sugere a supervisão num modelo de “Mesa Grande”, isto é, num espaço e tempo onde existem outros intervenientes para além do/a estudante, educador/a cooperante e supervisor/a da escola de formação, integrando outros elementos da comunidade educativa, como famílias, técnicos especializados, entre outros.

Não podia terminar este capítulo sobre a construção da profissionalidade sem mencionar brevemente o estado da educação em Portugal. Neste sentido, Nóvoa (2006) coloca em evidência o paradoxo associado à profissão docente, na medida em que a estes/as profissionais cada vez mais é exigido e, ao mesmo tempo, o seu estatuto profissional se tem afigurado frágil e com uma tendência de perda de prestígio.

A oferta educativa portuguesa para a educação de infância assume um sistema separado em que a tutela pedagógica da educação pré-escolar pertence ao Ministério

da Educação (ME) e a tutela técnica é partilhada entre este e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), enquanto a creche é tutelada apenas pelo MTSSS (Direção-Geral da Educação [DGE], 2019). Esta divisão entre as valências de educação pré-escolar e de creche constitui um dos principais problemas subjacentes à educação de infância em Portugal, sendo que considerar que a educação começa apenas aos três anos traduz-se em efeitos graves nos serviços associados à primeira infância e nas condições e estatuto profissional dos/as educadores/as que trabalham em creche, cuja atividade profissional não é considerada com trabalho docente (Vasconcelos, 2014). Por isso, corroborando o que é defendido na Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril, é imprescindível assegurar o direito à educação desde o berçário. Neste sentido, parece-me importante estar a par de questões políticas associadas ao grupo profissional que em breve integrarei, educando-me nesse sentido e contribuindo para a defesa da profissão que escolhi, para a sua dignificação e valorização.

Reconhecendo a relevância da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) neste domínio, cuja ação se foca no desenvolvimento profissional de docentes e profissionais que trabalham em serviços para crianças dos 0 aos 6 anos, em questões de política educativa e de ética profissional, corroboro o compromisso com a sociedade enunciado na Carta de Princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada – “colaborar na formação das novas gerações de profissionais de educação de infância” (APEI, 2011, p. 2), porque o considero transversal a todos/as os/as docentes.

Concluo o presente capítulo reconhecendo que o trajeto percorrido durante a formação inicial e a PPS – módulos I e II – foi possível através da reflexão, competência e ferramenta que me permitiu adequar a minha prática e reajustar as minhas propostas e intenções. O processo reflexivo não foi solitário, importando referir o acompanhamento que recebi neste sentido pelos outros elementos que constituíram a tríade supervisiva – educadora cooperante e supervisora institucional, que me orientaram neste processo.

Termino com a reformulação da justificação da adolescente que aos quinze anos decidiu que queria ser educadora de infância, mantendo a escolha feita, mas porque hoje compreendo que tenho muito a aprender com as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Chegada a este ponto da minha formação inicial, considero que reuni um conjunto de experiências e vivências que influenciaram a construção da minha identidade profissional, construção para sempre por terminar já que se pretende uma reconstrução constante que implica reajustes e adequação da minha prática, numa perspetiva em que nunca terei todas as respostas, mas, mais importante do que respostas, coloco a capacidade de refletir, competência fundamental na ação de um/a educador/a de infância

Na PPS, tanto em creche como em JI, fui recebida por organizações educativas, equipas educativas, crianças e respetivas famílias, sendo que com elas estabeleci relações importantes para a (re)construção da educadora que sou e serei. Apoiada em leituras e reflexões sistemáticas, tive a oportunidade de (re)pensar várias questões e temas da educação de infância.

Relativamente à investigação levada a cabo – as conceções de educadoras cooperantes e de estagiárias sobre a PPS II – importa referir que muito mais haveria a compreender, sendo este um estudo que apresento de forma cautelosa dada a reduzida dimensão da amostra. De facto, também para Tomás e Gonçalves (2019), a discussão em torno da PPS está longe de estar terminada. Neste sentido, poderá ser interessante dar continuidade a outros caminhos na investigação sobre a PPS, que passe, por exemplo, por aumentar a dimensão da amostra e por dar voz a outros intervenientes no processo, nomeadamente às crianças, às suas famílias, aos/às assistentes operacionais e aos/às supervisores/as institucionais.

No que concerne às motivações das educadoras cooperantes para a sua colaboração com a PPS II, destaca-se a partilha de práticas e propostas, o enriquecimento do processo educativo, a atualização de conhecimentos teóricos, o crescimento pessoal e profissional e o potencial reflexivo associado a este processo de orientação de estágios.

Quanto ao processo de orientação da PPS II, os pontos fracos identificados coincidem com as sugestões de melhoria, em que se sobressai a necessidade de aumentar a duração da prática e a uniformização do processo entre os elementos que constituem a tríade supervisiva.

A relevância do estudo apresentado reside na necessidade de “(re)identificar fragilidades para (re)organizar e melhorar o processo” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 32), sendo que, volvidos doze anos, algumas das fragilidades identificadas na PPS II do

MEPE da ESELx pelas autoras em 2010 persistem atualmente, tendo sido identificadas pelas participantes deste estudo.

Apraz-me terminar reportando-me ao título que dei ao presente relatório – as duas faces do espelho: concepções de educadoras cooperantes e de estagiárias sobre a PPS II. Neste contexto em que observamos as práticas dos outros, que são refletidas e sobre as quais refletimos, a metáfora do espelho remete-nos para a importância da dimensão relacional da profissão de educador/a de infância, cujas identidades se constroem permanentemente e resultam das interações que estabelecemos com os envolvidos neste processo – educadores/as, supervisores/as, elementos das equipas educativas, crianças e respetivas famílias.

Neste sentido, reconheço e valorizo todos/as os/as educadores/as de infância que assumem o papel de cooperantes e que colaboram com o processo de PPS II, já que sem estes/as não seria possível aprender em contexto, numa perspetiva de partilha e de reflexão. Por isso, considero um dia vir a colaborar com a orientação de estágios, assumindo o papel de educadora cooperante e tendo em consideração que, conforme demonstrado por Matias e Vasconcelos (2010), o ambiente supervisivo influencia o desenvolvimento profissional e pessoal do/a estagiário/a, sendo que quando este se sustenta num clima de respeito, confiança, abertura, proximidade, negociação e suporte, as aprendizagens do/a estagiário/a são estimuladas. Por outro lado, quando o conflito, a tensão emocional e a parca comunicação marcam o ambiente em que se processa a supervisão durante o estágio da formação inicial, verifica-se uma retração pessoal e profissional do/a estagiário/a.

Assim, os estudos no âmbito da PPS II colocam em evidência a importância de um ambiente supervisivo que se pretende adequado e favorável à construção da identidade profissional dos/as futuros/as educadores/as de infância. Tendo em consideração as minhas experiências em estágios académicos, em que fui acolhida e integrada de forma excepcional, tanto pelas educadoras cooperantes, como pelos restantes elementos das equipas educativas, e os resultados obtidos no presente estudo, ainda que de forma cautelosa, ousou terminar com uma nota de esperança para o futuro, em que educadores/as cooperantes e estagiários/as investem no processo de supervisão e contribuem para a sua adequação.

REFERÊNCIAS

| " | | | " |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 136-142.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – formação e desenvolvimento profissional*. Edições Cosmos.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43(1), 27-42.
- Costa, M. R. (2021). O papel da supervisão na educação de infância de hoje – coordenação e supervisão pedagógica de mãos dadas. *Cadernos de educação de infância*, 123, 32-39.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI*, 5(4), 31-42.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Educação de infância – perguntas frequentes*. <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq>
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-*

- Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019) . *Educação*, 45(1), e104/ 1–28.
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2021). Liberdade, equidade e participação? Reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em educação de infância. *Investigar em Educação*, 13, 2ª série, 153-160.
- Folque, M. A. (2018). A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora. *Poiésis*, 12(21), 32-56.
- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). A prática de ensino supervisionada em Portugal: vozes e posicionamentos do(as) estudantes-estagiários(as). *Educ. Pesqui.* 45, 1-24.
- Lester, S. & Russel, W. (2010). *Children's right to play – an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Fundação Bernard Van Leer.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *Profforma*, 3, 1-6.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista lusófona de educação*, 32, 47-58.
- Marchão, A. J., & Henriques, H. (2016). Perceções das estudantes: processos de supervisão desenvolvidos na prática de ensino supervisionada. In C. Mesquita, M. V. Pires & R. P. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de Atas* (pp. 577-584). Instituto Politécnico de Bragança.
- Marchão, A., & Henriques, H. (2019). Entre a investigação-ação, a supervisão e a reflexão na formação inicial de educadores de infância no Portugal de hoje. *Colloquium Humanarum*, 16(4), 5-17.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de Pesquisa* (5.ª ed.). Editora Atlas S. A.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de natureza educacional*, 10(1), 17-41.

- Matos, C., Vicente, L., Alves, R., & Figueira, S. (2015). O trabalho em equipa numa creche em setúbal. *Mediações*, 3(1), 19-27.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mesquita-Pires, C. (2008). Aprender a ser educador de infância: entre a teoria e a prática. In AFIRSE (Ed.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?* AFIRSE.
- Nóvoa, A. (2006, 5 e 15 de outubro). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* [Comunicação oral]. Sindicato dos professores de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagem do futuro presente*. Educa.
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances. Estudos sobre educação*, 14(15), 123-137.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os actores. Políticas e práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projetos educativos. In T. Sarmiento (Org.), F. I. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, família e comunidade – as crianças como actores sociais* (pp. 43-68). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. (2013). Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. *Rev. Educ.*, 18(3), 237-248.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Org.), *Educação de infância – formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-pacific journal of teacher education*, 33(3), 289-302.
- Smith, P. K. (Ed.). (2013). *Play*. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo” – *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*”. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o *lugar* da criança? *Da investigação às práticas*, 11(1), 118-129.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância. *Interacções*, 32, 129-144.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. *Cadernos de educação de infância*, (105), 4-25.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2018). A prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. *Revista práxis educacional*, 14(30), 111-134.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologias das ciências sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “tear”: estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisores e supervisionadas. *Revista de educação*, 15(2), 5-24.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em educação – II.ª Série*, 4, 25-42.

Legislação:

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 38.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 92.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.

Lei n.º 46/87, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 237.

Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril. *Diário da República*, 2.ª série – N.º 79.

Outros documentos:

Projeto Curricular de Grupo (2021/2022)

Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020)

Regulamento da Prática Profissional Supervisionada da ESELx – Módulo I e Módulo II.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A

Portefólio Individual

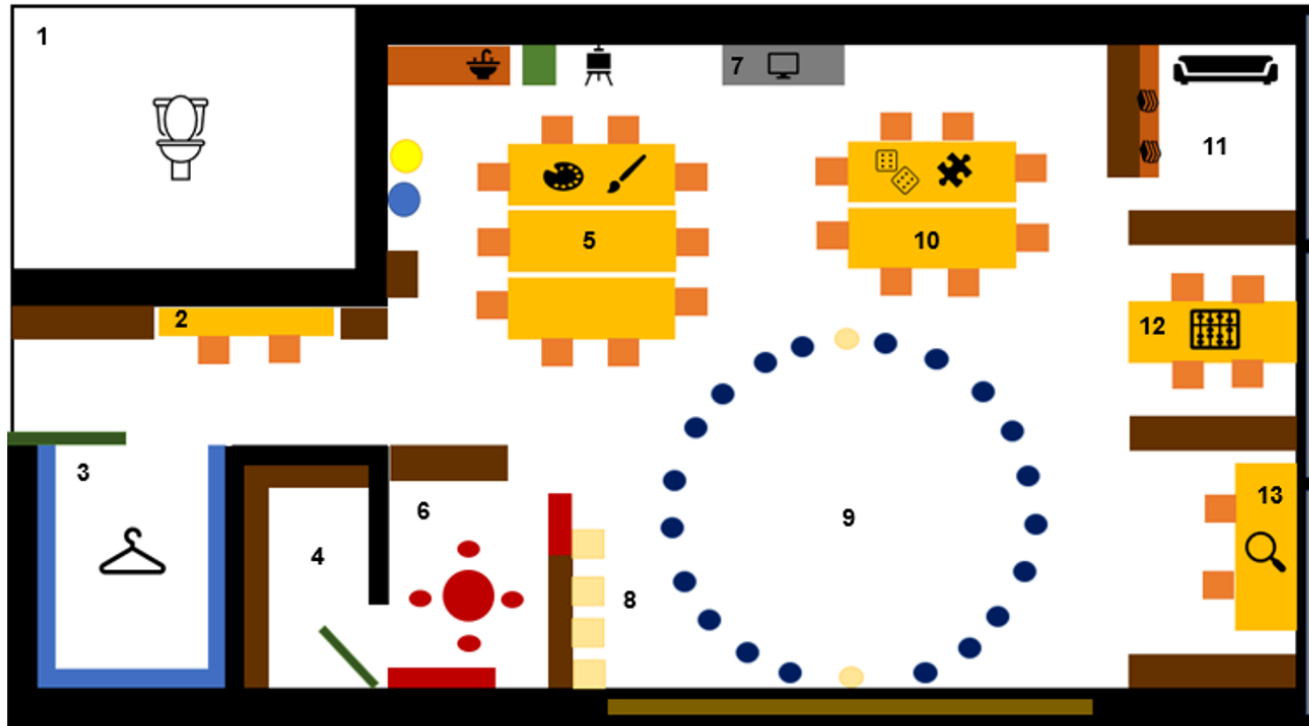
| ' ' | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – Portefólio Individual não consta no presente relatório.

ANEXO B

Planta da sala 2

| | " | | " |



Legenda:

- 1. Casa de banho utilizada pelas salas 1 e 2;
- 2. Área da escrita;
- 3. Zona dos cabides;
- 4. Despensa;
- 5. Área das artes plásticas;
- 6. Área do faz de conta;

- 7. Área do computador;
- 8. *Jogagem* (área dos jogos de chão e da garagem);
- 9. Zona do *tapete*;
- 10. Área dos jogos de mesa;
- 11. Área da biblioteca;
- 12. Área da matemática;
- 13. Área das ciências.

ANEXO C

Rotinas institucionais

| | | | |

Tempos	Espaços	Rotinas institucionais
9:00 – 9:10	Do portão para a sala ou das AAAF para a sala.	Transição família – JI ou momento de transição AAAF – Sala 2 Algumas crianças entram na sala acompanhadas por monitores das AAAF. As restantes, e devido às medidas de contingência na sequência da pandemia, entram na sala com a AO, que as vai buscar ao portão da organização socioeducativa.
9:00-9:40	Sala 2 - Zona dos cabides; - Centro da sala.	Acolhimento/Reunião da manhã À medida que chegam, as crianças realizam as suas tarefas habituais – despem os casacos, vestem as batas e/ou calçam os ténis para ir ao ginásio (terças e sextas-feiras). Posteriormente, dirigem-se ao centro da sala onde atualizam os instrumentos de pilotagem – marcam presenças, preenchem o calendário, o mapa do tempo e averiguam quem falta. Durante este momento é realizada a reunião da manhã, onde planeiam em grande grupo o que vão fazer durante a manhã.
9:45-10:45	Sala 2 Áreas da sala.	Brincadeira livre/propostas da equipa educativa As crianças distribuem-se pelas áreas da sala e envolvem-se em atividades livres individualmente e/ou em pequenos grupos, consoante as possibilidades de ação de cada área. Em simultâneo, desenvolvem propostas estruturadas pela equipa educativa, individualmente, em pequeno ou grande grupo.
10:45-11:00	Sala 2	Suplemento alimentar

	Centro da sala. Casa de banho	As crianças arrumam os espaços da sala, dirigem-se à casa de banho para realizarem a sua higiene e, em grande grupo, fazem o reforço alimentar da manhã, composto por leite branco e fruta ou bolachas.
11:00-11:30	Da sala 2 para o recreio	Recreio
11:30-11:45	Do recreio para a sala 2 Casa de banho. Centro da sala.	Higiene pessoal Quando regressam do recreio, as crianças vão à casa de banho onde realizam a sua higiene pessoal. Depois, dirigem-se à sala, sentam-se em cadeiras no centro da mesma e organizam-se em pares, para se deslocarem até ao refeitório.
11:45-12:30	Da sala 2 para o refeitório	Regulação social da alimentação – Almoço Até às 12:00 as crianças são acompanhadas pela equipa da sala, educadora e AO. Às 12:00 chegam os/as monitores das AAAF que acompanham as crianças.
12:30-13:15	Do refeitório para o recreio	Recreio
13:13-13:30	Do recreio para a sala 2 Casa de banho.	Higiene pessoal Antes de regressarem à sala, as crianças dirigem-se à casa de banho onde fazem a sua higiene.
13:30-14:00	Sala 2 Centro da sala.	Hora do conto Em grande grupo, a educadora dinamiza uma história para crianças e, no final, falam sobre a mesma. Antes de se dirigirem para as áreas da sala, planeiam o que vão fazer durante a tarde e combinam que áreas estão abertas e que áreas estão encerradas.

14:00-14:145	Sala 2 Áreas da sala.	Brincadeira livre/propostas da equipa educativa As crianças distribuem-se pelas áreas da sala e envolvem-se em atividades livres individualmente e/ou em pequenos grupos, consoante as possibilidades de ação de cada área. Em simultâneo, desenvolvem propostas estruturadas pela equipa educativa, individualmente, em pequeno ou grande grupo.
14:45-15:00	Sala 2	Arrumação dos espaços da sala
15:00-15:15	Sala 2 Centro da sala.	Retorno à calma A educadora dinamiza o retorno à calma e faz um balanço do dia com as crianças.
15:15	Da sala 2 para as AAAF ou da sala 2 para o portão	Transição JI – AAAF ou transição JI – família.

ANEXO D

Situação profissional,
nível de escolaridade e
idades das famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1.*Situação profissional, nível de escolaridade e idade dos pais.*

SITUAÇÃO PROFISSIONAL, NÍVEL DE ESCOLARIDADE E IDADE DOS PAIS						
Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
Afonso	Enfermeiro	Licenciatura	38	Enfermeira	Mestrado	38
Ana	Engenheiro Civil	Mestrado	42	Psicóloga	Mestrado	42
Benedita	Osteopata	Licenciatura	39	Gestora de negócios e marketing	Licenciatura	38
Daniel	Designer	Licenciatura	33	Assistente administrativa e designer	Licenciatura	35
Francisco F.	Técnico de Informática	Ensino Secundário	43	Professora	Licenciatura	43
Francisco L.	Eng. Mecânico/Prof. Universitário	Mestrado	41	Psicóloga	Mestrado	40
Francisco Q.	Consultor Informático	Licenciatura	42	Professora	Licenciatura	40
Gabriel A.	Engenheiro Químico	Licenciatura	44	Professora	Licenciatura	43

Gabriel F.	Relojoeiro	Ensino Secundário	31	Técnica Ótica	Ensino Secundário	34
Helena	Professor de Música	Mestrado	35	Funcionária Pública	Licenciatura	46
Íris	Cortador (talhante)	2.º Ciclo	34	Desempregada	2.º Ciclo	33
João	Consultor Recursos Humanos	Mestrado	39	Investigadora	Mestrado	37
Laura M.	Consultor Recursos Humanos	Mestrado	39	Investigadora	Mestrado	37
Laura R.	Consultor Senior	Bacharelato	33	Analista	Bacharelato	33
Matilde	Técnico de Manutenção	Ensino Secundário	36	Assistente Operacional	Licenciatura	33
Matilde S.	Vigilante	3.º Ciclo	43	Auxiliar de Ação Educativa	Ensino Secundário	41
Miguel	Gestor de Projetos	Licenciatura	45	Gestora de Conta	Licenciatura	46
Pedro	Serviço de Mesas	Ensino Secundário	42	Auxiliar de Ação Médica	Ensino Secundário	41
Rodrigo	Gestor	Licenciatura	40	Analista Química	Mestrado	40
Xavier	Empresário	Licenciatura	47	Empresária	Licenciatura	37

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

ANEXO E
Projeto "Os/as
astronautas"

| " | | " |



PROJETO “OS/AS ASTRONAUTAS”

Bianca Silva

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular de
Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
Docentes: Carla Rocha, Cristina Morais e Manuela Rosa

2021-2022



ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	87
2. Caracterização para a ação pedagógica.....	90
3. Fundamentação do trabalho de projeto.....	93
4. Apresentação de um projeto desenvolvido com as crianças.....	97
4.1. 1.ª Fase: Definição do problema.....	98
4.2. 2.ª Fase: Planificação e desenvolvimento do projeto.....	101
4.3. 3.ª Fase: Execução.....	103
4.4. 4.ª Fase: Divulgação/Avaliação.....	115
Considerações finais.....	119
Referências.....	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Votação do tema do projeto	99
Figura 2. Construção da área do projeto I	101
Figura 3. Construção da área do projeto II	101
Figura 4. Construção da área do projeto III	101
Figura 5. Construção da área do projeto IV	101
Figura 6. Divisão de tarefas I	102
Figura 7. Divisão de tarefas II	103
Figura 8. Elaboração do recado para as famílias	104
Figura 9. Livros trazidos para a sala.....	104
Figura 10. Contributos das famílias para a pesquisa	105
Figura 11. Experiência sobre o lançamento dos foguetões	105
Figura 12. Avaliação intermédia do projeto	106
Figura 13. Proposta de artes visuais – Noite estrelada, de Van Gogh	107
Figura 14. Exploração de caixas de cartão para a construção do foguetão	107
Figura 15. Experiência proposta para realização com as famílias	108
Figura 16. Sessão de educação física – “Treino como um/a astronauta”.....	109
Figura 17. Construção do foguetão	109
Figura 18. Sistema solar feito pelas crianças	109
Figura 19. Carta para as outras salas.....	110
Figura 20. Visita ao Planetário de Marinha.....	111
Figura 21. Resposta da sala 3	111
Figura 22. Visita do especialista do Esero	112
Figura 23. Foguetão construído pelas crianças da sala 2	113
Figura 24. Mochila de astronauta construída pelas crianças da sala 2	113
Figura 25. Loto do Projeto	114
Figura 26. Jogo “Missão a Marte”	114
Figura 27. Palavra astronauta	114
Figura 28. Palavras difíceis do projeto	114

Figura 29. Outras propostas no domínio da matemática	115
Figura 30. Outras propostas no subdomínio das Artes Visuais	115
Figura 31. Percurso com pistas sobre o projeto	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intencionalidades e aprendizagens esperadas	96
Tabela 2. O que queremos descobrir	100
Tabela 3. Como vamos descobrir	100

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância e pretende apresentar, caracterizar e analisar a implementação de um projeto realizado com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, num Jardim de Infância (JI) que pertence a uma organização socioeducativa situada no concelho de Lisboa.

O projeto surgiu no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), tendo iniciado no dia 8 de novembro de 2021 e terminado no dia 9 de fevereiro de 2022. Assentou nos pressupostos da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), designadamente os defendidos por Silva (2005), Silva et al. (2016), Rangel e Gonçalves (2010), Vasconcelos (2011) e Vasconcelos et al. (2011).

A MTP é uma metodologia de acesso ao conhecimento em que a criança deixa de receber os conhecimentos de forma passiva, para passar a ser um “investigador, um criador ativo de saberes” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Assim, o projeto que aqui se apresenta intitula-se: **Os/as astronautas**, tendo surgido através da partilha de ideias e sugestões para possíveis projetos a realizar, sendo que as crianças votaram, numa primeira fase, no tema do projeto e, posteriormente, após um levantamento de questões das crianças, surgiu o tópico: **como é a vida dos/as astronautas no espaço?**

Relativamente às intenções que defini para o projeto, delinee as seguintes: i) proporcionar a vivência de um ambiente democrático baseado no diálogo, na cooperação e no respeito pelo outro e pelas suas opiniões; ii) desenvolver uma atitude crítica e interventiva; iii) promover a igualdade de género; iv) estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e hábitos de pesquisa; v) promover o conhecimento de aspetos relacionados com a vida dos/as astronautas no espaço.

No que diz respeito aos procedimentos éticos utilizados, e reconhecendo a ética como dimensão fundamental na profissão de educador/a de infância, privilegiei durante a minha prática os Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) e os Princípios Éticos e Deontológicos para o trabalho de Investigação com crianças (Tomás, 2011). Neste sentido, foi garantido a todos os participantes no projeto a preservação da confidencialidade e da sua privacidade (nomes e imagens das crianças, famílias, equipa educativa e organização socioeducativa), o respeito pelos interesses e necessidades das crianças, o envolvimento da equipa e a partilha com as famílias do percurso realizado no decorrer do projeto.

A organização do relatório é a seguinte: em primeiro lugar, apresento a caracterização para a ação pedagógica, relacionando-a com a caracterização para uma ação contextualizada do relatório da PPS II (Anexo A); de seguida, a fundamentação do trabalho de projeto realizado, em que elenco as intencionalidades definidas, as aprendizagens esperadas e a fundamentação subjacente à MTP; em terceiro lugar, segue-se a apresentação do projeto desenvolvido com as crianças, em que, a partir do referencial teórico mobilizado, ilustro o percurso vivenciado com e pelas crianças, de acordo com as suas fases; finalmente, apresento as considerações finais, às quais se seguem as referências e os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

| | " | | " |

No presente capítulo apresento uma caracterização reflexiva do contexto em que desenvolvi a PPS II e, conseqüentemente, o projeto “Os/as astronautas”. Neste sentido, debruço-me sobre o meio, a organização socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças do grupo e as suas famílias para refletir sobre de que forma este projeto foi significativo para este contexto educativo.

Situada numa freguesia do concelho de Lisboa, a organização socioeducativa em que desenvolvi a PPS II, entre o dia 18 de outubro de 2021 e o dia 18 de fevereiro de 2022, insere-se num agrupamento de escolas da rede pública, que inclui cinco estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do jardim de infância até ao ensino secundário. Este agrupamento de escolas é, de acordo com o PEA (2017/2020), um agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

Dada a situação pandémica, a organização socioeducativa encontra-se a funcionar por duas “bolhas”, constituídas pelas salas 1 e 2 e pelas salas 3 e 4. Esta organização por quatro salas que compõem o espaço físico da organização resulta na formação de quatro grupos que podem variar na sua constituição, entre as vinte e as vinte e cinco crianças, motivo pelo qual o JI tem uma capacidade para aceitar cerca de noventa crianças.

A equipa educativa do JI é constituída por quatro educadoras de infância, sendo que a educadora cooperante acumula funções de coordenadora de departamento, por cinco Assistentes Operacionais (AO), por uma técnica de educação especial e, ainda, por profissionais externos à equipa de sala que dinamizam sessões de educação física e música.

Relativamente à equipa educativa da sala 2, onde realizei a PPS II, esta é composta por duas adultas – a educadora cooperante e a assistente operacional – que trabalham juntas há vários anos. As observações realizadas ao longo da PPS permitem-me aludir para o trabalho *colaborativo*, para a *cooperação* e *parceria* que caracterizam a sua relação.

O espaço da sala 2 caracteriza-se por ser amplo e iluminado, uma vez que tem três janelas que cobrem na totalidade uma das paredes. É neste espaço que se sucedem as propostas de atividades e as rotinas diárias do grupo e está organizado em nove áreas distintas, ainda que, durante o projeto, se tenha verificado a necessidade de criar uma décima área, a do projeto.

O grupo da sala 2 é constituído por vinte crianças, sendo doze meninos e oito meninas, número justificado ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, pelo

que, importa referir que neste grupo estão integradas duas crianças com Necessidades Específicas (NE), o P. e o GF. Quanto ao nível etário, as crianças apresentam idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, revelando uma heterogeneidade interna no que concerne o género, a idade e o percurso institucional (Ferreira, 2004).

Relativamente às características do grupo, destaca-se a curiosidade, a participação, o interesse e a autonomia. No entanto, as crianças revelam algumas dificuldades no cumprimento de algumas regras sociais – “arrumar, esperar pela sua vez, partilhar, saber ouvir” (PCG, 2021/2022, p. 4). Como principais interesses identifico as histórias e a música.

No que às famílias diz respeito, e de acordo com o modelo teórico-concetual defendido por Lima (citado por Sá, 2002), é possível considerar a sua participação indireta, uma vez que existem dois representantes dos encarregados de educação para estabelecer a mediação entre os representados nos processos de tomada de decisões. Quanto à *regulamentação*, contempla-se a participação informal, centrada sobretudo em partilhas na plataforma *classroom*, por e-mail e via *whatsapp* com a educadora cooperante. Importa mencionar que, devido à situação pandémica, durante o período da PPS II a entrada e/ou permanência das famílias no JI não foi possível, razão pela qual se privilegiou a utilização de ferramentas digitais para o efeito. Em relação ao *envolvimento*, a participação revelou-se passiva, limitando-se aos escassos comentários das famílias nas publicações semanais da educadora cooperante na plataforma *classroom* acerca do que as crianças vivenciaram no JI durante a semana. Finalmente, no que diz respeito ao critério da *orientação*, a participação revela-se convergente, verificando-se uma aparente consonância em relação aos objetivos.

Neste sentido, considero que com o desenvolvimento do projeto empenhei-me permanentemente em respeitar as características e os interesses do grupo, procurando em conjunto com as crianças as respostas para as suas questões. Tive a oportunidade de testemunhar o desenvolvimento de valores democráticos e do espírito crítico.

Creio que, da minha parte, da educadora cooperante e da AO existiu sempre uma preocupação em privilegiar uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reconhecendo, ainda assim, que neste projeto as áreas de conteúdo que se destacaram foram a área do Conhecimento do Mundo e a área de Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016).

3. FUNDAMENTAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO

| ' ' | | ' ' |

Se a imagem que temos da criança condiciona a nossa prática enquanto profissionais de educação, para Martalock (2012), a abordagem por projetos implica que se encare a criança como um ser curioso, que aprende ativamente, que pensa de forma concreta, que tem motivação para encontrar as respostas às suas questões e que acede ao conhecimento através das interações.

Por definição e, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.), o vocábulo “projeto” corresponde a algo que alguém planeia ou pretende fazer; um esboço de trabalho que se pretende realizar.

De facto, segundo Leite e Arez (2011), um projeto corresponde a um processo de transformação do real, sendo fruto de deliberação, seleção e negociação, traduzindo-se explicitamente numa intenção de produzir mudança. Assim, o projeto surge, desenvolve-se e termina num determinado tempo e espaço, não sendo passível de generalização. Saber trabalhar em projeto é conseguir analisar e interpretar o real, formulando problemas, equacionando soluções e planeando as mudanças necessárias.

A MTP consiste, então, numa metodologia para a resolução de problemas pertinentes e relevantes para os que se envolvem no trabalho, exigindo uma planificação e distribuição de tarefas para a recolha de informação. Os dados recolhidos quer em grupo, quer individualmente, precisam de ser tratados e organizados para o grande grupo. No fim, o produto final deve ser socializável, ou seja, deve representar o enriquecimento do grupo a nível do conhecimento/compreensão/solução dos problemas ou questões colocadas no início (Rangel & Gonçalves, 2011).

Assim, a sala de atividades deve estar aberta aos recursos fornecidos pelo meio envolvente, pela comunidade e pelas famílias, privilegiando espaços de pesquisa, de investigação e lazer como bibliotecas, museus, centros de recursos, entre outros (Vasconcelos, 2012).

Para Rangel e Gonçalves (2011), “os projetos devem ser de duração curta e adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças” (p. 28). Para isto aponta também Silva (2011), que considera que a previsão da duração de um projeto não coaduna com o carácter participativo que está subjacente à MTP. Por isso, a autora considera que não é possível antecipar quanto tempo um projeto deverá durar e que as crianças devem ter a oportunidade de participar em vários projetos ao longo do ano.

A MTP é fundamental para a competência de “aprender a aprender”, isto é, através desta, as crianças e jovens

vão aprendendo a autorregular a sua aprendizagem, a saber como e onde procurar informação, a reconhecer como aprendem melhor, quais as suas potencialidades e dificuldades como aprendentes... Mas, como toda a competência, também esta se tem que ir exercitando e construindo progressivamente ao longo do tempo (Silva, 2011, p. 126).

Através da MTP as crianças desenvolvem competências que lhes permitem planear, ter um espírito crítico, partilhar e cooperar com os outros, já que, no decorrer de um projeto, as suas fases distintas implicam esse posicionamento. Assim, Vasconcelos et al. (2011) apresentam a MTP dividida em quatro fases principais: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; e, finalmente, iv) divulgação/avaliação.

No que ao/à educador/a de infância que acompanha o projeto diz respeito, este/a deixa de assumir o papel de detentor/a de poder e de conhecimento para adotar um papel de “orientador, tutor ou dinamizador” (Silva, 2011, p. 123). Neste sentido, constitui-se como um mediador do projeto que procura garantir que as crianças tenham o espaço necessário para participar, dar sugestões, partilhar as suas opiniões, tomar decisões e negociá-las com os/as outros/as. Em suma, garantir que as vozes das crianças são respeitadas.

Para além de romper com abordagens tradicionais de uma pedagogia transmissiva, uma das contribuições da MTP que diz respeito ao facto de, no projeto, se verificar uma ampliação daquele que é o espaço da sala de atividades, diluindo-se as fronteiras entre as suas paredes e o mundo exterior à escola (Silva, 2011). Por isso, com o apoio da educadora cooperante, foi possível uma saída ao Planetário de Marinha, em Belém, e a visita de um especialista do Esero (European Space Education Resource Office), um programa educativo da Agência Espacial Europeia (ESA) que estabelece parcerias com instituições associadas à educação de ciência, sendo que em Portugal essa parceria está estabelecida com a Ciência Viva, situada no Pavilhão do Conhecimento em Lisboa.

Posto isto, defini um conjunto de intenções e aprendizagens esperadas, que apresento na Tabela 1:

Tabela 1*Intencionalidades e aprendizagens esperadas.*

Intenções	Aprendizagens esperadas
<ul style="list-style-type: none">- Proporcionar a vivência de um ambiente democrático baseado no diálogo, na cooperação e no respeito pelo outro e pelas suas opiniões;- Desenvolver uma atitude crítica e interventiva;- Promover a igualdade de género;- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e hábitos de pesquisa;- Promover o conhecimento de aspetos relacionados com a vida dos/as astronautas no espaço.	<ul style="list-style-type: none">- Esperar pela sua vez de intervir, dando oportunidade aos outros para intervirem;- Escutar, questionar e argumentar opiniões diferentes da sua, procurando resoluções ou negociando;- Aceitar que meninos e meninas, homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas;- Manifestar competências de acesso ao conhecimento;- Compreender aspetos sobre a vida dos/as astronautas no espaço.

4. APRESENTAÇÃO DE UM
PROJETO DESENVOLVIDO COM
AS CRIANÇAS: "OS/AS
ASTRONAUTAS"

| ' ' | | ' ' |

Com base na caracterização da ação pedagógica e, assente na fundamentação teórica sobre a MTP, apresentados nos capítulos anteriores, debruço-me agora sobre o projeto desenvolvido com o grupo de crianças da sala 2, recorrendo a registos fotográficos e a notas de campo para o efeito.

Conforme preconizado por Vasconcelos et al. (2011), o projeto que aqui se apresenta seguiu diferentes fases, designadamente: i) definição do problema; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho; iii) execução; e, finalmente, iv) divulgação/avaliação.

4.1. 1.^a Fase: Definição do problema

Na primeira fase da MTP – definição do problema – formulam-se as questões a desenvolver, o tema e o tópico a estudar e, também, as dificuldades a resolver (Vasconcelos et al., 2011). Esta fase corresponde à origem do projeto, devendo o/a educador/a estar atento, estimular o grupo e mediar/seriar as questões relevantes (Rangel & Gonçalves, 2011).

Após a visita da supervisora institucional, professora Catarina Tomás, que sugeriu que explorássemos com as crianças livros dos projetos realizados em anos anteriores na sala 2, no dia 8 de novembro de 2021, as crianças descobriram vários projetos que já foram feitos naquele espaço.

Assim, e reconhecendo que o projeto deve incidir sobre os interesses e necessidades das crianças, no dia seguinte, optei por reunir com o grupo, assegurando transparência e uma ética democrática, e expliquei-lhes que durante o período em que estaria presente na sala 2 teria de desenvolver com eles/as um projeto. Por isso, promovi um espaço de partilha em que todos e todas tiveram a oportunidade de indicar que projetos gostariam de realizar. Como mostra o excerto que se segue, várias foram as ideias que surgiram:

Aproveitei para fazer um levantamento dos temas sobre os quais as crianças gostariam de aprender, dando a oportunidade a cada criança para partilhar as suas sugestões. H.: *Podíamos fazer um projeto sobre o amor!* Estagiária: *O que é o amor?* H.: *É quando gostamos de uma pessoa, quando temos saudades e quando estamos felizes.* GA.: *O amor é namorados!* A.: *É quando queremos mesmo estar com aquela pessoa.* Benedita: *Podíamos descobrir como é que apareceu o covid.* Educadora cooperante: *Isso ainda*

ninguém sabe muito bem B... A.: O projeto podia ser das abelhas, para descobrir porque é que elas fazem mel. D.: Sim! E porque é que elas têm picos. GF.: A minha pergunta é porque é que existe o mar... para que é que serve a água. A I. sugeriu ainda fazer um projeto sobre borboletas, o R. sobre “o leão” e a LM. queria descobrir porque é que os monstros assustam (Nota de campo de 9 de novembro de 2021, registo n.º 3).

No dia 10 de novembro de 2021, fizemos uma votação (Figura 1) para decidir o tema do projeto:

Questionei: *Como é que vamos decidir qual é o nosso projeto?* E indicaram: através de uma votação. Distribuí uma tampa de plástico por cada criança e pedi-lhes que colocassem a tampa em cima da folha alusiva ao projeto que gostariam de desenvolver, um de cada vez. Ganhou, efetivamente, o projeto do Planeta Terra/Espaço (Nota de campo de 10 de novembro de 2021, registo n.º 1).



Figura 1. Votação do tema do projeto.

Ficou, assim, decidido que o tema do projeto estaria relacionado com o Planeta Terra/Espaço, com onze dos votos.

Apesar de termos definido o tema do projeto, existiu a necessidade de perceber quais as questões que as crianças tinham e, deste modo, definir qual o tópico a estudar. Para isso, no dia 15 de novembro de 2021, preparei um conjunto de vídeos para as crianças visualizarem, sobre a Terra e o Espaço, de modo a perceber para que questões gostariam de encontrar uma resposta. O vídeo que gerou mais discussão consistia num/a astronauta fora da Estação Espacial Internacional (EEI) e, começou, assim, a chuva de ideias:

Assim, as crianças foram dizendo o que consideram que já sabem: D.: *No espaço flutuamos. H.: Há satélites no ar a voar. FL.: Os satélites são as*

casas de banho dos astronautas. D.: Se tirarmos o capacete congelamos e não respiramos. A.: Os astronautas podem tirar o capacete dentro do foguetão, mas se tirarem lá fora morrem derretidos. FL.: O tubo grosso (apontando para a projeção do vídeo) é para o cocó e o tubo fino é para o xixi! (Nota de campo de 15 de novembro de 2021, registo n.º 6).

Neste sentido, para aproveitar o *interesse* demonstrado pelo grupo neste momento, questionei o que gostariam de descobrir sobre a vida dos/das astronautas (Tabela 2), já que esse parecia o tópico que começava a surgir:

Tabela 2

O que queremos descobrir

O que queremos descobrir
1. Há sanitas no espaço?
2. Como é que os astronautas respiram? (B.)
3. Têm sempre o capacete na cabeça? (B.)
4. Como é que eles dormem? (FQ.)
5. A nave espacial flutua? (FQ.)
6. Como é que comem? (A.)
7. O que é que eles fazem?
8. Dentro da nave eles flutuam?

No dia 17 de novembro voltámos a conversar sobre o projeto e decidimos que este seria o projeto “os/as astronautas”, uma vez que as questões estavam principalmente direcionadas para a vida dos/as astronautas no espaço. No dia seguinte, 18 de novembro, as crianças foram questionadas sobre como poderíamos descobrir mais sobre o tópico e surgiram várias ideias, que constam na Tabela 3:

Tabela 3

Como vamos descobrir

Como vamos descobrir
Procurar em livros (M).
Enviar uma carta às outras salas.
No computador.

No Google (A.)
Conversar com um especialista.
Perguntar à sala 1
Pedir ajuda aos pais.

Nesse mesmo dia começámos a organizar uma área nova na sala – a área do projeto e nela colocámos as questões definidas até ao momento: i) o que sabemos; ii) o que queremos descobrir; iii) como vamos descobrir.



Figura 2. Construção da área do projeto I



Figura 3. Construção da área do projeto II



Figura 4. Construção da área do projeto III

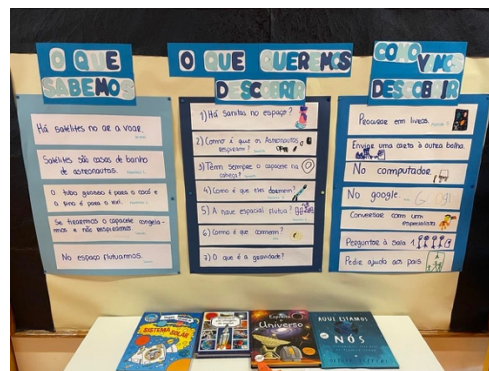


Figura 5. Construção da área do projeto IV

4.2. 2.^a Fase: Planificação e desenvolvimento do projeto

Na segunda fase da MTP, define-se o que se vai fazer, como e quem realiza as tarefas. Pode realizar-se, ainda, uma inventariação de recursos (Vasconcelos et al., 2011).

Importa referir que, respeitando a prática da educadora cooperante, o projeto foi realizado com todas as crianças do grupo, sendo que procurei envolvê-las a todas em todos os momentos. Reconheço, no entanto, que tal não foi possível por diversos motivos, por exemplo, algumas tarefas foram realizadas por pequenos grupos e algumas crianças mostraram não querer participar em determinados momentos/propostas, vontades que foram sempre respeitadas por mim.

Para a divisão de tarefas, criei um quadro para afixar na área do projeto (Figura 6). Algumas das tarefas ficaram definidas desde o início do projeto, mas outras foram surgindo ao longo deste. Por isso, foi uma das fases da MTP que foi revisitada, justamente para definir quem faz o quê. Na nota de campo que se segue reflito sobre isso mesmo, a necessidade de visitar esta fase em vários momentos do projeto:



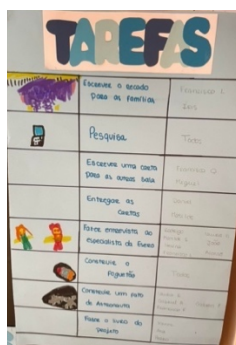
Figura 6. Divisão de tarefas.

Apesar de termos estabelecido algumas tarefas no início do projeto, em novembro, a verdade é que muitas ficaram por dividir. Isto deve-se ao facto de ter sentido que algumas crianças se inscrevem nas tarefas num determinado momento e, quando chega a altura de executar a tarefa, já não têm interesse, colocando-me numa posição em que sinto que tenho de insistir e, de alguma maneira, de os “forçar” a cumprir as suas tarefas. Por isso, optei por realizar a divisão de tarefas hoje, um momento mais perto da execução das mesmas, numa tentativa de preservar o interesse das crianças pelas tarefas em causa. Acredito que este pormenor não inviabiliza a MTP, justamente porque uma das suas características é que as fases não são lineares, antes, podem ser revisitadas ao longo de todo o projeto (Nota de campo de 11 de janeiro, registo n.º 4).

Também no processo de divisão de tarefas procurei posicionar-me como mediadora, acolhendo sempre as sugestões dadas pelas crianças e orientando-as para o que tinham referido querer descobrir. Apesar de algumas terem sido realizadas em

pequeno grupo, importa ressaltar que essas propostas foram sempre compartilhadas e divulgadas ao grande grupo, geralmente ao fim do dia.

No decorrer do projeto, verificamos a necessidade de aumentar o mapa das tarefas, já que foram surgindo tarefas novas no decorrer do mesmo. A figura 7 ilustra última versão do mapa com a divisão das tarefas.



TAREFAS	
Elabore o recado para as famílias	Elabore o recado
Pesquisa	Tarefa
Elabore uma carta para as famílias	Elabore a carta
Entregue as cartas	Tarefa
Elabore materiais de apoio para as famílias	Elabore os materiais
Construa a figura	Tarefa
Construa um mapa de localização	Tarefa
Elabore o mapa do projeto	Tarefa

Figura 7. Divisão de tarefas I.

4.3. 3.^a Fase: Execução

Vasconcelos et al. (2011) indicam que é na terceira fase que as crianças iniciam o processo de pesquisa, partindo de experiências diretas, preparando o que desejam saber “organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (p. 16).

Neste sentido, e dado que já tínhamos definido como faríamos a pesquisa, começamos por elaborar um recado para as famílias. Nesta tarefa inscreveram-se a I. e o FL., que com o meu apoio, utilizaram o computador para redigir o recado. Quando terminaram, mostraram interesse em fazer uma ilustração para colocar no recado, que foi posteriormente enviado às famílias em formato *QR Code*. A sugestão partiu da educadora cooperante e antes de o levarem para casa, expliquei às crianças de que forma as suas famílias conseguiriam aceder ao recado. Para facilitar a pesquisa das famílias, pedimos-lhes que respondessem à questão: “Como é que podemos ser astronautas?”.



Figura 8. Elaboração do recado para as famílias.

Nos dias seguintes as crianças começaram a trazer livros para a sala sobre o tópico do nosso projeto e, por isso, começámos a pesquisar nos livros e no computador (Figura 9) e começaram a surgir as primeiras descobertas. A primeira descoberta surgiu no dia 25 de novembro, como ilustra a seguinte nota de campo:



Figura 9. Livros trazidos para a sala.

A LM. chamou-me para lhe dizer o que estava escrito ao lado de uma imagem de um cão, assim fiz e a menina pareceu *surpresa*. *Um cão no espaço?* Disse-lhe que tinha acabado de descobrir algo para o nosso projeto e motivei-a a registar aquilo que descobriu, para mais tarde partilhar com o restante grupo. O GF., que estava ao lado, *riu-se* e disse: *Laika?!* Expliquei-lhe que a LM. tinha acabado de descobrir algo para o projeto dos/as astronautas e perguntei-lhe se também queria descobrir mais coisas. Juntos, vimos no computador algumas imagens e vídeos acerca da *Laika*. (Nota de campo de 25 de novembro de 2021, registo n.º 5).

Tratando-se de um tópico *complexo* e com uma quantidade de questões definidas significante, de modo a organizar a informação que já tínhamos pesquisado, optámos por fazer uma pasta com as descobertas que as crianças iam fazendo. Assim, depois de pesquisarem em livros ou no computador, motivava o registo das suas descobertas e, posteriormente, as crianças arquivavam essa descoberta na pasta

organizada para o efeito. Ao final do dia partilhavam o que descobriam com o grande grupo.

Os contributos das famílias para a pesquisa do projeto foram começando a chegar e assumiram as mais diferentes formas, desde livros com páginas marcadas com a informação pedida, móbiles sobre o assunto (Figura 10), cartazes feitos com as crianças e até e-mails com diferentes sugestões de vídeos e canções sobre o tema. As famílias mostraram-se *participativas* e *envolvidas* no projeto.



Figura 10. Contributos das famílias para a pesquisa.

No dia 29 de novembro de 2021, propus a realização de uma experiência sobre o lançamento dos foguetões. Elaborei um protocolo (Anexo B) a seguir para a experiência a realizar, dentro dos moldes já utilizados pela educadora cooperante com o grupo, para posteriormente integrar o ficheiro das experiências que está na área das ciências da natureza. Pensaram em hipóteses para o que consideravam que ia acontecer, observaram e discutiram ideias sobre isso (Figura 11). No final, preencheram um registo sobre a proposta.



Figura 11. Experiência sobre o lançamento dos foguetões.

As crianças continuaram a escolher a área do projeto e a fazer várias descobertas. O FL. Descobriu informações sobre o fato espacial e o FQ. descobriu o telescópio *Hubble*, como nos dá conta o seguinte excerto:

O FL. folheou alguns livros e descobriu uma página sobre o fato espacial, pediu-me para ler o que estava escrito e decidiu que a sua descoberta seria sobre o fato dos/as astronautas. O FQ. disse-me, *Bianca no outro dia eu disse-te que vinha para a área dos projetos fazer uma descoberta e não vim, mas agora vou ficar aqui, como prometi*. Expliquei-lhe que fico satisfeita porque quer participar no projeto, mas que só quero que venha para esta área se *realmente* for do seu *interesse*. Disse-me que também queria fazer uma descoberta e apresentá-la aos pares no final do dia e começou a ver alguns livros. Descobriu uma página acerca do telescópio *Hubble* e pediu-me para ler. Decidiu que queria fazer a sua “descoberta” sobre isso (Nota de campo de 2 de dezembro de 2021, registo n.º 4).

Conforme o projeto se foi desenvolvendo, novas ideias foram surgindo. Neste sentido, as crianças começaram a falar em construir um foguetão e um fato de astronauta. Para isso, pedimos apoio às famílias para começarmos a reunir caixas de cartão.

A educadora cooperante propôs fazermos uma pausa nas descobertas do projeto durante o mês de dezembro, para dar espaço a outras propostas de atividades. Por isso, no dia 3 de dezembro, fizemos uma avaliação intermédia (Figura 12) em relação ao que já fizemos, o que já começámos, mas não acabámos e o que ainda faltava fazer. Percebemos que ainda faltavam descobrir as respostas para algumas questões, escrever uma carta para as outras salas do JI e conversar com um especialista.



Figura 12. Avaliação intermédia do projeto.

No dia 6 de dezembro, fiz uma proposta ao grupo de crianças. Apresentei-lhes a pintura *Noite estrelada*, de Van Gogh e analisámos a obra. Compreendemos que, em alguns aspetos, esta nos fazia lembrar o espaço e, por isso, sugeri reproduzirmos a

pintura de Van Gogh (Figura 13), de acordo com a sua técnica, de modo a inspirar a decoração o espaço onde iria ficar o foguetão, ideia que progressivamente foi cativando cada vez mais as crianças.



Figura 13. Proposta de artes visuais – *Noite estrelada*, de Van Gogh.

Para introduzir a construção de um foguetão com recurso a caixas de cartão, propus a dinamização da história *Não é uma caixa!* de Antoinette Portis. Durante a dinamização da história, as crianças tentaram antecipar que utilidades a caixa de cartão poderia ter em cada página. No final da história, a caixa surge em forma de foguetão, tal como nós fizemos para a construção do foguetão na nossa sala, no âmbito do projeto. Para além disso, visualizámos o vídeo *The adventures of a cardbox*, sobre um menino que tem como brinquedo preferido uma caixa de cartão e que com ela faz a maior parte das suas brincadeiras. No final, as crianças mostraram *interesse* em explorar as caixas (Figura 14). Tudo isto de modo a propor a construção do foguetão e a divisão de tarefas neste processo.



Figura 14. Exploração de caixas de cartão para a construção do foguetão.

Antes da interrupção letiva do Natal preparei um *kit* com materiais para as crianças realizarem uma experiência com as suas famílias. Para isso, disponibilizei o protocolo (Anexo B) e uma proposta de registo. Quando regressámos ao JI, em janeiro, as crianças mostraram aos seus pares os foguetões que fizeram com as suas famílias (Figura 15).



Figura 15. Experiência proposta para realização com as famílias.

Dinamizei uma sessão de educação física com o fio condutor: “o treino dos/as astronautas”. Para isso, no dia anterior, 10 de janeiro de 2022, visualizámos alguns vídeos de astronautas a praticar exercício físico e conversámos sobre a importância do mesmo nas suas vidas. A sessão implicava, numa primeira parte uma caminhada espacial até à lua e, para isso, com recurso à dramatização, simulámos que estávamos a vestir um fato espacial, assunto que já tinha sido alvo de uma descoberta na nossa sala e que as crianças já apropriavam neste momento, como retrata o seguinte excerto:

O J. lembrou-se de uma parte do fato que estava a faltar e indicou: *Falta a fralda!* A B. riu e questionou: *Fralda?!* O J. explicou que já tinham descoberto anteriormente que os/as astronautas precisavam de usar uma fralda durante as caminhadas espaciais, porque estas demoram muito tempo e não podem voltar à EEI só para ir à casa de banho. Imaginámos novamente que estávamos a vestir o fato espacial, desta vez incluindo a fralda, e simulámos com gestos (Nota de campo de 11 de janeiro de 2022, registo n.º 1).

A segunda tarefa consistia em recolher “amostras” da lua para fazer experiências. Para isso, propus uma corrida de estafetas e dividi as crianças em duas equipas de astronautas. Procurei incluir nas tarefas propostas aspetos da vida no espaço e aspetos que já surgiram no âmbito do projeto. Assim, nesta tarefa pretendia-se que relembressem/percebessem que uma parte do trabalho dos/as astronautas pode passar por realizar experiências científicas a bordo da EEI. A terceira tarefa implicava imaginar que tinham de “apanhar” objetos que estavam a flutuar dentro da EEI. Para isso, levei uma máquina para fazer bolhas de sabão. A última missão da sessão consistia em explorar Marte e consistia num percurso de obstáculos com várias possibilidades de ação.

Considero que esta sessão (Figura 16) foi fundamental para retomar as propostas relacionadas com o projeto, depois de três semanas de interrupção letiva e

que correu conforme planeado, sendo que as crianças estiveram *envolvidas* nas propostas e, principalmente, se *divertiram*.



Figura 16. Sessão de educação física – “Treino como um/a astronauta”.

Retomou-se também a construção do foguetão com várias caixas de cartão (Figura 17), com as quais montámos em primeiro lugar a estrutura, reforçámos com papel e cola branca e, finalmente, pintámos. Todas as decisões que ao foguetão dizem respeito foram negociadas em grande grupo, ainda quem existissem tarefas da construção do foguetão atribuídas a cada criança.



Figura 17. Construção do foguetão.

A equipa educativa da sala propôs às crianças a pintura do Espaço em papel de cenário para colocar no local onde o foguetão ficaria quando estivesse terminado. Essa pintura seria inspirada na técnica de Van Gogh. Algumas crianças mostraram *interesse* em desenhar planetas e colocar o sistema solar nesse papel de cenário (Figura 18).



Figura 18. Sistema solar feito pelas crianças.

O M. e o FQ. inscreveram-se na tarefa de escrever uma carta para as outras salas a questionar as crianças dos restantes grupos o que sabem acerca da vida dos/as astronautas (Figura 19):

Assim, o FQ. e o M. planearam em conjunto o que gostariam de escrever. Sugeriu escrevermos no computador, mas o M. insistiu que gostava de copiar o texto da carta à mão. Por isso, escrevi numa folha o texto da carta e o Miguel copiou. O FQ. foi adiantando os envelopes e fez alguns desenhos nos mesmos (Nota de campo de 12 de janeiro de 2022, registo n.º 3).

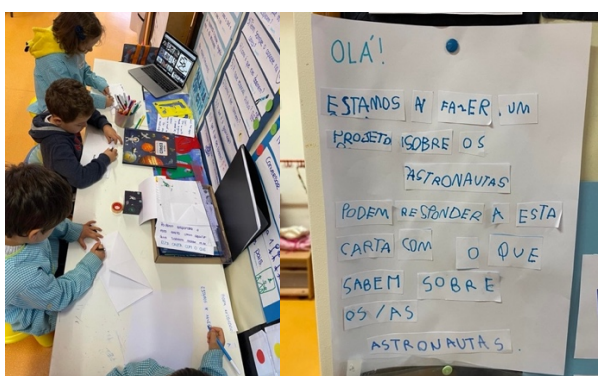


Figura 19. Carta para as outras salas.

As descobertas na área do projeto também continuaram:

Durante a tarde, o J., a LM. e a LR. estiveram na área dos projetos *empenhados* em fazer mais descobertas para o projeto. A LM. tinha uma descoberta pendente desde dezembro – porque é que os/as astronautas se chamam astronautas? Para isso, foi buscar o dicionário à biblioteca e viu num livro que astronauta significa “navegante das estrelas” (astro+nauta) ou “tripulante de um veículo espacial”. O J. olhou para o painel dos projetos e quis perceber o que ainda faltava descobrir. Pediu-me para ler as questões com um círculo vermelho à frente e escolheu descobrir como é que os/as astronautas comem. Para isso, viu vários vídeos na internet. A LR. quis descobrir como é que os/as astronautas respiram. Descobriu que dentro da mochila levam oxigénio para poderem respirar. (Nota de campo de 12 de janeiro de 2022, registo n.º 4).

No dia 13 de janeiro fomos ao Planetário de Marinha em Belém (Figura 20), assistir a uma sessão do Capitão *Shnuffles*, indicada para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos. As crianças aprenderam coisas novas sobre alguns planetas e viram maquetes de foguetões e de vaivéns. Ficaram muito

satisfeitos/as quando perceberam que afinal Plutão não tinha desaparecido, mas que é um planeta anão e, por isso, já não faz parte do sistema solar.



Figura 20. Visita ao Planetário de Marinha.

No dia 24 de janeiro preparámos a entrevista a realizar ao especialista do Esero que nos vinha visitar no dia seguinte, nesta tarefa inscreveram-se o J., a H., o FL., o R. e a LM.

Conversámos sobre as questões do projeto para as quais ainda não temos a resposta e cada um teve a oportunidade de pensar numa questão a colocar ao especialista. As perguntas selecionadas foram: J.: *O que é que os astronautas fazem lá no espaço?* LM.: *Para onde é que vai o xixi e o cocó dos astronautas?* FL.: *Como é que eles veem filmes?* R.: *Como é que respiram?* H.: *Tu és astronauta e vives no espaço?*

Escrevi as questões em várias folhas de papel e sugeri que as ilustrassem para não se esquecerem da sua questão no momento da entrevista. Regressámos à sala e sentaram-se nas mesas a ilustrar os cartões da entrevista (Nota de campo de 24 de janeiro de 2022, registo n.º 1).

Nesse mesmo dia, recebemos uma carta da sala 3 com a resposta à nossa (Figura 21). As crianças mostraram-se *entusiasmadas* e mencionaram querer mostrar ao especialista a carta recebida.

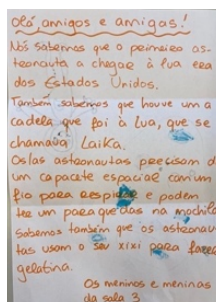


Figura 21. Resposta da sala 3.

O especialista do Esero veio à sala 2 e mostrou às crianças um fato de astronauta completo. Fez com o grupo uma proposta sobre os alimentos que podem e os que não podem ir para o espaço, explicando o porquê. Dinamizou uma experiência com uma toalhita que parece um comprimido e se expande quando entra em contacto com água. Mostrou vários vídeos sobre a vida dos/as astronautas no espaço, fez uma dinâmica sobre os planetas do sistema solar e respondeu às questões que tinham preparado.

Dada a situação pandémica, várias crianças estiveram ausentes nas últimas semanas do projeto, por estarem em isolamento profilático. A solução encontrada foi, por exemplo, realizar videochamadas com eles/as nos momentos mais marcantes do projeto, como ilustra a figura 22.



Figura 22. Visita do especialista do esero.

Considero que este foi um momento muito positivo do projeto, que possibilitou confirmar algumas das descobertas que já tinham feito e esclarecer outras. Além disso, foi clara a confiança das crianças ao partilharem com o especialista o que já tinham aprendido no projeto.

Na fase final da construção do foguetão, averiguou-se necessário escolher um nome para o mesmo, já que os foguetões costumam ter nomes. Por isso, fizemos uma votação:

A educadora cooperante propôs a escolha de um nome para o foguetão que temos vindo a construir e que está quase pronto. Já têm surgido algumas sugestões que tem registado numa folha branca. Assim, questionei se alguém tem mais alguma ideia e partilhei as que já tinham surgido anteriormente. *Como é que vamos decidir o nome do nosso foguetão?* Questionei. *Fazemos votos!* Respondeu a M. Por isso, elencámos novamente todas as hipóteses sugeridas, fiz uma tabela com os nomes e

pedi que cada criança colocasse uma “cruz” à frente da opção em que quer votar. Apesar de não estarem presentes todas as crianças que constituem o grupo, o nome mais votado foi “T2” (Nota de campo de 25 de janeiro de 2022, registo n.º 4).

No dia 26 de janeiro decorámos o interior do foguetão e preparámos a nova área – a área do foguetão. Estabelecemos que, dadas as dimensões do foguetão, só poderiam estar nessa área duas crianças de cada vez e, tal como existe nas restantes áreas da sala, criei um cartaz indicativo disso mesmo, onde as crianças podem colocar os seus cartões sempre que escolherem brincar no foguetão. No dia 27 de janeiro, inaugurámos, oficialmente, a área do nosso foguetão (Figura 23), com dois fatos de astronauta: um para os mais pequenos e outro para os maiores. E terminámos a mochila de astronauta para utilizar com os fatos (Figura 24).



Figura 23. Foguetão construído pelas crianças da sala 2.



Figura 24. Mochila de astronauta construída pelas crianças da sala 2.

Trouxe para a sala 2 dois jogos sobre o tópico do projeto (Figuras 25, 26):

- i) jogo “Missão a Marte” – jogo da glória constituído por um tabuleiro de jogo, quatro peões e cartas com instruções para avançar ou recuar no tabuleiro;
- ii) loto do projeto, constituído por 10 tabuleiros de jogo diferentes, cartas, instruções e tampas.



Figura 25. Loto do Projeto.



Figura 26. Jogo "Missão a Marte".

Ao longo do projeto fui fazendo, em colaboração com a equipa educativa da sala, outras propostas educativas.

No que ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita diz respeito, propus que as crianças aprendessem representar a palavra astronauta com recurso ao recorte e à colagem. Assim, as crianças tinham à sua disposição um registo com a palavra astronauta e umas tiras de papel com as suas sílabas, sendo que as encorajei a descobrir quantas sílabas tem a palavra, dinâmica recorrente na sala com a educadora cooperante.



Figura 27. Palavra astronauta.

No decorrer do projeto foram ainda surgindo "palavras difíceis", isto é, palavras novas que as crianças ainda não conheciam. Assim, fomos apontando-as num registo próprio e surgiram palavras como: gravidade, órbita, amostra, combustível, oxigénio, vaivém e decrescente (Figura 28).

Imagem	Palavra	Número de Sílabas	Significado
	anelado	4	que tem um anel
	orbital	3	relativo a órbita
	amostra	3	pequena quantidade de algo
	combustível	5	que serve para alimentar
	oxigénio	5	gasoso necessário para a vida

Figura 28. Palavras difíceis do projeto.

No domínio da Matemática, foi proposta a construção de foguetões com algumas formas geométricas, a construção e montagem de puzzles, a elaboração de foguetões com dobragens e representação da contagem decrescente.

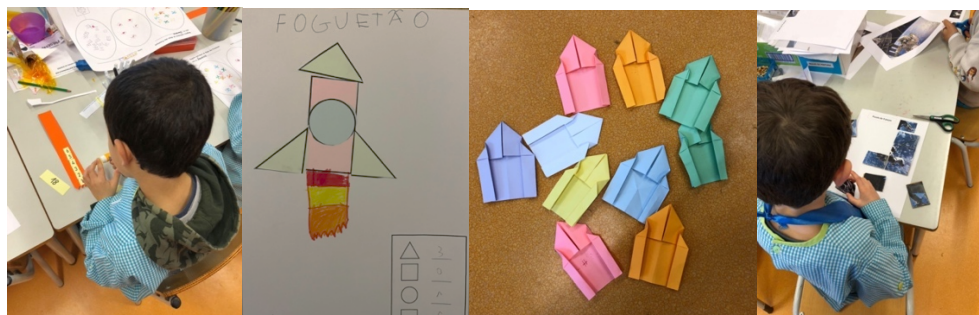


Figura 29. Outras propostas no domínio da matemática.

Finalmente, no subdomínio das Artes Visuais, outras propostas realizadas foram: pintura de planetas, sugerida pelas crianças e a construção de foguetões para pendurar no teto da sala.



Figura 30. Outras propostas no subdomínio das Artes Visuais.

4.4. 4.^a Fase: Divulgação/Avaliação

A quarta e última fase corresponde à avaliação e comunicação de todo o percurso realizado no decorrer do projeto. Trata-se, assim, da socialização do saber, de modo a disponibilizá-lo aos outros. Consiste, ainda, na avaliação do projeto no que diz respeito à intervenção dos elementos do grupo, à cooperação, à qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas e, também, no que diz respeito às aprendizagens realizadas. Podem, ainda, formular-se novas hipóteses e originar novos projetos (Vasconcelos et al., 2011).

Tratando-se de um projeto das crianças da sala 2, por eles decidido e realizado, considerei importante questionar de que forma gostariam de divulgar à sala 1 o projeto “Os/as astronautas”. Sugeri a realização de um vídeo, mas as crianças e a equipa da sala mostraram-se favoráveis à apresentação do projeto presencialmente.

Por isso, orientei as crianças na organização da apresentação e preparei com elas o que cada uma diria no dia da mesma. A M. e o D. foram à sala 1 convidá-los para a comunicação do projeto.

Assim, no dia 9 de fevereiro de 2022, na parte da manhã, na sala 2, foi realizada a divulgação do projeto para a sala 1, para as crianças do grupo que estavam em isolamento profilático (por videochamada) e para a professora Catarina Tomás, que foi assistir ao momento.

Considero que este foi um momento importante para as crianças, que mostraram *satisfação* em partilhar com os pares da sua “bolha” o que aprenderam. Para a equipa, penso ter sido *gratificante* perceber que as crianças estavam *envolvidas* e que foi *significativo* para elas.

Para além da divulgação, foi criado um livro sobre o projeto, construído ao longo de todo o processo. Nele constam imagens e texto que descrevem o percurso percorrido.

Várias foram as evidências de avaliação que observei junto das crianças durante o projeto. No entanto, senti necessidade de perceber com mais pormenor não só o que retiveram do projeto, mas o que mais gostaram, o que menos gostaram e como se sentiram. Deste modo, elaborei uma avaliação individual, sob forma de questionário, com quatro questões (Anexo C).

Através do referido questionário pude perceber as principais aprendizagens das crianças:

- “A Laika morreu na nave. Aprendi o que é a gravidade.”
- “Astro significa estrela e Nauta significa navegante, por isso astronautas são navegantes das estrelas”
- “Aprendi a comida que podem levar”;
- “Os astronautas fazem ginástica”;
- “Fazem ginástica, experiências e arranjam a nave”;
- “Dormem amarrados com correntes, no chão ou na parede”;
- “O comprimido se transforma numa toalhinha”;

- “Eles flutuam no espaço por causa da gravidade”;
- “Aprendi que lá no espaço não há gravidade, há microgravidade, por isso flutuam”;
- “Se saírem sem o fato espacial morrem”;
- “Precisam de fazer muito desporto para não ficarem sem músculos”;
- “Dormem amarrados”;
- “A gravidade é uma força que nos puxa para o chão”;
- “Aprendi quais as comidas que se podem levar e as que não se podem”;
- “Aprendi coisas sobre o telescópio Hubble, sobre plutão, os planetas e o espaço”.

Verifiquei, ainda, que aquilo que referem que menos gostaram de fazer foi a pesquisa nos livros e no computador. Aspeto que compreendo, já que acabou por ser um processo *moroso*. A proposta que mais gostaram de fazer foi, em grande parte, a construção do foguetão.

A pedido das crianças, realizei uma caça ao tesouro, que consistia num percurso com pistas em que só podiam avançar depois de responderem corretamente às questões. Vi nesta proposta potencial para uma atividade de avaliação e formulei questões sobre o projeto, às quais souberam responder corretamente sem dificuldades.



Figura 31. Percurso com pistas sobre o projeto.

Quanto à avaliação das famílias, considero que esta foi realizado ao longo de todo o projeto através do feedback que foram colocando na plataforma *classroom*. Também na reunião realizada pela educadora cooperante em que tive oportunidade de participar, as famílias das crianças mostraram-se *satisfeitas* com o envolvimento dos seus filhos no projeto, agradecendo o trabalho desenvolvido com as crianças. Analisando os comentários que foram deixando na plataforma é possível afirmar que as famílias consideraram que o projeto foi *significativo* para as crianças.

Em relação à forma como participaram e se envolveram no projeto, dentro daquilo que foi possível, dadas as limitações impostas pela situação pandémica, em que as famílias não entram dentro do JI, o balanço que faço é positivo, ainda que tenham contribuído e participado em diferentes fases e de formas distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | | " |

Concluído o projeto “Os/as astronautas”, cabe-me agora refletir sobre o caminho percorrido ao longo do mesmo.

Assumir o papel de mediadora de uma metodologia que era, ainda, um pouco desconhecida para mim, foi um desafio. Desafio esse que se ampliou quando percebi que não dominava o tópico selecionado. Aprendemos a metodologia e a sua teoria antecipadamente, é um facto, mas a prática transporta-nos para uma realidade imbuída de desafios que procurei ultrapassar com muita reflexão e partilha com a equipa educativa.

Preocupe-me, permanentemente, em que este projeto fosse das crianças da sala 2 e não meu, só assim me fazia sentido. Por isso, escutei-as e auscultei-as, procurando perceber o que pensavam e o que queriam fazer. Respeitei os seus interesses, os seus desejos e criei pontes para a negociação quando os interesses de uns entravam em conflito com os interesses de outros.

Procurei ainda que as propostas realizadas às crianças fossem articuladas com as diferentes áreas de conteúdo, reconhecendo, ainda assim, a dificuldade que é fazê-lo de forma significativa.

No entanto, considero poder afirmar que o projeto aqui explicitado contribuiu para o desenvolvimento das intenções que defini. A vivência deste projeto colocou as crianças do grupo em situações de vivência democrática: frequentemente era-lhes pedido que esperassem pela sua vez de intervir e que dessem a oportunidade aos outros para o fazer. Penso que a necessidade constante de escutar, questionar e argumentar ao longo do projeto e das suas tarefas contribuíram para o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva. Quando à intenção de promover a igualdade de género, apesar de muito discreta, julgo que foi importante perceberem que meninas e meninos, homens e mulheres, podem ser o que desejarem, até mesmo astronautas. Se a MTP é uma metodologia que dá às crianças competências e ferramentas que lhes permitem aceder ao conhecimento, a minha postura no projeto revelou a minha intenção de desenvolver essas mesmas competências, prova disso é o facto de o processo de pesquisa ter sido *moroso*, dado que frequentemente me debatia como é que poderia melhorá-lo sem que o enviesasse. Finalmente, posso afirmar que as crianças da sala 2 sabem muitos aspetos relacionados com a vida dos/as astronautas e, também por isso, sinto-me *realizada* enquanto mediadora do projeto.

Quanto à inclusão da MTP nesta fase da formação inicial, concordo com o defendido por Leite e Arez (2011), o facto de se incluir esta metodologia na formação inicial é vantajoso na medida em que orienta para uma profissionalidade ativa e interativa; articula a teoria com a prática; favorece o fornecimento de instrumentos de análise da realidade e de estratégias de ação; favorece o investimento pessoal dos alunos, orientando-os para o desenvolvimento de objetivos pessoais; integra conhecimentos de diferentes áreas; e, finalmente, traz coerência aos processos de aprendizagem.

Como futura educadora de infância, a implementação deste projeto permitiu-me refletir sobre a educadora que quero ser, sobre a forma como olho para a criança e como a perspetivo no processo educativo.

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (s.d.). “Projeto”. Consultado a 13 de fevereiro de 2022, em <https://dicionario.priberam.org/projeto>.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da investigação às práticas*, 1(3), 79-99.
- Martalock, P. (2012). “What is a wheel?” – The image of the child: traditional, project approach and reggio emilia perspectives. *Dimensions of early childhood*, 40(3), 3-12.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os actores. Políticas e práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional dos Professores da Zona Norte.
- Silva, I. L. (2011). Das voltas que o projeto dá... *Da investigação às práticas*, 1(3), 118-132.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo” – *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da investigação às práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Editora Media XXI.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro C., Castro, J., Menau, J., Sousa, S., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 129.

Outros documentos:

Projeto Curricular de Grupo (PCG, 2021/2022)

Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2017/2020)

ANEXO F

Carta de apresentação às
famílias

| " | | " |

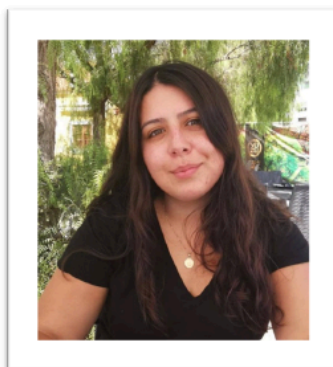


ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Olá famílias da Sala 2,



O meu nome é Bianca Silva, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa onde estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Por esse motivo, e no âmbito da Unidade Curricular de Prática Supervisionada II, o estágio decorrerá de **18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022**. Durante este período de tempo, vou acompanhar a equipa educativa e as crianças da sala 2, com as quais tenciono crescer e aprender, promovendo um conjunto de experiências significativas e respeitando os seus interesses e necessidades.

Manifesto a minha inteira disponibilidade para as crianças e para as suas famílias, que são tão importantes neste percurso. Por isso, se tiverem alguma questão não hesitem em contactar-me.

Muito obrigada,

Bianca.

(2019046@alunos.eselx.ipl.pt – e-mail institucional)

ANEXO G

Guião do inquérito por
questionário

| | ' ' | | ' ' |

Conceções das estagiárias e educadores/as cooperantes sobre a Prática Profissional Supervisionada II_MEPE (2021-2022)

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, estou a realizar um estudo sobre as conceções dos/as educadores cooperantes e estagiárias em relação à PPS II, no ano letivo 2021-2022.

O presente inquérito por questionário tem como objetivo caracterizar as conceções das estagiárias e dos/as educadores/as cooperantes sobre a PPS II.

O inquérito por questionário é anónimo e confidencial e as respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação académica. O inquérito é preenchido de forma anónima, até ao dia 28 de fevereiro de 2022, e os dados serão tratados de forma agrupada e nunca individual. Isto é, não será possível identificar as respostas individualmente. Pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer altura.

Caso tenha compreendido e aceite participar, peço a sua colaboração no preenchimento do inquérito.

***Obrigatório**

1. Consentimento informado. Aceita responder ao questionário? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

1. Caracterização dos/as participantes

2. 1.1. Idade *

3. 1.2. Indique o seu sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não dizer

4. 1.3. Vou responder ao inquérito na qualidade de: *

Marcar apenas uma oval.

- Estagiária
 Educador/a cooperante

5. 1.3.1. Se é educador/a cooperante, há quantos anos trabalha como educador/a de infância?

6. 1.4. É a primeira vez que está a acompanhar/fazer a PPS II? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Não se aplica

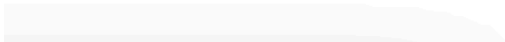
7. 1.5. O JI onde desenvolvo a minha atividade profissional/PPS II integra a: *

Marcar apenas uma oval.

- Rede pública
 Rede privada - Instituição de Ensino Particular e Cooperativo
 Rede privada - Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

8. 1.6. Indique o concelho em que se situa o JI: *

2. A PPS II: o/a educador/a cooperante



9. 2.1. Quais são as funções do/a educador/a cooperante na PPS II? E as das estagiárias? *

10. 2.2. Como caracteriza o acompanhamento dado durante a PPS II? *

11. 2.3. Como avalia/autoavalia o acompanhamento dado durante a PPS II pelo/a educador/a cooperante? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada adequado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito adequado

12. 2.4. Considero que existem benefícios para os/as educadores/as cooperantes associados a receber as estagiárias: *

Assinale consoante o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

13. 2.4.1. Se considera que o acompanhamento de estágios é benéfico para os/as educadores/as cooperantes, seleccione as opções que considera importantes *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Contribui para a atualização de conhecimentos teóricos.
- Possibilita a partilha de práticas e propostas de atividades.
- Enriquece o processo educativo.
- Permite reflexões em conjunto.
- O/a educador/a tem mais tempo livre ao receber as estagiárias.
- Outra opção
- Não se aplica

Outra: _____

14. 2.5. Indique o seu grau de satisfação em acompanhar/ser acompanhada na PPS II: *

Assinale consoante o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada satisfeita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito satisfeita

15. 2.6. O acompanhamento de estágios contribui para a reflexividade sobre a prática do/a educador/a cooperante: *

Assinale consoante o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

16. 2.7. Penso que o papel de educador/a cooperante exige muito tempo e disponibilidade: *

Assinale consoante o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

17. 2.8. Penso que ter uma estagiária possibilitou ao/à educador/a cooperante o desenvolvimento de novas competências: *

Assinale consoante o seu grau de concordância.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

3. PPSII: Processo de orientação das estagiárias

Assinale consoante o seu grau de concordância em cada afirmação

18. 3.1. Estou ciente dos objetivos da PPS II. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

19. 3.2. O processo de organização da PPS II no MEPE (ESELx) é adequado: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

20. 3.3. Sinto que os princípios e perspetivas que defendo são respeitados no processo da PPS II: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

21. 3.4. As crianças devem ser envolvidas e informadas sobre o processo da PPS II. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

22. 3.5. As intervenções da estagiária são planeadas e negociadas com o/a educador/a cooperante . *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

23. 3.6. Considero que a duração da PPS II é adequada: *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

24. 3.7. Identifique três pontos fortes da PPS II *

25. 3.8. Identifique três pontos fracos da PPS II *

26. 3.9. Que sugestões daria para melhorar a PPS II? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO H

Guião da entrevista

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras do JI em que se desenvolveu a PPS II (2021/2022)

Objetivo: Caracterizar as conceções das educadoras do JI em que desenvolvi a minha prática em relação ao papel de cooperantes na PPS II do MEPE da ESELx.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização de um estudo sobre as conceções dos/as educadores/as cooperantes e estagiárias em relação à PPS II.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B4. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?</p> <p>B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p>	<p>- Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p> <p>- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p>

<p>C. Abordagem Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. • Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p> <p>C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p>	<p>- Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou se é implementado parcialmente.</p> <p>- Perceber qual a formação da educadora no modelo pedagógico que adota.</p>
<p>D. Perspetivas sobre a assunção do papel de educador/a cooperante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as motivações para a colaboração/não colaboração com a PPS II. 	<p>D1. Com que instituições de ensino superior já colaborou no processo de orientação da PPS II?</p> <p>D2. Quantos estágios já orientou?</p> <p>D3. Por que motivo(s) aceita/ou receber estagiários/as?</p> <p>D4. Considera que existem fatores que condicionam/determinam a sua colaboração com a PPS II? Se sim, quais? (por exemplo: a supervisão institucional influencia a sua decisão?)</p> <p>D5. Identifica benefícios associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?</p>	<p>- Se já não colabora com a PPS II, por que motivos deixou de ser educadora cooperante?</p>

		D6. Identifica constrangimentos associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?	
E. Processo de orientação da PPS II.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como perspetiva o processo de orientação da PPS II. 	<p>E1. Como caracteriza as funções do/a educador/a cooperante? E as dos/as estagiários?</p> <p>E2. Como caracteriza e avalia o acompanhamento que é dado durante a PPS II aos/às estagiárias.</p> <p>E3. Como avalia a organização da PPS II?</p> <p>E4. Considera importante informar/incluir as crianças neste processo? De que modo o faz/fez?</p>	- Que pontos fortes identifica na PPS II? E fracos?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO I

Transcrição das
entrevistas às educadoras

| " | | " |

Transcrição da entrevista à educadora cooperante (EC)

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

EC: Em termos de escola, onde é que eu tirei?

E: Sim, exatamente.

EC: Foi no Instituto Superior de Ciências Educativas, fica em Odivelas, ali na zona de Odivelas, é particular, é uma instituição particular. Na altura era bacharelato, portanto foram três anos que eu fiz de educação de infância e, depois, mais tarde, fiz um complemento de curso, foi um CESE, especializado em pedagogia social, foram mais dois anos e fiquei com o grau de licenciatura, porque achei que era um complemento, não só para a educação de infância, mas a parte social sempre me fascinou, que tem de estar sempre presente a nível destas questões, a nível de jardim de infância é importante também a parte social. Então achei que seria uma vertente complementar à parte de educação de infância, porque também tinha disciplinas, tais como a toxicod dependência, porque nós apanhamos pais com complicações a níveis sociais e tudo. Acabei por achar que eram bastante interessantes as disciplinas. Tinha também a parte da educação especial que, na altura, no nosso curso, não havia grandes disciplinas nessas questões e achei que era um grande complemento para mim, pronto, e que me dava mais formação, daí ter escolhido depois essa área também.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

EC: O meu percurso profissional é muito variado, pronto, apesar de ser sempre com crianças e jovens. Fiquei no sítio onde estagiei, no particular. No último ano do curso, nós ficávamos com eles o tempo todo. Foi o ano inteiro e eu fiquei como educadora de infância logo, não tinha uma educadora na sala, acabei por pegar num grupo no meu último ano de estágio, o que me deu uma certa, pronto, bagagem. Acabei por ter que me desenrascar e começar a aprender a lidar com questões de domínio de grupo, coisas que nós, quando tiramos o curso, acabamos por às vezes ter uma certa dificuldade, e o facto de estar sozinha, com uma educadora por trás, de supervisão, deu-me um bocadinho de bagagem para ir ultrapassando algumas fragilidades que eu sentia na minha prática. Desse particular, fiquei efetiva logo, fiquei lá durante uns anos, uns longos anos ainda, mas, entretanto, achei que queria ter mais experiências e acabei por concorrer para o ministério da educação, na altura, depois entrei para os apoios educativos, que também foi uma experiência diferente, no primeiro ciclo, em que

autorizavam as educadoras a dar apoio educativo ao primeiro ciclo e acabou por me dar uma visão da escola diferente, pronto, a educação, que começa nos pequeninos, mas que continua por ali fora, acabámos por ter uma, pronto, acabou por me ajudar a crescer um bocadinho enquanto profissional e a questionar determinadas coisas e diferenças. Depois dali, do particular e dos apoios, ainda saltei, andei na liga dos deficientes motores, porque também sempre tive uma grande paixão pela inclusão e pelas crianças com multideficiências e com deficiências associadas, tanto que o meu trabalho final de curso foi sobre a inclusão no sistema de ensino regular. Portanto eu sempre fui um bocadinho apaixonada por estas questões da educação especial e acabei por concorrer. Estive dois meses na liga dos deficientes motores, que adorei, que me deu imensa experiência e uma bagagem completamente diferente e depois dali, ainda fui para a casa pia também, estive na casa pia de Lisboa, com surdo cegos também, num semi-internato, a trabalhar também aos fins de semana e aos feriados, mas que também me deu outra visão, com jovens, com crianças pequeninas e outras mais crescidas, com grandes défices associados. Mas acabei por ter uma visão completamente diferente, pronto, das conquistas das crianças, das coisas pequeninas que às vezes eles conseguem e que as pessoas acham que não são nada, e que nós vimos que são enormes para estas crianças, qualquer coisa que se consiga, é uma coisa muito importante. E depois a envolvência das famílias, porque acabei por dar mais respeito, por sentir que as famílias, temos de as respeitar, porque eles sofrem imenso com estas coisas e às vezes as pessoas não se põem no papel do outro, só pensam em si próprias e não pensam a dificuldade que os pais têm em viver com estas dificuldades que têm, pronto, que é normal.

B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

EC: Da casa pia, acabei por ir para o ministério da educação novamente, contratada, andei a saltitar de sítio em sítio, até conseguir ficar no quadro de zona pedagógica no Oeste, na zona oeste e depois ir conseguindo contratos sucessivos até concorrer à escola TEIP, que houve um concurso para escolas TEIP, onde eu estou neste momento, e nesse concurso consegui entrar, havia três vagas e eu consegui uma das vagas por ter este percurso social. Eles davam prioridade a pessoas que tinham um percurso e formações a nível social, porque era uma questão que eles valorizavam nesse concurso e consegui ficar, pronto. Daí estar aqui já há 11 anos, mais ou menos, que eu estou nesta escola, que foi desde que eu fiquei no quadro de escolas.

B4. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

EC: Eu tenho ocupado sempre cargos, além deste, antes já estive noutros. Estive no conselho geral antes também, que é um dos órgãos essenciais a nível das escolas, que tem elementos de todas as áreas, mesmo a nível da junta de freguesia, um elemento da associação de pais, ou seja, o conselho geral também é um elemento importante. Depois do conselho geral passei para representante do jardim de infância, ainda estive também aqui como representante de jardim.

E: Que é agora a Suzana?

EC: Agora passou para a Suzana, já estive a Estela, também, portanto, quando eu fiquei com a coordenação de departamento, fui substituir uma colega, porque ela estava, e a meio, não conseguiu terminar e nomearam-me a mim, foi o meu nome que foi nomeado e, pronto, fiquei um bocadinho aflita porque a gente fica sempre com receios destas questões de coordenação e de tempo, porque acaba por ser muito tempo e não temos vantagens nenhuma com a coordenação, portanto... Mas achei que era a minha possibilidade de fazer alguma coisa pela visão do pré-escolar. Porque na altura eu sentia que o pré-escolar não era valorizado. O diretor foi um diretor que quando a escola ficou agrupada, não conhecia a realidade de pré-escolar. Ele era de secundária, era um professor de secundário, portanto eu achei que estava na altura de eu dar voz aquilo que nós fazemos. Portanto foi um crescimento, até me respeitarem, até conseguirem perceber o que é que é o trabalho do jardim de infância, o que é que a educadora faz, o que é que é o currículo, o que é que nós fazemos, onde é que nos baseamos. Um bocadinho, dar voz aquilo que nós fazemos, que não era assim tão valorizado. Foi isso que senti. E depois a partir do momento, com o passar do tempo, eu senti que houve uma grande valorização daquilo que nós fazíamos. Já me ouviam, já, pronto, acabavam por reforçar positivamente aquilo que eu apresentava em conselho pedagógico. Acaba por ser importante porque nós temos um elemento de cada departamento e eu estou a representar o pré-escolar. Então, quando há reuniões em que fazemos um balanço sobre os departamentos, eu sou ouvida, eu acabo por falar, acabo por dizer as nossas dificuldades, acabo por dizer o que é que é importante, o que é que nós sentimos como importante que tem de começar desde os pequeninos até aos mais velhos, para as fragilidades não crescerem, como eles falam, que às vezes chegam aos mais velhos e já não conseguem fazer nada. E então eu acabo por ser aquele elemento de dar voz, para ver se se consegue começar por baixo, pronto. Tem sido um bocadinho por aí, por isso é que eu me tenho mantido e acabo por, há seis anos que eu estou com este cargo,

vão fazer sete anos, e acabo por continuar porque depois não consigo, por um lado dizer que não a esta questão de “ok, se eu viro costas e depois como é que ficamos?”, eu tenho a certeza que eu vou lutando por nós e que vou dando voz aquilo em que acredito que é a educação de infância. Tenho criado instrumentos, em equipa, temos trabalhado muito em equipa de departamento. As equipas às vezes vão variando e depois há elementos às vezes também difíceis de gerir, porque têm uma visão do pré-escolar errada e depois isto também é um bocadinho ser líder, mas ao mesmo tempo o tentar não ser autoritária e tentar dar a perceber e tentar unir as pessoas de forma a puxarmos aquilo que é positivo da educação pré-escolar, que às vezes é difícil, pronto.

B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?

EC: São tantos. Eu faço muitas formações, todos os anos ultrapasso. Nós temos que fazer, pronto, a nível de creditação para a subida de escalões, aquilo que o ministério exige são 50 horas, mais ou menos, de dois em dois anos temos de ter 50 horas, bianuais. Eu acabo por ultrapassar sempre porque depois inscrevo-me numa, mas depois aparece outra coisa interessante, pronto. A área das ciências é uma paixão que eu também tenho e que vou fazendo sempre, porque acho que tenho vindo a adquirir sempre maiores conhecimentos e tem-me dado mais autonomia e menos medo de avançar com as crianças dentro dessas temáticas e coisas que surgem, porque eles gostam muito de aprender e questionam imenso. Pronto, a área das ciências tem sido uma das áreas que eu tenho optado. Depois, para além das ciência tem sido um bocadinho ao nível da organização, lá está, pelo meu cargo que me obriga às vezes, também, a fazer formações em que, se calhar, por mim própria, eu não escolheria, mas que acabo por fazer porque a orientação da direção é nesse sentido e às vezes acabamos por fazer formações, por exemplo de melhoria, de plano de melhorias, de coisas assim mais internas que têm a ver com documentação que vão sendo criadas a nível de departamento e de conselho pedagógico e que acabam por ter que frequentar porque temos, pronto, forçosamente que frequentar os elementos do pedagógico, questões assim que vão surgindo às vezes e que temos que fazer. Projetos que vão surgindo a nível da direção, também e coisas que vamos ter de assistir, a supervisão, a questão da supervisão pedagógica entre pares, porque depois tem a ver com a questão da inspeção externa que vem à escola também avaliar e depois uma das áreas fracas que nos identificaram aqui na escola, por exemplo, quando estive a inspeção, foi as

ciências, daí eu também fazer muita formação na área das ciências e ter surgido um projeto a nível de pré-escolar e primeiro ciclo de acordo com as ciências também, para puxar um bocadinho às fragilidades do agrupamento. Pronto, e a formação vai um bocadinho também nesse sentido: para além das coisas que eu gosto, depois vou fazendo coisas que me são orientadas também de acordo com aquilo que eu estou a fazer.

C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

EC: Pronto, os princípios, eu gosto muito dos princípios do Movimento da Escola Moderna, a nível da democracia, de deixar as crianças falar e a participação, eu revejo-me muito nos princípios, por isso eu acho que vou “beber” a determinadas pedagogias. Pronto, a pedagogia ativa, isso sim, pronto, participativa das crianças e isso tudo. A metodologia, acabo por ir “beber” um bocadinho a várias metodologias, dentro dessa dinâmica. Vou buscar ao MEM, vou buscar ao trabalho de projeto, vou buscar, pronto, se calhar ao Montessori um bocadinho, pronto eu acho que acabo por ir buscar um bocadinho aquilo que as crianças também gostam e vou um bocadinho ao interesses delas também, mas pronto os princípios que eu destaco imenso é: a participação, a autonomia, o estimular a autonomia deles e a democracia, porque eu acho que é muito importante eles conseguirem resolver e comunicação, resolverem as coisas, as dificuldades que vão surgindo com democracia, percebendo que temos de respeitar o outro, os valores, a questão dos valores, de saber ouvir, de falar, de saber respeitar a diferença, pronto lá está a questão da inclusão sempre na minha vida, que acaba por ser sempre um dos meus focos e daí ter sempre crianças com Necessidades Específicas (NE) na sala, que é uma das coisas que eu gosto bastante sempre e que desde que eu estou neste agrupamento sempre tivemos crianças incluídas dentro da sala porque eu acho que é importante para o grupo começar a aceitar a diferença desde pequeninos.

D1. Com que instituições de ensino superior já colaborou no processo de orientação da PPS II?

EC: Eu comecei com o ISCE, porque era a minha escola de formação. Tive estagiárias do Instituto Superior de Ciências Educativas, depois quando estive no público, tive

estagiárias do ISEC, ali no Lumiar e, entretanto, só com a ESE. E a seguir foi a ESE, desde que eu estou nesta escola, pronto vai fazer 11 anos, tem sido sempre a Escola Superior de Educação desde que aqui estou.

D2. Quantos estágios já orientou?

EC: Eu tive sempre estagiárias quase. Já trabalho há 27 anos, sim 27 anos de serviço, portanto se não tive estagiárias foi, por exemplo, na altura em que estive na casa pia de Lisboa, porque não estava propriamente em jardim de infância, porque desde que estive em jardim de infância, sempre tive estagiárias, porque sempre achei que aprendia imenso com as estagiárias.

E: E sempre estagiárias?

EC: Sim, nenhum estagiário, infelizmente.

D3. Por que motivo(s) aceita/ou receber estagiários/as?

Porque eu sinto que tenho de partilhar aquilo que eu sei e é importante, para além de me dar crescimento a mim própria, porque eu gosto, e acabo por aprender com quem vem para aqui também, porque me ensinam coisas, eu gosto de partilhar aquilo que eu sei. Eu acho que para a pessoa crescer, não deve guardar para si aquilo que sabe, deve partilhar com o outro. E se as pessoas estão a crescer... E eu também aprendi com a educadora com quem eu estive, foi o que eu penso. Se eu tive a estagiar e sofri imenso com uma educadora cooperante que eu tive porque ela era super exigente e ainda hoje me dou tão bem com ela e agradeço-lhe imenso porque puxava por mim, puxava por mim e eu achava que ela nunca estava satisfeita com aquilo que eu fazia, mas eu recordo com tanto carinho. Acho que aprendi imenso de ela ser assim, que eu acho que é importante também aquilo que eu sei poder partilhar com, pronto, com as alunas que vão crescendo e que querem ser e seguir a educação de infância, pronto. E a partir do momento que as pessoas mostram que é aquilo que é sonho que elas têm, tal como era o meu, eu acho que é importante eu transmitir aquilo que eu sei e poder ajudá-las a crescer um bocadinho também nesse processo.

D4. Considera que existem fatores que condicionam/determinam a sua colaboração com a PPS II? Se sim, quais? (por exemplo: a supervisão institucional influencia a sua decisão?)

EC: Eu acho que as estagiárias têm estado cada vez mais com menor experiência, é o que eu sinto, pronto. Elas chegam ao jardim de infância muito inseguras, com pouca prática. Aquilo que eu sentia na minha altura, e há uns bons anos atrás, era que vinham mais confiantes e com muitas ideias e que faziam coisas diferentes. Neste momento, elas estão muito de retaguarda e acabam por sentir a necessidade de um maior apoio nosso, é o que eu sinto, que estão muito pegadas ainda ao educador, não vêm com, pronto, com tanta força como vinham há uns atrás. Não têm tanta prática, porque também reduziram o tempo de estágio, de há uns anos atrás, pronto. Eu também acho que foi por aí. E então, essa questão implica um grande esforço da nossa parte também, um trabalho muito, pronto. Porque aquilo que eu vejo como supervisão e como partilha pedagógica, implica eu trabalhar muito também de retaguarda. Não é só ter a estagiária e deixá-la fazer sem haver esta reflexão a todo o momento, eu acho que é importante estas reflexões constantes. E isso tem sido muito difícil, e aquilo que me leva a ter estagiárias também é um bocadinho também a relação com a supervisora. Desde que eu estou nesta escola que estou sempre com a mesma supervisora, que acabámos por criar uma relação de empatia muito grande. O profissionalismo dela e a vontade de também de... a exigência que ela cria também nesses estágios, para mim considero essenciais. Porque se fosse uma supervisora que não viesse ver as estagiárias tão permanentemente, não estivesse tão presente nas reflexões, nas respostas aos e-mails, pronto, eu estou envolvida em todo esse processo e eu sei de colegas que não acontece o mesmo, porque pronto nós falamos entre nós educadoras cá fora, e sei de colegas minhas, até noutros agrupamentos, não falo do nosso agrupamento só, mas pessoas que estão fora, noutros agrupamentos e que não há este trabalho a três, que é a estagiária, supervisora e cooperante. É um bocadinho, cada um faz o seu papel e não há parceria, não há coordenação entre elas, não há... e isso para mim não é crescer, lá está. Para mim, a visão que eu tenho de ser cooperante é poder ter este processo e daí eu estar envolvida muito neste processo. Porque esta supervisora permite-me o crescimento profissional porque ela questiona, porque ela reflete constantemente. E o facto de pedir à estagiária para refletir a mim própria também me faz refletir ao mesmo tempo e eu vou crescendo com isso. E depois estou envolvida, e ela permite-me dar opiniões e permite-me envolver no processo, coisa que outras, se calhar supervisoras poderão não fazer. A partir do momento em que a supervisora mudar um dia, eu aí poderei colocar a questão de continuar ou não a receber. É uma questão que eu coloco,

não sei, logo se vê, dependendo muito da pessoa que fique no lugar desta pessoa que está neste momento, pronto, um bocadinho por aí.

D5. Identifica benefícios associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

EC: Sim, basicamente eu acho que é a reflexão conjunta, o crescimento profissional. Para as crianças, também, na perspetiva da visão da criança, acho que é positivo, porque acabam por ter outra pessoa dentro da sala que funciona de forma diferente, porque eles vão apanhar pessoas diferentes na vida deles e acaba por trazer atividades diferenciadas, não é só a forma de trabalhar da educadora, mas acaba por ser outra pessoa a lançar atividades diferentes, acaba por ser bom para elas também terem oportunidade de experimentar coisas diferentes que poderiam não fazer com a própria educadora, é um bocadinho por aí.

D6. Identifica constrangimentos associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

EC: Sim, às vezes também há constrangimentos, pronto. Nós temos passado por estagiárias às vezes muito fechadas, mais fechadas também, que não se consegue comunicar. Graças a Deus que não têm sido muitas, nós temos tido sorte até, mas acabamos por criar uma boa relação. Acabamos por, pronto, elas entenderem que estamos aqui para ajudar e não para dificultar. E quando têm dificuldades também podem falar connosco e em equipa tentamos superar as dificuldades que têm. Mas às vezes é difícil quando as pessoas se fecham e não conseguem, ou não assumem. Porque também às vezes há estagiárias que têm dificuldade em se autoavaliar, também tenho notado isso. E depois quando nós refletimos, elas próprias não têm noção das dificuldades que têm, e isso aí é difícil. Porque quando a pessoa não se consegue autoavaliar, e não ter noção das dificuldades que tem, aí, às vezes coloca-nos numa posição menos boa que, pronto, estamos a confrontar ideias diferentes, que nós achamos uma coisas e elas não têm noção disso, pronto é difícil, às vezes temos de levar ali as coisas de forma mais suave e tentar ao máximo ir tentando que as crianças vão ganhando com este processo e não ser uma coisa, pronto, mais difícil.

E1. Como caracteriza as funções do/a educador/a cooperante? E as dos/as estagiários?

EC: Eu tenho sempre a função de titular de sala, não é, acabo por sempre a educadora de referência do grupo, eles sabem que sou eu que mando aqui, entre aspas, que sou eu que estou na sala e que sou eu que oriento o trabalho e que a estagiária está aqui para aprender, eles têm muito essa noção. Mas a partir do momento em que as coisas funcionam em equipa, acho que a função é um bocadinho mesmo, crescer em conjunto, é ser, colaborar para se conseguir atingir aquele fim. Num processo, não é um produto. É um bocadinho pensar nesta questão da função do cooperante como um aliado, como uma pessoa que ajuda neste processo de construção de uma profissão, pronto. É um bocadinho por aí, eu vejo um bocadinho assim. Eu acabo por ser um bocadinho os ingredientes do bolo, pronto, não é o resultado final, ok vou ser um ingrediente que vai fazer parte da vida de alguém, pronto, que passou na vida de alguém, e que deixei alguma sementinha, espero bem que sim, que vá deixando alguma sementinha naquele caminho da pessoa que vai continuar. Em relação à estagiária, eu acho que também é o conseguir aliar a teoria com a prática, o perceber que “ok, aprendi isto na faculdade e agora por em prática”, que às vezes as coisas não são bem a mesma coisa e depois perceber como é que na prática se consegue colocar a teoria que aprendi e o que é que faz sentido, o que é que não faz sentido, e daquela teoria o que é que eu posso ir buscar para tentar resolver esta situação, pronto, é um bocadinho por aí.

E2. Como caracteriza e avalia o acompanhamento que é dado durante a PPS II aos/às estagiárias.

EC: É muito exigente, é um processo muito exigente, que implica uma grande disponibilidade da nossa parte se for bem feito, lá está. Porque eu também sei de colegas que estão, cada um é um, somos todos diferentes, pronto. Aquilo que para mim é uma boa supervisão, a nível de ser cooperante, para outra cooperante se calhar pode não ser a mesma coisa. Eu, para mim, eu ser cooperante e estar a ajudar neste processo é ser ativa, é despender do meu tempo para conseguir ler as reflexões semanais, dar opiniões, não é só... porque eu leio, e há pessoas que se calhar até não as leem todas, eu sei, porque já ouvi bastantes comentários sobre isso. Há colegas minhas que se calhar... e há supervisores que não exigem por exemplo reflexões semanais, eu sei de coisas, que se calhar, que nós vamos trocando entre educadoras que depende da supervisora, pronto. E esta questão eu também acho um bocado injusto, porque para as estagiárias, que depois falam umas entre as outras, pronto isto sou eu a pensar como educadora, também não é bom, porque “ok, esta exige mais, mas

depois a nota que é o produto final é o que interessa, ok”, mas não, para mim não é o produto final que interessa. Enquanto ESE, Escola Superior de Educação, também deveria ponderar bem quais são as funções mesmo de um supervisor, quais são as funções de um cooperante, pensando nesta questão com a importância que tem este processo e se calhar, colocar mesmo parâmetros, mesmo claros, porque depois para haver estas perspetivas tão diferentes, alguma coisa não está bem. Apesar de eu achar que assim é o que está correto, a forma como nós estamos a funcionar neste jardim de infância, nesta sala, ao longo destes onze anos que eu tenho estado com a professora Catarina Tomás, porque tem sido a supervisora com quem eu estou, tem sido este processo que eu acho que é o ideal, pronto, aquilo que eu vejo como o ideal no processo de supervisão e acompanhamento de estágios, porque é esta questão de estarmos as três ligadas: a estagiária constantemente com a supervisora, com a cooperante, dá trabalho, dá, dá muito trabalho, mas não dá trabalho só para mim. Dá trabalho também para a supervisora, dá trabalho à estagiária, mas eu acho que tenho a certeza de que saem daqui e que crescem e que aprenderam e que acabou por ser positivo este processo, que eu acredito que se calhar noutras questões, em que não há este triângulo, se calhar as coisas não... não foi um processo que tenham tido um crescimento e, se calhar, a estagiária vai ter mais dificuldades na prática, poderá ter... depois possivelmente, quando for agarrar num grupo se calhar não vai ter esta bagagem que permitiu este processo de triangulação, pronto. Não sei se me faço entender.

E3. Como avalia a organização da PPS II?

Para já eu achava que devia ser o ano inteiro. Eu acho que deviam de iniciar logo no início do ano letivo, para perceber como é que funciona a dinâmica de escola, mesmo no início: criar a sala, a organização da sala. E, depois, participarem sempre, pronto. Até nas avaliações, eu acho que o facto de estarem muito ocupados com outras coisas, depois não lhes permite estarem totalmente envolvidos nessas questões, pronto é um bocadinho por aí.

E4. Considera importante informar/incluir as crianças neste processo? De que modo o faz/fez?

Em primeiro lugar informo os pais, porque os pais, eles dependem dos pais, portanto, as famílias são muito importantes. Logo no início do ano letivo, informo sempre que possivelmente iremos ter estagiária, porque é uma das coisas que eu considero

importantes, é envolver-se com os parceiros, nomeadamente a Escola Superior de Educação e, depois a partir daí, assim que eu saiba que vem alguém, é informar as crianças. É dizer-lhes o nome, ver as expectativas que eles têm e depois, isto tenho feito de há uns anos para cá e tem resultado imenso, porque acaba por ser um bocadinho “e vocês como é que acham que ela é? Olha, vamos imaginá-la, vamos ver as vossas expectativas e tentar ver se conseguimos que eles a imaginem”. Faço a dinâmica de eles dizerem as expectativas, o que é que eles acham que vão receber, como é que acham que ela é fisicamente, porque acaba por ser um bocadinho o mais concreto, que eles conseguem perceber, não é em termos de valores, não é em termos de formação pessoal, é mais a nível físico, se é morena, se é loira, se é ruiva, um bocadinho por aí. E depois quando ela chega, eles acabam por ficar muito ansiosos com esta questão e depois é confrontar a pessoa quando chega com o real, pronto é um bocadinho por aí, pronto, eles acabam por achar graça nisso também.

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

Não, assim de repente não me lembro de mais nada.

Obrigada pela sua disponibilidade.

Transcrição da entrevista à educadora da sala 3 (E3)

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

E3: Então, eu tirei a licenciatura em educação de infância, em 2001, na Universidade do Minho, foi a minha formação base. Depois, em 2006 inscrevi-me no Mestrado em Sociologia da Infância, também na Universidade do Minho, mas não fiz a tese, portanto fiquei com a pós-graduação da sociologia da infância. Em 2013, inscrevi-me no mestrado em Intervenção Precoce na ESE e concluí em 2015. Tudo dentro da área da infância.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

E3: Pronto, então eu trabalhei os meus dois primeiros anos numa IPSS, depois concorri ao público no terceiro ano letivo e entrei na rede pública e desde então, desde 2003 até à data, tenho trabalhado sempre na rede pública. Portanto, tenho percorrido também vários jardins de infância do continente e da região autónoma da madeira, onde trabalhei três anos letivos, pronto sempre como educadora titular de grupo. Trabalhei também um ano nos apoios educativos e trabalhei um ano na intervenção precoce, sempre através do concurso nacional de educadores de infância. Este ano na intervenção precoce foi antes do mestrado, porque éramos colocados através do grupo 100 e só depois desse ano é que eu achei que seria bom para mim também inscrever-me no mestrado e como foi uma área que eu gostei, queria aprender mais, acabei por ter também ali uma alavanca para me inscrever no mestrado.

B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. B4. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

E3: Este é o meu quinto ano letivo, tenho estado sempre na sala 3, como educadora titular, e até à data não desempenhei outro cargo para além de ser educadora titular. Tenho estado sempre com a mesma equipa de sala, tenho trabalhado sempre com a mesma AO e com a mesma equipa pedagógica, porque as colegas das outras salas mantêm-se.

E: Há quanto tempo exerce como educadora de infância?

E3: Eu terminei o curso em 2001 e comecei a trabalhar em 2001 como educadora, portanto desde 2001, este já é o vigésimo ano, sim, há vinte anos, vou para o vigésimo primeiro. Sempre como contratada e em 2017 entrei no Quadro de Zona de Pedagógica

(QZP). Portanto, tenho trabalhado sempre como contratada. Em 2017 concorri ao quadro de zona e eu pertencço ao QZP de Lisboa. Eu comecei aqui nesta instituição como contratada e, entretanto, quando entrei para o QZP concorri novamente para Benfica e fiquei aqui. Antes era contratada, os meus contratos eram anuais ou temporários, e desde que entrei no QZP fico sempre... como contratada trabalhei sempre, acho que também é importante. Mesmo como contratada, nunca perdi tempo de serviço, como consegui sempre ter trabalhos anuais nunca passei por essa experiência de estar desempregada, à exceção de um ano em que fiquei dois meses à espera de ser colocada, depois tive a sorte de ter sido...mas também andei sempre, pronto, com a casa às costas. Trabalhei no Norte, no Centro, na Serra da Estrela, pronto, andei sempre de um lado para o outro. Entretanto vinculei na Madeira também, mas por razões pessoais rescindi do vínculo e vim como contratada para o continente e depois, dois anos mais tarde, consegui vincular aqui.

E: Recordo-me, também, de ter referido que gostava de ter vinculado no Norte...

E3: Sim, como tirei o curso lá, a minha ideia inicial era ficar por lá, tanto que eu como contratada, os meus primeiros anos foi tudo lá. Tanto que eu me inscrevi no mestrado em sociologia da infância na Universidade do Minho, que era uma maneira de eu me manter lá por cima, mas, entretanto, no ano em que eu concorri para a Madeira, pronto, saiu primeiro a colocação da Madeira e foi uma opção e tive de ir para a Madeira trabalhar, portanto a partir daí já não regressei ao Norte, com pena minha e fiquei aqui por Lisboa.

C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

E3: Pronto, eu sigo muito os fundamentos e princípios do Movimento da Escola Moderna, apesar de a minha formação base ter sido com o Modelo High Scope, com que, na altura em que eu comecei a trabalhar era com o Modelo High Scope, mas depois com as minhas formações e com a minha prática fui adequando também a minha prática pedagógica e, portanto, o que eu trago para a minha prática é à base do construtivismo, da criança em ação, da participação, das crianças na prática pedagógica, também.

C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

E3: Não sigo um modelo pedagógico, mas identifico-me com os princípios do Movimento da Escola Moderna.

D1. Com que instituições de ensino superior já colaborou no processo de orientação da PPS II?

E3: Apenas com a Escola Superior de Educação de Lisboa.

D2. Quantos estágios já orientou?

E3: Este foi o meu quarto estágio.

D3. Por que motivo(s) aceita/ou receber estagiários/as?

E3: O primeiro motivo é aprender mais. Porque eu acho que estes estágios nos dão também muito a nós profissionais e aprendemos também com...tanto com as estagiárias como com o processo em si, porque acabamos por articular com os docentes do ensino superior, o que eu acho que é uma mais-valia. E, depois, o segundo motivo é a proximidade física, que eu acho que este jardim de infância, tão próximo que está da Escola Superior de Educação, que eu acho que é uma pena se não pudermos também colaborar e acho que é uma mais-valia até para se criarem outras parcerias a nível de trabalho, não é, porque estamos aqui tão próximo, acaba por ser bom também articularmos com a Escola Superior de Educação, o que já aconteceu noutros anos, aliás houve um projeto de uma estagiária que acabámos por depois articular com a Escola Superior de Educação.

D4. Considera que existem fatores que condicionam/determinam a sua colaboração com a PPS II? Se sim, quais?

E3: Não é determinante, mas condiciona. Um fator é mesmo a orientadora do estágio ser a professora Catarina Tomás, portanto foi a orientadora que orientou 3 estágios, à exceção do ano passado, que foi outro orientador, que por vários motivos, a professora Catarina Tomás não conseguiu orientar aqui este estágio. Foi com o professor João Rosa, que também conheço, foi meu professor na ESE. Na altura ele reformou-se, foi o ano passado, mas estava a orientar o estágio da colega, portanto foi também por indicação da professora Catarina Tomás, mas também uma professora que eu conheço e que eu me identifico também. Ela também conhece a minha prática e eu acho que também acaba por condicionar também porque é que eu acolho as estagiárias. Acaba por determinar porque, pronto, já conhecemos o trabalho uma da outra e acho que isso

é importante também, enquanto educadora cooperante. O que não quer dizer que se for outro, que eu não receba, mas se calhar ajuda-me a dizer logo que sim, quando eu sei que a supervisora é a professora Catarina Tomás.

D5. Identifica benefícios associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

E3: Os benefícios, é mesmo para a minha formação profissional, para eu crescer, para eu aprender. Outro benefício que eu vejo: acaba por ser mais um elemento na sala, o que é sempre uma mais-valia, uma vez que acabam por ser turmas grandes e grupos grandes e há algumas crianças que acabam por necessitar até de um apoio mais individualizado e haver mais um adulto, neste caso mais uma estagiária ou um estagiário, acho que é benéfico também em termos da gestão do grupo, que acaba por nos ajudar. Eu acho que acabam por ser estes, pronto, o aprender com... ter mais um elemento na sala... são os principais benefícios que vejo, para mim não é...

D6. Identifica constrangimentos associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

E3: Pronto o único constrangimento ou... pronto, não é constrangimento, mas o tempo, não é, nós precisamos de ter disponibilidade para acompanhar os estágios devidamente, ou pelo menos conseguir acompanhar bem, não é, porque é um compromisso que nós assumimos quando recebemos estagiárias é acompanhar, o que nos retira um bocadinho o tempo, porque... para acompanhar os portefólios, para acompanhar as avaliações, as planificações, o refletirmos em conjunto com vocês e um constrangimento se calhar é o tempo, sim. Em termos de interação com as supervisoras, uma vez que eu trabalho diretamente com a professora Catarina Tomás não acho que seja um constrangimento, mas se calhar, no ano passado, quando foi outro orientador, senti que foi mais difícil, pronto, eu já sei como é que é o processo, como é que corre, mas se fosse uma primeira vez teria sido mais difícil para mim acompanhar, porque até a própria estagiária sentia que não tinha tantas orientações “como é que eu hei de fazer, quando é que eu hei de fazer, quais são os prazos?” e, portanto, eu já sei, porque estou habituada a trabalhar já com a professora Catarina Tomás, já sei quais são as fases, o que é que é suposto fazer, mas um constrangimento: se calhar no ano passado um constrangimento que eu poderia ter sentido seria esse – a falta de comunicação, a falta de definição de prazos, por parte da instituição. Não é uniforme, a experiência que eu tive o ano passado foi que não há, não foi idêntico aos anos em que a orientação do

estágio foi feita pela professora Catarina Tomás. E poderia ter sido, poderia ter tido algum efeito negativo, não é... se fosse a minha primeira vez ou... portanto, o tipo de acompanhamento, o nível de acompanhamento que nós damos também depende do supervisor institucional. Quanto maior for a comunicação, quanto maior for a interação entre a instituição, a ESE e nós, acho que melhora o acompanhamento ao estagiário.

E1. Como caracteriza as funções do/a educador/a cooperante? E as dos/as estagiários?

E3: Então as minhas funções, primeiro é acolher o estagiário, mostrar-lhe como é que funciona a instituição socioeducativa, dar a conhecer os instrumentos que regulam também o trabalho de sala, portanto o projeto curricular de grupo, o projeto educativo, todos os projetos que estão a ser levados a cabo nesse ano letivo. Portanto, por a estagiária a par de todo o trabalho que é feito. Permitir também que haja uma articulação e uma abertura das famílias para com a estagiária, portanto é um processo aberto, eu acho que a estagiária tem de estar na sala como eu estou e tem de ter acesso a todos os instrumentos e permitir também enquanto educadora que haja essa abertura até com outros parceiros, por exemplo com a docente de educação especial, com os professores de educação física, com a professora de música. Portanto, eu vejo a estagiária como outra educadora, ela está a aprender, mas também tem que ter conhecimento e tem que participar nos projetos e tem que estar a par do que é que é feito na sala, pronto. Uma das minhas funções é mostrar e permitir que haja essa abertura. Outra das minhas funções é acompanhar todo o processo, obviamente. Desde a planificação, desde a avaliação, da reflexão em conjunto, dar as minhas sugestões enquanto educadora, ouvir também a estagiária e as suas opções educativas, as suas opções para a prática, porque a estagiária também me traz algo de novo, portanto, não acho que seja eu a ensinar só, acho que há aqui também um... e permitir que a estagiária explique porque é que foi aquela opção educativa, porque é que foi assim, pronto. Acho que isso é muito importante, também. Permitir também que seja feito, não ser um meio fechado no sentido de o trabalho pedagógico é desenvolvido por mim, não. Acho que a estagiária vem também, vocês têm que fazer o projeto, não é... E permitir que esse projeto seja feito. É o que eu digo, o período de estágio é muito pouco, esse era um dos constrangimentos. Mas, acho que é tão curto que eu acho que vocês têm de ter oportunidade de experienciar ao máximo. A observação é muito importante, não é, que vocês aprendem a observar, como eu, mas já que estão na prática, o que eu costumo

dizer é “não faz mal se errarem”, vocês têm mesmo de experimentar e estar com o grupo, assumir o domínio do grupo, ter autonomia para gerir a rotina diária, para gerir os espaços, dar-vos o máximo de autonomia. Infelizmente, o tempo não é muito, acabam por ser 2 meses, dois, três meses e, portanto, acho que era muito importante vocês observarem e estarem connosco até durante o ano inteiro, para termos um período de observação da prática da educadora, como é que o grupo é. E, depois, fazerem a prática e terem autonomia total, mas como isso não é possível, o que eu costumo fazer é dar duas semanas de observação, por exemplo, e depois dar cada vez mais autonomia à estagiária, à pessoa que vem, para estarem com o grupo e experimentar. O que eu costumo dizer é isso, é “não faz mal se errares, é importante até errar para percebermos o que pode ser feito. Uma das minhas funções é essa, é permitir que a estagiária esteja com o grupo e que fundamente as opções educativas e que, pronto, que esteja... O que é que eu tenho de fazer mais como educadora cooperante, pronto, é o processo de planear, avaliar, refletir em conjunto. As funções da estagiária também, pronto, é comprometer-se a fazer aquilo que está previsto, não é, fazer o tal projeto que vocês têm que fazer, é o querer participar também na vida da instituição socioeducativa, o querer colaborar não só com a educadora da sala, mas também com a professora de música, com os professores de ginástica, acho que também é importante, se eu lhe der essa abertura, aproveitar isso também. Trazer propostas pedagógicas para a sala, inovadoras, estar atenta também às características das crianças, aos interesses, às necessidades e fazer propostas de acordo com aquilo que observa. Reunir comigo também, no sentido de fazer a tal reflexão conjunta, portanto, também tem de haver essa vontade por parte da estagiária, sim.

E2. Como caracteriza e avalia o acompanhamento que é dado durante a PPS II aos/às estagiárias.

E3: Neste caso em particular, porque trabalho com a professora Catarina Tomás, o meu *feedback* é muito bom, porque sinto-me acompanhada, portanto, há sempre as planificações, que são partilhadas comigo e com a supervisora. As respostas, portanto, é um trabalho de equipa, que eu sinto que tem sido feito, que é feito com a professora Catarina Tomás, em específico com a professora.

E3. Como avalia a organização da PPS II?

E3: Eu acho que também já respondi um bocadinho a isso, eu acho que a PPS II, por aquilo que é, acho que deveria ser mais tempo, para vocês terem oportunidade de experimentar. Eu acho que quando termina o estágio é quando vocês já estão naquela fase que poderiam fazer muito mais e acabam por estar muito focadas no projeto que têm de desenvolver com os meninos, o que depois vos tira tempo para explorar outras dinâmicas que seriam igualmente importantes, é o que eu acho. Outra coisa que não aconteceu este ano porque a estagiária era trabalhadora-estudante é, quando não são, terem de faltar um dia por semana para terem aulas, eu acho que isso não é nada benéfico para as estagiárias nem para o grupo. Ainda por cima é às quintas-feiras, quebrava ali também a semana e acho que não faz sentido, devia ser só um semestre de estágio, porque pronto vocês acabam por ter muitos trabalhos e a vossa preocupação deixa de ser só o estágio e tudo aquilo que têm para fazer e depois têm que ir a aulas, este ano não se observou, e depois têm trabalhos para fazer. Acho que não vos ajuda também, não é bom porque depois acabam por não se dedicar a 100% à prática. Mas eu acho que é mesmo muito pouco tempo e depois terem que fazer o projeto, claro que há projetos que demoram 2 semanas, 3 semanas, pronto o que acontece também, mas depois acaba por haver outras coisas que eu sinto que vocês acabam por ter pena de não ter explorado, outras áreas, acabam por andar ali um bocado pressionadas com o projeto, porque é o projeto que tem de ser feito e depois acabam por se esquecer um bocadinho do resto, a prática pedagógica não é só um projeto que está a ser desenvolvido, é o resto que é importante para vocês, portanto eu acho que deveria haver mais tempo de prática pedagógica.

E4. Considera importante informar/incluir as crianças neste processo? De que modo o faz/fez?

E3: Os meninos da sala 3 já estão habituados, eles vão ficando de uns anos para os outros, eles já sabem que vem sempre alguém e já sabem que é a Escola Superior de Educação, que é uma aluna que está a estudar para ser educadora, ou um aluno para educadora como a Catarina e no início do ano, quando eu já sei, já tenho a indicação de quem é que vem, já sei o nome, eu faço uma abordagem anterior à vinda da estagiária, digo que no dia "X", marcamos no calendário, portanto, tenho uma conversa com eles e depois falamos até de como é que será, falamos sempre da pessoa que vem, do nome e... Às vezes até fazemos ou desenhos para depois oferecer à pessoa,

para vir, ou alguma coisa de boas-vindas, para a estagiária se sentir acolhida. Marcamos no calendário o dia em que ela vem, há sempre uma abordagem com eles, falo sempre com eles sim.

E: Recordo-me de um aspeto que falámos anteriormente, referente a uma reunião inicial com os/as educadores/as cooperantes. Pode falar-me dessa ideia?

E: Eu acho que era importante, porque há muitos lugares de estágio, porque a ESE acaba por ter vários contextos e o que eu sinto também é que as estagiárias acabam por ficar algumas prejudicadas, algumas beneficiadas, porque depois os contextos de acolhimento dos estágios não trabalham todas da mesma maneira, pronto. Isso também já tem a ver com a maneira de ser de cada educadora, mas acho que a linha tem de ser a mesma, ou seja, nós acolhemos os estagiários, mas é importante que saibamos não só pelo papel, porque nós recebemos toda a documentação em relação a qual é o nosso papel, quais são as nossas funções, quais são os objetivos da PPS, mas, de facto, depois, cada uma faz um bocado como acha que tem de fazer, e sabemos que os supervisores institucionais também não trabalham todos da mesma maneira. Não é o meu caso, porque eu acho que corre muito bem, mas acho que é importante haver no início do ano uma reunião geral, uma reunião por *zoom*, ou até presencial com todos os educadores, para ouvirmos todos as mesmas coisas, o que é que é suposto fazer, e é importante porque nos ajuda a nós também e acho que vai ser benéfico para os estagiários que venham para a prática, porque os educadores que vão acolher os estagiários vão ouvir todos as mesmas coisas. Não me faz sentido que haja lugares de estágio que não permitam, que não tenham abertura para a estagiária desenvolver a prática como tem de desenvolver, isso a mim não me faz sentido nenhum. Eu acho que uma reunião no início do ano seria benéfica no sentido de serem dadas instruções, de serem dadas orientações aos educadores que vão receber estagiárias no contexto. Seria para uniformizar o processo, seria benéfico para vocês também. O que é que é suposto fazer, as avaliações intermédias, se há uma avaliação intermédia e que tem de ser feita, eu acho que é bom, pronto. Porque nós recebemos os papéis de facto, recebemos a documentação, mas depois a leitura pode ser feita ou não e depois há contextos que se calhar já estão habituados a receber os estagiários e recebem só porque sim, mas depois na prática acabam por não... Eu acho que é importante porque vai enriquecer também os contextos onde os alunos vão estagiar.

Acabamos também, vai enriquecer porque acabamos por ouvir todos a mesma coisa e acho que isso era bom também.

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

E: Não sei, eu acho que o mais evidente, o mais importante foi aquilo que disse.

Obrigada pela sua disponibilidade.

Transcrição da entrevista à educadora da sala 4 (E4)

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

E4: Eu tenho o bacharelato em educação de infância, porque era o que acontecia em 96 e 98, e depois tirei o complemento de formação, que dava equivalência à licenciatura, que era mais um ano e meio, em instituições completamente diferentes: a primeira foi no particular, na Escola Superior de Educação João de Deus; e a segunda, foi no ISEC, se não me engano, é ISEC. Ou seja, eu já trabalhava, já estava com outra visão das coisas. Trabalhava como educadora já, há uns aninhos.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

E4: Assim que acabei o bacharelato na João de Deus, não havia licenciatura ainda, por um aninho, no ano a seguir já começou a surgir a licenciatura na João de Deus, mas após esse término, comecei a trabalhar como educadora. Primeiramente na rede pública, mas apenas uns meses, seis meses na rede pública e, de seguida, numa IPSS, onde estive 16 anos.

B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

E4: Chegando aqui, não é assim há muito tempo, são cinco anos, passam a correr, este é o quinto, sendo que este é o quinto ano aqui. Comecei num outro jardim de infância, num outro agrupamento e depois estou aqui há quatro. Exato, este é o quarto aqui, com o outro quinto, seis, se calhar já estou há seis, já nem sei bem se este é o quinto ou o quarto que eu estou aqui, mas acho que é o quinto. O outro agrupamento não é semelhante a este, era um bocadinho diferente, a nível de instalações, a nível de condições, a nível de, inclusivamente de departamento, porque éramos muito mais educadoras, era um departamento enorme, um mega agrupamento. Este é mega agrupamento, mas o outro era o dobro, praticamente. Éramos, assim, à vontade umas 21 educadoras, 20, à vontade, 20, 21 por aí, era enorme, mas foi bom, foi muito agradável, foi uma experiência maravilhosa. É óbvio que se dá um salto muito grande, porque a dinâmica é outra, é tudo muito diferente, não é. Para quem vem de uma IPSS durante 16, 17 anos, as coisas são completamente diferentes e nós vamos ter que aprender e vamos ter que nos habituar, portanto há uma aprendizagem e ainda hoje existe, ainda hoje estou em aprendizagem, porque as colegas são diferentes, todas as colegas trabalham de uma maneira diferente e isso é bom, isso é que é agradável,

portanto foi diferente o percurso naquele aninho, foi só um ano letivo, mas foi o ano letivo completo, foi diferente naquele contexto educativo, aquelas colegas, aquela escolinha, aquele agrupamento, aquele departamento, completamente diferente do que este.

B4. Ocupa, ou ocupou, algum cargo nesta organização?

E4: Sim, esse cargo denomina-se de representante de JI, ou seja, a representante faz toda uma ponte com parceirosS educativos, como juntas de freguesia, câmara municipal, ou outro tipo de agente educativo que trabalha em parceria. Faz a ponte com a direção, faz a ponte com as outras representantes dos outros jardins de infância, neste momento já são 4, do nosso agrupamento, em termos de poder haver uma passagem de informação mais célere, uma passagem de informação, uma partilha ou questões de forma mais célere em cada jardim de infância, para não irem as educadoras todas. Embora tenhamos, mensalmente, uma reunião de departamento, onde todas as educadoras se encontram, há este cargo. Cargo esse que, quer dizer, leva assim um bocadinho do teu tempo, leva, leva. Porque estás in loco, estás mesmo no direto, a ter que decidir uma série de situações a nível de horários, de AO, trocas quando há alguma falha, situações de refeitório, situações de reportar avarias, portanto, tudo isso és tu que fazes. A passagem de informação de toda a documentação que existe aqui, a documentação existe em jardim de infância, também cabe-me a mim enviar uma séria dessa documentação para a direção, nomeadamente para a direção e para a coordenador, mas temos o benefício de a educadora estar aqui no nosso jardim de infância, o que torna assim um bocadinho mais prática essa partilha. Mais, pronto, olha, tem uma série de questões que tu tens de resolver e tens que estar disponível para isso, é um bocadinho, talvez, comprometedor a parte em que me tira algum tempo de sala, tira, porque a verdade é essa. Há muita, muita, como é que eu hei de dizer, quando interrompem, vá lá, muita interrupção, há coisas que tem de ser ali na hora. Vão bater à porta, “Suzana isto”, vão bater à porta “Suzana aquilo”, é difícil às vezes gerir essa parte, mas pronto, sou uma pessoa prática e a coisa tem de se fazer, tem de se seguir em frente, porque o melhor que nós fazemos é tentar fazer a coisa da melhor maneira para ficar resolvido ali o assunto.

E: E esse cargo ocupa há quanto tempo?

E4: É o segundo ano, foi o ano passado e agora é este.

C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

E4: Ainda em aprendizagem constante, porque acho importante ter a mente aberta para pensar que isso acontece e que é bom, é positivo e não negativo, é positivo. Eu neste momento vou tirando um bocadinho de cada coisa, portanto, vou tirando um bocadinho do MEM, vou tirando um bocadinho da minha formação base João de Deus, vou tirando um bocadinho do trabalho de projeto, não tendo nada a ver, da forma como as minhas colegas de trabalho, vou tirando esses bocadinhos, e também porquê? Tudo isto se sucede porque é uma diferença muito grande da minha formação base. Portanto, eu tive que praticamente ser um pouco autodidata para fazer uma adaptação, uma adequação dos materiais, porque a João de Deus tem um material muito específico, tem uma forma e uma pedagogia muito específica, desde a cartilha maternal, até tudo o resto, os materiais utilizados. Isto principalmente a nível da cartilha maternal, que a aprendizagem da leitura e da escrita é feita assim, não tem nada a ver com uma série de situações que eu tive que procurar, tive que me informar, tive que ir buscar informação, ideias, para transpor os conhecimentos que tive da minha base, não é, para uns, não são ideais, não são pedagogias, mas para a minha pedagogia, para o que faz sentido para mim. Neste caso, se eu sei que posso ir buscar aquele tipo de material, mas vou reportá-lo e transformá-lo de maneira que se adeque a este contexto educativo, que é diferente, óbvio que tenho de saber fazê-lo ou tenho que tentar fazê-lo da melhor maneira possível e, para isso, é preciso buscar informação e aprender com as colegas e tirar ideias e partilhas que são maravilhosas e saudáveis. Depois aí já é uma sorte o sítio onde tu podes ter essas companheiras de aprendizagem, já é uma questão de. A parte da partilha é muito importante e continua assim pela vida fora.

D1. Com que instituições de ensino superior já colaborou no processo de orientação da PPS II?

E4: Colaborei com o instituto Piaget em estágios de licenciatura.

D2. Quantos estágios já orientou?

E4: Da parte do Piaget foram cinco, cinco pelo menos, porque era por ano letivo, acompanhávamos só uma estagiária, portanto cinco estagiárias na IPSS. Aqui, tive

aquelas duas estagiárias da ESE, mas era só duas horas por semana, era o estágio de observação, elas só observavam.

D3. Por que motivo(s) aceita/ou receber estagiários/as?

E4: No atual contexto, a coisa é um bocadinho diferente para responder a seguir. Agora, na altura, na IPSS, achei que valia a pena, achei que já me sentia segura, já estava lá há um bom bocado de tempo, senti-me segura ao ponto de poder recebê-las e saber que “ok, eu vou conseguir acompanhar”, há sempre o primeiro ano de experimentação, gosto de estar com pessoas, a minha sala está sempre aberta, a minha porta está sempre aberta, portanto achei que valia a pena. Correu bem, foi interessante porque também reparei que elas não tinham modelo pedagógico rígido, não tinham nada que não fosse de total conhecimento meu e quando obtive essas informações decidi que sim, que conseguia e sentia-me segura para poder guiá-las e ajudá-las e aceitá-las em sala, para elas experimentarem.

D4. Considera que existem fatores que condicionam/determinam a sua colaboração com a PPS II? Se sim, quais? (por exemplo: a supervisão institucional influencia a sua decisão?)

E4: No meu caso, atualmente, há. Há porque tenho visto no vosso caso, diretamente estamos a falar de estagiárias da ESE, como no teu caso, no caso da Inês e das estagiárias que eu tenho vindo a ver por aqui, se não me sinto segura para receber essas estagiárias porque eu vejo um modelo muito rígido de trabalho, ou seja, o trabalho de projeto, e o trabalho de projeto passando por aquelas fases todas, todas, todas, como eu nunca trabalhei. Eu aproximo-me desse modelo, mas eu tiro aqueles bocadinhos que adequo a mim, à minha prática e ao meu grupo, obviamente. Portanto, não me vejo com essa rigidez, rigidez entre aspas, isto é a minha visão, a visão que eu vejo, são projetos longos, que têm todas aquelas fases que acho muito, acho bonito e acho que realmente é uma prática muito interessante, muito interessante, mas eu não me sinto segura, na minha prática pedagógica, para acompanhar um estágio a esse nível, desse rigor do trabalho de projeto. O projeto começa assim, passa por aquelas fases todas, até porque eu sou um bocadinho à lei do improviso, eu gosto muito de trabalhar através das artes e gosto de trabalhar através das artes e as artes dá para explorar tudo, como tu sabes. Logo, há dias em que há um improviso, há uma planificação um bocadinho mental, essa planificação advém do PCG, que eu vou pondo, vou registando e vou descrevendo todas

as minhas intenções, mas essa intencionalidade é completamente alterada. E não é alterada uma vez, pode ser alterada várias vezes numa semana, uma vez, várias vezes no período, portanto, não me sinto com essa segurança de levar com esse rigor, esse tipo de trabalho, esse tipo de prática, que vocês estão neste momento a apresentar. Vocês aqui apresentam esse tipo de prática, o trabalho de projeto e etc. É basicamente isto. Pelo menos é o que eu vejo nas minhas colegas.

D5. Identifica benefícios associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

E4: Eu acho que existe benefícios, porque é sempre uma mais-valia nós partilharmos aquilo que fazemos, nesse sentido e o benefício não se pode ver que é só para as estagiárias. Há benefícios para nós, porque muitas vezes até conseguimos ter uma relação com as intermediárias, não, com as vossas supervisoras, que também são relações muito interessantes a nível profissional e pessoal e torna-se ali, não é, conhecem-se pessoas de excelência, conhecem-se pessoas muito importantes e interessantes para trabalhar, para um dia até ir buscar alguma ideia, para um dia, sei lá, haver uma parceria engraçada, penso eu, que existe esse tipo de relação. Benefícios existem para ambas as partes, eu acho que o benefício maior será para as estagiárias, que uma educadora esteja de coração aberto e porta aberta, porque é assim que nós aprendemos, é a ir para lá. E todas nós já passámos por aí e nós sabemos bem a importância de que nos abram a porta e estejam ali de coração aberto e não com um aperto e com um sentido de, não é, de uma coisa tão... dá trabalho, vamos ser honestas, tem o seu trabalho. Eu por exemplo, neste caso, como uma vez comentei com as estagiárias e disse: “Olha, nem pensar, eu este ano para além de ter a representação de jardim, tenho uma turma e por causa da situação pandémica, são imensos e-mails de pais, porque é prioritário para mim estabelecer uma ligação boa com as famílias e boas. É prioritário cada vez mais, neste sentido em que eles não entram no jardim de infância, eu gosto que eles estejam à vontade para comunicar comigo a qualquer hora e a qualquer dia e depois tenho de dar resposta a tudo, e às vezes é complicado, mais o cargo aqui, mais a minha parte profissional, vou ter duas aulas assistidas, por exemplo, este ano letivo. Portanto, é muita coisa, não podemos querer tudo, tudo e não sentir “ok, isto é fácil e faz-se”, não. Para fazer as coisas também gosto de fazer bem feitas e gosto de me sentir segura para, não é, mais por aí, sentir-me segura para acompanhar como deve ser as pessoas. Mas, os benefícios há de ambas as partes.

D6. Identifica constrangimentos associados a receber estagiários/as? Se sim, quais?

E4: Foram estes que acabei de descrever. Há estes constrangimentos, que eu sei que nós temos de vos acompanhar da melhor maneira. É um último ano inclusivamente, já há um rigor na supervisão. Deve haver rigor sempre, mas obviamente num último ano, na situação de mestrado, o rigor tem de ser afinado e temos de ver da melhor forma possível como vos ajudar para esta última etapa, porque é mesmo a última etapa, portanto há um rigor aí e tem que haver disponibilidade para tal.

E1. Como caracteriza as funções do/a educador/a cooperante? E as dos/as estagiários?

E4: Era um acompanhamento a nível da planificação, em que elas nos teriam que apresentar essa planificação, para nós podermos opinar para poder chegar ao melhor ponto e ao melhor lugar possível, se se adequava à idade, se se adequava ao tipo de grupo, se se adequava o material, se se adequava o tempo estabelecido para, portanto, havia ali sempre muita coisa, muita coisa, que é normal, normalíssimo, porque só quando se está com as crianças dentro de uma sala é que há essa noção. É muito bonito até ver o desenvolvimento, o crescer das estagiárias, é giríssimo, é muito bom. Depois é preciso é que as estagiárias também sejam pessoas com a mesma mente aberta que as educadoras, não é... que estejam com uma mente aberta para ouvir, para saber ouvir, aceitar ou não, mas debater, opinar, com calma e chegando a uma conclusão em conjunto, boa. Não é assim, achar que agora estou a fazer um estágio e agora vou fazer como eu quero, não. Devem ter essa mesma mente aberta. Agora, é preciso um acompanhamento a esse nível, depois a parte prática, enquanto a atividade está a decorrer, tu tentas afastar, eu tentava-me afastar ligeiramente, óbvio que como eu trabalhava com muitas idades, porque era dos dois anos até aos cinco/seis, nós fazíamos em sentido de rotatividade, creche e pré-escolar e apanhei estagiárias em ambos. A IPSS contempla desde o berçário, pronto. Dois anos em creche, sala dos 3, sala dos 4, sala dos 5, nós tínhamos salas homogéneas. Portanto, fazíamos esse sentido de rotatividade, acabando a última sala dos cinco/seis, passava outra vez para os dois anos. Neste percurso, também tínhamos a coordenação pedagógica, portanto, eu já vinha com alguns conhecimentos a nível de coordenação pedagógica, o que fez com que fosse indicada pelas colegas para ser representante, porque também já vinha com alguma parte de prática nesse sentido. Das estagiárias, a parte da planificação que

fossem realmente crescendo a esse nível, que houvesse uma aprendizagem num crescendo para planificar da melhor forma possível, adequando a intenção ao grupo em questão, portanto pode vir com um ideia, e ser uma primeira parte, uma primeira semana ou segunda semana e vir com uma ideia de planificação e conforme vai conhecendo o grupo vai conseguindo adequar e ajustar aquele tipo de planificação, aquelas crianças, aquele grupo, que isso é que é importante. Portanto, não é vir com aquelas ideias fixas, por isso é que falava de mente aberta, há que haver uma mente aberta e é importante nós também darmos a entender isso. Não tem mal, realmente, podia resultar, mas resultou, achas que não resultou? “Ah, foi assim um bocadinho estranho...”. Exatamente, então vamos pensar porquê, vamos ver os pontos melhores, vamos ver como é que o grupo é, para que lado é que o grupo está a puxar, se consegue ter um bocadinho mais de interesse por isto ou se consegue ter por aquilo e tentarmos ajudar assim, neste sentido. Agora as funções dela, para além desta planificação, que era feita por elas e depois refletida em conjunto e depois, então, toda ela reavaliada e transformada, elas tinham que fazer uma série de atividades diárias, da rotina diária, com o grupo, para nós vermos a capacidade também de gestão do grupo. A rotina diária, toda, toda, tu estás de retaguarda, sempre a acompanhar, nós não nos sentávamos a olhar para elas, estávamos sempre a acompanhar, como se fossemos talvez uma AO. Estávamos ali, “anda cá, senta-te aqui, puxa ali”, a acompanhar as crianças, não nos sentávamos a um cantinho. Era essa parte das planificações, a parte da rotina diária, a parte da atividade concreta que elas tinham feito e depois, obviamente, faziam toda uma participação nas atividades festivas, faziam também parte delas, participavam, a nível de teatrinhos, a nível de construir uma história, construir uma atividade um bocadinho diferente, mas era consoante as cadeiras que elas tinham, iam ajustando com o que lhes iam pedindo.

E2. Como caracteriza e avalia o acompanhamento que é dado durante a PPS II aos/às estagiárias.

E4: Não sou capaz de avaliar porque nunca colaborei com os vossos estágios da ESE.

E3. Como avalia a organização da PPS II?

E4: Do que observo, vejo um aspeto positivo em estagiarem as semanas seguidas, é um estágio intensivo, semanas, meses. Acho muito positivo, acho que faz sentido para vocês se adaptarem, para o grupo, para as docentes se adaptarem à vossa presença,

acho que conhecem melhor entrando e fazendo todo o horário da componente letiva, acho que se apercebem um bocadinho de tudo, todos os dias, todos os dias, todos os dias, aos bocadinhos as coisas vão... vocês vão interiorizando, mesmo sem querer, mesmo sem querer. Acho que isso é um estágio. Ir dois dias ali, um dia acolá, fazer aqui, fazer ali, não. Acho que a nível de organização temporal, acho excelente, acho que faz todo o sentido.

E4. Considera importante informar/incluir as crianças neste processo? De que modo o faz/fez?

E4: Claro. Acho que se deve fazer essa passagem, sem dúvida nenhuma, começar a informar e a explicar o que se vai passar, o que a pessoa vem fazer, como nós explicamos quando vem cá alguém, até às vezes do lado. A Inês está na sala ao meu lado e eu explico aos meus meninos o que é que a Inês está cá a fazer, sabem que está a estudar para ser educadora como a Catarina, com a Suzana, como todas, e a Bianca também, nós explicamos tudo isso, e eu acho que é fundamental e que tem de ser feito, muito honestamente acho que deve/tem de ser feito. Nós temos que envolver todos, isto é uma profissão em que toda a gente tem que estar envolvida e ninguém está ao lado, nem uma AO, nem a pessoa do refeitório, nem a pessoa dali, nem a pessoa dacolá, acho que toda a gente tem de estar envolvida. É um sentido de partilha, de coração aberto e de envolvimento que eu acho que faz bem, porque um estabelecimento não é uma sala 1, uma sala 2, uma sala 3, há todo um estabelecimento que paira no ar, não é, educação de infância. Deve, não é paira, deve a meu ver pairar no ar um sentido em que estamos aqui uns para os outros. Nós não temos de estar aqui só para as crianças, eu gosto de estar bem com as minha colegas, eu gosto de estar bem com a minha AO, e é difícil, Bianca, às vezes é difícil porque nós às vezes temos assistente que, pronto, nos deixam um bocadinho tristes, não vão ao encontro das nossas expectativas, das nossas necessidades, vocês também terão, se Deus quiser, daqui para a frente e às vezes quando a coisa corre bem e tu estás, todo o teu ambiente educativo, o teu contexto corre bem e está bom, isso é salutar, isso é saudável, para as crianças, para nós. Nós somos pessoas, nós não somos educadoras robôs, somos pessoas, também temos de estar bem para estar bem com eles e bem dispostas. Portanto, tem que haver uma partilha, as crianças envolvidas em tudo, vem cá uma pessoa fazer isto, vem cá uma estagiária, vamos recebê-la, vamos fazer questões: “querem perguntar alguma coisa? Querem saber o que é que ela vem cá fazer por ela?” Nós vamos perguntar,

organizar umas perguntinhas para fazer, era giro, vamos fazer um bolo para receber com um chá, vamos por uma coroa “bem-vinda”, “o que é que vocês acham? Acham que as pessoas se sentiam bem de olhar assim para uma coisa bonita?”. Envolvê-los nisto tudo é fundamental.

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

E4: Não, espero um dia receber estagiárias, mas realmente gostava que tivessem em mente que eu não trabalho desta forma o projeto e tenho muito receio de não conseguir acompanhar bem, porque depois sou uma pessoa muito pacífica, muito extrovertida, gosto imenso que as pessoas se sintam bem e de conversar com as pessoas e posso não levar a cabo todas aquelas coisas que vejo nesta pequena rigidez, logo eu que venho da escola mais... com uma pedagogia mais rígida, se calhar. Só que como consigo dar o pulo, como consegui, graças a Deus e vou tentando conseguir dar o pulo dessa rigidez e gosto de ir buscar um bocadinho das pedagogias e gosto de ir buscar um bocadinho de cada método de trabalho, acho que não estou segura para tal, mas espero que um dia possa vir a estar, nunca se sabe. Mas a porta está aberta, para partilhar todas as minhas coisas e material com as estagiárias todas, isso sempre fiz questão.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO J

Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
<p>1. Objetivos do Trabalho</p>	<p>Com a minha entrada e integração na organização socioeducativa em que realizei a PPS II, surgiu a necessidade de me apresentar a todos os agentes educativos, nomeadamente, às crianças, equipa educativa e famílias. Nesse sentido, através de conversas informais com os elementos da equipa educativa e com as crianças fui explicitando o propósito da minha presença naquele contexto socioeducativo. Para me aproximar das famílias e informá-las da minha presença na sala 2 e, por isso, da minha participação no quotidiano das crianças, tendo em consideração que devido à situação pandémica as suas famílias não podiam entrar no Jardim de Infância durante o período em que decorreu o estágio, recorri à plataforma <i>classroom</i> para me apresentar através da submissão de uma carta (Anexo F) e explicitar os objetivos da minha presença. Aproveitei ainda para expressar a minha disponibilidade para o esclarecimento de qualquer questão que pudesse surgir.</p> <p>No que concerne especificamente a investigação, por se tratar de um estudo sobre as conceções das educadoras cooperantes e das estagiárias sobre a PPS II, acabei por não apresentar a minha investigação às famílias, fazendo-o apenas com os elementos da equipa educativa. Esta opção sustenta-se no facto de o estudo em causa não</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</p> <p>Compromisso com equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>

	<p>carecer de participação direta das famílias nem das suas crianças, já que os dados recolhidos se baseariam nas entrevistas realizadas às educadoras do JI e questionários aplicados às estagiárias e educadoras cooperantes. Reconheço, no entanto, que a investigação poderia ter sido pensada de forma a informar as famílias, dando-lhes a conhecer o estudo de caso realizado e criando espaço para a discussão sobre o tema da investigação.</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>De acordo com Benavente et al. (citados por Tomás 2011), é desejável que “depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem de dinâmicas entretanto criadas” (p. 161). Neste sentido, considero que a investigação que realizei não resultou em qualquer dano ou custo, antes, ao contribuir para a reflexão sobre um aspeto da prática dos/as educadores/as cooperantes, a orientação de estágios das novas gerações de educadores/as de infância, resultou em benefícios que poderão traduzir-se em melhorias nas suas práticas.</p>	<p>Compromisso com equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>O respeito pela privacidade e confidencialidade, não só das crianças, mas também de todos os atores educativos, foi transversal a toda a minha ação.</p> <p>Neste sentido, para a recolha de elementos visuais das crianças, como fotografias e vídeos, entreguei a cada família um protocolo de consentimento informado (Anexo M) e questioneei cada criança sobre a</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p>

	<p>sua vontade (ou não) de ser fotografada e/ou filmada durante a PPS II (Anexo N). Esclareci no protocolo que, em caso de autorização, as questões de privacidade e de confidencialidade seriam respeitadas e, em caso de não autorização, não existiriam quaisquer tipos de repercussões na relação estabelecida com a criança.</p> <p>No presente relatório mencionei apenas o nome próprio das crianças e dos elementos da equipa educativa, sem remeter para qualquer característica que permita identificar qualquer um dos sujeitos. Para além disso, em momento algum foi feita a referência à organização socioeducativa em que decorreu a PPS II, de modo a proteger a privacidade e confidencialidade de toda a informação recolhida durante a prática e a investigação.</p> <p>Relativamente à investigação, pretendia formalizar o meu compromisso perante este princípio através da elaboração de diferentes consentimentos informados, algo que não foi possível durante o primeiro mês de estágio, já que todos os documentos que eu produzi tinham de ser previamente aprovados pela coordenação pedagógica da organização.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.</p> <p>Compromisso com equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a</p>	<p>O presente princípio não se verificou no processo investigativo, dado que os objetivos definidos para a investigação não implicavam a participação das crianças, mas das educadoras cooperantes e</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de</p>

<p>envolver e a excluir</p>	<p>estagiárias que estavam envolvidas no processo de PPS II na ESELx durante o presente ano letivo.</p> <p>Relativamente à prática pedagógica, considero fundamental o respeito por todas as crianças do grupo e pelas suas vontades, pelo que me comprometi a privilegiar sempre os seus interesses em relação aos meus ou aos da organização socioeducativa, como a seguinte nota de campo ilustra:</p> <p>O Francisco Q. disse-me, <i>Bianca no outro dia eu disse-te que vinha para a área dos projetos fazer uma descoberta e não vim, mas agora vou ficar aqui, como prometi</i>. Expliquei-lhe que fico satisfeita porque querer participar no projeto, mas que só quero que venha para esta área se <i>realmente</i> for do seu <i>interesse</i> (Nota de campo de 2 de dezembro de 2021, registo n.º 3).</p>	<p>interesses pessoais e institucionais”.</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>O papel das crianças e dos membros da equipa educativa é importante para a definição e análise dos métodos de objetivos da investigação (Tomás, 2011). Por esse motivo, é fundamental eliminar qualquer tipo de influência fundada nas minhas crenças e interesses, de modo a preservar os comportamentos espontâneos, as opiniões e as iniciativas autónomas dos participantes da investigação.</p> <p>Este processo também pode ser aplicável à prática, na medida em que me leva a refletir sobre o limite entre aquilo que são os meus</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>Compromisso com equipa de trabalho:</p>

	<p>interesses, correndo o risco de os impor às crianças, e aquilo que são os interesses destas. A seguinte nota de campo dá conta dessa reflexão:</p> <p>Apesar de termos estabelecido algumas tarefas no início do projeto, em outubro, a verdade é que muitas ficaram por dividir. Isto deve-se ao facto de ter sentido que algumas crianças se inscrevem nas tarefas num determinado momento e, quando chega a altura de executar a tarefa, já não têm interesse, colocando-me numa posição em que sinto que tenho de insistir e, de alguma maneira, de os “forçar” a cumprir as suas tarefas. Por isso, optei por realizar a divisão de tarefas hoje, um momento mais perto da execução das mesmas, numa tentativa de preservar o interesse das crianças pelas tarefas em causa (Nota de campo de 11 de janeiro de 2022, registo n.º 4).</p>	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Reconheço na minha investigação a importância de planificar e definir os objetivos e métodos da investigação, encetando comportamentos que informam as crianças e os adultos envolvidos acerca “dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p. 163).</p> <p>Assim, como referi anteriormente, considerando a natureza do estudo, as crianças e as famílias não foram envolvidas no mesmo, tendo contado com a participação de três educadoras da equipa educativa do</p>	<p>Compromisso com equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>

	<p>Jl, das minhas colegas estagiárias e respectivas educadoras cooperantes. Por isso, em relação aos participantes, preocupei-me em promover comportamentos que informassem os envolvidos acerca da investigação em desenvolvimento durante a prática, por exemplo, através de conversas informais com os elementos da equipa.</p>	
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Quando apresentei um protocolo de consentimento informado às famílias das crianças, para que estas autorizassem (ou não) o registo visual das mesmas, através de fotografias e/ou vídeos, explicitiei o propósito desses mesmos registos e garanti que a não autorização não resultaria em qualquer constrangimento na minha relação com as crianças ou na minha ação com estas e com as suas famílias. Salientei, ainda, que a qualquer momento poderiam desistir da autorização e manifestei a minha inteira disponibilidade para o esclarecimento de quaisquer questões que pudessem surgir no seguimento do consentimento informado, mantendo, assim, uma postura de transparência e de abertura em relação às famílias, salvaguardando, que a minha postura em relação às crianças privilegiaria sempre o seu conforto e bem-estar, independentemente da possível (não) autorização.</p> <p>Como não poderia deixar de ser, revelou-se imperativo dar voz às crianças sobre a sua vontade de serem fotografadas ou filmadas. Por isso, logo no início da PPS II, expliquei-lhes em grande grupo o propósito da minha presença na sala durante os próximos meses e que gostaria</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</p> <p>Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas</p>

	<p>de registar as nossas vivências no meu caderno, através de fotografias e de vídeos, para fazer um trabalho para a minha escola. Propus um protocolo de consentimento informado às crianças neste sentido e todas mostraram concordar. No entanto, apesar do consentimento que me deram nesta fase, durante toda a intervenção procurei perceber que assentiam ou não em ser fotografadas e/ou filmadas, através de questões diretas, da postura corporal que assumiam e/ou expressões faciais, procurando, respeitar as suas vontades.</p> <p>Em relação à investigação, o inquérito por questionário tinha como primeiro bloco um consentimento informado, que as inquiridas preencheram antes de avançarem para o questionário propriamente dito. Nas entrevistas com as educadoras da equipa educativa optei por não formalizar fisicamente o consentimento, antes expus oralmente os objetivos da entrevista e pedi autorização para a gravação da mesma.</p>	<p>no que respeita à educação de cada criança.”</p> <p>Compromisso com equipa de trabalho: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>No que diz respeito à prática, planeei a devolução da informação e de todo o trabalho desenvolvido com as crianças. No entanto, apesar de ter partilhado com algumas crianças alguns dos registos escritos e visuais que fui recolhendo ao longo dos meses, essa divulgação não decorreu de forma desejável, tendo sido de forma isolada. Com as famílias, procurei envolver-me na plataforma digital <i>classroom</i> e fiz algumas publicações para partilhar alguns registos e propostas que</p>	<p>Compromisso com equipa de trabalho: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>desenvolvi com as crianças, mas também esta partilha poderia ter sido beneficiada se tivesse sido mais consistente.</p> <p>Relativamente à investigação, considero fundamental a devolução das informações recolhidas e o relato das conclusões do estudo, especialmente à equipa educativa, através da comunicação e do envio do relatório.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças</p>	<p>A questão do possível impacto da investigação poderia ser alargada à equipa educativa, já que o maior impacto deste estudo seria a reflexão acerca da temática em causa. Por isso, caso esta reflexão seja aceite pela equipa, considero que, ainda que de forma indireta, as crianças também beneficiariam, na medida em que refletir sobre as conceções sobre a PPS II e a colaboração no processo de receber e orientar as novas gerações de educadores/as de infância, implica uma reflexão sobre a prática que, através deste processo, é documentada e exposta por um/a estagiário/a.</p>	<p>Compromisso com equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Garantir a transparência de todo este processo, promovendo metodologias participativas e relações horizontais (Tomás, 2011) mostrou-se possível através da comunicação informal e frequente com a equipa educativa, com as crianças e com as famílias, respeitando todos os princípios supra enunciados.</p>	<p>Compromisso com equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>

		Compromisso com as famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.
--	--	---

ANEXO K

Análise do inquérito por
questionário

| ' ' | | ' ' |

Análise Do Inquérito Por Questionário

1. Caracterização das participantes

1.1. Idade

Tabela 1.

Distribuição das inquiridas por idade.

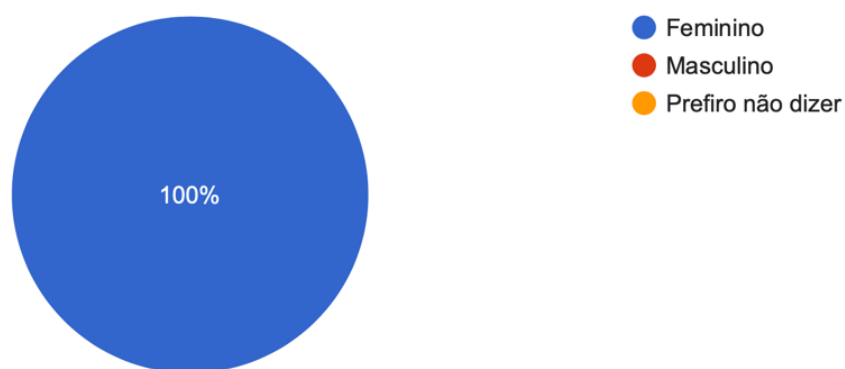
Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
22	7	21%
23	6	18%
24	4	12%
26	3	9%
25	2	6%
43	2	6%
48	1	3%
58	1	3%
33	1	3%
54	1	3%
29	1	3%
31	1	3%
53	1	3%
39	1	3%
28	1	3%
Total	33	100%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

1.2. Sexo

Figura 1.

Distribuição das inquiridas por sexo.

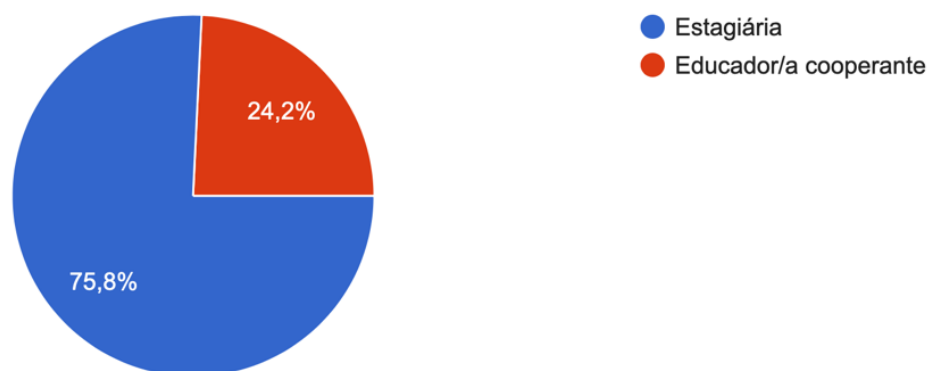


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

1.3. Vou responder ao inquérito na qualidade de:

Figura 2.

Distribuição das inquiridas por papel que assumiu na PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

1.3.1. Se é educador/a cooperante, há quantos anos trabalha como educador/a de infância?

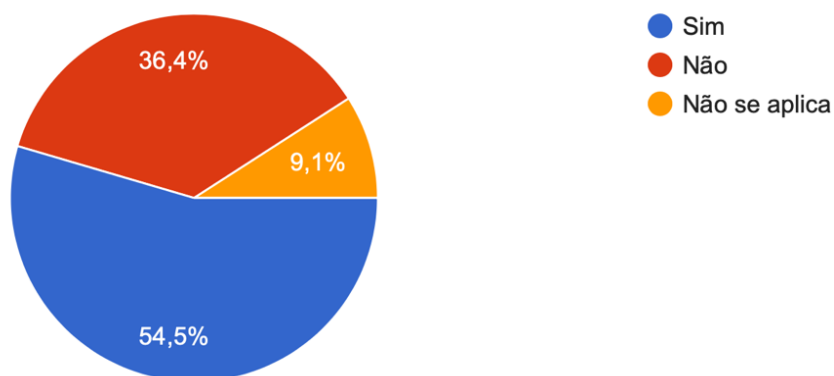
Respostas: 20, 17, 35, 7, 19, 32, 28.

Média: 22,57 anos.

1.4. É a primeira vez que está a acompanhar/fazer a PPS II?

Figura 3.

Distribuição das inquiridas pela frequência com que colabora/realiza a PPS II.

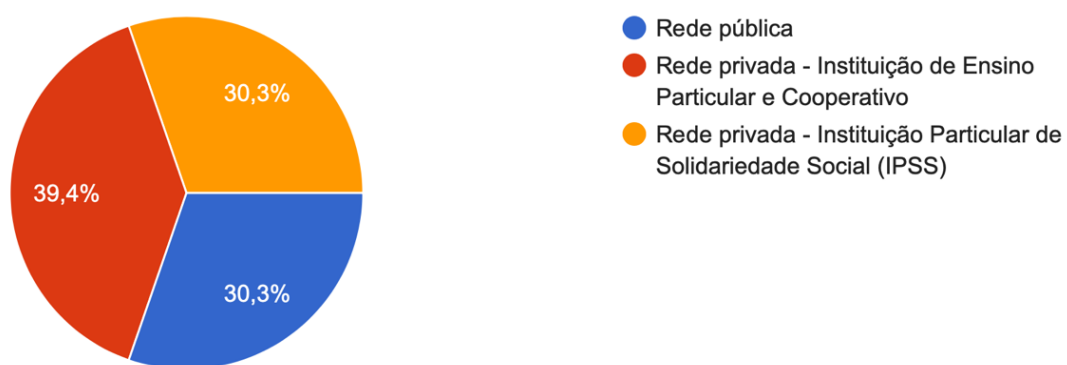


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

1.5. O JI onde desenvolvo a minha atividade profissional/PPS II integra a:

Figura 4.

Distribuição das inquiridas pela frequência com que colabora/realiza a PPS II.

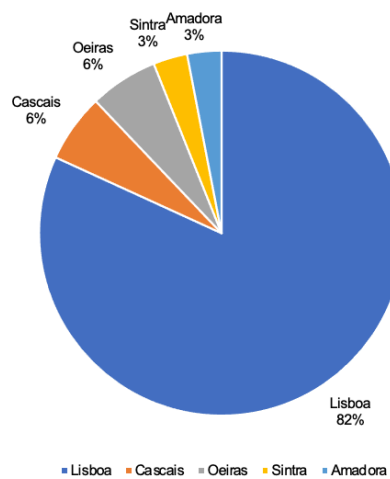


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

1.6. Concelho

Figura 5.

Distribuição das inquiridas de acordo com o concelho do JI.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2. A PPS II: a educadora cooperante

2.3. Como avalia/autoavalia o acompanhamento dado durante a PPS II pelo/a educador/a cooperante? (1 – Nada Adequado 10 – Muito Adequado)

Tabela 2.

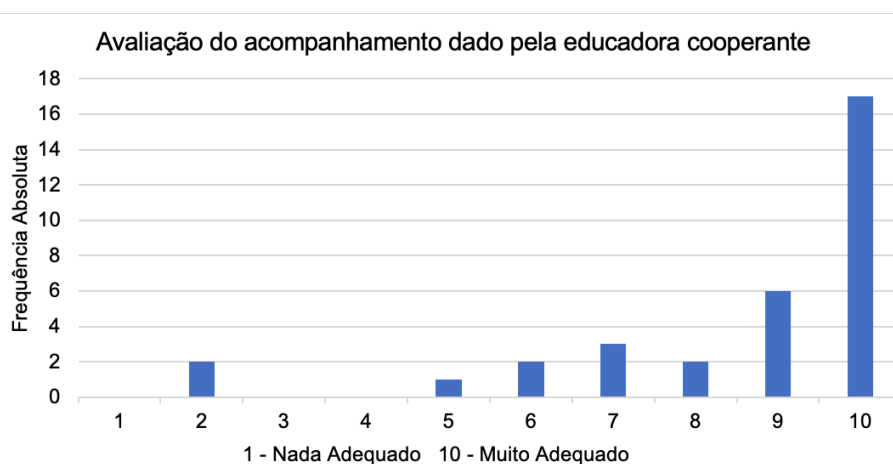
Avaliação do acompanhamento dado durante a PPS II.

Avaliação	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	2	2	6%	6%
3	0	2	0%	6%
4	0	2	0%	6%
5	1	3	3%	9%
6	2	5	6%	15%
7	3	8	9%	24%
8	2	10	6%	30%
9	6	16	18%	48%
10	17	33	52%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 6.

Avaliação do acompanhamento dado durante a PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.4. Considero que existem benefícios para os/as educadores/as cooperantes associados a receber as estagiárias: (1 – Discordo

Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 3.

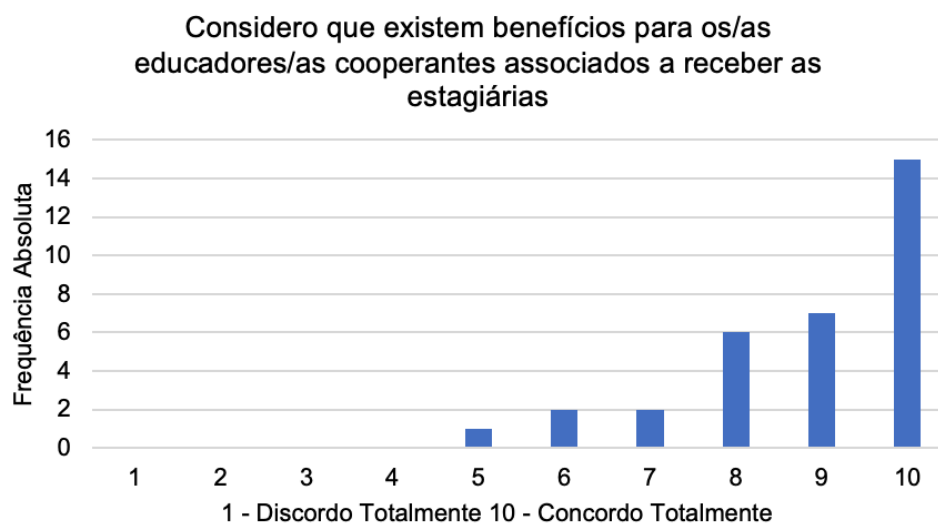
Existência de benefícios para as educadoras cooperantes.

Benefícios	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	0	0	0%	0%
4	0	0	0%	0%
5	1	1	3%	3%
6	2	3	6%	9%
7	2	5	6%	15%
8	6	11	18%	33%
9	7	18	21%	54%
10	15	33	46%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 7.

Existência de benefícios para as educadoras cooperantes.

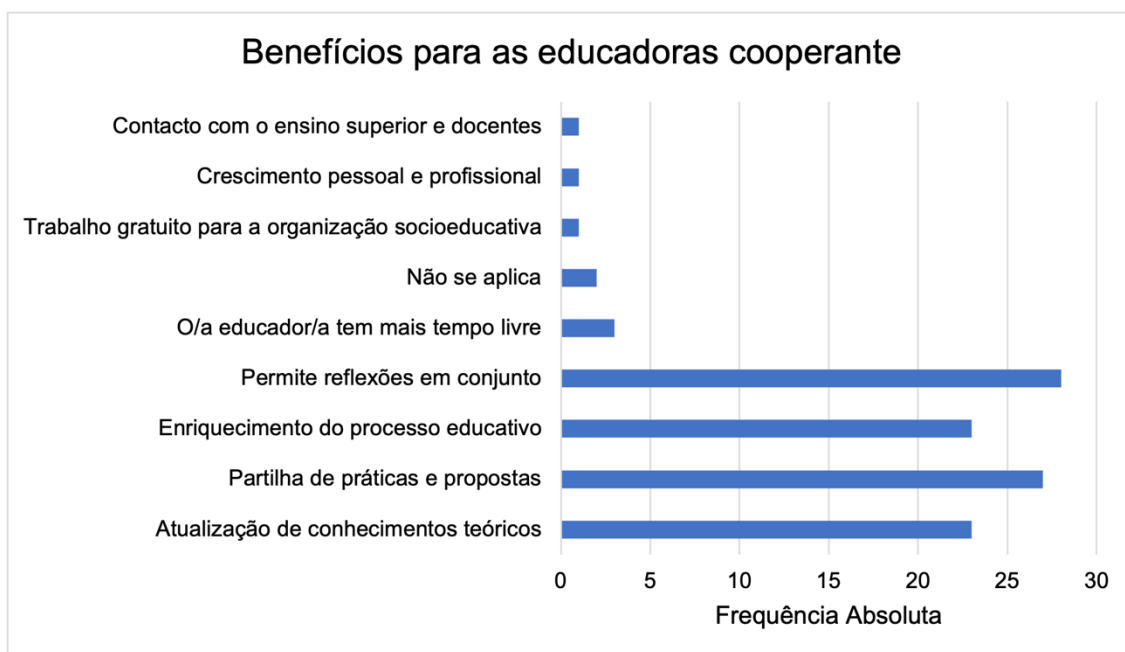


Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.4.1. Se considera que o acompanhamento de estágios é benéfico para os/as educadores/as cooperantes, selecione as opções que considera importantes:

Figura 8.

Benefícios para as educadoras cooperantes.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Tabela 4.

Benefícios para as educadoras cooperantes.

Benefícios	Frequência Absoluta
Atualização de conhecimentos teóricos	23
Partilha de práticas e propostas	27
Enriquecimento do processo educativo	23
Permite reflexões em conjunto	28
O/a educador/a tem mais tempo livre	3
Não se aplica	2
Trabalho gratuito para a organização socioeducativa	1
Crescimento pessoal e profissional	1
Contacto com o ensino superior e docentes	1

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.5 Indique o seu grau de satisfação em acompanhar/ser acompanhada na PPS II: (1 – Nada Satisfeita 10 – Muito Satisfeita)

Tabela 5.

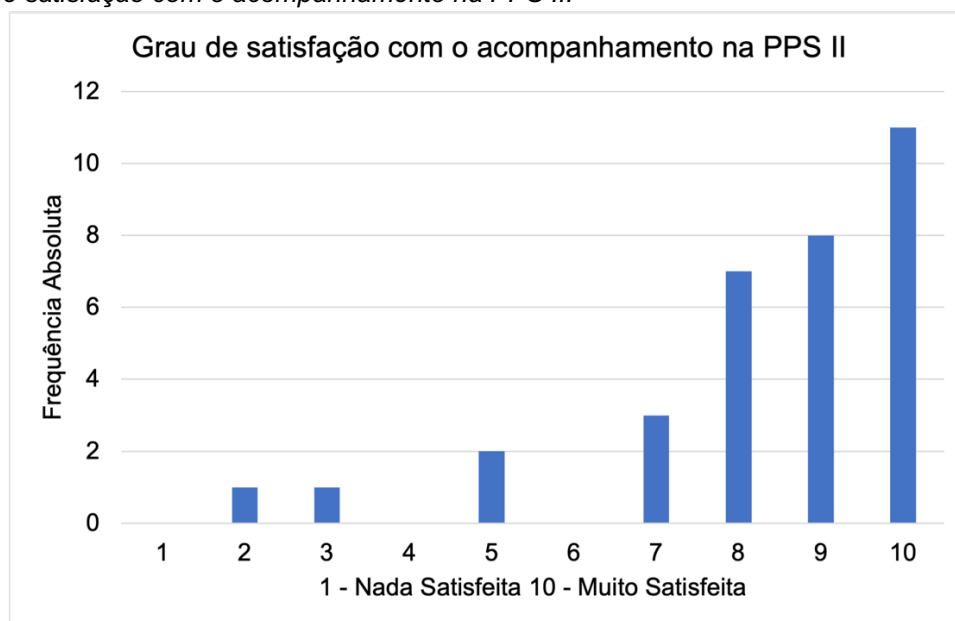
Grau de satisfação com o acompanhamento na PPS II.

Grau de satisfação	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
Grau de satisfação	0	0	0%	0%
1	1	1	3%	3%
2	1	2	3%	6%
3	0	2	0%	6%
4	2	4	6%	12%
5	0	4	0%	12%
6	3	7	9%	21%
7	7	14	21%	42%
8	8	22	24%	67%
9	11	33	33%	100%
10	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 9.

Grau de satisfação com o acompanhamento na PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.6. O acompanhamento de estágios contribui para a reflexividade sobre a prática do/a educador/a cooperante: (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 6.

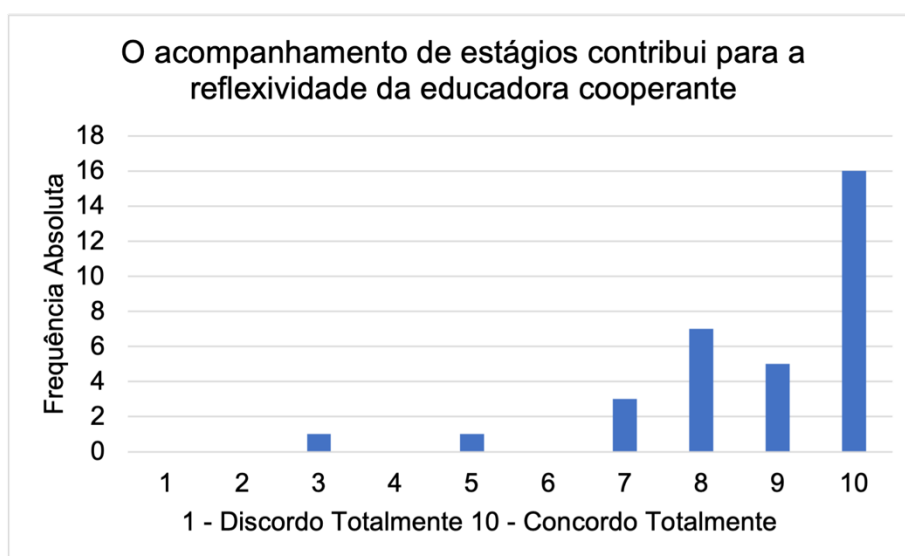
Reflexividade da educadora cooperante associada ao acompanhamento de estágios.

Reflexividade	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	1	1	3%	3%
4	0	1	0%	3%
5	1	2	3%	6%
6	0	2	0%	6%
7	3	5	9%	15%
8	7	12	21%	36%
9	5	17	15%	51%
10	16	33	49%	100%
Total	33	-	101%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 10.

Reflexividade da educadora cooperante associada ao acompanhamento de estágios.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.7. Penso que o papel de educador/a cooperante exige muito tempo e disponibilidade: (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 7.

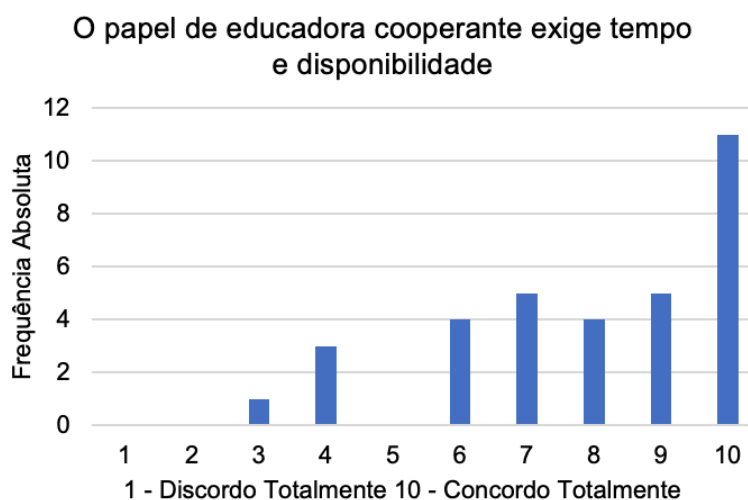
Exigência de tempo e disponibilidade do papel de educadora cooperante.

Tempo e disponibilidade	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	1	1	3%	3%
4	3	4	9%	12%
5	0	4	0%	12%
6	4	8	12%	24%
7	5	13	15%	29%
8	4	17	12%	51%
9	5	22	15%	67%
10	11	33	33%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 11.

Exigência de tempo e disponibilidade do papel de educadora cooperante.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

2.8. Penso que ter uma estagiária possibilitou ao/à educador/a cooperante o desenvolvimento de novas competências: (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 8.

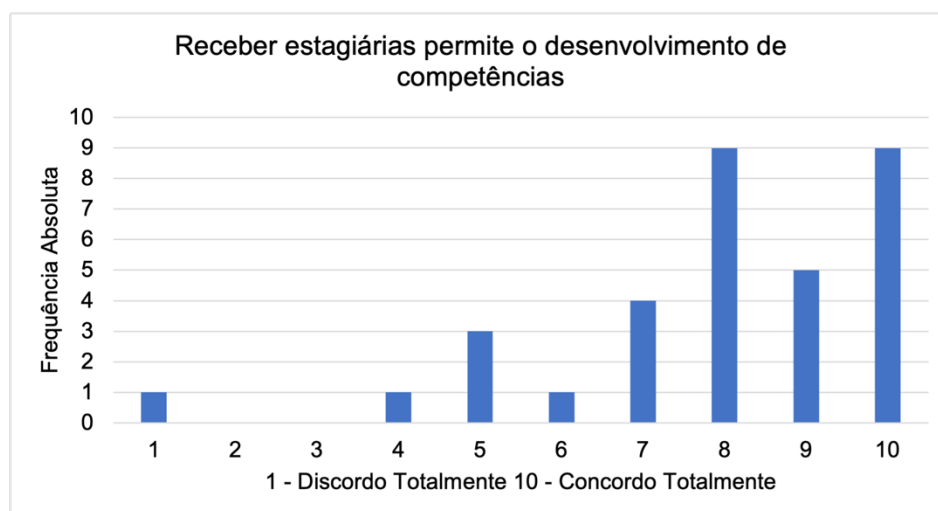
Desenvolvimento de novas competências por parte da educadora cooperante.

Competências	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	1	1	3,0%	3,0%
2	0	1	0,0%	0,0%
3	0	1	0,0%	0,0%
4	1	2	3,0%	6,0%
5	3	5	9,1%	15,1%
6	1	6	3,0%	18,1%
7	4	10	12,1%	30,2%
8	9	19	27,3%	57,5%
9	5	24	15,2%	72,7%
10	9	33	27,3%	100,0%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 12.

Desenvolvimento de novas competências por parte da educadora cooperante.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3. PPS II: Processo de orientação de estagiárias

3.1. Estou ciente dos objetivos da PPS II. (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 9.

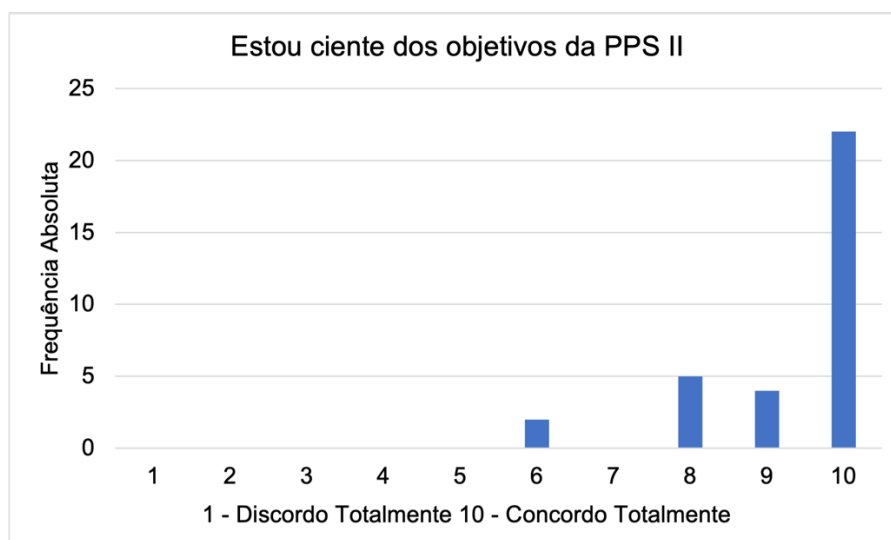
Conceção das inquiridas sobre os objetivos da PPS II.

Objetivos	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	0	0	0%	0%
4	0	0	0%	0%
5	0	0	0%	0%
6	2	2	6%	6%
7	0	2	0%	6%
8	5	7	15%	21%
9	4	11	12%	33%
10	22	33	67%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 13.

Conceção das inquiridas sobre os objetivos da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3.2. O processo de organização da PPS II no MEPE (ESELx) é adequado: (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 10.

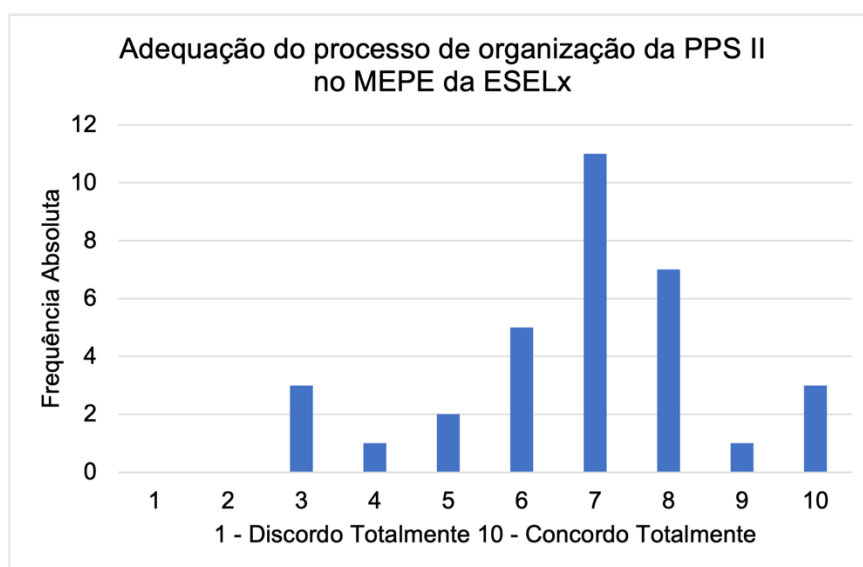
Adequação do processo de organização da PPS II.

Organização	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0,0%	0,0%
2	0	0	0,0%	0,0%
3	3	3	9,1%	9,1%
4	1	4	3,0%	12,1%
5	2	6	6,1%	18,2%
6	5	11	15,2%	33,4%
7	11	22	33,3%	66,7%
8	7	29	21,2%	87,9%
9	1	30	3,0%	90,9%
10	3	33	9,1%	100,0%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 14.

Conceção das inquiridas sobre os objetivos da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3.3. Sinto que os princípios e perspectivas que defendo são respeitados no processo da PPS II: (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 11.

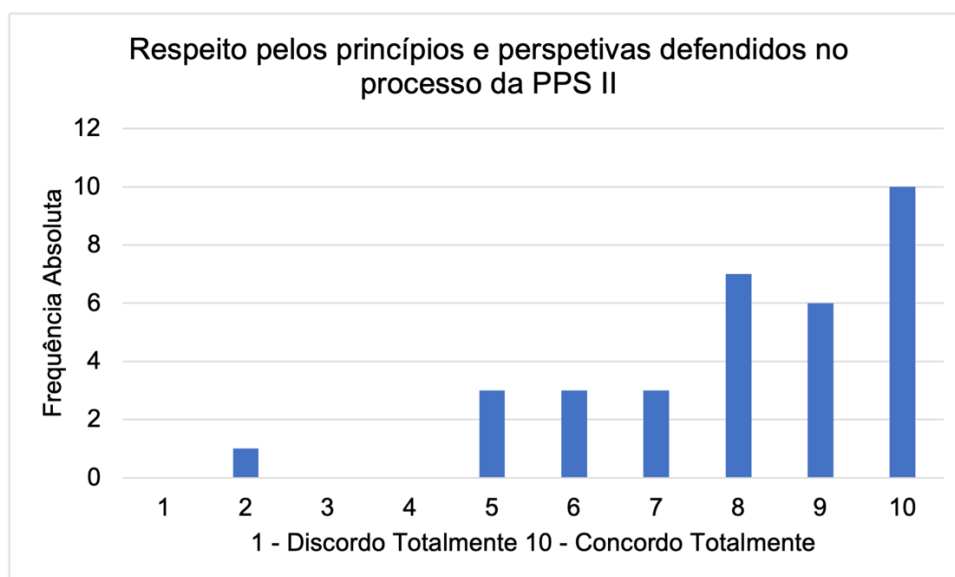
Respeito pelos princípios e perspectivas defendidos pelas inquiridas.

Princípios	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0,0%	0,0%
2	1	1	3,0%	3,0%
3	0	1	0,0%	3,0%
4	0	1	0,0%	3,0%
5	3	4	9,1%	12,1%
6	3	7	9,1%	21,2%
7	3	10	9,1%	30,3%
8	7	17	21,2%	51,5%
9	6	23	18,2%	69,7%
10	10	33	30,3%	100,0%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 15.

Respeito pelos princípios e perspectivas defendidos pelas inquiridas.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3.4. As crianças devem ser envolvidas e informadas sobre o processo da PPS II. (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 12.

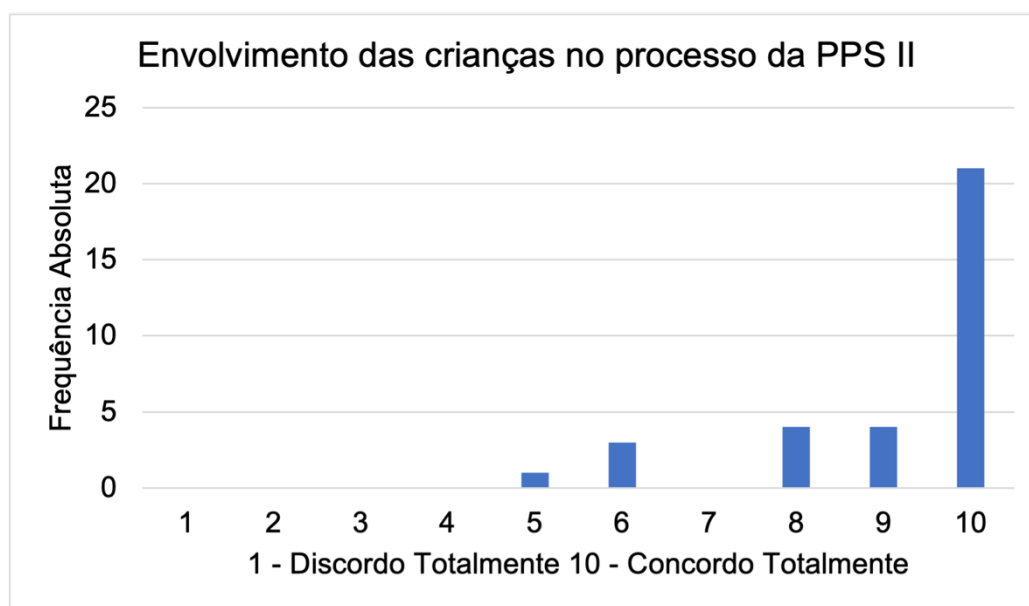
Envolvimento das crianças no processo da PPS II.

Crianças	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	0	0	0%	0%
4	0	0	0%	0%
5	1	1	3%	3%
6	3	4	9%	12%
7	0	4	0%	12%
8	4	8	12%	24%
9	4	12	12%	36%
10	21	33	64%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 16.

Envolvimento das crianças no processo da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3.5. As intervenções da estagiária são planejadas e negociadas com o/a educador/a cooperante. (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 13.

Planeamento e negociação das intervenções com a educadora cooperante.

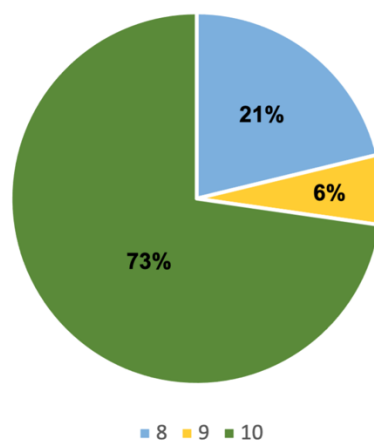
Intervenções	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	0	0	0%	0%
2	0	0	0%	0%
3	0	0	0%	0%
4	0	0	0%	0%
5	0	0	0%	0%
6	0	0	0%	0%
7	0	0	0%	0%
8	7	7	21%	21%
9	2	9	6%	27%
10	24	33	73%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 17.

Planeamento e negociação das intervenções com a educadora cooperante.

Envolvimento das crianças no processo da PPS II



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

3.6. Considero que a duração da PPS II é adequada. (1 – Discordo Totalmente 10 – Concordo Totalmente)

Tabela 14.

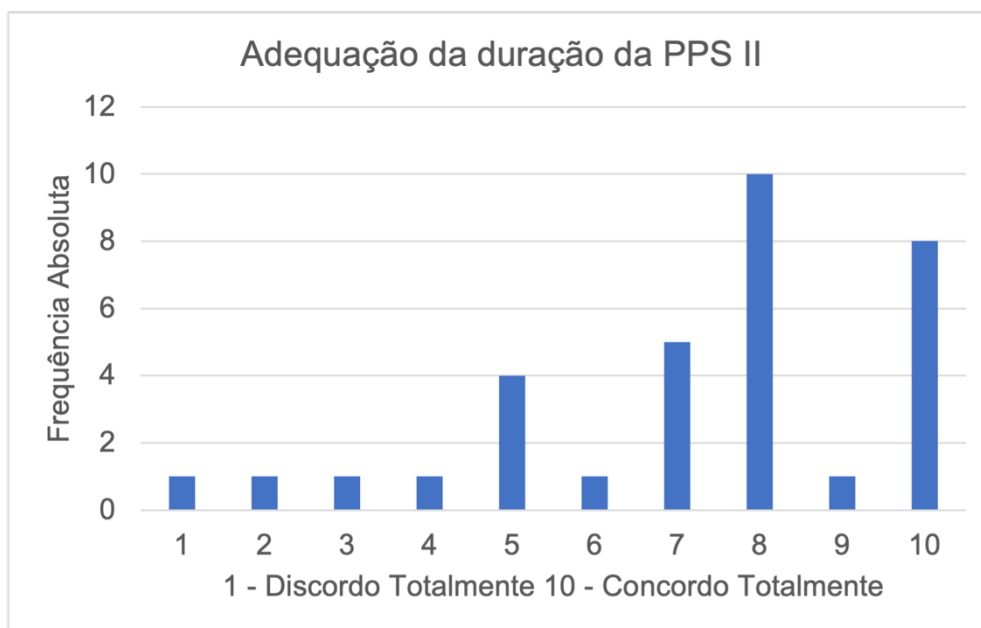
Adequação da duração da PPS II.

Duração da PPS II	Frequência Absoluta	Frequência Absoluta Acumulada	Frequência Relativa	Frequência Relativa Acumulada
1	1	1	3%	3%
2	1	2	3%	6%
3	1	3	3%	9%
4	1	4	3%	12%
5	4	8	12%	24%
6	1	9	3%	27%
7	5	14	15%	42%
8	10	24	30%	73%
9	1	25	3%	76%
10	8	33	24%	100%
Total	33	-	100%	-

Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Figura 18.

Adequação da duração da PPS II.



Fonte: elaboração própria, com base nos dados recolhidos.

Análise de conteúdo das questões 2.1., 2.2., 3.7., 3.8. e 3.9.

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de registo	Freq.
Conceções sobre a PPS II	Assunção do papel de educador/a cooperante	Constrangimentos	Tempo	Q13: “Penso que é necessário tempo e disponibilidade por parte do educador, de modo a ser feito um acompanhamento ao trabalho realizado pela estagiária.”	1
	Processo de orientação da PPS II	Funções da educadora cooperante	Apoiar/ acompanhar a estagiária	Q1: “Providenciar e auxiliar o/a estagiário/a em todos os momentos da PPS II...”	21
				Q4: “ajudar as estagiárias a tornar-se numa boa profissional de educação.”	
				Q6: “Apoiar o percurso da estagiária...”	
				Q10: “auxiliar a estagiária...”	
				Q11: “acompanhar a prática/ estágio... ajudando a “crescer” em parceria.”	
				Q15: “acompanhar a estagária...ajudá-la a evoluir...”	
				Q18: “Apoiar as estagiárias...”	
				Q28: “Apoiar a estagiária...”	
				Q32: “Apoio técnico-pedagógico...”	
Q33: “cooperar nas iniciativas da estagiaria...”					

				Q8: “acompanhar...”	
				Q13: “Acompanhar a estagiária ao longo da PPS...”	
				Q14: “acompanhar a estagiária durante o seu percurso...”	
				Q16: “Acompanhar...”	
				Q17: “Acompanhar todo o estágio das estagiárias a todos os níveis.”	
				Q20: “acompanhar, guiar e orientar as estagiárias...”	
				Q21: “acompanhar e ensinar.”	
				Q25: “acompanhar o trabalho e progresso da estagiária no contexto de estágio, auxiliando-a em tudo o que lhe for possível.”	
				Q26: “acompanhar todo o processo do/a estagiário/a durante a PPS II...”	
				Q27: “acompanhar as estagiárias em todo o processo de estágio.”	
				Q29: “Acompanhar as observações, conceções, planeamentos e interações.”	
			Avaliar	Q4: “Ajudando e apoiando e não apenas observar a estagiária para no final avaliar.”	5
				Q7: “avaliar o desenvolvimento da PPS II e a documentação desenvolvida.”	

				Q8: “avaliar o processo...”	
				Q13: “participar na avaliação da estagiária de acordo com o solicitado pelo docente supervisor.”	
				Q29: “Avaliar.”	
			Orientar	Q2: “A educadora tem a função de orientar o grupo e a estagiária.”	4
				Q5: “A função do educador cooperante é de orientar a prática da estagiária...”	
				Q16: “orientar...”	
				Q23: “Orientar...”	
			Fazer críticas construtivas	Q5: “fazendo críticas construtivas da sua prática...”	3
				Q15: “dando -lhe espaço e feedback...”	
				Q8: “dar sugestões de melhoria da prática.”	
			Refletir	Q5: “refletir...”	6
				Q7: “Refletir sobre a ação.”	
				Q8: “refletir...”	
				Q11: “refletindo...”	
				Q13: “refletir em conjunto sobre o trabalho desenvolvido...”	
				Q29: “refletir.”	
				Q5: “partilhar também sobre o que é a profissão.”	

			Partilhar	Q13: “explicar qual o funcionamento da instituição, bem como da sua pratica educativa e do modelos pedagógico orientador...” Q14: “partilhando estratégias...” Q28: “Transmitir conhecimento, ferramentas e estratégias.” Q29:” Dar a conhecer o contexto educativo.” Q33: “Passar conhecimentos adquiridos ao longo dos anos...”	7
			Responsabilizar-se pela estagiária	Q6: “Responsabilizar-se pelas ações da estagiária.”	1
			Articular com a supervisão institucional	Q11: “articular com a Supervisora institucional, de forma a complementar a pratica com a teoria.”	1
			Permitir autonomia e responsabilidade	Q13: “permitir autonomia e responsabilidade na tomada de decisões...”	1
			Permitir oportunidades de crescimento	Q15: “permitir oportunidades de crescimento profissional e pessoal.”	1
				Q26: “integrar o/a estagiário/a na equipa educativa	3

			Integrar a estagiária na equipa	Q28: "Inserir a estagiária das rotinas da sala."		
				Q29: "Integrar."		
			Promover uma relação positiva	Q29: "Promover uma relação positiva entre o grupo e a estagiária."		1
		Colocar a estagiária em contexto de prática pedagógica	Q30: "As estagiárias foram postas o mais possível em contexto de prática pedagógica sempre com a supervisão de uma colega mais experiente."	1		
		Funções da estagiária	Colaborar com a equipa educativa	Q1: "colaborar com a equipa educativa no processo."		4
				Q24: "promovendo um trabalho em equipa e poder dar continuidade ao trabalho que é realizado em sala com novas ideias e sugestões."		
				Q31: "ajudar e cooperar com a educadora."		
				Q28: "Estar disponível e mostrar-se proativo..."		
			Fazer propostas pedagógicas	Q1: "Experenciar, desenvolver, propor e analisar interações, experiências, evidências vividas no JI..."		9
				Q2: "planeia e dirige atividades..."		
Q4: "realizar atividades..."						
Q5: "planificar..."						
Q7: "Desenvolver um projeto de intervenção... Planear"						

				Q9: “desenvolvo atividades com o grupo de modo a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.”	
				Q12: “experienciar atividades...”	
				Q26: “planear e desenvolver propostas educativas.”	
				Q28: “Desenvolver atividades ricas e diversificadas.”	
			Observar	Q2: “A estagiária exerce função de observadora...”	2
				Q5: “A estagiária tem de observar...”	
			Aprender	Q4: “As estagiárias devem de aprender ao máximo com a educadora cooperante...”	3
				Q15: “aprender em contexto, com a equipa educativa e com as crianças.”	
				Q23: “adquirir conhecimentos referentes à prática.”	
			Refletir	Q5: “refletir diariamente.”	1
			Criar relações positivas	Q7: “Criar uma relação positiva com a equipa educativa, famílias e crianças.”	1
			Realizar um portefólio de uma criança	Q7: “Realizar um portefólio de uma criança.”	1
			Desenvolver uma investigação	Q7: Desenvolver uma investigação (investigação ação ou estudo caso).”	1
			Gerir o grupo	Q7: “gerir o grupo de crianças.”	3

				Q12: “orientar o dia a dia das crianças...”	
				Q27: “gerindo, da melhor forma, a rotina diária, intervindo.”	
			Atingir objetivos da FUC	Q10: “a estagiária deve atingir os objetivos estipulados na Ficha de Unidade Curricular.”	1
			Colocar a teoria em prática	Q11: “colocar em prática as teorias aprendidas na faculdade, de forma a adaptar as mesmas às características individuais de cada criança e do grupo/turma.”	1
			Integrar-se no contexto socioeducativo	Q12: “Inteirar-se das rotinas da sala.”	6
				Q20: “desenvolver uma PPS adequada e ajustada ao local onde se encontram.”	
				Q24: “ir ao encontro dos princípios e valores incutidos no grupo, promovendo um trabalho em equipa...”	
				Q26: “integrar-se na equipa educativa da sala...”	
				Q27: “perceber a dinâmica da sala, envolver-se no grupo e com a equipa educativa...”	
			Apoiar o desenvolvimento	Q28: “Apoiar a educadora e as crianças...”	4
				Q14: “acompanhar o percurso das crianças...”	
				Q28: “Apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem.”	

			e aprendizagem das crianças	Q20: “respeitando sempre em primeiro lugar as necessidades, interesses e entidades de cada criança.”		
				Q22: “Desenvolver competências nas crianças.”		
			Partilhar estratégias	Q14: “partilhar estratégias...”	1	
			Praticar situações de JI	Q16: “é praticarem o maior número complexo de situações de JI.”	1	
			Desenvolver um trabalho enquanto educadoras	Q19: “desenvolver um trabalho enquanto educadoras.”	1	
		Ouvir	Q21: “Ouvir.”	1		
		Acompanhamento	Reflexivo		Q1: “ótica de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática.”	3
					Q11: “Reflexivo... refletindo diariamente perante as vivências realizadas”	
					Q15: “reflete muito comigo incidindo nos aspetos a melhorar.”	
			Feedback		Q2: “feedback constante por parte da cooperante.”	3
	Q15: “dá feedback com frequência.”					
	Q11: “perspetiva de crítica positiva...”					

			Positivo	<p>Q2. "O acompanhamento dado durante a pss II está a ser excelente,</p> <p>Q3: "Bastante positivo."</p> <p>Q1: "Da minha experiência até ao momento tem sido imprescindível e espetacular."</p> <p>Q6: "Considero que o meu acompanhamento foi muito rico, pelo que senti-me, desde início, acolhida e um apoio muito grande."</p> <p>Q12: "Excelente."</p> <p>Q15: "Muito bom."</p> <p>Q17: "Total, permanente e empenhado."</p> <p>Q20: "O acompanhamento que recebi foi bastante adequado e ajustado, ou seja, positivo.</p> <p>Q21: "Bastante bom."</p> <p>Q22: " Bom."</p> <p>Q23: "Espetacular."</p> <p>Q25: "muito positivo... sempre se demonstrou disponível e auxiliou-me... principalmente na reflexão das intencionalidades pedagógicas... comunicação muito sistemática e clara."</p> <p>Q26: "Muito bom."</p>	18
--	--	--	----------	---	----

				Q28: "Muito bom..."	
				Q29: "Penso que foi um bom acompanhamento."	
				Q31: "excelente da parte da educadora."	
				Q8: "Adequado."	
				Q33: "adequado."	
			Desajustado	Q4: "Penso que não seja o indicado."	3
				Q5: "O acompanhamento dado é pouco, muitas vezes o possível tendo em conta a quantidade de alunas por professor. Por parte do educador depende muito, mas no meu caso foi nulo e negativo."	
				Q18: "Controverso. A educadora cooperante potenciava momentos de conversa comigo de modo a regular e controlar aquilo que fazia, não propriamente para me ajudar a refletir sobre aquilo que aconteceu e como juntas poderíamos equacionar uma solução melhor."	
			Dificuldade na comunicação	Q9: "por vezes é difícil estabelecer a comunicação acerca de aspetos relacionados com a minha prática profissional..."	2
				Q14: "Alguma falta de comunicação pela falta de tempo da educadora."	
			Participativo	Q11: "Participativo..."	1

			Aberto	Q11: “A abertura e diálogo estiveram sempre presentes...”	2
				Q13: “Abertura do educador para receber novas propostas e de atuação pedagógica...”	
			Partilhado	Q11: “partilha de ideias, materiais e documentos da instituição/ agrupamento...”	1
			Personalizado	Q15: “Acompanhamento personalizado.”	1
			Mediano	Q19: “Acompanhamento mediano.”	1
			Colaborativo	Q32: “Íntegro, colaborativo e parceiro.”	1
	Pontos fracos	Contextos de estágios	Q1: “Quantidade de locais de estágio disponibilizados.”	6	
			Q5: “locais de estágio incertos...”		
			Q8: “Insuficiência de locais de estágio.”		
			Q9: “falta de diversidade de locais de estágio, uma vez que me encontro a estagiar muito longe da minha residência o que implica gastos elevados.”		
			Q22: “Ser longe da localidade de residência, pagar. Combustível/passe.”		
			Q27: “escolha dos locais de estágio.”		
Tempo de prática		Q1: “Tempo de PPS II.”	7		
	Q11: “Duração do estágio (deveria ser durante todo o ano letivo.”				

				<p>Q13: “Duração da PPS...”</p> <p>Q16: “Deveria ter mais tempo para não interromper até ao final do ano.”</p> <p>Q17: “Duração...”</p> <p>Q21: “Duração...”</p> <p>Q27: “Duração curta...”</p>	
			<p>Sobreposição de outras UC</p>	<p>Q2: “Acontece ao mesmo tempo que outras UC o que não permite o foco total que a mesma exige.”</p> <p>Q3: “Prazo de outras unidades curriculares que atrapalham o processo da PPS II.”</p> <p>Q5: “decorrer ao mesmo tempo que as aulas...”</p> <p>Q6: “Os trabalhos exigidos pelas outras UC’s, não deixa aproveitar o estágio na sua plenitude.”</p> <p>Q13: “aulas em simultâneo, tendo as estagiárias que faltar à PPS.”</p> <p>Q14: “Gestão com outras unidades curriculares...”</p> <p>Q15: “A quantidade de trabalho que temos de outras unidades curriculares, que restringe o nosso desempenho na PPSII.”</p> <p>Q17: “sobreposições de solicitações e aulas nesse tempo.”</p>	<p>12</p>

				Q18: “Decorrer simultaneamente com as unidades curriculares...”	
				Q24: “As unidades curriculares não deveriam interferir tanto na PPS II.”	
				Q25: “Existirem unidades curriculares que se sobrepõem à PPS II.”	
				Q31: “termos outras cadeiras quando só devia haver pps...”	
			Aspetos das organizações socioeducativas	Q3: “as regras da organização socioeducativa que prejudicam o processo da PPS II.”	2
				Q15: “A ausência de acolhimento pela organização.”	
			Supervisores/as institucionais	Q4: “Falta de acompanhamento.”	10
				Q5: “Falta de tempo dos professores...”	
				Q9: “falta de acompanhamento da parte da orientadora (pouco feedback).”	
				Q18: “Devia ser dado um maior acompanhamento...”	
				Q19: “maus orientadores.”	
				Q21: “orientadores...”	
				Q30: “pouco acompanhamento das orientadoras.”	
				Q32: “Acompanhamento (colateral) da ESE.”	

				<p>Q33: “Mais acompanhamento por parte do supervisor.”</p> <p>Q30: “poucas professoras orientadoras.”</p>	
		Falta de comunicação entre docentes	<p>Q6: “Falta de comunicação entre docentes.”</p> <p>Q32: “distanciamento.”</p>	2	
		Organização da PPS II	<p>Q6: “Fracá organização.”</p> <p>Q19: “Organização da ese...”</p> <p>Q28: “Somos deixadas num estágio com pouca orientação por parte da ESE e informações dadas em cima da hora.”</p>	3	
		Documentação exigida na PPS II	<p>Q7: “Quantidade de documentação que tem de ser realizada diariamente segundo alguns orientadores de estágio é absurda e deixa muito pouco tempo para realizar os restantes elementos do relatório da PPS II.”</p> <p>Q12: “excesso de documentos a entregar que nos faz desviar a atenção do que é importante...”</p> <p>Q23: “Demasiada documentação.”</p>	3	
		Falta de apoio a trabalhadores estudantes	<p>Q7: “Falta de ajuda a trabalhadores estudantes e falta de adaptação do processo avaliativo para trabalhadores estudantes.”</p>	1	

			Pressão e sobrecarga de trabalho	<p>Q7: “Pressão exercida pelos orientadores é muitas vezes sufocante e motivo para levar a crises de ansiedade e burnout.”</p> <p>Q11: “Pressão sentida no estágio na calendarização para apresentação de trabalhos (Metodologia de trabalho de projeto).”</p> <p>Q8: “Sobrecarga de trabalho.”</p> <p>Q10: “Demasiadas coisas para fazer.”</p> <p>Q23: “Cansativo...”</p> <p>Q28: “Exigem muitas coisas diferentes em pouco tempo (reflexões, notas de campo, portfólio da criança, projeto, trabalhos das UC ...), o que nos deixa sobrecarregadas e com menos tempo para nos focar e desenvolver uma prática adequada.”</p> <p>Q14: “Gestão do tempo...”</p>	7
			Incoerência de indicações dadas pelos/as supervisores/as institucionais	<p>Q8: “Incoerência nas indicações dadas pelos diferentes supervisores institucionais.”</p> <p>Q13: “critérios e níveis de exigencia diferenciados de acordo com os supervisores institucionais...”</p> <p>Q31: “orientações diferentes para cada pessoa...”</p>	3
			Grau de exigência	Q10: “Grau de exigência.”	1

			Excesso de horas de estágio	Q12: “excesso de horas.”	1
			Avaliação	Q14: “Avaliação.”	1
			Relação com a educadora cooperante	Q15: “não existir uma boa relação entre educadora e estagiária, o que inviabiliza a forma como a PPSII pode decorrer.”	1
			Seleção de educadoras cooperantes	Q18: “as educadoras cooperantes deviam de ser avaliadas para receber estudantes estagiárias e não escolhidas pela organização socioeducativa...”	1
			Inflexibilidade	Q19: “não flexibilidade.”	1
			Impossibilidade de assistir a reuniões	Q20: “Não haver a possibilidade de assistirmos às reuniões das educadoras/equipas educativas nas instituições.”	1
			Trabalho de projeto	Q29: “O trabalho de projeto ter de ser tão longo e ter de abordar todas as áreas de conteúdo.”	1
			Falta de informação	Q31: “falta de documentação.”	2
				Q32: “pouca informação formativa...”	
		Pontos fortes	Experiência e contacto com a realidade profissional	Q1: “O contacto com o contexto de JI nos mais diversos momentos.”	14
				Q5: “Contacto com a realidade da prática e profissional...”	
				Q7: “Conhecer instituições novas...”	

				Q9: “conhecer experiências e realidades diferentes.”	
				Q18: “Contacto direto com a profissão...”	
				Q20: “Contacto com situações reais...”	
				Q10: “Ganhar experiência.”	
				Q12: “experienciar situações espontâneas do dia a dia...”	
				Q14: “experiências vividas.”	
				Q28: “Possibilidade de ganhar mais experiência prática com alguém mais experiente.”	
				Q25: “Ter contacto com a prática educativa.”	
				Q27: “Envolvimento num contexto...”	
				Q31: “possibilidade de estar com as crianças, possibilidade de fazer atividades.”	
				Q30: “bons contextos e diferenciados.”	
			Investigação	Q1: “A possibilidade de intervenção/investigação.”	1
			Consolidação da teoria com a prática	Q2: “Consolidação da teoria com a prática...”	3
				Q29: “interação entre a teoria e prática...”	
				Q33: “Conhecimentos teóricos...”	
			Gestão do grupo	Q2: “possibilidade de assumir o grupo.”	1
			Trabalho de equipa	Q3: “A cooperação entre equipa educativa...”	4
				Q15: “o trabalho de equipa é valorizado...”	

				Q26: "Trabalho em equipa."	
				Q33: "inclusão na equipa."	
			MTP	Q3: "a realização de um trabalho de projeto..."	1
			Registos	Q3: "a possibilidade de fazer registos..."	1
			Reflexão	Q3: "refletir sobre os mesmos."	7
				Q5: "prática constante de reflexão."	
				Q6: "promoção da reflexividade."	
				Q7: "desenvolver a capacidade reflexiva."	
				Q13: "auto reflexão sobre a prática..."	
				Q26: "Reflexão sobre todo o processo."	
			Aprendizagem	Q4: "Aprendizagem, desenvolvimento, conhecimento."	5
				Q6: "Aprendizagens práticas daquilo que se observa."	
				Q14: "aprendizagens adquiridas..."	
				Q15: "Permite aprender em contexto, com um grupo de crianças."	
				Q23: "Novas Aprendizagens..."	
			Desenvolvimento de competências	Q5: "aquisição de competências por observação direta da prática do educador..."	2

				Q9: “aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos.”	
			Contacto com modelos pedagógicos	Q6: “Contacto com modelos pedagógicos.”	3
				Q7: “conhecer diferentes metodologias de ensino.”	
				Q28: “Contacto com diversas metodologias e ideias.”	
			Desenvolver a prática profissional	Q9: “melhorar a prática profissional.”	7
				Q10: “possibilidade de desenvolver a prática profissional.”	
				Q12: “Contacto com o exercício da profissionalidade...”	
				Q15: “Desafiar-me enquanto futura profissional.”	
				Q16: “Permitir prática pé pedagógica da estagiária.”	
				Q23: “construção da profissionalidade.”	
				Q27: “desenvolvimento da prática.”	
				Q12: “experienciar situações espontâneas do dia a dia...”	
				Q14: “experiências vividas.”	
				Q28: “Possibilidade de ganhar mais experiência prática com alguém mais experiente.”	
				Q10: “Vicenciar técnicas de trabalho.”	3

			Contactar com diferentes técnicas de trabalho	Q17: “Ideias novas e interessantes.” Q25: “Permitir a reflexão e o contacto com diferentes práticas educativa.”	
			Partilha	Q11: “Partilha de experiências... Troca de saberes.” Q28: “partilha de conhecimentos.” Q32: “partilha”	3
			Acesso a documentos da organização socioeducativa	Q12: “acesso a documentos orientadores das organizações socioeducativas...”	1
			Articulação entre os diversos intervenientes	Q13: “Articulação entre os diversos intervenientes...” Q14: “Relações criadas com todos os intervenientes...” Q18: “Possibilidade de conhecer profissionais.” Q25: “O esclarecimento de dúvidas com a Educadora Cooperante e Orientadora Cooperante.”	4
			Atualização de conhecimentos	Q13: “atualização dos conhecimento educativos e coentificos...”	1
			Benefícios para as crianças	Q16: “benefícios para as crianças com a presença de outros adultos.”	1

			Aprofundamento de aulas teóricas	Q20: “aprofundamento de aulas teóricas...”	1
			Perceção das funções de uma educadora	Q20: “percepção das funções de uma educadora.”	1
			Crescimento pessoal	Q23: “crescimento pessoal...”	2
				Q24: “o meu estágio permitiu que me tornasse mais resiliente, que enfrentasse adversidades de uma forma mais positiva.”	
			Acompanhamento	Q25: “O acompanhamento da Orientadora Cooperante.”	2
				Q27: “acompanhamento.”	
			Duração da PPS II	Q29: ”Duração do estágio.”	3
				Q31: “Tempo que dura...”	
				Q33: “duração do estágio.”	
			Organização da PPS II com continuidade	Q30: “ser em continuidade, no contacto direto e sem interrupções”	2
				Q32: “calendarização...”	

			Visitas de docentes da ESELx	Q29: “visitas dos professores.”	1
			Independência	Q32: “Independência.”	1
		Sugestões para melhorar o processo	Duração da PPS II	Q1: “Mais tempo de PPS II.”	6
				Q11: “Maior período no estágio, todo o ano letivo.”	
				Q16: “Aumentar o tempo de estágio.”	
				Q17: “Alongar o tempo do mesmo...”	
				Q24: “A duração da PPS II deveria ser superior...”	
				Q12: “Rever o tempo de prática...”	
			Rever prazos de entrega de documentos	Q12: “Rever prazos de entrega de documentos.”	1
			PPS II realizada de forma isolada das restantes UC	Q2: “Uma melhoria bastante significativa era se acontecesse de forma isolada, de forma a que os estudantes tivessem só de focar a sua atenção nisso e tudo o que isso acarreta... Por exemplo ser um semestre inteiro só de PPS II.”	4
				Q5: “Ser realizada isoladamente das restantes UC e não em simultâneo.”	
				Q17: “retirar aulas e algumas solicitações paralelas.”	

				Q18: “Decorrer num semestre sem unidades curriculares para não provocar burn out nos estudantes.”	
			Mais acompanhamento da ESELx	Q4: “Maior acompanhamento por parte da Eselx.”	4
				Q10: “Mais acompanhamento por parte dos professores da Eselx.”	
				Q15: “Existir mais acompanhamento por parte das orientadoras, de forma a garantir que as estagiárias estão integradas na organização e, na respetiva equipa educativa.”	
				Q22: “Mais acompanhamento por parte dos docentes.”	
			Rever supervisores/as institucionais	Q6: “Rever a lista de orientadores.”	3
				Q9: “Reorganização dos professores orientadores, uma vez que existem docentes que, provavelmente, devido à carga horária de aulas ou outro tipo de cargos, os impedem de ter disponibilidade para acompanhar os seus alunos.”	
				Q31: “Mais orientação aos professoras que convidam para orientadores.”	
			Reuniões entre docentes	Q6: “Reuniões quinzenais entre docentes, de forma a que as informações transmitidas sejam coerentes.”	1

			Revisão de UC	Q6: "Revisão das UC's, visto que muitas delas repetem os mesmos conteúdos é uma distribuição das mesmas de forma a desfrutar do tempo da PPS II."	1
			Mais apoio na investigação	Q6: "Mais apoio nas práticas investigativas."	1
			Adaptar a avaliação dos trabalhadores estudantes	Q7: "Adaptar os critérios e avaliação de trabalhadores estudantes."	1
			Uniformizar informações e tarefas	Q7: "Uniformizar a documentação pedida entre orientadores de estágio (notas de campo e reflexões semanais)."	3
				Q8: "Uniformizar as tarefas exigidas aos estagiários/as."	
				Q28: "A coordenação do MEPE devia passar melhor as informações para os orientadores convidados."	
			Apoio financeiro	Q7: "Fornecimento de apoio financeiro para estudantes que fiquem em locais de estágio muito distantes da sua habitação e não tenham condições financeiras para pagar a deslocação."	1
			Reunião inicial	Q13: "Reunião inicial com todos os educadores cooperantes e com o responsável pela PPS."	3

				Q20: “Uma reunião antes da PPS para esclarecimentos, dúvidas, informações sobre locais e orientadores de estágio, conhecer orientadores, orientações sobre construção do relatório.”	
				Q28: “Fazer uma reunião com a coordenação do MEPE antes de começar o estágio para esclarecer as dúvidas.”	
			Escolher os/as supervisores/as	Q14: “Escolha dos orientadores de estágio ser um parâmetro para a escolha de centros de estágio.”	2
				Q21: “Puder mudar de orientador.”	
			Rever a distribuição pelos contextos de estágio	Q27: “os critérios de escolha dos locais deviam ser revistos e mudados... as estagiárias poderiam arranjar o seu próprio local de estágio, dentro do concelho de Lisboa ou arredores...”	2
				Q9: “Mais diversidade de locais de estágios, nomeadamente linhas de Cascais e Sintra.”	
			Menos burocracia	Q19: “Deixarem de ser tão burocráticas.”	2
				Q23: “Menos documentação (reflexões diárias)”	
			Assistir a reuniões	Q20: “possibilidade assistirmos às reuniões das educadoras/equipa/pais...”	1

			Momentos de partilha	Q25: “Existir mais momentos de partilha de situações que possam estar a acontecer no contexto da PPS II em turma.”	1
			Melhor preparação da estagiária	Q29: “Melhor preparação para uma comunicação positiva e eficaz com crianças quando o estagiário chega ao contexto educativo.”	1
			Trabalho de projeto respeitar interesses e necessidades das crianças	Q29: “Trabalho de projeto ir realmente ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças.”	1
			Menos estudantes para cada supervisor/a	Q30: “menos alunas para cada orientador...”	1

ANEXO L

Análise de conteúdo das entrevistas às educadoras

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicador	Unidade de Registo
Caracterização profissional	Formação	Inicial	Bacharelato	EC: “Instituto Superior de Ciências Educativas... bacharelato... de educação de infância.”
				E4: “bacharelato em educação de infância... na Escola Superior de Educação João de Deus.”
			CESE	EC: “fiz um complemento de curso, foi um CESE, especializado em pedagogia social.”
				E4: “tirei o complemento de formação... foi no ISEC.”
			Licenciatura em Educação de Infância	E3: “eu tirei a licenciatura em educação de infância, em 2001, na Universidade do Minho, foi a minha formação base.”
			Pós-graduação em sociologia da infância	E3: “em 2006 inscrevi-me no Mestrado em Sociologia da Infância, também na Universidade do Minho, mas não fiz a tese, portanto fiquei com a pós-graduação da sociologia da infância.”
		Mestrado em Intervenção Precoce	E3: “Em 2013, inscrevi-me no mestrado em Intervenção Precoce na ESE e conclui em 2015.”	
		Contínua	Área das Ciências	EC: “a área das ciências tem sido uma das áreas que eu tenho optado.”

			A nível interno	EC: “formações, por exemplo de melhoria, de plano de melhorias, de coisas assim mais internas que têm a ver com documentação que vão sendo criadas a nível de departamento e de conselho pedagógico...”
			Supervisão	EC: “a supervisão, a questão da supervisão pedagógica entre pares, porque depois tem a ver com a questão da inspeção externa que vem à escola também avaliar...”
	Percurso Profissional	Rede Privada	Educadora de Infância	EC: “Fiquei no sítio onde estagiei, no particular... como educadora de infância.”
		Rede Pública	Apoios educativos	EC: “apoios educativos... ao primeiro ciclo”
				E3: “Trabalhei também um ano nos apoios educativos.”
			Liga dos deficientes motores	EC: “liga dos deficientes motores... crianças com multideficiências e com deficiências associadas.”
			Educadora de Infância	EC: “na casa pia de Lisboa, com surdo cegos... num semi-internato.” EC: “ministério da educação... contratada... até conseguir ficar no quadro de zona pedagógica no Oeste... contratos sucessivos... até concorrer à escola TEIP... onde eu estou neste momento.”

				E3: “concorri ao público no terceiro ano letivo e entrei na rede pública e desde então, desde 2003 até à data, tenho trabalhado sempre na rede pública.”
				E4: “Assim que acabei o bacharelato... comecei a trabalhar como educadora... mas apenas uns meses, seis meses na rede pública...”
				E4: “Chegando aqui, não é assim há muito tempo, são cinco anos, passam a correr, este é o quinto, sendo que este é o quinto ano aqui.”
		Intervenção Precoce	E3: “trabalhei um ano na intervenção precoce, sempre através do concurso nacional de educadores de infância.”	
		IPSS	Educadora de Infância	E3: “trabalhei os meus dois primeiros anos numa IPSS...”
				E4: “numa IPSS, onde estive 16 anos.”
	Situação Profissional	Cargo(s) ocupados na organização socioeducativa	Educadora Titular	E3: “Este é o meu quinto ano letivo, tenho estado sempre na sala 3, como educadora titular, e até à data não desempenhei outro cargo para além de ser educadora titular.
			Coordenação de departamento	EC: “fiquei com a coordenação de departamento
			Representante de JI	E4: “Sim, esse cargo denomina-se de representante de JI, ou seja, a representante faz toda uma ponte com parceiros educativos...”

	Abordagem Pedagógica	Princípios	Princípios de vários modelos	EC: “eu revejo-me muito nos princípios, por isso eu acho que vou “beber” a determinadas pedagogias.”
				E4: “vou tirando um bocadinho de cada coisa... um bocadinho do MEM... um bocadinho da minha formação base João de Deus... um bocadinho do trabalho de projeto...”
				E4: “gosto de ir buscar um bocadinho das pedagogias e gosto de ir buscar um bocadinho de cada método de trabalho...”
			Princípios do Movimento da Escola Moderna	EC: “eu gosto muito dos princípios do Movimento da Escola Moderna, a nível da democracia, de deixar as crianças falar e a participação...”
				E3: “Não sigo um modelo pedagógico, mas identifico-me com os princípios do Movimento da Escola Moderna.”
			Pedagogia ativa	EC: “a pedagogia ativa, isso sim, pronto, participativa das crianças...”
			Trabalho de Projeto	EC: “vou buscar ao trabalho de projeto...”
			Montessori	EC: “vou buscar, pronto, se calhar ao Montessori um bocadinho...”
			Participação	EC: “a participação...”
Autonomia	EC: “a autonomia...”			
Democracia	EC: “democracia, porque eu acho que é muito importante eles conseguirem resolver e comunicação, resolverem as coisas, as			

				dificuldades que vão surgindo com democracia, percebendo que temos de respeitar o outro, os valores, a questão dos valores, de saber ouvir, de falar, de saber respeitar a diferença...”
			Inclusão	EC: “a questão da inclusão... sempre tivemos crianças incluídas dentro da sala porque eu acho que é importante para o grupo começar a aceitar a diferença desde pequeninos.”
			Construtivismo	E3: “com a minha prática fui adequando também a minha prática pedagógica e, portanto, o que eu trago para a minha prática é à base do construtivismo, da criança em ação, da participação, das crianças na prática pedagógica, também.”
Conceções sobre a PPS II	Assunção do papel de educadora cooperante	Colaboração com Instituições de Ensino Superior	Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)	EC: “Eu comecei com o ISCE, porque era a minha escola de formação. Tive estagiárias do Instituto Superior de Ciências Educativas...”
			Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)	EC: “...depois quando estive no público, tive estagiárias do ISEC, ali no Lumiar...”

			Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)	EC: “E a seguir foi a ESE, desde que eu estou nesta escola, pronto vai fazer 11 anos, tem sido sempre a Escola Superior de Educação desde que aqui estou.”
				E3: “Apenas com a Escola Superior de Educação de Lisboa.”
				E4: “tive aquelas duas estagiárias da ESE, mas era só duas horas por semana, era o estágio de observação, elas só observavam.”
			Instituto Piaget	E4: “Colaborei com o instituto Piaget em estágios de licenciatura.”
		Frequência de colaboração enquanto educadora cooperante	Sempre	EC: “Eu tive sempre estagiárias quase. Já trabalho há 27 anos, sim 27 anos de serviço, portanto se não tive estagiárias foi, por exemplo, na altura em que estive na casa pia de Lisboa, porque não estava propriamente em jardim de infância, porque desde que estive em jardim de infância, sempre tive estagiárias, porque sempre achei que aprendia imenso com as estagiárias.”
			Quatro	E3: “Este foi o meu quarto estágio.”
			Cinco	E4: “Da parte do Piaget foram cinco, cinco pelo menos, porque era por ano letivo, acompanhávamos só uma estagiária, portanto cinco estagiárias na IPSS.”
		Motivações	Partilha	EC: “Porque eu sinto que tenho de partilhar aquilo que eu sei e é importante...” EC: “eu gosto de partilhar aquilo que eu sei.” EC: “é importante também aquilo que eu sei poder partilhar”

				E4: “é sempre uma mais-valia nós partilharmos aquilo que fazemos, nesse sentido e o benefício não se pode ver que é só para as estagiárias.”
			Crescimento profissional	EC: “para além de me dar crescimento a mim própria...”
				E3: “Os benefícios, é mesmo para a minha formação profissional, para eu crescer, para eu aprender.”
			Aprendizagem	EC: “acabo por aprender com quem vem para aqui também, porque me ensinam coisas...”
				E3: “O primeiro motivo é aprender mais. Porque eu acho que estes estágios nos dão também muito a nós profissionais e aprendemos também com...tanto com as estagiárias como com o processo em si...”
			Reflexão	EC: “eu acho que é importante estas reflexões constantes.”
			Envolvimento	EC: “a visão que eu tenho de ser cooperante é poder ter este processo e daí eu estar envolvida muito neste processo.”
			Articulação com docentes do ensino superior	E3: “acabamos por articular com os docentes do ensino superior, o que eu acho que é uma mais-valia.”
				E4: “Há benefícios para nós, porque muitas vezes até conseguimos ter uma relação com as intermediárias, não, com as vossas supervisoras, que também são relações muito interessantes a nível profissional e pessoal e torna-se ali, não é,

				conhecem-se pessoas de excelência, conhecem-se pessoas muito importantes e interessantes para trabalhar...”
			Proximidade física	E3: “o segundo motivo é a proximidade física, que eu acho que este jardim de infância, tão próximo que está da Escola Superior de Educação, que eu acho que é uma pena se não pudermos também colaborar e acho que é uma mais-valia... porque estamos aqui tão próximo, acaba por ser bom também articularmos com a Escola Superior de Educação”
			Segurança	E4: “na IPSS, achei que valia a pena, achei que já me sentia segura, já estava lá há um bom bocado de tempo, senti-me segura ao ponto de poder recebê-las... sentia-me segura para poder guiá-las e ajudá-las e aceitá-las em sala, para elas experimentarem.”
		Fatores determinantes/ condicionantes	Supervisão institucional	EC: “aquilo que me leva a ter estagiárias também é um bocadinho também a relação com a supervisora. Desde que eu estou nesta escola que estou sempre com a mesma supervisora, que acabámos por criar uma relação de empatia muito grande. O profissionalismo dela e a vontade de também de... a exigência que ela cria também nesses estágios, para mim considero essenciais.” EC: “esta supervisora permite-me o crescimento profissional porque ela questiona, porque ela reflete constantemente. E o

				<p>facto de pedir à estagiária para refletir a mim própria também me faz refletir ao mesmo tempo e eu vou crescendo com isso.”</p> <p>EC: “A partir do momento em que a supervisora mudar um dia, eu aí poderei colocar a questão de continuar ou não a receber.”</p>
				E3: “Um fator é mesmo a orientadora do estágio ser a professora Catarina Tomás... já conhecemos o trabalho uma da outra e acho que isso é importante também, enquanto educadora cooperante.”
			Envolvimento	EC: “E depois estou envolvida, e ela permite-me dar opiniões e permite-me envolver no processo, coisa que outras, se calhar supervisoras poderão não fazer.”
			Trabalho de projeto	E4: “Há porque tenho visto no vosso caso, diretamente estamos a falar de estagiárias da ESE... não me sinto segura para receber essas estagiárias porque eu vejo um modelo muito rígido de trabalho, ou seja, o trabalho de projeto, e o trabalho de projeto passando por aquelas fases todas, todas, todas, como eu nunca trabalhei... mas eu não me sinto segura, na minha prática pedagógica, para acompanhar um estágio a esse nível, desse rigor do trabalho de projeto.”
		Constrangimentos	Comunicação com as estagiárias	EC: “Nós temos passado por estagiárias às vezes muito fechadas, mais fechadas também, que não se consegue comunicar.”

			Autoavaliação das estagiárias	EC: “às vezes há estagiárias que têm dificuldade em se autoavaliar... quando a pessoa não se consegue autoavaliar, e não ter noção das dificuldades que tem, aí, às vezes coloca-nos numa posição menos boa que, pronto, estamos a confrontar ideias diferentes, que nós achamos uma coisas e elas não têm noção disso, pronto é difícil...”
			Trabalho de retaguarda	EC: “essa questão implica um grande esforço da nossa parte também, um trabalho muito, pronto. Porque aquilo que eu vejo como supervisão e como partilha pedagógica, implica eu trabalhar muito também de retaguarda.”
			Tempo	E3: “porque é um compromisso que nós assumimos quando recebemos estagiárias é acompanhar, o que nos retira um bocadinho o tempo, porque... para acompanhar os portefólios, para acompanhar as avaliações, as planificações, o refletirmos em conjunto com vocês e um constrangimento se calhar é o tempo, sim.”
				E4: “num último ano, na situação de mestrado, o rigor tem de ser afinado e temos de ver da melhor forma possível como vos ajudar para esta última etapa, porque é mesmo a última etapa, portanto há um rigor aí e tem que haver disponibilidade para tal.”
		Pontos fracos	Pouca experiência	EC: “Eu acho que as estagiárias têm estado cada vez mais com menor experiência, é o que eu sinto, pronto.”

	Processo de orientação da PPS II		EC: “estão muito de retaguarda e acabam por sentir a necessidade de um maior apoio nosso, é o que eu sinto, que estão muito pegadas ainda ao educador, não vêm com, pronto, com tanta força como vinham há uns atrás.”
		Insegurança	EC: “Elas chegam ao jardim de infância muito inseguras, com pouca prática.”
		Pouco tempo de prática	EC: “Não têm tanta prática, porque também reduziram o tempo de estágio, de há uns anos atrás, pronto.”
			E3: “o período de estágio é muito pouco, esse era um dos constrangimentos.”

			Supervisão institucional	E3: “se calhar no ano passado um constrangimento que eu poderia ter sentido seria esse – a falta de comunicação, a falta de definição de prazos, por parte da instituição. Não é uniforme, a experiência que eu tive o ano passado foi que não há, não foi idêntico aos anos em que a orientação do estágio foi feita pela professora Catarina Tomás. E poderia ter sido, poderia ter tido algum efeito negativo, não é, e fosse a minha primeira vez ou... portanto, o tipo de acompanhamento, o nível de acompanhamento que nós damos também depende do supervisor institucional. Quanto maior for a comunicação, quanto maior for a interação entre a instituição, a ESE e nós, acho que melhora o acompanhamento ao estagiário.
			Projeto	E3: “acabam por estar muito focadas no projeto que têm de desenvolver com os meninos, o que depois vos tira tempo para explorar outras dinâmicas que seriam igualmente importantes...”
			Ausência uma vez por semana	E3: “terem de faltar um dia por semana para terem aulas, eu acho que isso não é nada benéfico para as estagiárias nem para o grupo.”

		Pontos fortes	Benefícios para as crianças	<p>EC: “na perspectiva da visão da criança, acho que é positivo, porque acabam por ter outra pessoa dentro da sala que funciona de forma diferente... acaba por ser bom para elas também terem oportunidade de experimentar coisas diferentes que poderiam não fazer com a própria educadora, é um bocadinho por aí.”</p> <p>E3: “acaba por ser mais um elemento na sala, o que é sempre uma mais-valia, uma vez que acabam por ser turmas grandes e grupos grandes e há algumas crianças que acabam por necessitar até de um apoio mais individualizado e haver mais um adulto, neste caso mais uma estagiária ou um estagiário, acho que é benéfico...”</p>
			Tríade supervisiva	<p>EC: “a forma como nós estamos a funcionar neste jardim de infância, nesta sala, ao longo destes onze anos que eu tenho estado com a professora Catarina Tomás, porque tem sido a supervisora com quem eu estou, tem sido este processo que eu acho que é o ideal, pronto, aquilo que eu vejo como o ideal no processo de supervisão e acompanhamento de estágios, porque é esta questão de estarmos as três ligadas: a estagiária constantemente com a supervisora, com a cooperante...”</p>
			Estágio intensivo	<p>E4: “Do que observo, vejo um aspeto positivo em estagiarem as semanas seguidas, é um estágio intensivo, semanas, meses. Acho muito positivo, acho que faz sentido para vocês se</p>

				adaptarem, para o grupo, para as docentes se adaptarem à vossa presença, acho que conhecem melhor entrando e fazendo todo o horário da componente letiva...”
		Funções da educadora cooperante	Titular de sala	EC: “Eu tenho sempre a função de titular de sala, não é, acabo por sempre a educadora de referência do grupo...”
			Orientar	EC: “sou eu que oriento o trabalho e que a estagiária está aqui para aprender...”
			Colaborar	EC: “colaborar para se conseguir atingir aquele fim... como um aliado, como uma pessoa que ajuda neste processo de construção de uma profissão, pronto”
			Ter disponibilidade	EC: “para mim, eu ser cooperante e estar a ajudar neste processo é ser ativa, é despender do meu tempo para conseguir ler as reflexões semanais, dar opiniões...”
				E3: “nós precisamos de ter disponibilidade para acompanhar os estágios devidamente, ou pelo menos conseguir acompanhar bem...”
			Acolher	E3: “primeiro é acolher o estagiário, mostrar-lhe como é que funciona a instituição socioeducativa, dar a conhecer os instrumentos que regulam também o trabalho de sala, portanto o projeto curricular de grupo, o projeto educativo, todos os projetos que estão a ser levados a cabo nesse ano letivo. Portanto, por a estagiária a par de todo o trabalho que é feito.”

			Permitir a articulação da estagiária com todos os atores educativos	E3: “Permitir também que haja uma articulação e uma abertura das famílias para com a estagiária, portanto é um processo aberto, eu acho que a estagiária tem de estar na sala como eu estou e tem de ter acesso a todos os instrumentos e permitir também enquanto educadora que haja essa abertura até com outros parceiros, por exemplo com a docente de educação especial, com os professores de educação física, com a professora de música.”
			Acompanhar	E3: “Outra das minhas funções é acompanhar todo o processo, obviamente. Desde a planificação, desde a avaliação, da reflexão em conjunto, dar as minhas sugestões enquanto educadora, ouvir também a estagiária e as suas opções educativas, as suas opções para a prática.” E4: “acompanhamento a nível da planificação...”
			Dar autonomia	E3: “vocês têm mesmo de experimentar e estar com o grupo, assumir o domínio do grupo, ter autonomia para gerir a rotina diária, para gerir os espaços, dar-vos o máximo de autonomia.”
		Funções da estagiária	Conjugar teoria e prática	EC: “conseguir aliar a teoria com a prática.”
			Participar nos projetos	E3: “também tem que ter conhecimento e tem que participar nos projetos e tem que estar a par do que é que é feito na sala” E3: “participar também na vida da instituição socioeducativa...”

				E4: “participação nas atividades festivas, faziam também parte delas, participavam, a nível de teatrinhos, a nível de construir uma história, construir uma atividade um bocadinho diferente...”
			Justificar as suas opções	E3: “permitir que a estagiária explique porque é que foi aquela opção educativa, porque é que foi assim...”
			Fazer um projeto	E3: “fazer o tal projeto que vocês têm que fazer...”
			Colaborar	E3: “o querer colaborar não só com a educadora da sala, mas também com a professora de música, com os professores de ginástica, acho que também é importante...”
			Fazer propostas pedagógicas	E3: “Trazer propostas pedagógicas para a sala, inovadoras... fazer propostas de acordo com aquilo que observa.”
				E4: “a parte da planificação... aprendizagem num crescendo para planificar da melhor forma possível, adequando a intenção ao grupo em questão...” E4: “era consoante as cadeiras que elas tinham, iam ajustando com o que lhes iam pedindo.”
			Estar atenta às características das crianças	E3: “estar atenta também às características das crianças, aos interesses, às necessidades...”

			Refletir	E3: “Reunir comigo também, no sentido de fazer a tal reflexão conjunta, portanto, também tem de haver essa vontade por parte da estagiária, sim.”
			Ter uma mente aberta	E4: “é preciso é que as estagiárias também sejam pessoas com a mesma mente aberta que as educadoras, não é... que estejam com uma mente aberta para ouvir, para saber ouvir, aceitar ou não, mas debater, opinar, com calma e chegando a uma conclusão em conjunto, boa.”
		Acompanhamento	Exigente	EC: “é um processo muito exigente, que implica uma grande disponibilidade da nossa parte se for bem feito, lá está”
			Trabalho de equipa	E3: “o meu <i>feedback</i> é muito bom, porque sinto-me acompanhada... é um trabalho de equipa...”
		Sugestões para melhorar o processo	Definir funções de forma clara	EC: “Enquanto ESE, Escola Superior de Educação, também deveria ponderar bem quais são as funções mesmo de um supervisor, quais são as funções de um cooperante, pensando nesta questão com a importância que tem este processo e se calhar, colocar mesmo parâmetros, mesmo claros, porque depois para haver estas perspetivas tão diferentes, alguma coisa não está bem.”
				EC: “eu achava que devia ser o ano inteiro. Eu acho que deviam de iniciar logo no início do ano letivo...”

			<p>Aumentar a duração do estágio</p>	<p>E3: “acho que era muito importante vocês observarem e estarem conosco até durante o ano inteiro, para termos um período de observação da prática da educadora, como é que o grupo é. E, depois, fazerem a prática e terem autonomia total...”</p> <p>E3: “portanto eu acho que deveria haver mais tempo de prática pedagógica.”</p>
			<p>Não haver aulas no mesmo semestre que o estágio</p>	<p>E3: “devia ser só um semestre de estágio, porque pronto vocês acabam por ter muitos trabalhos e a vossa preocupação deixa de ser só o estágio e tudo aquilo que têm para fazer e depois têm que ir a aulas... e depois têm trabalhos para fazer... não é bom porque depois acabam por não se dedicar a 100% à prática.”</p>
			<p>Fazer uma reunião com todos/as os/as cooperantes</p>	<p>E3: “acho que é importante haver no início do ano uma reunião geral, uma reunião por <i>zoom</i>, ou até presencial com todos os educadores, para ouvirmos todos as mesmas coisas, o que é que é suposto fazer, e é importante porque nos ajuda a nós também e acho que vai ser benéfico para os estagiários que venham para a prática, porque os educadores que vão acolher os estagiários vão ouvir todos as mesmas coisas.”</p> <p>E3: “Eu acho que uma reunião no início do ano seria benéfica no sentido de serem dadas instruções, de serem dadas orientações aos educadores que vão receber estagiárias no contexto.”</p>

			Uniformizar o processo	E3: “Seria para uniformizar o processo, seria benéfico para vocês também. O que é que é suposto fazer, as avaliações intermédias, se há uma avaliação intermédia e que tem de ser feita, eu acho que é bom, pronto”
		O papel de outros intervenientes no processo	Informar as famílias	EC: “Em primeiro lugar informo os pais, porque os pais, eles dependem dos pais, portanto, as famílias são muito importantes...”
			Informar as crianças	EC: “Informar as crianças. É dizer-lhes o nome, ver as expectativas que eles têm...”
				E3: “há sempre uma abordagem com eles, falo sempre com eles sim. E4: “informar e a explicar o que se vai passar, o que a pessoa vem fazer... as crianças envolvidas em tudo, vem cá uma pessoa fazer isto, vem cá uma estagiária...”

ANEXO M

Protocolo de
consentimento informado
às famílias

| " | | " |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Bianca Silva, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou, desde o passado dia 18 de outubro 2021 até ao dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar a Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância na sala da educadora

Venho por este meio solicitar autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens e gravações de áudio do/a seu/sua educando/a, sendo estes registos exclusivamente para fins académicos, ilustrativos das propostas realizadas para que possam ser integradas no relatório final de estágio.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que isso resulte em qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que o desejo da criança em ser fotografada e/ou filmada é determinante, sendo que, sempre que a criança demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Como forma de declarar a sua autorização, peço que assine o presente documento, por favor.























Grata pela atenção,
Estagiária Bianca Silva.

Lisboa, 22 de outubro de 2021
Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

ANEXO N
Protocolo de
consentimento informado
às crianças

| " | | " |

CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS CRIANÇAS

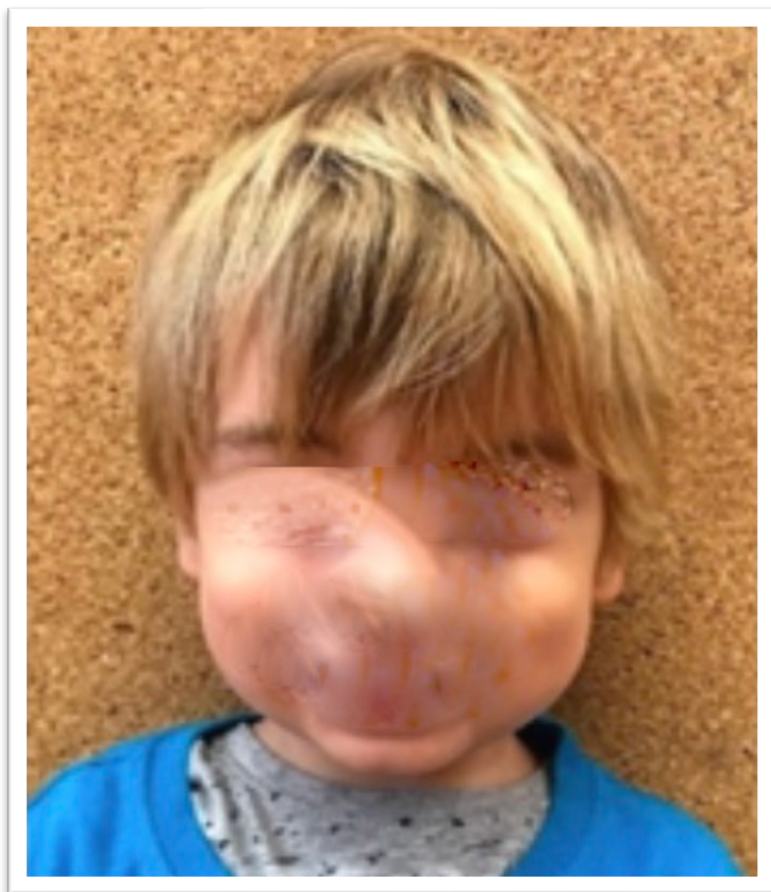
		
Francisco F.		
Gabriel A.		
Rodrigo		
Íris		
Matilde S.		
Pedro		
Laura R.		
Afonso		
Xavier		
Benedita		
Helena		
Matilde		
Francisco L.		
Francisco Q.		
Daniel		
Laura M.		
João		
Miguel		
Gabriel F.		
Ana		

ANEXO 0

Portefólio da criança

| | ' ' | | ' ' |

Portefólio do Gabriel A.



Porquê um portefólio?

Considerar a criança como um “ser competente” implica reconhecer e aceitar a sua participação e capacidade de decidir, mesmo quando se trata de avaliar as suas aprendizagens e o seu percurso. Surge, assim, o portefólio da criança, enquanto prática alternativa de avaliação das aprendizagens das crianças, “um instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados.” (Marchão & Fitas, 2014, p. 27).

O portefólio, corresponde a uma coleção sistemática e organizada de produções das crianças, de registos do educador e de contribuições por parte das famílias, que põem em evidência os progressos das crianças, ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem (Parente, 2004). Consiste, assim, num instrumento de avaliação que as crianças constroem e que reúne também contributos das suas famílias (Marchão & Fitas, 2014).

Cabe ao educador envolver as crianças na elaboração deste instrumento e, desta forma, na sua avaliação, através do diálogo com as mesmas. É este diálogo que possibilita que as crianças reflitam sobre as suas realizações e, como tal, possam seleccionar aquelas que consideram que melhor refletem os seus conhecimentos e competências, em diferentes momentos. Neste sentido, o uso deste instrumento de avaliação promove a comunicação entre os diversos intervenientes, assim como o desenvolvimento de processos de metacognição das crianças, ao reverem, compararem e atribuírem valores aos registos (Parente, 2004).

De acordo com Marchão e Fitas (2014), o/a educador/a assume um papel de orientador/a, que assegura que os materiais a constar no portefólio da criança estejam organizados e arquivados por categorias, seguindo uma sequência temporal, de modo a possibilitar a reflexão, a análise e a avaliação de forma contínua das e com as crianças. Estes aspetos exigem, do educador/a e da criança tempo para garantir esta dinâmica inerente ao portefólio.

Importa clarificar que o portefólio, enquanto instrumento de avaliação da(s) criança(s), é utilizado na prática da educadora cooperante, pelo que as crianças

da sala 2 já se têm vindo a apropriar da noção de portefólio. Considerando que já existe um portefólio em construção de cada criança na sala, após conversa e reflexão com a educadora cooperante e com a professora Catarina, considerou-se que não faria sentido criar um novo portefólio físico para o Gabriel. Assim, optei por criar um portefólio digital com o menino, que seleccionou alguns materiais do seu portefólio físico e alguns registos fotográficos para incluir no presente documento digital.

Desde as primeiras semanas de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), decidi que o portefólio a realizar seria o do Gabriel A., tendo conversado previamente com o menino e com a educadora cooperante sobre essa possibilidade. Neste sentido, durante a PPS II, recolhi e produzi várias notas de campo para utilizar e contextualizar o portefólio, acompanhei os seus registos e reuni materiais e produções do Gabriel. Por motivos de saúde, por várias interrupções associadas à situação pandémica e, ainda, dada a extensão do projeto “Os/as astronautas”, o portefólio da criança foi construído num curto espaço de tempo, considerando que desde a interrupção letiva do Natal e consequente regresso ao Jardim de Infância (JI) em janeiro, o Gabriel esteve faltou na maioria das semanas que antecederam a conclusão da PPS II. Por estas razões, senti a necessidade de regressar ao JI após a conclusão do estágio para promover a construção do presente portefólio.

Assim, pelas razões acima enunciadas e considerando que o portefólio realça a importância da participação da criança no nível da escolha, da decisão e da construção e afirmação do pensamento crítico. Enfatiza o papel da criança enquanto participante ativa no processo de avaliação, e permite-lhe seleccionar trabalhos e atividades às quais atribui um significado, cria-lhe oportunidades para justificar e valorizar as suas escolhas/produções, permite-lhe refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos (Marchão & Fitas, 2014, p. 31).

senti a necessidade de regressar ao JI após a conclusão do estágio para orientar o Gabriel A. na construção do seu portefólio, algo que só é possível fazer presencialmente e em relação com a criança.

Como está organizado?

Como referi anteriormente, sendo o portefólio um instrumento de avaliação utilizado pela educadora cooperante na sua prática, o presente documento respeita a organização utilizada pela mesma, estando dividido de acordo com as áreas de conteúdo propostas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016): i) Área de Formação Pessoal e Social; ii) Área da Expressão e Comunicação; e, iii) Área do Conhecimento do Mundo. Acrescentou-se apenas uma breve caracterização do Gabriel A., pela voz do mesmo, que realizou o seu autorretrato e que falou sobre si.

Quem sou eu?

(Caracterização pela voz do Gabriel A.)



“Sou o Gabriel.

Tenho 4 anos. Antes tinha 3, mas agora tenho 4.

Tenho o cabelo amarelo e cara de pele.

Gosto de brincar aos super-heróis, às escondidas e aos legos.

Gosto de estar em casa, com a minha mãe e com a minha mana.

Gosto de brincar com a Helena, com o Xavier, o Francisco F., o Francisco L. e o Rodrigo. Com a Helena brinco aos pais e às mães, com o Francisco F. aos ninjas, com o Francisco L. não me lembro.

As minhas áreas favoritas são a biblioteca, a jogagem, os jogos de mesa e a casinha.”

24 de fevereiro de 2022

Curiosidades sobre mim

A minha cor favorita:

“Verde porque é do sporting.”

O meu desenho animado favorito:

“Pj max. O lalatix e o dart boi. O lalatix é um lagarto e o dat boi é um gato. São super-heróis de pijama.”

A minha comida favorita:

“Carne com ketchup, com massa e com água e ice tea. Chocolates e chupas, aquele chupa colorido.”

O meu animal favorito:

“Girafa, elefante e os passarinhos.”

24 de fevereiro de 2022

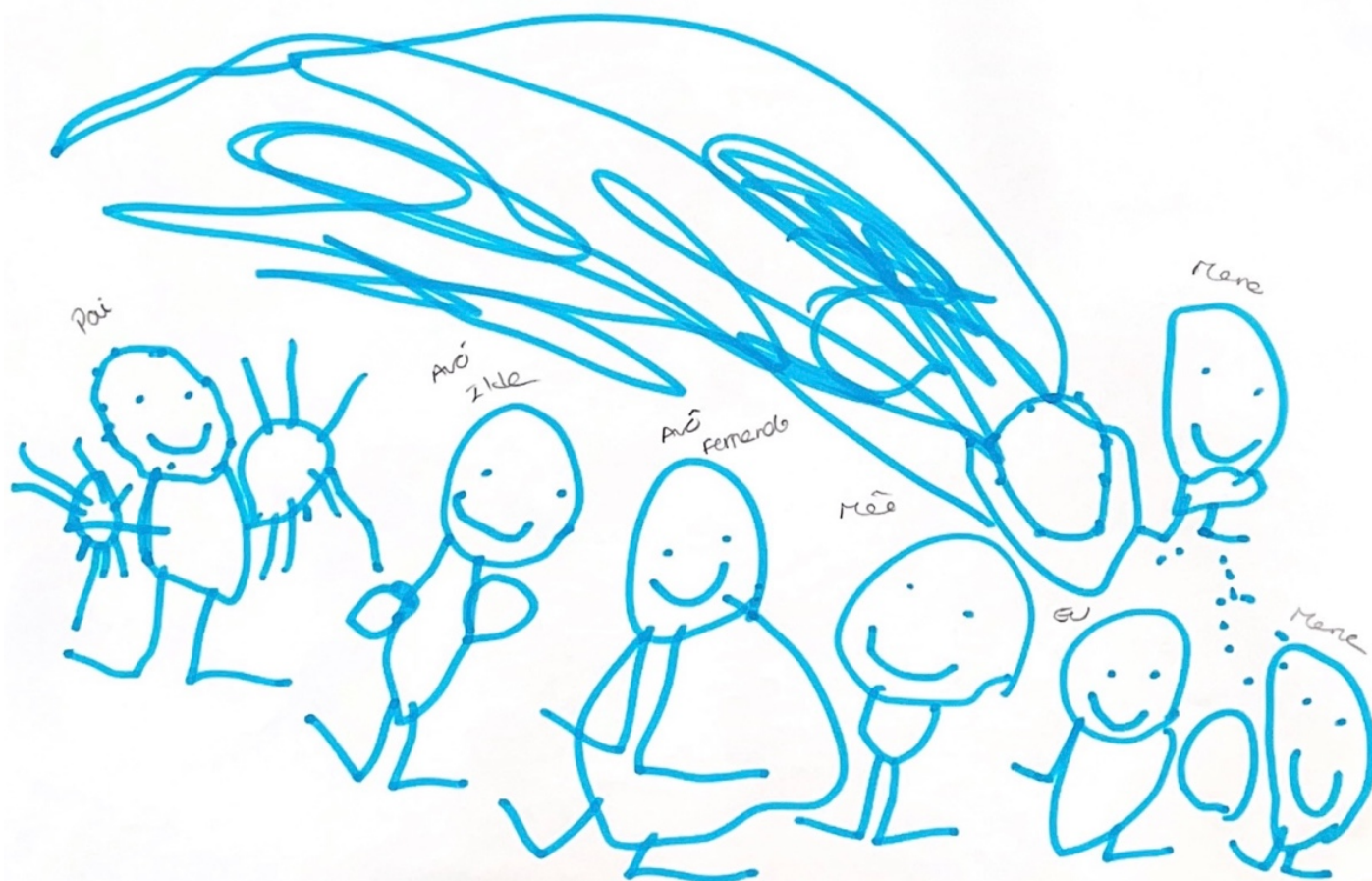
A minha família

“Aqui é o pai. Depois a avó Ilda e o Avô Fernando.

Aqui é a mãe e eu.

Esta é a mana Marta e este é o mano Vicente.”

24 de fevereiro de 2022



Área de Formação Pessoal e Social

Durante a minha permanência na sala 2, no âmbito da PPS II, o Gabriel A. mostrou ser uma criança *observadora* e *tímida* nas suas interações com os pares, tendo sido frequente observá-lo a brincar individualmente. Percebi ainda que tem a necessidade de se manter perto das adultas da equipa educativa, sendo necessário que estas o apoiem na promoção de interações com os seus pares, como ilustra a seguinte nota de campo:

O Gabriel A. veio ter comigo e disse que estava cansado. Deu-me a mão e caminhou comigo pelo recreio. Tentei motivá-lo a envolver-se nas brincadeiras com os restantes pares, mas o menino disse: *Não, estou muito cansado, quero fitar ati* (Nota de campo de 15 de novembro de 2021, registo n.º 5).

No entanto, quando em interação com os pares, o Gabriel A. mostra-se mais *confortável* a interagir com uns do que com outros, especificamente com a Helena, com a Íris, com o Rodrigo, com o Francisco F. e, ainda que de forma mais esporádica, com o Francisco L. e com o Xavier. Na fotografia da esquerda que apresento de seguida, o Gabriel A. estava a conversar com a Íris no recreio e na fotografia da direita, estava *envolvido* numa brincadeira com a Helena.



Aproximei-me da casa que está no recreio, do lado dos triciclos e verifiquei que lá dentro estava o Gabriel A. e a Íris. Perguntei-lhes o que estavam a fazer e disseram-me que estavam a conversar (Nota de campo de 15 de dezembro de 2021, registo n.º 3).

No que à alimentação diz respeito, o Gabriel A. era, numa fase mais inicial da PPS II, relativamente *dependente das adultas*, mostrando-se *desconfortável*, necessitando de apoio e rejeitando alguns alimentos. De forma gradual, mostrou-se mais *autónomo*, *confiante* e *confortável* neste espaço exterior à sala, aceitando uma maior diversidade de alimentos, nomeadamente a sopa, e mostrando-se *orgulhoso* disso, como nos mostra a seguinte nota de campo e fotografia:

O Gabriel A. chamou-me: *Bianta, Bianta, olha! Estou a comer a sopa. Boa Gabriel, temos de dizer à mãe que estás a comer a sopa, no outro dia disseste?* Questionei. *Não, não me lembro*, respondeu. *Agora tens de dizer, muito bem! Comeste a sopa toda dois dias seguidos*, disse. Em conversa informal com a educadora cooperante percebi que o Gabriel A. não costuma comer a sopa na escola porque não tem o hábito de comer sopa em casa (Nota de campo de 8 de novembro de 2021, registo n.º 4).



Envolve-se com *entusiasmo* e *interesse* em todas as propostas das adultas da equipa e de outras crianças. No recreio, também interage com crianças da sala 1, que integra a mesma “bolha” que a sala 2. Aprecia, *especialmente*, as propostas dinamizadas pelas adultas no recreio e envolve-se com *entusiasmo* nas propostas que implicam trabalhar a terra da horta do recreio:

O Gabriel A. regressou ao JI depois de algumas semanas ausente. No recreio, interagiu com várias crianças, sobretudo da sala 1. Envolveu-se nas suas brincadeiras e dirigiu-se à zona da horta para trabalhar a terra. Juntos, limparam e retiraram algumas raízes e fizeram transferências entre baldes e recipientes (Nota de campo de 7 de fevereiro de 2022, registo n.º 2).



Apesar de vivenciar os dias no JI com *alegria* e de se revelar apropriado dos espaços-tempos da sala 2, ficando *tranquilo* e *intervindo* no processo educativo, quando questionado, o Gabriel A. refere frequentemente que preferia estar em casa, com a mãe.

Para além disto, após várias semanas em que esteve ausente do JI, verificou-se alguma *instabilidade* na forma como vivenciou os momentos de transição JI-AAAF, como ilustra a seguinte nota de campo, aspeto que considero *natural*, na medida em que é uma transição recente para o menino, que não usufrui das AAAF com regularidade, sendo que são os avós que o vão buscar ao JI diariamente, no fim da componente letiva, às 15:15.

Quando terminou a sessão de música com a Rute, seguiu-se a leitura de uma história previamente combinada com as crianças. O Gabriel A. percebeu que a componente letiva estava a terminar e começou a chorar. Geralmente, o menino vai sair às 15:15 acompanhado pelos seus avós, mas hoje teria de ficar nas AAAF até mais tarde. Procurei confortá-lo e perceber o que o estava a *transtornar*. Respondeu-me que não queria ir para o CAF e que queria ir para casa. Pedi aos restantes pares do Gabriel A. para o acompanharem durante a tarde e entreguei-lhe um dos livros com que colaborou na pesquisa do projeto, indicando-lhe que podia aproveitar para o mostrar aos restantes pares. Pareceu *acalmar*, mas quando saiu da sala retomou o choro (Nota de campo de 10 de fevereiro de 2022, registo n.º 4).

Assim, mostra apropriação de todos os momentos das rotinas institucionais vivenciadas na sala e conhece a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.

Área de Expressão e Comunicação

A área de conteúdo de Expressão e Comunicação é a única que, de acordo com Silva et al. (2016), integra diferentes domínios e subdomínios, já que consistem em “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 43).

Assim, os registos e produções que se seguem dividem-se nos seguintes domínios, propostos nas OCEPE: i) domínio da educação física; ii) domínio da educação artística; iii) domínio da matemática.

Domínio da Educação Física

O Gabriel A. mostrou-se *interessado* e *envolvido* em todas as sessões de educação física que dinamizei e nas sessões dinamizadas por profissionais externos à organização socioeducativa, verbalizando frequentemente o quanto *apreciou* determinada sessão:

O Rodrigo, a Matilde, a Benedita e o Gabriel A. juntaram-se a nós. O Gabriel A. disse-me: *Bianta, hoje gostei da ginástica*. Disse-lhe que fico *satisfeita* que tenha gostado e aproveitei para questionar as restantes crianças se também gostaram (Nota de campo de 2 de novembro de 2021, registo n.º 3).

Em conversa com estes profissionais, que indicaram que o menino revela ainda algumas *dificuldades*, constatámos que o Gabriel A. revela *esforço* e *empenho* durante as sessões de educação física, não desistindo das tarefas em que tem mais *dificuldades* e mostrando-se *resiliente*.

O interesse pela educação física não se limita ao espaço do ginásio, onde as sessões acontecem. O Gabriel A. expressou diversas vezes o seu *interesse*

em envolver-se em atividades motoras, como ilustra a seguinte nota de campo e fotografias:

O Gabriel A. veio ter comigo à sala e disse: *Bianta, queres vir brincar comigo?* Questionei a que é que queria brincar e respondeu-me que queria fazer o jogo da macaca, como tínhamos feito na sexta-feira passada. Respondi-lhe que sim e fui com o menino em direção ao recreio. Quando chegámos ao recreio percebemos que esta brincadeira não seria possível porque a sala 2 estava no lado dos triciclos e não no lado do castelo, onde se encontra o jogo da macaca no chão, debaixo do alpendre. Sugeri fazermos outro jogo e fomos para a zona do *dragão*, em que a proposta é saltar consecutivamente, mudando a direção dos pés. O Gabriel mostrou-se *entusiasmado* por me ver a saltar com ele e pediu para repetir o jogo várias vezes (Nota de campo de 29 de novembro de 2021, registo n.º 2).



Domínio da Educação Artística

Subdomínio da Música

O Gabriel A. participa de forma ativa nas sessões de música, dinamizadas por uma profissional externa à organização socioeducativa. Mesmo não *apreciando* momentos de exposição em grande grupo, tende a *envolver-se* nas propostas da profissional, ainda que com alguma *timidez*.



Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

Quando questionado acerca da sua área favorita, na entrevista realizada à criança pela educadora cooperante como reflexão/autoavaliação do 1.º período, o Gabriel A. referiu que a sua área favorita é a *jogagem* (jogos de chão + garagem), tendo indicado que gosta de brincar com os legos. No entanto, era frequente observá-lo na área do faz de conta, onde se envolvia em brincadeiras sobretudo com a Helena, com a Íris e com o Rodrigo. Também era comum abordar as adultas da equipa da sala no seguimento das situações de jogo dramático da sua iniciativa, como ilustra a nota de campo que se segue:

O Gabriel A. veio ter comigo com um avental na mão e disse: *Bianta! Podes por o avental? Sou um tozinheiro, queres um tomate?* Agradei e questionei se no seu restaurante tinha mais alguma coisa para comer. Respondeu-me que ia preparar mais comida para mim (Nota de campo de 17 de novembro de 2021, registo n.º 5).



Subdomínio das Artes Visuais

Em conversa com o Gabriel A., conversámos sobre que produções do subdomínio das Artes Visuais o menino pretendia incluir no presente portefólio digital. As produções que se seguem foram as seleccionadas pelo Gabriel no dia 24 de fevereiro de 2022, aquando da minha ida ao JI para a construção deste documento digital com a criança.

“Quero colocar este puzzle do projeto dos astronautas.

Eu cortei e coleí.”

24 de fevereiro de 2022.



O seguinte registo diz respeito a uma proposta sobre os medos de cada criança, em que o Gabriel representou alguns dos seus medos, tendo referido que tem medo de “zombies, esqueleto e uma bruxa amarela”. Para este registo colaborou também a família do Gabriel que, através da plataforma *classroom*, indicaram que este tem medo que a sua mãe não regresse a casa, que desapareça da sua vida e que tem medo do escuro.



O Gabriel selecionou uma produção relacionada com o pontilhismo, técnica de pintura que aprenderam numa proposta da educadora cooperante sobre Georges Seurat. “Pintei com o cotonete”, indicou o menino ao selecionar esta produção para incluir no seu portefólio.

Técnica de Pontilhismo realizado com cotonetes



**“TARDE DE DOMINGO NA GRANDE JATTE”
SEURAT**

Gabriel A.

A pintura de abóboras com recurso à carimbagem de batatas no *Halloween* foi outra produção que o Gabriel selecionou.



Domínio da Matemática

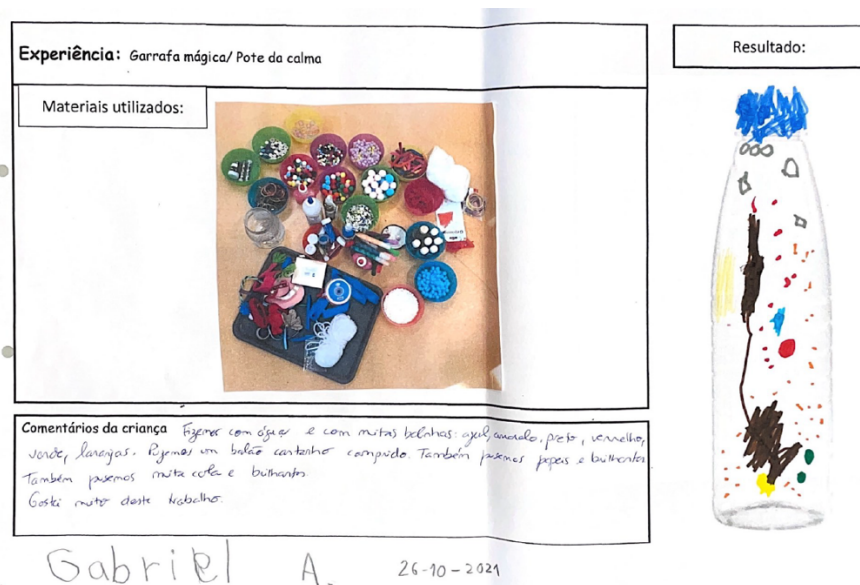
Numa proposta informal de contagem de legos, o Gabriel A. mostrou discriminar quantidades recorrendo à sequência numérica e à correspondência termo a termo, revelando que está a apropriar-se progressivamente do sentido de número.



Neste domínio, o menino selecionou um registo que fazem mensalmente na sala 2 e que diz respeito à contagem das presenças e das faltas de cada criança nesse mês. Quando lhe perguntei por que motivo gostaria de incluir este registo no seu portefólio digital indicou: “Porque sim, é os dias que eu fitei em tasa e os dias que vim à estola”.

Área do Conhecimento do Mundo

O Gabriel A. mostrou ser uma criança *curiosa*, questionando frequentemente “porquê” e desejando saber e compreender situações que observava e vivenciava. Assim, no âmbito desta área de conteúdo, o menino selecionou alguns registos associados a experiências realizadas na sala. A primeira, que se segue, foi uma proposta da educadora cooperante que o Gabriel A. *apreciou*.




O registo que apresento de seguida foi selecionado pelo Gabriel que indicou “Foi a experiência do balão”, por mim dinamizada e que surgiu no âmbito do projeto “Os/as astronautas”.

Experiência do Foguetão: propulsão

Materiais utilizados:

Como fizemos (o que a criança diz):
 O balão ardeu, mas precisava de mais ar. Pongos ar no balão e depois largamos.

Resultados (o que observaram na experiência):



Nome: Gabriel A. Data: 30/11/2021

Ainda no âmbito do projeto, o Gabriel A. participou tanto quanto lhe foi possível, tendo em consideração a sua ausência no JI em várias semanas desde janeiro até à data em que este terminou, 9 de fevereiro de 2022. A seguinte nota de campo ilustra o *envolvimento* do menino no projeto, tendo trazido um livro para partilhar com os pares e apoiar o processo de pesquisa que estava em curso. Para além de mostrar o livro aos seus pares, o Gabriel A. construiu com a sua família um móbil com informações úteis para o projeto.

O Gabriel A. entrou na sala e mostrou-me um livro que trazia consigo. Li o título do livro: *Astronauta por um dia*. Agradei por se ter lembrado de trazer um livro para ajudar no nosso projeto e sugeri que dispusesse uma cadeira na zona do *tapete* para partilhar com os

restantes pares o livro que trouxe (Nota de campo de 13 de dezembro de 2021, registo n.º 1).



No questionário individual de avaliação do projeto o Gabriel A. indicou que gostou de participar no projeto e disse “adorei o foguetão”. Quando lhe perguntei o que mais gostou de fazer referiu: “Gostei mais da experiência do balão. O balão parecia um foguetão”. Em relação ao que aprendeu, disse: “Aprendi qual a comida que podem levar”. Na fotografia que se segue, o Gabriel A. estava a brincar com o Rodrigo no foguetão, vestido com um fato de astronauta.



Referências:

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IE_C_UM.pdf
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista ibero-americana de educação*, 64, 27-41.