

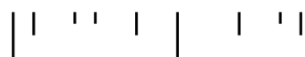


RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS NOS TEMPOS DE COMPONENTE NÃO LETIVA

Ana Beatriz Sadio dos Santos

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

2022-2023



RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS NOS TEMPOS DE COMPONENTE NÃO LETIVA

Ana Beatriz Sadio dos Santos

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Leonor Toledo

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, quero começar por agradecer à minha família, mais precisamente aos meus pais, não sei como conseguem aguentar-me naqueles dias em que estou exausta e só sei resmungar de tudo e com todos. Quero agradecer à minha irmã, por mais feitos diferentes que tenhamos, ajuda-me no que pode e aquelas mãos para trabalhos manuais são mágicas, já para não falar que é, sem dúvida, o meu pilar em tudo o que diz respeito à língua inglesa. E, aos meus primos, são sem dúvida o meu refúgio quando preciso de apanhar ar e dar umas belas gargalhadas.

Não posso deixar de agradecer às duas crianças adultas que a vida colocou no meu caminho, Cátia e Rita, vários são os anos destas amizades e, são, com toda a certeza, um apoio incondicional. Nos dias em que a cabeça já não está a funcionar são também elas que me libertam e me levam a espaiar. Sem esquecer que são estas duas peças raras as minhas revisoras da escrita, para detetar qualquer falha que me tenha escapado.

À minha orientadora, Leonor Toledo, apesar de todo o trabalho que teve, de todos os dias que andou cansadíssima, sempre se mostrou disponível para me ajudar e auxiliar em todos aspetos. Além de que muitos dos momentos reflexivos que fui tendo ao longo desta prática posso agradecer-los a si, uma vez que inúmeras foram as questões e as provocações que foi realizando em reuniões, para me fazer pensar e questionar, interiormente, sobre o meu verdadeiro papel como futura educadora de infância.

À organização socioeducativa, mais precisamente, às crianças que me receberam de braços abertos, integraram-me nas suas rotinas e ensinaram-me muito sobre o mundo da educação, diversas foram as lições de vida que vieram comigo.

Por último, quero agradecer-me a mim mesma, por não desistir, por mais dias em que o cansaço quisesse superar, procurei combatê-lo e esforçar-me, ultrapassar-me e dedicar-me de corpo e alma a este mundo que, espero eu, será o meu mundo daqui em diante. Também a mim, quero felicitar-me por todo o tempo que dediquei a evoluir tanto pessoal como profissionalmente e, agradecer ao meu eu do passado por me tornado o meu eu de agora superando obstáculos e desafios e alcançando objetivos e sonhos.

RESUMO

O presente relatório está enquadrado na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este ilustra o caminho percorrido, visando uma análise crítica, reflexiva e fundamentada da prática pedagógica e a investigação desenvolvida. A PPS decorreu entre outubro e fevereiro de 2023, num Jardim de Infância (JI) da rede pública, em Lisboa. O grupo que integrei contava com 25 crianças, com idades entre os 2 e os 6 anos.

Inicialmente, será exposta uma caracterização do contexto educativo, seguindo-se as intencionalidades pedagógicas que orientaram a minha ação, além da avaliação da sua concretização.

Seguidamente, fruto das observações, surgiu a problemática da investigação: **De que forma posicionam-se, responsabilmente, os/as educadores/as do ensino público, tendo em conta as políticas públicas e as necessidades das crianças nos tempos de componente não letiva?** Na revisão da literatura defini e relacionei os conceitos *educar* e *cuidar*, o momento da sesta, o momento da refeição, bem como o papel do educador. A investigação é de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso. Nas análises articulei as observações e as entrevistas de cinco educadoras de JI públicos sobre as necessidades dos seus grupos nos momentos de componente não letiva do sono e alimentação.

A investigação realça a importância das necessidades de cada criança, individualmente, e reflete sobre os desafios dessa atuação em contexto coletivo e público. Além disso, discute a necessidade de refletir sobre o papel do adulto, quando não acompanha o seu grupo durante a alimentação e não está autorizado a estabelecer um momento da rotina para a sesta às crianças que ainda necessitam.

As principais conclusões do estudo recaem sobre alguma frustração pelos profissionais da educação relativamente às decisões políticas que põe em causa as suas respostas pedagógicas. Contudo, estes procuram estratégias: áreas calmas na sala, a presença de colchões, mantas e/ou almofadas, chegando a prescindir das suas horas de almoço para acompanharem o grupo.

Palavra-chave: Alimentação; Criança; Educador de Infância; Políticas Públicas; Sesta.

ABSTRACT

This report is part of the Professional Supervised Practice II (PSP) Curricular Unit of the Master's Degree in Pre-School Education. This illustrates the path, aiming a critical, reflective and grounded analysis of my pedagogical practice and the developed research. The PPS occurred between October and February of 2023, in a public kindergarten located in Lisbon. The group I joined had 25 children, aged between 2 and 6 years old.

Initially, a characterization of the educational context will be presented, followed by the pedagogical intentions that guided my actions, as well as the evaluation of its implementation.

Thereafter, as a result of the observations, the research problem emerged: **How do public school teachers take a responsible position, taking into account public policies and the children's needs during non-teaching time?** In the literature review, I defined and related the concepts of *education* and *care*, the moment of the nap, the moment of the meal, as well as the role of teacher. The research is qualitative in nature, being a case study. In the analysis, I articulated the observations and interviews of five teachers public kindergarten on the needs of their groups in the two moments of non-teaching component of sleep and food.

This investigation highlights the importance of the needs of each individual child, and reflects on the challenges of this action in a collective and public context. In addition, it discusses the need to reflect on the adult's role when they can't accompany their group during feeding time and can't allowed to establish a routine moment for the nap to children who still need it.

The main conclusions of the study are about some frustration felt by the educational professionals regarding the politics decisions that question their pedagogical responses. However, they seek strategies: quiet areas in the room, the presence of mattresses, blankets and/or pillows, even giving up their lunch break to accompany the group.

Keywords: Child; Food; Kindergarten Teacher; Nap; Public Policies.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	4
2.1. O meio envolvente.....	5
2.2. O contexto socioeducativo.....	5
2.3. A equipa educativa.....	6
2.3.1. A equipa educativa da sala P3A.....	7
2.4. O ambiente educativo.....	8
2.4.1. O ambiente educativo da sala P3A.....	9
2.5. As crianças.....	13
3. Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância.....	19
3.1. Intencionalidades educativas para com as crianças.....	20
3.2. Intencionalidades educativas para com as famílias.....	21
3.3. Intencionalidades educativas para com a equipa educativa.....	22
3.4. Avaliar a concretização das intenções.....	23
3.4.1. Com as crianças.....	23
3.4.2. Com as famílias.....	27
3.4.3. Com a equipa educativa.....	28
4. Investigação em Jardim de Infância.....	29
4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática.....	30
4.2. Revisão da literatura.....	33
4.2.1. Definição e relação entre os conceitos <i>educar</i> e <i>cuidar</i>	33
4.2.2. O momento da sesta.....	34
4.2.3. O momento da refeição.....	36
4.2.4. O papel do educador.....	39
4.2.5. Os direitos das crianças.....	41
4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético.....	41
4.3.1. Natureza da investigação.....	41
4.3.2. Métodos e técnicas.....	42
4.3.3. Roteiro ético.....	43

4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	44
4.4.1. “É uma questão de respeito pelas necessidades das crianças”: A sesta e a refeição na visão das educadoras.	44
4.4.2. “As pessoas que defendem estas políticas, não estão a trabalhar com as crianças, essa é a grande questão”: As decisões políticas na opinião das educadoras.	46
4.4.3. “Eu prescindi muitas vezes da minha hora de almoço para ficar com eles”: Estratégias para responder às necessidades das crianças relativamente à sesta e à refeição.	48
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	51
6. Considerações finais	57
Referências	60
Anexos	64
Anexo A. Guião da entrevista à educadora cooperante	65
Anexo B. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	69
Anexo C. Idade, sexo e percursos institucionais do grupo de crianças	80
Anexo D. Portfólio da criança	82
Anexo E. Características do agregado familiar	97
Anexo F. Árvore categorial referente ao mapeamento das situações em que as crianças demonstram a necessidade de repousar e a sua relação com a alimentação.....	99
Anexo G. Roteiro ético.....	103
Anexo H. Guião da entrevista à equipa referente ao estudo de caso.....	110
Anexo I. Transcrição das entrevistas referentes ao estudo de caso.....	114
Anexo J. Caracterização das entrevistadas.....	157
Anexo K. Árvore categorial das entrevistas referentes ao estudo de caso	159

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala P3A.....	10
Figura 2. I. a dormir no colchão	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Estilos de dar a comida às crianças.....	37
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
NC	Notas de Campo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Plano Educativo do Agrupamento
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em contexto de Jardim de Infância. A mesma teve início a 17 de outubro de 2022 e o seu término decorreu no dia 06 de fevereiro de 2023.

Realizei a PPS II num Jardim de Infância (JI) pertencente à rede pública situado na Área Metropolitana de Lisboa, mais especificamente, no município de Lisboa, freguesia de Campolide. O grupo era constituído por 25 crianças, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 2 anos 10 meses e 6 dias e os 6 anos 6 meses e 10 dias à data do início da minha PPS.

Ao fim de algumas semanas de observação, foi notório que inúmeras crianças do grupo apresentavam a necessidade de repousar e que outras crianças mantinham uma relação um tanto complicada com a alimentação. Neste sentido, a questão delineada para a investigação foi: **De que forma posicionam-se, responsivamente, os/as educadores/as do ensino público, tendo em conta as políticas públicas e as necessidades das crianças nos tempos de componente não letiva?**. Com o intuito de alcançar as respostas, formulei três objetivos e delineei as estratégias metodológicas a partir da revisão de literatura.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em seis capítulos, nomeadamente: i. Introdução; ii. Caracterização de uma ação educativa contextualizada; iii. Análise reflexiva da intervenção em JI; iv. Investigação em JI; v. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância e, por fim, vi. Considerações finais.

O primeiro capítulo consiste na presente introdução, neste é realizada uma breve síntese do que será exposto ao longo do relatório.

No segundo capítulo será apresentada uma caracterização do meio envolvente da organização socioeducativa onde realizei a PPS II, assim como do contexto socioeducativo, da equipa educativa em geral e da equipa educativa da sala P3A, do ambiente educativo em geral e do ambiente educativo da sala P3A e, por fim, uma caracterização das crianças e das suas famílias.

Já no terceiro capítulo encontra-se as intencionalidades traçadas para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, seguindo-se a avaliação da sua concretização pela mesma ordem.

No quarto capítulo, está exposto a identificação e fundamentação da problemática, a revisão literária sobre a problemática identificada, a elaboração de um roteiro metodológico e ético e, a apresentação e discussão dos dados.

Para terminar, no quinto capítulo, discorro sobre construção da minha profissionalidade docente, a partir da identificação e justificação dos aspetos mais significativos da minha aprendizagem no trabalho pedagógico em contexto de Jardim de Infância, já no sexto capítulo apresento as principais considerações face à intervenção educativa mas, também, à problemática identificada.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. O meio envolvente

Em conformidade com Silva et al. (2016), “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Deste modo, sabemos que as crianças, desde que nascem, estão imersas no contexto em que vivem e, quando chegam à organização educativa já viveram inúmeras experiências que acarretam modos de vida, costumes e tradições oriundas da cultura onde estão inseridas. Assim, importa também determinar o meio envolvente da organização educativa, sendo este um espaço que as crianças contactam quando se dirigem à mesma.

A organização educativa onde decorreu a minha prática profissional supervisionada II (PPS II), iniciada a dezassete de outubro e terminada a seis de fevereiro, situa-se na Área Metropolitana de Lisboa, mais especificamente, no município de Lisboa, freguesia de Campolide. Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), “Esta escola insere-se numa zona urbana envelhecida, embora já com algumas zonas de construção recente” (p. 3), o meio envolvente caracteriza-se por ser um espaço muito movimentado em termos de circulação de veículos, existem inúmeros prédios em redor da organização, além de uma universidade. No que diz respeito aos serviços de saúde, é possível aceder a um comando de bombeiros a menos de cinco quilómetros, a um hospital a uma distância aproximada de quatro quilómetros e a um centro de saúde a aproximadamente dois quilómetros. Para aceder a uma farmácia, diversas são as opções disponíveis, sendo que as duas mais próximas situam-se a menos de quinhentos metros. No que concerne aos parques infantis, existem alguns em torno da organização, sendo que os dois mais próximos estão a menos de dois quilómetros.

2.2. O contexto socioeducativo

Em relação à contextualização da organização educativa, esta é caracterizada como uma escola pertencente à rede pública. Está instalada em um edifício construído em 1956, vindo este a sofrer alterações, melhorias e adaptações até então. A sua tutela

administrativa cabe à Câmara Municipal, sendo a tutela pedagógica do Ministério da Educação.

No que concerne à abordagem pedagógica a organização educativa não segue nenhum modelo em específico, ficando ao critério de cada professor e educador o que adotar nas suas salas.

Através do Plano Educativo do Agrupamento (PEA), é possível identificar a missão do mesmo, sendo esta “proporcionar a cada indivíduo (...) igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem (...) formando um cidadão interveniente e responsável” (p. 6). Relativamente aos valores estes passam pelo “respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (PEA, p. 6).

Tendo em conta os valores mencionados anteriormente, o objetivo principal “é que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa” (PEA, p. 7).

As valências às quais a organização educativa dá resposta são o Jardim de Infância (JI) – que acolhe crianças desde os 3 aos 6 anos de idade, e o Primeiro Ciclo – destinado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos.

2.3. A equipa educativa

“As políticas definidas ao nível de toda a escola condicionam o modo como cada docente consegue desempenhar o seu papel na sala de aula.” (Lima & Fialho, 2015, p. 29). Por este motivo, o trabalho em equipa precisa de ser eficaz e não apenas resultante de um grupo de pessoas que trabalha no mesmo estabelecimento (Costa et al., 2012), ademais, esta cooperação e interajuda permite o bom funcionamento das organizações educativas e o cumprimento dos objetivos a que as mesmas se propõem. Desta forma, importa apresentar a equipa educativa presente na organização educativa que integrei.

De acordo com a informação obtida, esta agrega inúmeros colaboradores com diversas funções:

- i. colaboradores que trabalham para a valência de JI - quadro de pessoal composto por quatro educadoras de infância e quatro auxiliares de educação;

ii. colaboradores que trabalham para a valência do Primeiro Ciclo – quadro de pessoal composto por oito professores e seis auxiliares, além de um professor destinado à área da robótica, uma professora destinada à área do inglês e outra professora direcionada aos apoios ao estudo.

iii. colaboradores que asseguram ambas as valências - quadro de pessoal composto por uma coordenadora técnica;

iv. colaboradores que integram as equipas das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), da Componente de Apoio à Família (CAF), e da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC);

v. professores externos que dinamizam as atividades curriculares e extracurriculares com as crianças;

vi. equipa externa que assegura a alimentação das crianças.

No caso da valência de JI, cada educadora dispõe de uma sala juntamente com uma auxiliar de educação. Já no Primeiro Ciclo, as salas são compostas apenas pelo professor e as auxiliares têm outras tarefas como vigiar o recreio ou realizar a limpeza da escola. Como ocorreu em diversas alturas durante a minha PPS II, por vezes havia necessidade de educadores ou auxiliares ausentarem-se por motivos pessoais e, para solucionar esta falha de pessoal, a equipa educativa procurava estratégias para que as salas em “desvantagem” não ficassem prejudicadas. Uma das estratégias adotada pela organização socioeducativa recaí nos momentos mais agitados, como as idas à casa de banho ou o momento de recreio, onde havia alguma interajuda e cooperação por parte dos membros das outras salas.

2.3.1. A equipa educativa da Sala P3A

No que diz respeito à equipa educativa da Sala P3A, a qual integrei durante a minha PPS II, esta é composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Em relação à educadora cooperante, realizei uma entrevista à mesma, cujo guião encontra-se no anexo A e a transcrição das respostas, no anexo B. Assim, importa referir que a educadora cooperante indica “a minha formação é licenciatura em educação de infância, na Escola Superior de Educação de Setúbal, tirei também a formação em terapeuta da

fala” (cf. Anexo B). Por outro lado, a auxiliar de ação educativa concluiu a licenciatura em Educação de Infância, iniciou o mestrado mas acabou por não o concluir e, de seguida, realizou uma pós-graduação em Crianças em Risco. A mesma iniciou a sua prática nesta organização na vertente de auxiliar de ação educativa há seis anos atrás.

2.4. O ambiente educativo

Segundo Silva et al. (2016), o ambiente educativo é considerado um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes.” (p. 5), ademais, é crucial “o modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.” (p. 10). Por esta razão, é fundamental descrever o ambiente da organização educativa e, mais pormenorizadamente, da Sala P3A.

Em relação às instalações, a organização educativa dispõe na valência de Jardim de Infância: quatro salas de grupos heterogéneos a nível etário, zona de higienização dedicada a estas crianças, zona de higienização para pessoas com deficiência e sala de apoio dedicada aos adultos. Já na valência de Primeiro Ciclo existem: duas salas de cada ano escolar, ou seja, duas de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano e duas de 4º ano, além da sala da robótica, da sala do inglês e de diversas zonas de higienização.

A organização educativa dispõe ainda como espaço comum a todas as crianças, o refeitório, o ginásio e a biblioteca. No que concerne ao espaço exterior, os recreios estão divididos, entre o recreio do Jardim de Infância, que é caracterizado por possuir “um equipamento mínimo e desadequado às crianças e uma casinha de exterior. Possui ainda um espaço para a Horta Pedagógica.” (PCG, p. 7) e, os dois recreios de Primeiro Ciclo, sendo que estes apresentam também estruturas de madeira com escorregas e outras componentes permitindo trepar, saltar, equilibrar, entre outros. Além do referido podemos observar, ainda, o gabinete da Coordenadora Pedagógica, o gabinete para as Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma cozinha e um edifício destinado à AAAF, AEC e CAF.

2.4.1. O ambiente educativo da Sala P3A

Em conformidade com Silva et al. (2016), a organização do ambiente educativo tem de ser pensada e concretizada com vista num contexto culturalmente rico e estimulante. Segundo o PCG:

A organização do espaço em áreas de aprendizagem e a colocação dos diversos materiais são uma das primeiras intervenções da Educadora. Tendo em conta que o espaço é um meio fundamental de aprendizagens, a sala foi dividida em áreas de atividade de aprendizagem diferenciadas e devidamente demarcadas (p. 20-21).

Por sua vez, “A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Silva et al., 2016, p. 17). A respeito do ambiente, podemos ler no PCG:

Para todas estas áreas foi definida pelo grupo e pelos adultos (através da observação atenta dos espaços disponíveis e dos materiais existentes) uma lotação considerada adequada, que permite a distribuição das crianças pelos espaços, de modo que os materiais à disposição sejam suficientes para os elementos que os utilizam. (...) São as crianças que escolhem a área para onde querem ir brincar e vão fazendo essa gestão com os pares ao longo do dia (p. 21-22).

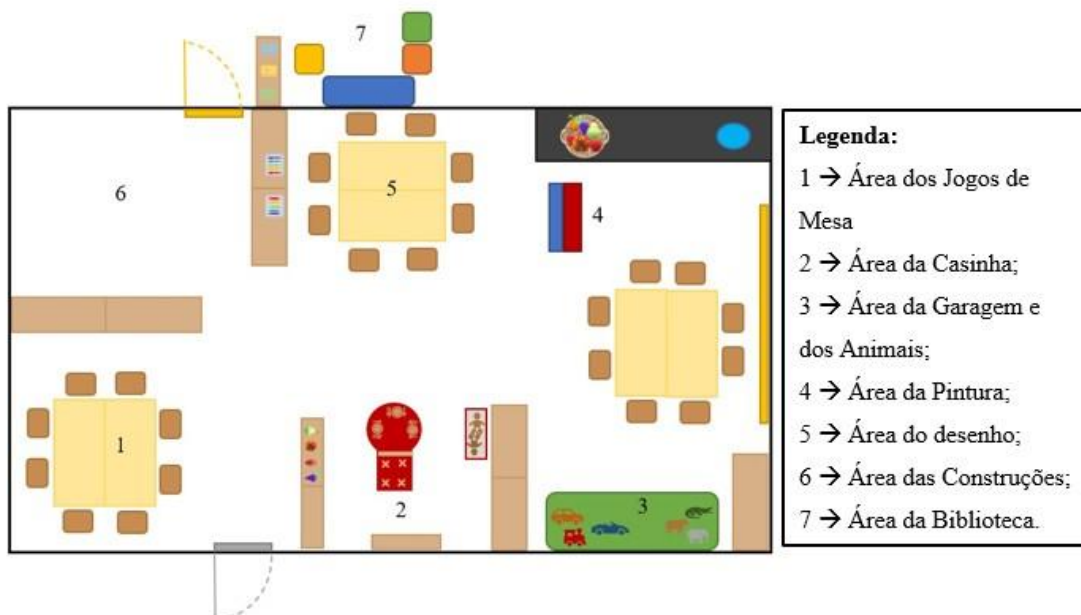
Ainda assim, o ambiente educativo precisa de ser observado, refletido e ajustado quando necessário, para ir ao encontro dos interesses do grupo. Desta forma, segundo o PCG “Importa referir que estas áreas poderão ser substituídas/ modificadas ou criadas de acordo com as sugestões, os interesses das crianças e o desenvolvimento da sua aprendizagem” (p. 22). Para além da sala, o grupo também explora outros espaços ao longo dos seus dias, sendo estes o espaço exterior, a horta, o ginásio e a biblioteca escolar.

Além do que foi referido, as famílias foram uma mais-valia na construção do ambiente educativo, uma vez que, logo no início os cabides de cada criança foram escolhidos pelas mesmas juntamente com a família, além de que ao longo do ano vão contribuindo com materiais que são necessários em alguma área quando a educadora solicita.

Na figura 1 podemos observar a planta da Sala P3A, sendo que esta se manteve sempre igual ao longo dos meses.

Figura 1

Planta da sala P3A.



Nota. Fonte própria (2023).

Além do espaço da sala, o grupo também tem uma rotina diária bem definida, que de acordo com Bilória e Metzner (2013) é por vezes uma tarefa difícil para o adulto por ser algo muito repetitivo, porém, oferece à criança o sentimento de segurança, o desenvolvimento da sua autonomia e, ainda, o conhecimento sobre o que irá suceder-se de seguida. As horas de cada momento não são tão estanques como no dia tipo abaixo apresentado, isto é, ao longo do dia existe uma relativa liberdade horária, contudo, rondam as horas mencionadas. Ademais, o horário de chegada e saída do grupo varia, uma vez

que a organização educativa abre às 08:00 e fecha à 19:00, neste sentido, as crianças que estiverem inscritas na AAAF podem entrar antes das 09:00 e permanecer depois das 15:00.

Para realizar o dia tipo apresentado de seguida, recorri às minhas notas de campo, a conversas informais com a equipa educativa da organização e ao PCG. Considerando que o meu horário de estágio era entre 09:00 e as 15:00, não me foi possível observar a rotina do grupo após este horário.

DIA TIPO

08:00-09:00 – As crianças que frequentam o AAAF vão entrando na escola e, depois às 09:00 um membro desta equipa encaminha-os até à sala.

09:00-09:20 – Quando as crianças chegam à sala, a educadora recebe uma a uma à porta da sala, tanto as que vem do AAAF como as que chegam com os familiares, e ajuda a vestir a bata, indicando para se sentarem no espaço da roda do acolhimento.

09:20-09:45 – Na roda do acolhimento, cantam a canção dos Bons-Dias, preenchem os quadros reguladores e a educadora fala com o grupo sobre como vai decorrer o resto do dia.

09:45-10:30 – É durante este tempo da manhã que o grupo realiza as atividades lúdico-pedagógicas e, no caso de estarem a realizar tarefas em pequenos grupos, este momento é intervalado com a brincadeira livre nas áreas da sala.

10:30-10:45 – O grupo arruma os materiais e as respetivas áreas onde estão a brincar.

10:45-11:00 – Momento dedicado ao lanche da manhã.

11:00-11:30 – Tempo para o grupo brincar no exterior quando o clima meteorológico assim o permite.

11:30-11:45 – Altura onde todo o grupo dirige-se à zona de higienização, cada um entra numa divisória da casa de banho e de seguida lava as mãos. Quanto todos tiverem terminado, dirigimo-nos para a porta do refeitório.

11:45-12:30 – Durante este tempo o grupo permanece no refeitório a almoçar com outra equipa.

12:30-13:00 – O grupo dirige-se ao espaço exterior ou ao ginásio, dependendo das condições meteorológicas, e brinca livremente.

13:00-14:30 – O grupo continua a concretizar as atividades lúdico-pedagógicas começadas de manhã ou inicia novas e, tal como no momento da manhã, no caso de estarem a executar tarefas em pequenos grupos, este momento é intervalado com a brincadeira livre.

14:30-15:00 – O grupo arruma a sala e, de seguida, vai tirar as batas e vestir os casacos para a educadora ir entregá-los ao portão da escola.

15:00-19:00 – Um membro da equipa do AAAF vai à sala buscar as crianças que integram este apoio e, ficam com as mesmas até algum familiar as vir buscar.

Além do Dia Tipo, ao longo da semana existem momentos mais específicos de cada dia, sendo estes:

“Educação Física” – todas as sextas-feiras no período da manhã, serão realizadas atividades de expressão motora; / “Avaliação da semana e planificação” - todas as sextas-feiras ao final da tarde; / “Hora do Conto – Biblioteca” - todas as terças-feiras no período da manhã; / “Horta” - De quinze em quinze dias, às segundas-feiras de manhã, com o monitor do projeto “Tribos de Polinizadores” / “Com Arte” - De quinze em quinze dias às quintas-feiras de manhã, serão realizadas atividades de expressão dramática com os atores do Teatro da Comuna. (PCG, p. 23).

Contudo, durante o período que observei e intervi estes momentos não foram estanques, isto é, nem sempre se realizou determinada atividade se o grupo não tinha interesse naquele momento.

Relativamente ao modelo pedagógico que a educadora cooperante implementa, esta explica:

Eu trabalho juntando vários. Alguns às vezes deixo cair de acordo com alguns grupos, eu adapto também ao grupo que vou tendo, e também com a evolução deles. Por exemplo o grupo deste ano ainda não me dá para aplicar algum tipo de modelos que se calhar eu gostaria de estar a aplicar com o grupo dos mais velhos e que não estou a conseguir porque o grupo

é maioritariamente de três anos, são catorze de três anos. Mas, vou começando a construir algumas coisas com eles, mas eu uso vários, até de acordo com o momento, com eles, às vezes tento aplicar um e vejo que não está a funcionar e mudo para outro, portanto, não tenho nenhum que diga: eu identifico-me. Eu acho que a matemática está extremamente bem trabalhada através do Piaget, acho que por exemplo o Trabalho de Projeto com alguns grupos funciona. O modelo que neste momento mais se aplica aqui é o de investigação, eles lançarem questões e irem procurar, de eles tentarem experimentar e depois virem falar sobre isso, de pegarmos em algumas ideias que eles vão lançando e tentarmos. Há outros modelos que eu também uso aqui na escola mas tudo de uma forma flexível. (cf. Anexo B)

2.5. As crianças

Através da tabela presente no anexo C podemos observar que o grupo é composto por 25 crianças, sendo onze do sexo feminino e catorze do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os 2 anos 10 meses e 6 dias e os 6 anos 6 meses e 10 dias à data do início da minha PPS, três das 25 crianças apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Embora seja grande a faixa etária, a idade é apenas um marco não sendo exata quanto ao desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, porque estes parâmetros variam individualmente. Não obstante, o facto das crianças de diversas idades terem a oportunidade de contactarem e conviverem juntas, possibilita situações de partilha e ajuda entre ambas, por exemplo o caso da mais velha ajudar a mais nova, como evidencia a nota de campo n.º 245, 5 de dezembro (cf. Portfólio da Aluna):

A J. ao fim de um tempo, apercebe-se que os atacadores do I. estão desapertados e aproxima-se fazendo questão de ajudar o amigo a atar os mesmos. O I., pelo seu lado, vê a amiga e concede posicionando os pés para a mesma auxiliar neste processo.

Além do referido, este grupo também é marcado pelas diferentes nacionalidades que contém, nomeadamente: quinze crianças portuguesas, uma angolana, uma brasileira, duas chilenas, duas espanholas, uma indiana, uma iraquiana e duas ucranianas. É fundamental ainda que a equipa educativa da sala saiba como adequar a sua prática pedagógica às necessidades e interesses inerentes a cada criança. A educadora cooperante caracteriza-as como

um grupo desafiante, com características muito, muito, muito individuais, com competências também muito dispare e experiências também. É um grupo que às vezes ao nível das capacidades e das necessidades, nós temos nos deparado com a questão de que muitos deles têm muitas dificuldades em que os pais não têm ainda a noção destas dificuldades e às vezes é difícil que eles se apercebam numa idade tão pequena. Inicialmente eu achei que poderia ser por uma questão de adaptação, porque temos sempre este período, mas essa adaptação já passou. Agora este trabalho é mais com os pais, no sentido de aceitarem as características e dificuldades da criança, até porque quando vêm já de outras instituições e isso não foi alertado, é um choque maior. Pronto, mas já temos vindo a fazer algum caminho, portanto, aquilo que eu acho é que (...), gostava que fossem mais participativos, às vezes sinto-me um bocado num monólogo, agora eles começam a abrir-se um bocadinho mais, mas tenho um grupo que maioritariamente em contexto de grande grupo ainda não funciona, mas em individual, a pares ou em pequenos grupos, já conseguimos trabalhar (cf. Anexo B).

Em conversa informal com a educadora cooperante e através da leitura e análise do PCG, percebi que é o primeiro ano que a mesma acompanha a grande maioria do grupo, sendo que apenas duas das vinte e cinco crianças já faziam parte da sua sala o ano passado, neste sentido, através da tabela presente no anexo C, podemos perceber que as restantes vinte e três crianças não faziam parte deste JI nos anos anteriores.

Ademais, no que diz respeito às características do grupo, ao nível motor, em termos de motricidade grossa todo o grupo apresenta de uma forma geral, uma boa coordenação, contudo, uma minoria ainda demonstra algum desequilíbrio no subir e descer degraus, também no caso de saltar a pés juntos ou alternados existem uma clara diferença no desenvolvimento das crianças. Em relação à motricidade fina, por exemplo no movimento de tesoura muitos ainda têm dificuldades em conseguir manusear o instrumento de recorte, no entanto para agarrar no lápis ou na caneta já existe uma maior destreza. Pareceu-me muito interessante o momento na horta onde puderam cortar as ervas daninhas, expresso na nota de campo n.º 191, 22 de novembro (cf. Portfólio da Aluna):

No momento da horta, foi dada a possibilidade de trabalhar o movimento do corte através de tesouras. Contudo, não havia uma linha rígida para seguir, isto é, o grupo tinha de cortar as ervas daninhas que estavam na terra, de forma a recuperar o espaço da horta.

Desta forma, a atividade na horta possibilitou às crianças um aprendizado e desenvolvimento no qual viam sentido e implicação para a sua ação.

Ao nível cognitivo, o grupo, de um modo geral, é curioso e interessado, procura desafios como montar puzzles ou jogos de encaixe e construção, facilmente aprende canções e durante o dia começa a cantarolá-las espontaneamente, as áreas mais procuradas são o “Faz de Conta” e a “Garagem”, seguindo-se depois a área dos “Jogos de Mesa”. Ao longo das suas brincadeiras diversos são os momentos que integram comportamentos que já observaram os adultos a realizar, tal como é possível observar de seguida na nota de campo n.º 196, 23 de novembro (cf. Portfólio da Aluna):

Algumas das crianças estavam na mesa a desenhar quando D. vindo da área da cozinha questiona se alguém quer um café. A M.M. entrando na brincadeira começa a pedir cafés com leite e açúcar para todos os presentes na mesa, no fim afirma “Eu pago tudo!”, perante esta afirmação, mostrei-

me surpreendida e perguntei “Estás com muito dinheiro?”, para meu grande espanto a resposta da M.M. foi “Sim, eu trabalhei muito!”.

Ao analisar a pergunta do D., é possível perceber que nas vivências dele já presenciou momentos em que os adultos estavam a beber café e, por outro lado, através das falas da M.M. podemos retirar que ela associa o trabalho ao dinheiro, isto é, em algum momento da sua vida já ouviu algo como tenho de ir trabalhar para obter dinheiro ou algo do género.

Ainda assim, existem momentos de conflito nomeadamente quando as crianças querem o mesmo brinquedo, dado que o aprendizado de partilha ainda é algo a fomentar. Algo muito interessante é a forma como chamam a atenção alguns colegas, imitando a chamada de atenção realizada pela educadora, como podemos constatar na nota de campo n.º 41, 21 de outubro (cf. Portfólio da Aluna):

O S. estava a retirar todos os materiais aos colegas do lado, sendo que estes estavam a ficar revoltados com o comportamento. A T. reproduzindo o comportamento da educadora para chamar à atenção disse “Ai ai ai, hm hm hm”.

Além disso, em relação ao campo socioemocional, devo salientar que as crianças, ao longo do tempo, começaram a relacionar-se mais com os pares, ainda assim, de início isso pouco acontecia e penso que essa dificuldade poderá estar relacionada ao facto da comunicação ser impactada devido às diferentes línguas maternas das crianças. Por exemplo, é notório observar três das quatro crianças de nacionalidade espanhola a brincarem juntas e falarem muito em espanhol umas com as outras, no entanto, com o resto do grupo apenas uma das três apresenta à vontade para comunicar e se relacionar. O mesmo acontece na criança iraquiana e na criança indiana, no caso da iraquiana a mesma tenta comunicar e integrar as brincadeiras, porém, nem sempre consegue arranjar estratégias para comunicar seja verbalmente ou não verbal com o grupo, já a criança indiana isola-se e é mais comum brincar sozinha, mostrando mais dificuldade em procurar meios para comunicar, o mais frequente são as expressões faciais, nomeadamente o

sorriso ou o choro. No entanto, apesar destas fragilidades, o grupo apresenta preocupação pelo outro, procura dar e receber afeto, o carinho e a amizade. Relativamente à relação com os adultos, apenas uma das crianças que apresenta NEE, tem uma maior dificuldade neste aspeto, contudo esta dificuldade só é possível de ver quando a mesma é contrariada e acaba por ficar bastante frustrada, essa frustração é demonstrada de diversas formas como através de gritos, de insultos por vezes aos outros, outras vezes a si mesma ou de fugir para fora da sala e refugiar-se em algum canto para chorar. Todavia, quando os acontecimentos são do seu interesse, por vezes procura carinho e atenção nesses mesmos adultos.

Ao recorrer ao anexo D, é possível constatar o portfólio de uma criança, neste caso, do C.S., onde está exposto quem é o C.S., como é constituída a família do C.S., além da relação do C.S. consigo próprio e com o meio e da relação do C.S. com os pares e com os adultos.

No que concerne aos pais das crianças do grupo, é possível recorrer à tabela presente no anexo E, onde podemos analisar que apenas um pai encontra-se desempregado, contudo de quatro a informação é desconhecida, no caso das mães, duas encontram-se desempregadas e duas a informação é desconhecida. Todavia em cinquenta parentes, quarenta e um praticam alguma profissão, sendo estas bastante diversas, onde apenas duas mães trabalham por conta própria e os restantes familiares por conta de outrem. Quanto às habilitações literárias, a informação é desconhecida sobre cinco pais e três mães, em relação aos restantes, grande parte apresenta algum nível de ensino superior, seja ele licenciatura (dez), mestrado (nove) ou doutoramento (dois) e apenas nove parentes têm abaixo do 12º ano de escolaridade.

Relativamente ao número de filhos, através da análise do PCG pude informar-me que grande parte das crianças têm irmãos. Assim, apenas cinco destas é que não têm, dezasseis têm um irmão, duas crianças têm dois irmãos e duas têm três irmãos. Não obstante, através de conversas informais, pude perceber que pelo menos sete crianças têm irmãos nesta mesma organização.

No que diz respeito à relação escola-família, a educadora cooperante apresentou o seu ponto de vista durante a entrevista realizada (cf. Anexo B)

Considero muito importante os pais participarem, e a relação que é estabelecida, porque leva-se para casa, se não houver uma coerência a ação fica isolada, ou seja, nós não contribuimos todos para o mesmo desenvolvimento daquela criança. Portanto, acho fundamental tal e qual como a formação das pessoas do refeitório tal e qual como a formação de toda a gente que contacta com aquela criança.

Por fim, a caracterização apresentada neste capítulo é o pilar das minhas intenções para a ação, isto é, todo o processo de intervenção que de seguida será retratado, tem como base a caracterização do contexto socioeducativo. Deste modo, não é possível definir propostas pedagógicas e curriculares sem termos como fundamento as características gerais e particulares do contexto que integramos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Toda a ação de um educador de infância tem suporte em uma ou mais intencionalidades, as quais necessitam de reflexões. A “reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – (...), que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (Silva et al., 2016, p. 5). Podemos, deste modo, afirmar que a intencionalidade confere sentido à ação do profissional de educação, uma vez que oferece a resposta em relação ao “saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13).

Neste seguimento, tive como prioridade estabelecer uma relação entre a caracterização do contexto e a delineação das minhas intenções para a ação, com o intuito de ir ao encontro de todos os intervenientes da minha prática. Deste modo, as minhas intencionalidades foram definidas tendo em conta diferentes agentes, sendo estes: as crianças; as famílias e a equipa educativa. De seguida, explicitarei as mesmas consoante a ordem supramencionada e, a seguir, farei as respetivas avaliações.

3.1. Intencionalidades educativas para com as crianças

A primeira intencionalidade recai como um pilar da minha prática, sendo esta **ter a perceção que cada criança é um ser singular, assim sendo, devo respeitar os seus interesses, necessidades e ritmos, procurando oportunidades de interação adequadas a cada uma**. Esta vai ao encontro da Carta da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que defende que devemos “- Respeitar toda a criança” (p. 1). Ademais, para poder alcançar esta intencionalidade a observação atenta é fundamental, a fim de perceber as potencialidades e fragilidades de cada criança e os seus gostos e desgostos, procurando intervir de forma adaptada e apropriada a cada uma.

Uma outra intencionalidade é **procurar estabelecer uma relação com as crianças de afetividade, segurança e confiança**, estando também presente por outras palavras na Carta da APEI (2011): “- Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p. 2). Deste modo, pretendo priorizar, ao longo de toda a minha PPS II, os momentos de afeto, nomeadamente: o conforto nos diversos momentos do dia, a

intensidade do contacto visual, os abraços calorosos, as palavras mágicas nas horas mais precisas, além da motivação e atenção dedicada ao longo de toda a rotina.

Tal como nos diz Martins e Santos (2020),

“A afetividade vai além de sentimentos de amor, ternura e carinho; ela está relacionada a emoção, estados de humor, motivação, atenção, personalidade, temperamento, dentre outros termos. Ela exerce papel fundamental nas relações, influenciando o interesse na aprendizagem, a autoestima, a memória, a percepção, a vontade e as ações, favorecendo a construção da personalidade humana.” (p. 2).

Para finalizar, e não menos importante, pretendo **potencializar momentos de brincadeira, oferecendo tempo e espaço para as crianças brincarem sozinhas, com os pares e com os adultos**, indo uma vez mais ao encontro de um ponto referido na Carta da APEI (2011), sendo este “- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 1). Neste sentido, procurarei dar o devido valor à brincadeira, conferindo posição de destaque ao longo da minha prática, orientando-me segundo a definição de brincar de Kishimoto (2010) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.” (p. 1).

3.2. Intencionalidades educativas para com as famílias

Segundo European Commission/EACEA/Eurydice (2016) citado por Prata Gomes et al. (2017) “Uma cultura de comunicação sustentada numa parceria efetiva entre famílias e profissionais de educação facilita as transições e a continuidade educativa entre os contextos e, conseqüentemente, as crianças” (p. 264). Sendo que os três grandes pilares no mundo das crianças são a família, a escola e a comunidade, quanto mais fortes forem as relações entre estes três, de melhor forma é possível contribuir para o sucesso pessoal e educativo das crianças (Prata Gomes et al., 2017).

Desta forma, no que concerne às famílias, procurarei **estabelecer uma relação colaborativa com base no respeito e disponibilidade**, isto é, sempre que possível estarei disposta para receber as famílias em qualquer situação, respeitando-as sempre nas diversas ocasiões, não esquecendo o quão fundamental é a colaboração entre a escola e as mesmas. Como refere a Carta da APEI (2011) devemos “- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)

Uma segunda intencionalidade recai na **proteção dos seus dados e anonimato**, com vista na segurança de cada família a fim de não expor qualquer informação confidencial ou que denuncie a identidade de alguém. Por outras palavras, “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (Carta da APEI, 2011, p. 2).

Por último, pretendo **promover a participação das famílias**, como está expresso na Carta da APEI (2011), “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2), sendo que tenho como objetivo “desenvolver as competências (...) relativamente a estratégias e abordagens para o envolvimento [destas]” (Prata Gomes et al., 2017, p. 265).

3.3. Intencionalidades educativas para com a equipa educativa

Antes demais, desde logo procurarei **adotar uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala, ajustando a minha ação de acordo com as propostas defendidas**. Neste sentido, pretendo integrar o trabalho que já está a ser desenvolvido entre as crianças e a equipa educativa, podendo contribuir nesse sentido. Tal como está descrito na Carta da APEI (2011), devemos “- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p. 2).

Além disso, tenciono **desenvolver um trabalho de cariz cooperativo com a equipa com base no diálogo, na discussão e na reflexão**, procurando criar um ambiente harmonioso e de partilha, com vista na melhoria, evolução e adaptação das práticas

pedagógicas, indo ao encontro da Carta da APEI (2011)“- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).

3.4. Avaliar a concretização das intenções

3.4.1. Com as crianças

No que diz respeito à primeira intencionalidade, **ter a perceção que cada criança é um ser singular, assim sendo, devo respeitar os seus interesses, necessidades e ritmos, procurando oportunidades de interação adequadas a cada uma.** Embora na minha ação eu tenha seguido esta intencionalidade, gostaria de ter tido oportunidade de promover melhores momentos de repouso para quem demonstrou que precisava. Apresento algumas notas de campo que refletem esta intenção:

Durante a atividade da tarde, a M.M. fica exaltada quando rasga uma palavra, vem ter comigo e diz que está cansada e não quer fazer mais aquela atividade. Questiono-a se quer ajuda ou prefere mesmo parar, esta opta por ir brincar, contudo, quando se apercebe que os colegas continuam empenhados na procura dos nomes das frutas e em desenhar essas mesmas frutas. Esta acaba por vir ter comigo novamente e pede-me uma cópia da palavra que rasgou para continuar o que tinha deixado pendente (n.c. n.º 123, cf. Portfólio da Aluna).

Acredito que a M.M. tenha ficado frustrada quando as coisas não estavam a correr como esta queria, preferiu parar e ir brincar, contudo, possivelmente depois acalmou-se e decidiu voltar a tentar. Nem tudo sai bem à primeira e, por vezes, precisamos de nos afastar um pouco, relaxar, para depois tentarmos novamente.

Durante a tarde sugeri ao grupo concretizarmos uma massa de papel para cobrirmos um garrafa de água, que seria a estrutura do corpo da barata. Ao longo da atividade o V. não quer mexer nem tocar em nada, prefere

observar. Já o S.O., começa por desfazer o papel e brincar com a farinha, no fim, quando juntamos tudo, opta por não amassar (n.c. n.º 307, cf. Portfólio da Aluna).

Para mim o mais importante, é que as crianças se sintam confortáveis com o que estão a fazer e que sintam prazer durante os momentos, se a forma do V. ficar satisfeito era a observar, pois bem, foi isso que este fez. Já o S.O., preferiu explorar inicialmente e depois não quis mais, sendo também esta vontade respeitada.

Após urinar, o C.S. não quer lavar as mãos. Eu tento explicar que é necessário lavar as mãos depois de urinar e, além disso, vamos almoçar. Este mantém a sua postura e continua sem querer lavar as mãos. Então opto por outra estratégia, lavo as minhas mãos e depois salpico-lhe pequenas gotas de água. Este começa a rir e eu continuo com a brincadeira. Depois volto a solicitar que lave as mãos e o C.S. lava sorridentemente (n.c. n.º 336, cf. Portfólio da Aluna).

Não quis forçar este momento, quis que o C.S. fosse lavar as mãos autonomamente, para tal, tive que procurar uma estratégia, comecei pela comunicação, vi que não estava a resultar. Então, procurei ir pela brincadeira e foi quando o C.S. dirigiu-se ao lavatório e lavou as mãos de sorriso no rosto.

A respeito da segunda intencionalidade, **procurar estabelecer uma relação com as crianças de afetividade, segurança e confiança**, seguem-se exemplos de notas de campo com o intuito de representar alguns dos momentos onde esta intencionalidade foi conseguida.

Infelizmente, hoje, sucedeu-se algo que eu não podia permitir que se repetisse. Tal situação recai quando a I.A. vem ter comigo e queixa-se que o L. está sempre a espreitar por baixo da porta quando esta está na casa de banho a fazer as suas necessidades. Se à coisa que eu quero passar para as crianças é o respeito pelo seu próprio tempo e espaço. Tanto os adultos

devem dar a privacidade necessária às crianças como, e claro está, as crianças devem ser informadas de que cada uma tem o seu momento de privacidade e respeito (n.c. n.º 257, cf. Portfólio da Aluna).

Foi muito importante a conversa que tive com o L. depois do sucedido, não o recriminei, mas procurei que este entendesse o que a outra pessoa poderia sentir e que o mesmo colocasse-se na posição do outro. Desta forma, o L. percebeu realmente que poderia ser desconfortável, até porque o mesmo gosta de encostar a porta para que ninguém o veja quando está na casa de banho. Quanto à I.A., acabou por se sentir mais segura e confortável, tendo a sua privacidade respeitada.

Hoje, quando me aproximei do B.F. para observar o desenho que este realizava, o mesmo diz-me “Eu estava à espera de ti, eu tinha saudades de ti.” Claro que fiquei muito emocionada e pedi-lhe um abraço (n.c. n.º 272, cf. Portfólio da Aluna).

É sempre bom ouvirmos este tipo de frases, o coração fica apertadinho e percebemos que de alguma forma a minha presença é importante para a criança.

No momento em que ia sair da escola, a I. estava lá à porta com a mãe e eu pergunto dirigindo-me à criança “Ainda estás aqui?!”, ao qual a mãe responde-me “A educadora disse que amanhã não ia haver escola e a I. pensou que nunca mais a ia ver, então já estava a chorar porque queria dar-lhe um abraço.”, depois viro-me para a I. e explico “Então, mas eu disse-te que ia trazer um bolo segunda-feira para a despedida. Não te preocupes que segunda ainda vou brincar contigo está bem?”, depois esta fica mais contente e despede-se de mim (n.c. n.º 366, cf. Portfólio da Aluna).

Foi sem dúvida um momento marcante, não esperava por esta reação e, mais uma vez, fiquei contente porque para a I.A. sentir que precisava de despedir-se de mim e

encontrava-se a chorar por pensar que nunca mais me iria ver, significa também que estabelecemos um vínculo.

Por último, **potencializar momentos de brincadeira, oferecendo tempo e espaço para as crianças brincarem sozinhas, com os pares e com os adultos.** Esta intenção foi conseguida maioritariamente no tempo do exterior, dado que quando nos encontrávamos na sala acabava por auxiliar a educadora em tarefas a decorrer. Ainda assim, seguem-se notas de campo ilustrativas do sucesso da mesma:

A M.M. estava a pentear o cabelo da J. e eu intervi e perguntei se esta podia pentear-me o cabelo quando terminasse o da J.. Ao qual a mesma responde, “Tens de ficar na fila, ok?”, e eu assinto afirmativamente e sento-me por perto aguardando. Pouco tempo depois a M.M. chama-me “É a tua vez, senta aqui e tens de ficar direita!” ordenando. / De seguida, como eu estava a tentar ver o resto do grupo, ia revirando a cabeça de um lado para o outro. A M.M. uma vez mais ordena-me que fique quieta e direita, olhando para a frente, caso contrário não consegue fazer o penteado como deve ser. Quando termina de fazer uma trança, assinala que acabou e afirma para me levantar para dar o lugar à próxima cliente (n.c. n.º 19, cf. Portfólio da Aluna).

Nesta situação, procurei intervir e integrar a brincadeira a decorrer, contudo, foi-me indicado para esperar pela minha vez e assim o fiz.

No exterior ensinei a M.M. a jogar o “Jogo da Sardinha”, estávamos as duas empenhadas na brincadeira quando a educadora chamou-me. A M.M. acabou por ficar triste com o fim do jogo e agarrou-se a mim para não me puder afastar. Acabei por negociar com a mesma que continuávamos a brincar noutra altura, esta acabou por perceber e foi ter com os restantes amigos (n.c. n.º 202, cf. Portfólio da Aluna).

Aqui, procurei dar a conhecer à M.M. um novo jogo que mais tarde veio a fazer parte de algumas brincadeiras no exterior com mais crianças.

No final do dia, a I.A. começou a contornar uma forma no chão, com o dedo. Depois, disse-me “advinha o que estou a fazer”. Então, começámos a jogar as duas, uma de cada vez, o jogo consistia em realizar um movimento com o dedo no chão e a outra pessoa tinha de adivinhar o que estava a ser desenhado (n.c. n.º 319, cf. Portfólio da Aluna).

Neste caso, a I.A. é que iniciou a brincadeira, contudo, fiquei fantasiada com a mesma e esta decorreu até a criança não querer mais.

Durante o momento do recreio, a I.A. chamou-me para ir brincar com esta e com a M.M. à “Batata frita 1, 2, 3”. Primeiro pedi que me explicasse como se jogava e depois começámos a brincar. Ao fim de alguns segundos, mais crianças se juntaram para brincar (n.c. n.º 327, cf. Portfólio da Aluna).

Promover, aprender e integrar as brincadeiras, foram alguns dos comportamentos que fui tendo ao longo de toda a PPS II.

3.4.2. Com as famílias

A primeira intencionalidade que defini para com as famílias foi **estabelecer uma relação colaborativa com base no respeito e disponibilidade**. Deste modo, sempre que foi possível encontrar-me com as mesmas, apresentei-me disponível e disposta a ajudar no que fosse preciso. Infelizmente, poucos foram os momentos que tive contacto com estas. Ainda assim nos momentos em que deixavam ou vinham buscar as crianças à escola foi possível contactar com alguns pais, além de duas reuniões individuais com diferentes encarregados de educação, onde também pude estar mais próxima.

A segunda intencionalidade definida para as famílias, passou pela **proteção dos seus dados e anonimato**, sendo que esta foi concretizada ao longo da PPS II. A começar

pelos consentimentos informados que os encarregados de educação assinaram para autorizar-me a tirar registos escritos e fotográficos dos seus filhos e, ainda quando caracterizei as famílias no presente relatório, procurei não referir qualquer dado que pudesse resultar na identificação das mesmas.

Por último, eu queria **promover a participação das famílias**, ainda assim, esta intencionalidade não foi conseguida. Ao início tentei perceber como é que a equipa integrava as famílias e percebi que passava muito pela comunicação via virtual e com a ajuda de materiais para ir complementando o ambiente educativo. Neste sentido, acabei por ter dificuldades com esta intencionalidade e, quando através da MTP terminámos o projeto sobre as baratas, em conversa com as crianças, combinámos fazer uma exposição para os familiares puderem observar o que o grupo tinha feito ao longo das semanas.

3.4.3. Com a equipa educativa

Por fim, quanto à equipa educativa, delineei que pretendia **adotar uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala, ajustando a minha ação de acordo com as propostas defendidas**. Deste modo, procurei sempre integrar e respeitar a rotina do grupo, nomeadamente, a organização dos diversos momentos do dia, além de que mostrei-me sempre disponível para ajudar em tudo o que precisassem.

Para terminar, a última intencionalidade, **desenvolver um trabalho de cariz cooperativo com a equipa com base no diálogo, na discussão e na reflexão**. Foram diversas as discussões/trocas de ideias e reflexões realizadas nas conversas informais com a equipa educativa. Muitas das vezes sobre as atividades que eu gostava de implementar e assim debatemos sobre aspetos a melhorar e/ou como poderia ter sido se ocorresse de outra forma, além disso, quando observava algo e necessitava de alguma explicação, também esta era concedida pela equipa educativa.

Finalizada a avaliação das intencionalidades pedagógicas, no próximo capítulo irei apresentar a problemática da investigação, a qual surgiu a partir da vivência de uma rotina diferente da que eu tinha presenciado com crianças na PPS I e em outras experiências prévias.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

Antes de abordar quaisquer características inerentes ao estudo de caso em causa, pretendo contextualizar de que forma este surgiu e quais os objetivos do mesmo. Deste modo, a questão problema a partir da qual se desenvolve esta investigação é: **De que forma posicionam-se, responsabilmente, os/as educadores/as do ensino público, tendo em conta as políticas públicas e as necessidades das crianças nos tempos de componente não letiva?**. Esta questão surge a partir de um olhar atento, ao longo das semanas da PPS II, ao grupo de crianças da sala P3A.

Na rotina do grupo não há um momento especificado para a sesta ou descanso, entretanto, vários são os momentos em que as crianças demonstram necessidade de repousar, como se lê nas notas de campo abaixo (cf. anexo F):

Nota de campo n.º 43, 21 de outubro: “Hoje, o S. estava sentado ao meu lado, inclinou-se para o meu colo e quando reparei, este já tinha os olhos fechados e dormitava na minha perna.”;

Nota de campo n.º 99, 28 de outubro: “Mais uma vez, no final do dia havia crianças a dormir, o F. sentado ao meu colo que respirava profundamente e o B.F. que a cabeça tombava no local onde estava sentado.”;

Nota de campo n.º 106, 31 de outubro: “A educadora conta uma história depois do almoço e, acabamos este momento com o I., a M. e o C.S. a dormir no colchão. Pouco tempo depois o B.F. junta-se aos colegas e também adormece.”;

Nota de campo n.º 125, 04 de novembro: “Na atividade da tarde, na mesa onde estavam as crianças de três anos, o B.F. e o S.O. adormeceram em cima da mesa.”;

Nota de campo n.º 153, 09 de novembro: “No final do dia tanto a M. como o M.H. encontram-se a dormir profundamente. A educadora leva a M. ao colo e eu levo o M.H.. No percurso até ao portão da escola nenhum dos dois acorda e mesmo quando são entregues às famílias continuam a dormir no colo destas.”;

Nota de campo n.º 160, 11 de novembro: “O B.F. adormeceu sentado no momento da roda.”;

Nota de campo n.º 161, 11 de novembro: “No final do dia, a E. também se encontra a dormir e a educadora pondera em ligar à mãe da mesma para a vir buscar à sala.”;

Nota de campo n.º 230, 30 de novembro: “Quando regresso da pausa, a educadora da sala do lado, informa-nos (a mim e à educadora), que as crianças estão todas a dormir no ginásio.”.

Devo realçar que chegou a uma dada altura em que deixei de documentar todas as crianças que acabavam por adormecer, deste modo, quero alertar que decorreram muitos mais episódios (cf. anexo F), ademais, é importante referir que uma grande parte do grupo tem três anos de idade, sendo que três crianças só os fizeram durante o mês de novembro e dezembro, ou seja, à data do início da PPS II ainda tinham dois anos.

Sabe-se hoje da importância atribuída ao sono no desenvolvimento infantil. De acordo com *Pediatria & Pediatria Social* (2017), a privação do sono leva a “a efeitos negativos a curto e a longo prazo em diversos domínios, tais como o desempenho cognitivo e aprendizagem, a regulação emocional e do comportamento, o risco de quedas acidentais, de obesidade e hipertensão arterial” (p. 1). Deste modo, o facto de não estar previsto na rotina das crianças um momento de descanso, este afeta as mesmas, cujas necessidades deixam de ser consideradas no cotidiano da educação de infância.

Para além destes acontecimentos onde é possível observar uma grande necessidade pelo momento do repouso, diversas são as crianças que ainda não mantêm uma boa relação com a comida, principalmente com a sopa, de seguida apresento dois exemplos disso (cf. anexo F)

Nota de campo, n.º 229, 30 de novembro: “No refeitório, o C.S., pela primeira vez, aceitou comer a sopa e comeu três colheres de sopa.”;

Nota de campo, n.º 262, 03 de janeiro: “O L.S., tal como acontece todos os dias que vem à escola, sempre que nos aproximamos do local da refeição vindos da casa de banho, este começa a chorar e suplicar para ir urinar. Ao início a educadora estava a ir recorrentemente com este à casa de banho, mas assim que lá chegava este não urinava nada, acabando por concluir que o mesmo apenas queria sair do refeitório.”

É fulcral darmos a devida atenção ao momento do almoço na organização socioeducativa, uma vez que as crianças almoçam mais na organização socioeducativa

que em casa, por esta razão, deve-se fomentar uma boa e saudável relação entre as crianças e os alimentos. Contudo, no contexto onde estou a estagiar a equipa de sala não está incorporada neste momento. Os colaboradores que auxiliam durante o almoço são pessoas contratadas pela Junta de Freguesia sem qualquer formação pedagógica, segundo informações recolhidas em conversas informais com a equipa educativa. Indo ao encontro do que nos diz Silva et al. (2016) “características do cuidador e de como ele se relaciona com a criança impactam diretamente na forma como a criança irá lidar com os alimentos.” (p. 3). Assim, pergunto-me se disponibilizar um momento tão importante como o de comer a pessoas que não têm qualquer formação pedagógica e do que pode observar pouca disponibilidade e sensibilidade apresentam, como é possível ao ler a nota de campo número 40,

Durante o início da refeição, pude observar uma das senhoras que realiza este momento a dar leves “calduços” na nuca das crianças de outra sala, incentivando-as (ou não) a comer “Bora, come!”, “Vamos lá a comer”, “Toca a comer” entre outras frases do género. Mais tarde a mesma foi chamada à atenção por efetuar este tipo de comportamentos e, por incrível que pareça, não se mostrou preocupada nem ressentida, parecendo estar de consciência tranquila e afirmando “Se quiserem tirar-me daqui estão à vontade”, “Ainda não conhece o furacão S.”, sendo esta última frase direcionada à criança que fez queixa quando recebeu o calduço.

Acredito que, caso estes funcionários tivessem uma formação em educação o risco de terem atitudes como esta seria bastante reduzido, uma vez que possivelmente estariam cientes tanto dos direitos das crianças a serem tratadas com respeito e dignidade, como do impacto negativo que tais violências causam nas mesmas.

Diante das situações observadas no contexto de estágio, formulei a questão: **De que forma posicionam-se, responsivamente, os/as educadores/as do ensino público, tendo em conta as políticas públicas e as necessidades das crianças nos tempos de componente não letiva?**, para a qual delineei os seguintes objetivos: 1. Compreender a visão que os/as educadores/as têm do momento da sesta e do momento da refeição; 2.

Perceber qual a opinião dos/as educadores/as em relação às decisões políticas que não possibilitam o acontecimento do momento da sesta e a sua presença no momento da refeição; 3. Conhecer as estratégias utilizadas pelos/as educadores/as, tendo em conta as restrições impostas pelo seu horário laboral, para responder às necessidades das crianças, especialmente no que diz respeito ao sono e à alimentação.

A seguir, passo à revisão de literatura para sustentar teoricamente a investigação.

4.2. Revisão da literatura

Ao longo do presente capítulo procurarei abordar a definição e relação entre os conceitos educar e cuidar, sendo estes fundamentais ao longo de uma prática pedagógica. Ademais, irei abordar os momentos da sesta e da refeição, como representativos dessa indissociabilidade entre educar e cuidar na educação de infância e, por fim, discuto o papel do educador perante estes acontecimentos e os direitos da criança que ficam em causa.

4.2.1. Definição e relação entre os conceitos *educar* e *cuidar*

Segundo Cardona (2011), o conceito de **educar** tem origem na palavra latina *educare*, sendo que esta significa alimentar. No entanto, a mesma palavra, educar, aproxima-se também da palavra latina *educere* definida como conduzir e tirar. Por esta lógica, irei definir educar como uma forma constante de guiar/acompanhar e de fomentar/alimentar o desenvolvimento nas crianças, potencializando a sua aprendizagem.

Remetendo para o campo da Educação de Infância, é mais recorrente o uso do termo educar do que ensinar, uma vez que o primeiro acarreta “um caráter mais amplo que o termo ensinar que [se refere] mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar” (Rocha, 2001, p. 32). Claro está que, toda a prática pedagógica do educador depreende uma intencionalidade e orientação, possibilitando o desenvolvimento das capacidades das crianças, no que diz respeito à “relação interpessoal, de ser e de estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, de respeito e confiança, e o acesso,

pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultura” (Forest, 2003 citado por Dias, 2012, p. 27).

Por outro lado, o conceito **cuidar** é referido por Nörnberg (2007) como algo que não é realizado através do cumprimento de determinados procedimentos, este ato requer “uma ética do desprendimento, da compaixão. Exige a ética da relação” (p. 230). Já RCNEI, (1998) citado por Dias (2012) defende que “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (p. 23). Desta forma, é crucial que haja uma ligação entre quem cuida e quem é cuidado, procurando perceber o que “a criança sente, pensa, pelo que sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento, que aos poucos a tornarão mais independente e autónoma.” (Dias, 2012, p. 23-24).

De acordo com a perspetiva acima apresentada, é fundamental que o adulto apresente um comportamento responsivo, na medida em que consegue assegurar as necessidades básicas das crianças. Para tal é necessário que o mesmo possua uma relação de confiança com as mesmas, onde possa estabelecer momentos de aproximação mais íntimos como a higiene, a alimentação e o repouso, não sendo evasivo, deste modo, respeitando o espaço e tempo do outro. Assim, segundo Fochi et al. (2017), estes momentos “não poderiam ser processos mecânicos ou deixados em segundo plano para o simples cumprimento da tarefa.” (p. 37).

Como defende Montenegro (2001), citado por Cardona (2011), é necessário entender que estes dois conceitos, educar e cuidar, devem ser tidos em conta como indissociáveis, no sentido em que é fundamental existir uma “qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p. 8) para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao ter em conta que as crianças que frequentam a Educação de Infância se encontram em processo de desenvolvimento de autonomia e autorregulação, devemos proporcionar momentos estabelecendo uma relação recíproca com estas.

4.2.2. O Momento da Sesta

As necessidades das crianças não são estanques e variam consoante a idade. Contudo, é um facto que quanto mais novos, mais necessidade têm de dormir tal como nos diz de *Pediatria & de Pediatria Social* (2017): “A duração diária do sono diminui progressivamente ao longo do crescimento” (p. 1). Lopes et al. (2006) também defende que “O tempo de descanso dependerá do ritmo de cada criança. Algumas crianças podem dormir por algumas horas, outras podem apenas relaxar por alguns minutos, sentindo-se satisfeitas com este tempo de repouso.” (p. 58). Já Costa (2018), inclui dados estatísticos referentes à necessidade da sesta revelados por “Núria Madureira, responsável pela consulta de patologia do sono e pelo Laboratório do Sono e Ventilação do Hospital pediátrico de Coimbra” (par. 1), sendo estes: “Qualquer criança com mais de 3 anos deixa de dormir sesta, mas as necessidades biológicas não são assim: 50 a 75 % das crianças com 3 anos precisa de dormir a sesta, cerca de 30% das crianças com quatro anos precisa de sesta e com 5 anos ainda há um número significativo que precisa de sesta” (par. 1). Prova destes dados são os relatos dos familiares no artigo de Francisco (2018), onde por exemplo uma mãe refere que “Na semana em que entrou na escola «vinham entregar-me o António ao colo» – tinha adormecido entretanto. E a questão mantém-se passados estes meses: «Volta, não volta, adormece»”.

De acordo com *Pediatria & Pediatria Social* (2017), a privação do sono leva a “efeitos negativos a curto e a longo prazo em diversos domínios, tais como o desempenho cognitivo e aprendizagem, a regulação emocional e do comportamento, o risco de quedas acidentais, de obesidade e hipertensão arterial” (p. 1). E, segundo os mesmos autores, através do estudo efetuado por estes, é possível apercebermo-nos de uma média diária de sono recomendada de dez a treze horas para as crianças entre os três e os cinco anos, contudo, quando a sesta não ocorre nos estabelecimentos pré-escolares, então já estamos a privar as crianças de horas de sono que não tem como compensar durante a noite. Estevão (2019) refere por seu lado as vantagens inerentes a uma boa qualidade de sono, sendo que estas são “uma melhoria da qualidade de saúde física e mental, nomeadamente ao nível da atenção, comportamento, aprendizagem, memória e regulação emocional.” (par. 15).

Deste modo, primeiramente, devemos tentar perceber quais são, realmente, as necessidades de cada criança que compõe o grupo, uma vez que como refere Sousa (s.d.),

por vezes podemos pensar que determinar criança já não sente necessidade de dormir, todavia, a mesma pode não demonstrar essa necessidade porque não existe um ambiente propício para poder desfrutar do momento prazerosamente. Indo ao encontro do que defende Lopes et al. (2006), os momentos de descanso devem ser muito bem planeados de forma a possibilitar um momento pleno e de bem-estar nas crianças e, quando existe um maior número de recursos humanos responsável pelo grupo, o mais adequado é dividir este, uns permanecem com as crianças que necessitam de repousar e outros acompanham as crianças que já não têm essa necessidade.

Recordando o artigo de Francisco (2018), que mencionei anteriormente, houve um pedido realizado por uma mãe: “As escolas, e não só nas creches, deviam começar a ter um projeto letivo mais virado para as necessidades das crianças”. A verdade é que a própria Assembleia da República em 2019, realizou uma recomendação ao Governo como nos indica Caetano (2019) no seu artigo:

“O Governo deverá «estudar a possibilidade de introdução da sesta da Educação Pré-Escolar» e avaliar as condições necessárias para a sua concretização, nomeadamente, **«a articulação da implementação da sesta com as orientações curriculares para a educação pré-escolar e a organização dos horários e tempo letivo e não letivos dos educadores de infância»** e ainda **«as condições materiais e humanas que são necessárias garantir para um período de sono de qualidade»**.” (Caetano, 2019, par. 1).

Porém, apesar dos diversos pedidos, das inúmeras recomendações e indicações dadas pelos profissionais de saúde, até à data, os Jardins de Infância públicos continuam impedidos de promover o momento da sesta às crianças.

4.2.3. O Momento da Refeição

O Jardim de Infância é um local determinante, tendo em conta que a criança passa grande parte do seu dia neste estabelecimento, no sentido de desenvolver competências

sociais, porém, também comportamentos alimentares (Rêgo et al., 2019). Por este motivo, o educador deve procurar conhecer cada criança e os contextos alimentares onde estão inseridos, uma vez que em conformidade com Silva et al. (2016) “Os hábitos alimentares são influenciados por inúmeros fatores de ordem genética, socioeconômica, cultural, étnica, religiosa, entre outros.” (p. 3).

Neste sentido, os educadores durante o momento da refeição “devem ser sempre persistentes e persuasivos na procura da aceitação de novos sabores e texturas pelas crianças, pacientes perante eventuais respostas a reações de recusa ou rejeição, e assertivos na não negociação.” (Rêgo et al., 2019, p. 115). Segundo os mesmos autores, por existirem crianças que não contactam nos seus contextos familiares com alguns alimentos que lhes são expostos no JI, os educadores precisam de procurar uma atitude de conforto e auxílio, com vista em facilitar a aceitação das crianças por esses novos alimentos, não se devem mostrar ansiosos ou frustrados, sendo que estes dois últimos sentimentos vão dificultar todo o processo. Por vezes, chega a ser necessário apresentar o mesmo alimentos dez a quinze vezes para que este seja aceite, sendo por isso crucial que os educadores sejam criativos e permaneçam pacientes e compreensivos (Rêgo et al. 2019).

No que diz respeito aos estilos dos adultos quanto a alimentar as crianças, Black e Creed-Kanashiro (2012) apresentam a tabela:

Tabela 1

Estilos de dar a comida às crianças.

Tabla 1. Estilos de dar de comer a los niños.

		CALIDEZ/APOYO/AFECTO	
		ALTO	BAJO
EXIGENCIA	ALTO	ESTILO RESPONSIVO <ul style="list-style-type: none"> • Responde a señales • Nutre/Enseña • Estructura definida 	ESTILO CONTROLADOR <ul style="list-style-type: none"> • Controla/Presiona • Rígido • Restritivo
	BAJO	ESTILO INDULGENTE <ul style="list-style-type: none"> • Acepta • Nutre/Educa • No estructurado 	ESTILO NO INVOLUCRADO <ul style="list-style-type: none"> • No involucrado • Insensible • No estructurado

Nota. Retirado de Black, M. M., Creed-Kanashiro, H. M. (2012).

Em conformidade com os mesmos autores, saliento então as intervenções durante a alimentação das crianças, quando este momento ocorre num clima emocional apropriado “para el desarrollo del niño donde se responde en forma rápida y con sensibilidad aumentan la probabilidad de una interacción responsiva.” (p. 377).

Por esta perspectiva, no Regulamento n.º 691/2018, de 18 de outubro, no capítulo IV, mais especificamente no Artigo 24.º está expresso: “b) Garantia do adequado acompanhamento das crianças durante todo o período definido para a refeição” (p. 28108), contudo, este Regulamento apenas tinha como destinatários os Estabelecimentos de Educação Pré -Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da rede pública do Município de Paredes.

Todavia, além da atitude do adulto importar durante este momento, também o próprio ambiente do local onde é realizado tem relevância. Assim, é importante pensar que tipo de ambiente disponibilizado para as crianças realizarem a sua refeição, sendo que este deve oferecer condições para que estas tenham interesse por este momento, nomeadamente “sentir-se confortável (...); [ter] refeição servida em local adequado; cuidador plenamente envolvido no ato (...); alimento saudável e com boa apresentação, de forma a permitir à criança distinguir diferentes sabores e texturas” (Silva et al., 2016, p. 5). Além disto, o mesmo autor refere que é importante falar com a criança durante o processo de alimentação, conversa esta que deve possibilitar conforto e mostrar que lhe está a ser dada atenção, isto é, está a ser escutada e não apenas ouvida.

Segundo Rêgo et al. (2019), é durante este momento que também devem ser trabalhadas diversas competências, nomeadamente o bem estar à mesa, o agarrar nos talheres, o preparar diferentes alimentos, como o caso de retirar as espinhas do peixe ou partir a carne, sendo por isso importante que o adulto partilhe a hora de refeição com criança mostrando-se, como um exemplo a seguir e incentivando à autonomia dos que acompanha. A refeição pode tornar-se em um momento muito prazeroso, onde tanto o adulto como as crianças podem conversar e desfrutar de momentos de partilha.

Em conformidade com os mesmos autores:

Alimentar é educar. Educa-se promovendo regras e dando o exemplo. Estruturar um comportamento alimentar e de atividade física saudável é o maior legado que os educadores deixam a uma criança, pelo que todos os cuidadores são responsáveis pela saúde das gerações futuras. A família e a escola, particularmente os berçários, creches e jardins-de-infância, são peças fulcrais para a construção de uma sociedade mais saudável! (Rêgo et al., 2019, p. 128)

De acordo com Silva et al. (2016), “Não só o que a criança come é importante, como também como, quando, onde e quem a alimenta.” (p.6), neste sentido, “Aos formuladores de políticas públicas cabe dar mais destaque ao modo de alimentar as crianças” (p.6). Visto que ao analisarmos o que se encontra expresso no Decreto-Lei n.º 10-A/2015 “1. A componente letiva a constar no horário semanal de cada docente encontra-se fixada no artigo 77.º do ECD, considerando-se que está completa quando totalizar vinte e cinco horas semanais, no caso do pessoal docente da educação pré-escolar” (p. 16564-(8)). Podemos então perceber que no horário do educador não estão contabilizados os momentos da sesta e da refeição, uma vez que estes são considerados componente não letiva.

Para concluir, é possível perceber que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) salientam e reforçam a importância deste momento, no entanto, aos educadores dos Jardins de Infância da rede pública não lhes é concedido um horário laboral que permita assegurar e estar presente durante o mesmo, originando-se um impasse entre o que deveria acontecer e o que, cotidianamente, acontece.

4.2.4. O papel do educador

Existe uma fase de adaptação quando uma criança entra no JI, sendo que este período é crucial para que o educador possa perceber as necessidades de cada criança e adaptar o ambiente educativo a estas, envolvendo um planeamento cuidado e contextualizado (Silva et al., 2016). Desta forma, como referi anteriormente, é fulcral a

existência de um comportamento responsivo por parte do adulto de sala, sendo que este deve assegurar o bem-estar e responder às necessidades das crianças em diferentes dimensões, para tal deve criar “um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada. (Silva et al., 2016, p. 24)

Segundo Laevers et al. (1997, 2011) citados por Silva et al. (2016), a definição de bem-estar é:

Estado de conforto emocional da criança, que decorre da satisfação das suas necessidades, físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria, com os outros e com o mundo. Existe bem-estar quando as crianças (e adultos) se sentem bem, agem espontaneamente, estão abertas ao mundo e disponíveis, exprimem tranquilidade interior e relaxamento, mostram vitalidade e autoconfiança, convivem bem com os seus sentimentos e emoções e têm prazer em viver (Laevers et al., 1997, 2011). (p. 105)

Deste modo, é imprescindível um olhar atento e cuidadoso a todas e a cada criança, sendo que não existe bem-estar sem as necessidades básicas estarem asseguradas. Uma vez mais, cabe ao educador oferecer um espaço adequado para a criança descansar/relaxar se este perceber que a mesma sente necessidade disso e, igualmente é papel do educador, procurar conhecer os contextos alimentares onde está inserida cada criança, de forma a facilitar a sua inserção no refeitório em contexto escolar e no contacto com novos alimentos.

Devido ao tão importante papel que o educador acarreta surge a problemática mencionada, **De que forma posicionam-se, responsivamente, os/as educadores/as do ensino público, tendo em conta as políticas públicas e as necessidades das crianças nos tempos de componente não letiva?** Uma vez que as decisões políticas impactam a resposta pedagógica, importa perceber como é que os profissionais de educação desempenham o seu papel entre o determinado por lei e o seu compromisso profissional e ético com as crianças.

4.2.5. Os direitos das crianças

Para terminar a revisão de literatura, importa referir alguns dos direitos que as crianças possuem e, desta forma, acabam por ficar em causa.

Nomeadamente através da leitura de ONU (2019), no artigo 3.º “1. Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.” (p. 8). Se é referido como imperativo o interesse da criança, não faz sentido que este interesse não responda às necessidades destas. Como é que, ao criarem leis, mesmo que haja disputas de diferentes campos de poder, é admitido por em causa, o dito, interesse superior da criança?

Ademais, no ponto seguinte é referido “2. Os Estados Partes comprometem-se a garantir à criança a protecção e os cuidados necessários ao seu bem-estar” (p. 9), acima revimos a definição de bem-estar, agora fica a questão que é o não reconhecimento da necessidade de dormir, impactando direta e negativamente o seu bem-estar.

Mais a frente, podemos analisar a frase “A criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (p. 23), uma vez mais, é de referir que o ambiente, enquanto condição oferecida à criança, tem papel fulcral no suporte ao seu bem-estar. Portanto questiono-me: como é que o nível de vida é adequado se as condições não o são?

Por fim, no artigo 31.º é referido “1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso” (p. 25). Se é um direito, é inegociável e deve ser garantido no atendimento às crianças pequenas nas organizações socioeducativas.

4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético

4.3.1. Natureza da investigação

No que concerne à natureza da investigação, esta é de **natureza qualitativa**, isto é, abarca uma perspectiva mais interpretativa e construtiva, sendo que procura entender as “complexas inter-relações que acontecem na vida real” (Meirinhos & Osório, 2010, p.

51). Este tipo de natureza de investigação, implica um trabalho de campo, uma observação atenta e a emissão de juízos de valor (Meirinhos & Osório, 2010), consistindo-se “[n]um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (Martins, 2004, p. 292).

4.3.2. Métodos e Técnicas

No que diz respeito à metodologia desta investigação, esta caracteriza-se como um **estudo de caso**. Este “rege-se dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 52), sendo que segundo os mesmos autores existem diversos aspetos que diferenciam determinado estudo de caso de um outro. Mais precisamente, esta investigação é considerada um estudo de caso descritivo e menos definido, isto é, o mesmo representa um fenómeno inserido no contexto socioeducativo onde estive, porém, quando recolhi dados, procurei ampliá-lo a diferentes contextos, além de ser caracterizado por instrumental dado que define-se “em função do interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular.” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 58).

Para a recolha dos dados, de acordo com o que já foi referido, selecionei diversas técnicas, com o intuito de conseguir triangular a informação obtida, isto é, através da análise dos resultados das diferentes técnicas que abordam o mesmo acontecimento, “aumento a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60).

A **observação participante** foi uma das técnicas utilizadas, sendo que segundo Rodríguez et al. (1999) citados por Meirinhos e Osório (2010), esta técnica implica que o investigador esteja presente ao longo dos “acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60). Deste modo, foi através da observação participante que pude observar o grupo de crianças presente na organização socioeducativa onde estive inserida e, desta forma, perceber a sua necessidade de repousar e as dificuldades na relação com a alimentação, surgindo então a questão problemática.

Outra técnica empregue foi a realização de **entrevistas semiestruturadas** a cinco educadoras, sendo quatro do JI onde decorreu a minha PPS II e uma de outra organização

socioeducativa, também pública, com vista a conhecer outros contextos no que diz respeito à problemática desta investigação. Esta mesma técnica é caracterizada por Meirinhos e Osório (2010), como uma captura à interpretação que cada indivíduo detém sobre a realidade. Além disso, para analisar e compreender os resultados recorri à análise de conteúdo.

Por fim, recorri à **análise documental**, que segundo Meirinhos e Osório (2010), tem como objetivo “contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes” (p. 62), neste caso específico, dei ênfase ao Projeto Curricular de Grupo, além de revisão de literatura.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados, recorri às **notas de campo** e aos **registos fotográficos**. No que diz respeito às notas de campo, estas permitiram-me registar as observações diárias que fiz dia após dia. Posteriormente, as notas de campo destacadas para a análise na investigação foram organizadas em uma árvore categorial (cf. anexo F), de modo a possibilitar a análise. Por outro lado, em relação aos registos fotográficos, como diz Harper (s.d.) citado por Queirós e Rodrigues (2006), “Muitos (...) fenómenos podem ser mais bem compreendidos se forem fixados em imagens fotográficas do que apresentados por escrito num caderno de campo” (p. 7), desta forma, quando senti que havia necessidade de complementar a escrita com um registo fotográfico assim o fiz, tendo em conta os princípios éticos e deontológicos que apresentarei de seguida.

4.3.3. Roteiro Ético

Importa referir, que ao longo da minha PPS II, estiveram presentes **princípios éticos e deontológicos**, imprescindíveis a todo o educador de infância. Por esta razão, elaborei um **roteiro ético** (cf. anexo G), onde constam os dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças defendidos por Tomás (2011), além da relação concretizada destes com os valores definidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011). O roteiro ético consiste então, na referência a partir da qual efetivo a minha ação.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Ao longo do presente subcapítulo procurarei dar resposta à questão problemática identificada e já mencionada, para tal, organizarei os dados obtidos de acordo com os três objetivos delineados e que também já foram referidos.

A análise dos dados que se segue foi elaborada tendo em conta a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às educadoras, regidas por um guião previamente preparado (cf. anexo H), seguindo-se das suas transcrições (cf. anexo I). Posteriormente, elaborei uma tabela com os dados demográficos recolhidos (cf. anexo J), seguindo-se uma árvore categorial referente às respostas das entrevistadas (cf. anexo K) com vista a facilitar a leitura e análise da informação. Ademais, articulei as respostas da Educadora Cooperante com as notas de campo observadas ao longo da minha PPS II, estando estas organizadas também numa árvore categorial como já foi referido anteriormente (cf. anexo F).

Além do referido, importa caracterizar as entrevistadas, mas antes é necessário referir que os nomes a seguir apresentados são fictícios, com o propósito de proteger a identidade e assegurar a privacidade de cada entrevistada. De acordo com os dados recolhidos (cf. anexo J), são cinco educadoras do sexo feminino, sendo que todas possuem a Licenciatura em Educação de Infância, ademais, a Educadora Ângela realizou uma Pós-Graduação em Educação Especial, a Educadora Carlota uma Especialização em Educação Especial, em problemas de cognição, a Educadora Júlia uma Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar e a Educadora Cooperante Sara uma Formação em Terapeuta da Fala.

Em concordância com os dados demográficos recolhidos, o tempo de serviço total das educadoras varia entre os 25 e os 33 anos. Já respeitante à organização socioeducativa atual, todas as entrevistadas situam-se na rede pública.

4.4.1. “É uma questão de respeito pelas necessidades das crianças”: A sesta e a refeição na visão das educadoras.

Neste subcapítulo procuro compreender o que pensam as educadoras a respeito do momento da sesta e da refeição.

Relativamente ao momento da sesta, tanto a educadora Ângela como a educadora Júlia, referiram que este é um momento que envolve carinho e afeto, onde é possível relacionarem-se mais intimamente com as crianças, “também há ali muito afeto, eu acho que a sesta depois transformar-se num momento muito afetuoso” salienta a educadora Ângela (cf. anexo K). Já as educadoras Carlota e Sara além de afirmarem que é um momento importantíssimo para as crianças, a primeira informa “Tenho também conhecimento de alguns pais que têm crianças cá no primeiro ciclo e que tem crianças com idade para entrar nesta escola e que optaram por não entrar exatamente por eles não dormirem” (cf. anexo K), a segunda revela que sente que às vezes o facto de não existir este momento pode tornar-se prejudicial. Tais posicionamentos corroboram o que defende *Pediatria & Pediatria Social* (2017), sendo que a privação do sono acarreta efeitos negativos em diversos domínios. Por último, a educadora Elisabete, reforça que é uma necessidade da criança descansar, até porque algumas têm que acordar cedo para poderem estar no JI às horas indicadas, ainda assim colmata com “mas, os Jardins de Infância da rede pública não foram planeados nem organizados de forma a haver a sesta.” (cf. anexo K).

Por sua vez, quanto à alimentação, a educadora Júlia volta a referir que é um momento afetivo, onde as crianças precisam de um adulto carinhoso, sendo que a alimentação da escola é diferente da de casa, “É um momento afetivo, é um momento em que as crianças, efetivamente, precisam de um mimo” (cf. anexo K), como referem Silva et al. (2016), “Os hábitos alimentares são influenciados por inúmeros fatores de ordem genética, socioeconômica, cultural, étnica, religiosa, entre outros.” (p. 3), por isso, é importante o acompanhamento próximo durante o período de adaptação, indo ao encontro do que indica a educadora Elisabete, dando exemplos práticos “não querem comer sopa, não estão habituados a comer comida não triturada (...) comer fruta com casca por exemplo” (cf. anexo K). A educadora Ângela salienta que durante este momento acaba-se por se estabelecer outro tipo de relação, enquanto as educadoras Carlota e Sara denotam algumas aprendizagens que é possível desenvolver durante a refeição como “o saber estar à mesa, o saber permanecer sentado, a orientação dos talheres, o mastigar” (cf. anexo K),

sendo que a primeira até sugere os adultos comerem com as crianças. Rêgo et al. (2019), também defende esta perspectiva, nomeadamente o bem estar à mesa, o agarrar nos talheres, o preparar diferentes alimentos, como o caso de retirar as espinhas do peixe ou partir a carne e reforça a ideia da educadora Carlota, dando importância à presença do adulto durante a hora de refeição com a criança mostrando-se como um exemplo a seguir.

4.4.2. “As pessoas que defendem estas políticas, não estão a trabalhar com as crianças, essa é a grande questão”: As decisões políticas na opinião das educadoras.

Quando questionei as educadoras sobre o que pensavam das decisões políticas que as impossibilitava de promover o momento da sesta e de acompanhar o momento da refeição, questionei também o que mudariam se, hipoteticamente, pudessem alterar alguma política educativa.

No que concerne à sesta, a educadora Sara referiu “Eu não estou de acordo, no entanto, tenho de a respeitar” (cf. anexo K) e, se pudesse mudar algo, seria uma sala com as condições necessárias para promover este momento respeitando as necessidades das crianças. A educadora Carlota refere que “é um bocadinho criminoso este impedimento” (cf. anexo K), mostrando o seu descontentamento com estas decisões políticas, sugerindo que o horário letivo prolongasse por mais uma hora, de forma às crianças puderem dormir, demonstrando a sua disponibilidade por trabalhar mais horas se dessa forma fosse possível dar uma melhor resposta às necessidades as crianças. Por outro lado a educadora Júlia sugere “deveriam entrar tal e qual como entram no privado no nosso horário letivo” sem que seja necessário prolongar o mesmo, o que sugere o reconhecimento destes momentos como parte da ação pedagógica na educação de infância. A educadora Elisabete salienta que realmente é uma necessidade das crianças, principalmente no início do ano letivo, contudo, tal só era possível de acontecer se houvesse mais recursos humanos. Esta sugestão vai ao encontro do que defendem Lopes et al. (2006), uma vez que estes sugerem que quando existe um maior número de recursos humanos responsável pelo grupo, uns permanecem com as crianças que necessitam de repousar e outros acompanham as restantes. A educadora Ângela revela, no seu pensar, “Eu acho que

ninguém segue à risca o não puder haver sesta” (cf. anexo K), uma vez que se a criança demonstra cansaço/sono, é papel do adulto intervir e assegurar essa necessidade.

Em relação ao momento do almoço, tanto a educadora Ângela como a educadora Carlota e Júlia, demonstram a sua frustração relativamente aos elementos que elaboram estas políticas, sendo que a primeira menciona “os senhores que fazem as leis deviam vir primeiro para o terreno, para ver o que é que realmente é importante.”(cf. anexo K), já a segunda argumenta “As pessoas que defendem estas políticas, não estão a trabalhar com as crianças, essa é a grande questão” (cf. anexo K), por fim, a última explica, “deveria ser elementos que têm a perfeita noção e conhecimento daquilo que se passa na prática e, a partir daí seria uma equipa que poderia emanar decerto alguma legislação com nexos” (cf. anexo K). As falas das educadoras denotam o desapontamento com relação às decisões políticas que regem as suas respostas pedagógicas, salientando uma mudança nos elementos que efetivamente criam as leis, sugerindo que primeiramente vão frequentar jardins de infância, com o intuito de conseguirem criar uma legislação que responda às necessidades das crianças. Quanto às respostas das educadoras Elisabete e Sara, estas são muito interessantes, porque a primeira, que pertence a outra organização socioeducativa, diferente da que realizei a PPS, tem a possibilidade de estar quinze minutos no almoço e defende que apenas o primeiro mês é que é mais complicado, contudo, depois as dificuldades são ultrapassadas. A educadora cooperante Sara refere que se não é possível um adulto de sala permanecer o tempo todo no refeitório, pelo menos os quinze minutos iniciais é fundamental. Pessoalmente, penso que os quinze minutos não são suficientes, diria que podermos permanecer o tempo todo seria muito mais proveitoso, no entanto, haver essa possibilidade já é melhor do que nada, como acontecia no contexto da PPS. Por este motivo, podemos perceber a posição de uma educadora que pode estar quinze minutos e pensa que está bom assim e, temos a visão de uma educadora que não pode estar tempo nenhum a não ser que prescindir da sua hora de almoço e sugerir pelos menos quinze minutos seria crucial.

4.4.3. “Eu prescindi muitas vezes da minha hora de almoço para ficar com eles”: Estratégias para responder às necessidades das crianças relativamente à sesta e à refeição.

No que diz respeito às estratégias que as educadoras recorrem para garantir que a necessidade de descansar/dormir das crianças é respeitada, estas são idênticas nas várias salas. As educadoras Ângela e Sara referem que têm colchões na sala precisamente para este propósito, como é possível ler nas seguintes notas de campo, número 267 e 277 (cf. anexo X)

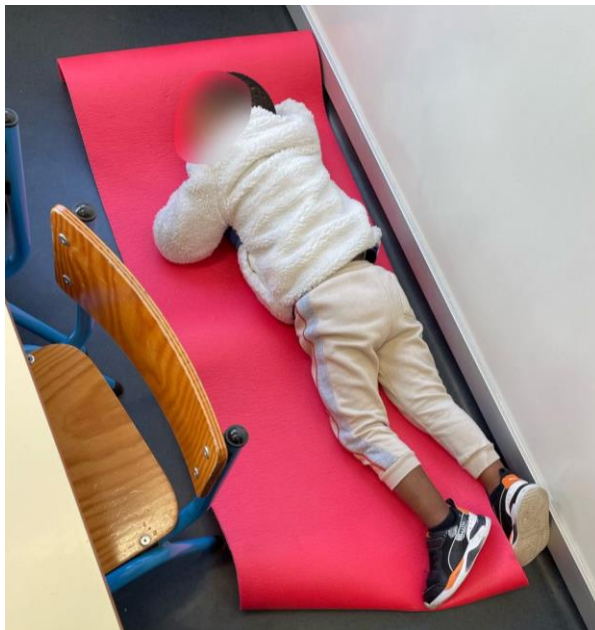
O I. chegou a dormir ao colo do pai, a educadora antes de o receber prepara um colchão no chão e deita o mesmo. Este fica a dormir a manhã toda e quando nos dirigimos para a casa de banho uma vez que depois o grupo ia almoçar, a educadora acorda-o.

A L.G. quando chegou tinha-me dito que tinha sono, mas eu pedi para esperar pela educadora para falarmos com a mesma. Quando a educadora questionou cada criança para onde queria ir brincar a L.G. referiu então “tengo sueño” e a educadora foi buscar um colchão para a mesma deitar-se.

Sendo que estes acontecimentos decorreram na sala da educadora Sara, sala esta que integrei durante a PPS. Na figura 2 é possível ver o I. a dormir no colchão num canto da sala.

Figura 2

I. a dormir no colchão.



Nota. Fonte própria, 2023

Já as educadoras Carlota, Elisabete e Júlia referem uma área da sala que apresenta almofadas e, eventualmente, mantas, para as crianças poderem deitar-se autonomamente. A primeira refere que as crianças que precisam de dormir “têm a sua almofadinha e vão descansar” (cf. anexo K), a segunda salienta “ficavam no tapete, punha uma almofadinha e eles pronto ficam ali a dormir e respeito (...). No inverno, às vezes até tenho uma mantinha que os tapo” (cf. anexo K), por fim, a terceira informa “nós temos uma área calma na sala e, se alguma criança me pede pois, vai para as almofadinhas e tapamos com uma mantinha e ela fica” (cf. anexo K).

Todas as entrevistadas referiram que respeitam esta necessidade e, preferem proporcionar um momento de descanso se a criança demonstra essa necessidade, ainda que não sejam nas condições indicadas mas são as condições que conseguem assegurar, do que guíarem-se pelas indicações políticas. Este comportamento demonstra não só a importância que cada educadora dá às necessidades das crianças, como o respeito que têm por estas, indo de certa forma contra as decisões políticas para irem ao encontro das crianças.

Quanto ao momento da alimentação, a educadora Carlota refere que “houve situações em que eu prescindi muitas vezes da minha hora de almoço para ficar com eles” (cf. anexo K), enquanto que a Sara, também refere que é estratégia sua permanecer mais tempo no local do que aquele que supostamente é indicado no seu horário. Outra estratégia e esta referida pelas educadoras Ângela, Júlia e Sara é a troca de informações com a auxiliar de refeitório que assegura este momento, como menciona a primeira “Agora veio outro moça que sim, que consigo falar com ela, que vou despertando para os problemas de cada um a nível da alimentação” (cf. anexo K), a segunda refere que “quando há alguma situação eu transmito sempre para esse membro e a mesma, no final, transmite para mim ou para a auxiliar de sala exatamente o que se passou” (cf. anexo K), a terceira salienta “tentar passar alguma informação à pessoa que lá está” (cf. anexo K). Ainda assim a educadora Ângela referiu que nem sempre é fácil esta comunicação, por vezes o adulto que acompanha a refeição não está disposto a receber algumas indicações. A educadora Elisabete acredita na competência da equipa que assegura este momento, realçando que o mais importante é que seja um adulto que dê atenção e que respeite a criança.

No final das análises, é possível afirmar todas as educadoras demonstram evidências da importância que atribuem tanto ao momento da sesta como da refeição. Destaco a frustração sentida por estas profissionais da educação relativamente às decisões políticas que põe em causa as suas respostas pedagógicas. Contudo, procuram estratégias para responder às necessidades das crianças, incluindo áreas calmas na sala, a presença de colchões, mantas e/ou almofadas e, como foi referido chegam a prescindir das suas horas de almoço para acompanharem as dos seus grupos.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Diria que não há forma de começar a abordar esta construção da profissionalidade docente como educadora de infância sem fazer uma retrospectiva desde o primeiro dia da PPS I, para tal, reli a primeira reflexão semanal que fiz nessa época e encontrei receios idênticos aos que tive este ano, a título de exemplo “receei sempre para que Organização Socioeducativa ia, quem seria a minha educadora cooperante e a restante equipa educativa, como seria o grupo que ia integrar, será que gostariam de mim, será que seria o que estavam à espera, passaram-me pela cabeça muitas questões” (1ª Reflexão PPS I), “sai de casa um pouco ansiosa e quanto mais próxima estava do destino, mais curiosa ficava sobre o ambiente educativo, a equipa educativa e, mais precisamente, sobre o grupo de crianças” (1ª Reflexão PPS II). Penso que ao longo dos desafios que se colocam na minha vida, acabo por ter uma mistura de sentimentos e emoções, entre o desejo e ansiedade quando vou para algo novo, no entanto, também sei que não desisto por medo, antes de mais arrisco e logo se verá o que acontece.

A continuação destas duas reflexões toma caminhos muito distintos, se na primeira tudo é bonito e encantador, na segunda acabo por me confrontar com uma nova realidade completamente diferente da anterior e que acabo por não me identificar tanto.

Durante a PPS I integrei um grupo de crianças com aproximadamente um ano, foi a primeira vez que observei e intervi com crianças tão pequenas, mas para mim teve um impacto crucial tanto profissionalmente como pessoalmente, principalmente nas atitudes mais óbvias como tirar um casaco a uma criança ou assoar-lhe o nariz sem antever o que lhe irei fazer, comportamentos que eu não pensava e depois da PPS I e de refletir muito sobre a minha prática e dos restantes profissionais, foi algo que procurei e procuro mudar por completo. As crianças, são pessoas, merecem respeito, espaço, tempo e privacidade e nós, adultos, devemos proporcionar isso mesmo.

No que concerne à PPS II, integrei um grupo entre os dois e os seis anos de idade, sendo que os primeiros tempos foram muito difíceis. A questão da investigação registada neste relatório foi elaborada a partir do desconforto que senti ao deparar-me com as consequências das decisões políticas, que dão margem à falta de respostas às necessidades das crianças. Após vir de um contexto (PPS I), onde identificava-me com praticamente tudo, integrei-me muito bem e terminei confiante em mim e no meu trabalho, entro para um contexto onde acabo por colocar um pouco os meus princípios em causa, como

crianças a adormecer em cima da mesa, ou sentadas encostadas à parede ou até mesmo no recreio. Observar tais situações mexeu muito comigo e percebi que para mim não me faz sentido frequentar um JI pertencente à rede pública se as condições que podemos oferecer são estas. Claro está que os profissionais da educação procuram soluções a estes entraves, contudo, o problema está que não devia haver entrave nenhum para responder a uma necessidade biológica infantil.

Assim, posso afirmar que tanto na PPS I como na PPS II, as notas de campo e as reflexões semanais foram imprescindíveis para poder refletir, aprender e melhorar. São instrumentos com um valor crucial para que o profissional de educação consiga responder de forma adequada às necessidades das crianças, procurando investir e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

Durante a PPS I pude contactar com uma adaptação do modelo HighScope, sendo este de acordo com Gomes (2007), uma “abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças” (par. 1). Deste modo, o seu principal foco reside no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem, abrangendo as perspetivas intelectuais, sociais e emocionais. É de salientar que este modelo tem como base as teorias de Jean Piaget, determinando a criança como “aprendiz activo que aprende melhor a partir das actividades que ele mesmo planeia, desenvolve e sobre as quais reflecte” (par. 1). Por isso, a organização envolve-as inteiramente no processo de: planificação, desenvolvimento e posterior avaliação das actividades, em que a criança deve ser ativa na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo parte do seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Por outro lado, durante a PPS II, a educadora cooperante não seguia nenhuma abordagem ou modelo pedagógico em específico, argumentando que recorria a diferentes consoante as situações a decorrer. No entanto, senti falta do real papel ativo da criança, a meu ver houve um grande planeamento por parte da educadora acabando por ficar em segundo plano os interesses e desejos das crianças.

Ainda que estes contextos apresentem muitas diferenças, as equipas educativas sempre me apoiaram ao longo dos meses e ajudaram-me a melhorar e a crescer como profissional em formação. Hoje, carrego comigo comportamentos e atitudes que outrora

não teria, foram precisas estas práticas para poder realmente contactar com as crianças, aprender com estas e desenvolver-me em diversos aspetos.

Gostava assim de realçar duas qualidades minhas, sendo a primeira o relacionar-me facilmente com as crianças e a segunda, que está interligada com a primeira, o gosto pelo brincar com as crianças. Em tempos, durante a PPS II decorreu uma situação que me deixou a pensar sendo a nota de campo descritiva desse momento a seguinte (nota de campo número 291, cf. Portfólio da Aluna)

Enquanto pedia a algumas crianças para arrumarem a área onde estavam, uma vez que se aproximava a hora de irem para casa, o L. respondeu-me que não desarrumou determinado objeto e que por isso não tem de arrumar. Perante a situação eu indiquei-lhe “Eu vou arrumar e também não estive aqui a brincar.”. Para meu grande espanto, o L. contrapõe “As professoras não brincam.”, ainda assim eu digo-lhe que talvez algumas não brinquem, mas eu gosto de brincar e não é por ser “professora” que não o posso fazer.

No entanto, também é possível ver de outra perspetiva ao analisarmos duas notas de campo, números 327 e 339 (cf. Portfólio da Aluna) respetivamente:

Durante o momento do recreio, a I. chamou-me para ir brincar com esta e com a M.M. à “Batata frita 1, 2, 3”. Primeiro pedi que me explicasse como se jogava e depois começámos a brincar. Ao fim de alguns segundos, mais crianças se juntaram para brincar.

No recreio, a I. vem ter comigo e pergunta se posso brincar com esta, ao qual eu questiono sobre o que a mesma quer brincar. A I. refere que não sabe mas que quer brincar comigo, uns momentos depois, decide que é às escondidas que vamos brincar. Esta começa por se esconder e eu procuro-a, depois, trocámos e foi a vez da I. contar e eu fui esconder-me, recorrendo à ajuda de outras crianças.

Inicialmente, mostrei-me disponível para brincar e, acima de tudo, aprender também a brincar com as crianças. Uns dias depois, a I. procurou-me de novo para integrar uma nova brincadeira. Imaginemos o cenário contrário, se, logo de início eu não mostrasse qualquer interesse em participar e integrar o jogo que estava a decorrer, a meu ver, a I. não me procuraria para brincar com consigo dias depois.

Como salienta Silva et al. (2016), “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10), desta forma, é importante distinguirmos o brincar como uma tarefa de ocupar a criança, para uma visão onde esta atividade apresenta um carácter rico e “estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

Devo referir que talvez o gosto pelo brincar tenha vindo a intensificar-se ao longo da PPS I, onde as atividades que foram concretizadas fossem em parte de exploração, mas também, de muita brincadeira. Já na PPS II, senti que tive poucas oportunidades para brincar com o grupo, resumindo-se mais ao tempo de exterior.

Não obstante, relativamente à primeira qualidade que mencionei, gostava de deixar duas notas de campo que acabaram por resumir o impacto que causei em algumas crianças, notas de campo números 364 e 366 (cf. Portfólio da Aluna) respetivamente:

No exterior, falava com a J. e a B. sobre a minha partida, que se aproximava, ao qual a J. afirma “Vais para a tua escola e quando souberes ser professora, depois voltas!”, e a B. complementa “Esta é a tua escola!”, e depois a J. reformula “Mas tu já sabes ser professora...”

No momento em que ia sair da escola, a I.A. estava lá à porta com a mãe e eu pergunto dirigindo-me à criança “Ainda estás aqui?!”, ao qual a mãe responde-me “A educadora disse que amanhã não ia haver escola e a I.A. pensou que nunca mais a ia ver, então já estava a chorar porque queria dar-lhe um abraço.”, depois viro-me para a I.A. e explico “Então, mas eu disse-te que ia trazer um bolo segunda-feira para a despedida. Não te preocupes

que segunda ainda vou brincar contigo está bem?”, depois esta fica mais contente e despede-se de mim.

São estes pormenores que de certa forma indicam-me que estou no caminho certo, que deixo uma marca por onde passo e, as crianças, uma marca ainda maior em mim.

Fazendo um balanço geral, foram dois contextos distintos, dois desafios onde construí diferentes aprendizagens, onde contactei com realidades desiguais e que me ofereceram experiências para o meu futuro.

Em forma de conclusão, apenas quero referir que anseio pelos próximos dias, meses, anos desta profissão em que trabalhamos muito com o coração. Além disso, sei que irei errar, contudo, prometo também que esses erros servirão para aprender e ir definindo o meu futuro profissional, mas também o meu futuro pessoal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

E, de repente, encontro-me no último capítulo daquele que será, espero eu, o relatório que dita a minha futura profissão. Foi com muito esforço e dedicação que consegui chegar até aqui, pude, inclusive, começar a trabalhar na organização socioeducativa onde realizei a PPS I, que apesar de ser uma mais-valia para melhorar a minha prática continuamente, acabei por ter uns tempos onde andava esgotada entre o estágio, o trabalho, as aulas e a minha vida pessoal.

Termino este capítulo da minha vida com um sentimento agridoce, apesar de ter aprendido, e muito, em ambos os contextos onde realizei as PPS I e PPS II. Infelizmente esta última foi difícil de ultrapassar, como mencionei em uma reflexão “desisti de lutar contra o desgosto, aceitei uma nova experiência, uma aventura que por algum motivo se tinha colocado na minha vida. Agarrei-me, essencialmente, às crianças e foi por estas que todos os dias me dirigi à organização de sorriso no rosto, com o intuito de lhes proporcionar um dia feliz. / Hoje, depois de tudo, posso dizer e afirmar com todas as letras que foi sem a mais pequena dúvida uma experiência muito desafiante, ainda assim, construtiva.” (14ª reflexão). Quando falo em desgosto, remeto uma vez mais, e especificamente, para os aspetos que observei e integrei na minha investigação apresentada neste relatório.

Sugeria, a todos os leitores, que refletissem sobre quando se encontram cansados/exaustos e precisam de uma pausa, mesmo que não seja para dormir, às vezes basta sentarmo-nos no sofá a beber um chá ou um café, mas, realmente, é necessário parar. Agora, imaginem não puderem parar, ou melhor, imaginem quando estão naquela luta em que os olhos querem fechar à força toda, mas nós não deixamos, a cabeça tomba para todos os lados, mas continuamos a lutar e não cedemos. Reflitam e pensem se é agradável, se gostam de estar nessa posição. Agora, pensem numa criança com três anos, nessa luta, várias vezes por semana, tudo porque uma lei indica que a sesta não é considerada componente letiva e, por isso, os educadores não podem proporcionar um momento de pausa digna para o grupo.

Depois deste momento, se não for pedir muito, sugiro que abordemos outra situação, estão num restaurante e o senhor que vos atende é muito antipático, não tem paciência e parece que só quer despachar-vos. Acredito que se têm fome, vocês até poderão comer, mas terão, efetivamente, o mesmo prazer do que se eventualmente o

senhor que vos atende mostra-se bem-disposto, dedica-vos atenção enquanto fala com vocês, aconselha-vos a comer determinado prato, questiona-vos se está tudo bom ou se falta alguma coisa? Até diria mais, muitos de vós se calhar até já deixaram de ir a determinados locais devido à postura que alguém demonstrou para convosco. Agora, remetam para uma criança, que vai para o refeitório cinco dias por semana e, muitas das vezes os assistentes que a acompanham apresentam o mesmo comportamento que o primeiro senhor que vos falei.

Quero realçar que estas situações que mencionei não são lineares, não acontecem cinco dias por semana, durante o ano interior, mas, efetivamente, acontecem. Só o facto de acontecerem mesmo que seja uma vez, é grave. É, acima de tudo, prejudicial para a criança e coloca em causa os seus direitos como referido na revisão de literatura, desta forma, “A criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social” (ONU, 2019, p. 23), que acaba por não ser totalmente respeitado com a ocorrência destes momentos.

Gostaria de terminar este relatório com uma demonstração de admiração aos educadores que procuram ter um cantinho mais calmo ou uns colchões e umas mantas na sala, para dentro do possível assegurarem as necessidades das crianças de seus grupos e, ademais, um grande obrigada por chegarem a prescindir das vossas horas de almoço para estarem presentes na dos vossos grupos, tal como foi possível perceber através do capítulo da análise e discussão de dados acima realizado. Tais atitudes demonstram, em ação, o vosso compromisso ético e profissional para com as crianças e com os seus direitos, mesmo que nas brechas das políticas.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*.
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-line, São Paulo*, (6), 1-17.
- Black, M. M., Creed-Kanashiro, H. M. (2012). ¿Cómo alimentar a los niños? La práctica de conductas alimentarias saludables desde la infancia. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(3), 373-378. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rins/v29n3/a13v29n3.pdf>
- Caetano, M. J. (2019, 12 de setembro). Até o parlamento recomenda: crianças deveriam dormir sesta no pré-escolar. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/ate-o-parlamento-recomenda-criancas-deveriam-dormir-sesta-no-pre-escolar-11292522.html>
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 141-159.
- Costa, J. A., Soares, S., & Castanheira, P. (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 7(17), 164-178.
- Costa, R. (2018, 2 de dezembro). Sesta no pré-escolar: se a escola não deixa, faça queixa. *TSF Rádio de Notícias*. <https://www.tsf.pt/sociedade/sesta-no-pre-escolar-se-a-escola-nao-deixa-faca-queixa-10267689.html>
- Decreto-Lei n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República, 2.ª série – N.º 118. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/desp_norm_10a_2015.pdf
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e Jardim-de-infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Estevão, M. H. (2019, 4 de novembro). OS MIÚDOS E A SESTA, Sim ou não e até quando?. *Blogue do Centro Cirúrgico Coimbra*. <https://ccci.pt/os-miudos-e-sesta/>

- Fochi, P. S., Drechsler, C. F. B., Foesten, P., & Cavalheiro, C. (2017). A Pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche e a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 5(1), 35-49.
- Francisco, S. (2018, 4 de junho). Sesta na escola? Não há, mas os miúdos adormecem na mesma. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/portugal/sesta-na-escola-nao-ha-mas-os-miudos-adormecem-na-mesma-9407939.html>
- Gomes, M. H. (2007, 16 de dezembro). O Modelo High/Scope em Portugal. *A Página da Educação*, 173. <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *I Seminário nacional do Currículo em Movimento – Perspectiva Curriculares para a Educação Infantil*. Belo Horizonte.
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 27-53.
- Lopes, K. R., Mendes, R. P., & Faria, V. L. B. (2006). Coleção Proinfantil: módulo III, unidade 6. *Livro de estudo*, 2. Brasília.
- Martins, A. C. A., & Santos, R. O. F. (2020, 17 de novembro). Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, 20 (44), 1-6.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, 11, 211-234.
- ONU, A. G. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos: Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990*. Comité Português para a UNICEF https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Pediatria, S. P., & Pediatria Social, S. (2017). *Prática da sesta da criança nas creches e infantários, públicos ou privados*. https://www.spp.pt/UserFiles/file/Noticias_2017/VERSAO%20PROFISSIONAIS%20DE%20SAUDE_RECOMENDACOES%20SPS-SPP%20SESTA%20NA%20CRIANCA.pdf

- Prata Gomes, M., Neves, I., & Silva, B. (2017). Qualidade na educação de infância através do envolvimento parental–Projeto EQuaP. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 264-268.
- Rêgo, C. (Coord.), Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Pereira-da-Silva, L., Nazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R. M., & Vale, S. (2019). *Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos – Linhas de Orientação para Profissionais e Educadores*.
- Regulamento n.º 691/2018, de 18 de outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 201. <https://files.dre.pt/2s/2018/10/201000000/2810428110.pdf>
- Rocha, E. A. C. (2001). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 27-34.
- Silva, G. A., Costa, K. A., & Giugliani, E. R. (2016). Infant feeding: beyond the nutritional aspects. *Jornal de pediatria*, 92, 2-7. <https://www.scielo.br/j/jped/a/H8MdrRDbRRBRLMnNG85Q99Q/?format=pdf&lang=pt>
- 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
- Sousa, T. (s.d.). Quando acabar com a sesta?. <https://psicologateresasousa.com/2017/11/26/quando-acabar-com-a-sesta/>
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*” *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Educadora Cooperante. (2022-2023). Projeto Curricular de Grupo.

Agrupamento. (2021-2025). Projeto Educativo do Agrupamento.

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A

Guião da entrevista à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Caracterizar o contexto socioeducativo;
- Compreender o lugar e a função que o brincar assume na prática pedagógica da entrevistada;
- Entender a conceção de criança e infância segundo a entrevistada.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>A1. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária à realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” inerente ao relatório da PPS II.</p> <p>A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.</p>
<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p> <p>B4. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4.1. Já trabalhou em Creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?</p> <p>B5. Já trabalhou segundo determinado modelo pedagógico? Com qual se identifica? Qual é ou quais são o(s) que implementa, atualmente, com o grupo que tem?</p>

		<p>B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais?</p>
C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no JI	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no JI 	<p>C1. Como define criança?</p> <p>C2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?</p> <p>C3. Como caracteriza as interações entre as crianças do grupo?</p>
D. Caracterização da equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a equipa educativa de sala. 	<p>D1. Para si, como seria a relação ideal entre a equipa educativa de sala?</p> <p>D2. Como caracteriza a relação da equipa de sala?</p> <p>D3. Quais são os contributos das relações estabelecidas entre a equipa educativa para o desenvolvimento da qualidade no atendimento educacional?</p>
E. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como o profissional de educação organiza e gere o ambiente educativo. 	<p>E1. Como organiza o espaço da sala? Quais são os critérios de qualidade que orientam a organização do espaço?</p> <p>E2. As crianças participam na organização do espaço da sala? Se sim, como?</p> <p>E3. E as famílias? Se sim, como?</p> <p>E4. Quais são os critérios que adota para a seleção e organização dos materiais da sala?</p> <p>E5. Quais os momentos que compõem e rotina da sala? Descreva-os sucintamente.</p> <p>E6. Quais são os critérios de qualidade que orientam a organização da rotina?</p> <p>E7. As crianças participam na organização da rotina do grupo? Se sim, como?</p> <p>E8. E as famílias? Se sim, como?</p>
F. Caracterização da relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação entre a família e a equipa educativa. 	<p>F1. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e a equipa educativa?</p> <p>F2. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?</p>

<p>G.Relação entre concepções e práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre as concepções sobre brincar e prática pedagógica 	<p>G1. Qual é o papel do brincar na sua prática pedagógica? G2. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma? G3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê? G4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?</p>
<p>H.Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? H2. Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

ANEXO B

Transcrição da entrevista à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE¹

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Qual a sua formação?

- A minha formação é licenciatura em educação de infância, na Escola Superior de Educação de Setúbal, tirei também a formação em terapeuta da fala.

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

- Portanto, desde 97, 25 anos.

B3. O que é que significa, para si, ser educadora de infância?

B4. Fale-me do seu percurso profissional?

- Os primeiros anos em Educação Especial, quando ainda não era necessário a licenciatura ou a especialização em educação especial, nomeadamente no primeiro ciclo. Depois, foi sempre em sala com Pré-Escolar, depois tive sete anos requisitada por uma fundação para trabalhar com jovens pré-delinquentes. Depois regressei novamente, há 9 anos, para o Pré-Escolar.

B4.1. Já trabalhou em creche?

- Trabalhei, durante um ano e meio mais ou menos, quase dois.

B4.1.1. Como caracteriza a sua prática pedagógica com crianças de Jardim de Infância e de Creche, acha que houve alguma mudança, alguma evolução?

¹ A educadora cooperante já tinha respondido à entrevista de outra colega estagiária, deste modo, indicou-me que utilizasse as respostas já dadas. Assim sendo, como eu tinha outras questões, algumas ficaram sem resposta.

- Há sempre evolução, não só deles mas nossa também. Eu posso ter a minha opinião, mas o feedback que tenho dos pais é que, a nível de prática pedagógica, eles estão extremamente satisfeitos. Porque não é uma prática formal, ou seja, cada vez mais eu sinto que eles me pedem aquilo com o qual eu também me identifico, se calhar também lhes transmito um bocadinho, que é nós conseguimos ter aprendizagens através do brincar e através de outras atividades que não são atividades tão formais como aquilo que eles me pediam inicialmente. E eu acho que por aí, eu considero que estamos a ir um bocadinho se calhar de encontro aquilo que eu acho que considero ser a educação Pré-Escolar, abrangendo todas as áreas, dentro de uma temática muitas vezes que é lançada por eles outras vezes lançada por nós de acordo com o Plano Anual de Atividades que nós também temos e que temos de cumprir, não só de escola, de estabelecimento como também de departamento e que temos de conciliar com os interesses deles, mas, sempre tudo de uma forma bastante lúdica e a experimentar.

B5. Já trabalhou segundo algum modelo pedagógico?

- Eu trabalho juntando vários. Alguns às vezes deixo cair de acordo com alguns grupos, eu adapto também ao grupo que vou tendo, e também com a evolução deles. Por exemplo o grupo deste ano ainda não me dá para aplicar algum tipo de modelos que se calhar eu gostaria de estar a aplicar com o grupo dos mais velhos e que não estou a conseguir porque o grupo é maioritariamente de três anos, são catorze de três anos. Mas, vou começando a construir algumas coisas com eles, mas eu uso vários, até de acordo com o momento, com eles, às vezes tento aplicar um e vejo que não está a funcionar e mudo para outro, portanto, não tenho nenhum que diga: eu identifico-me. Eu acho que a matemática está extremamente bem trabalhada através do Piaget, acho que por exemplo o Trabalho de Projeto com alguns grupos funciona. O modelo que neste momento mais se aplica aqui é o de investigação, eles lançarem questões e irem procurar, de eles tentarem experimentar e depois virem falar sobre isso, de pegarmos em algumas ideias que eles vão lançando e tentarmos. Há outros modelos que eu também uso aqui na escola mas tudo de uma forma flexível.

B6. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

- Eu entrei para aqui há seis anos mais ou menos. Foi logo atribuído sala, fiquei logo em sala. Era o primeiro ano que iriam existir três salas, até ao momento eram só duas, depois devido ao número de inscrições começámos a ter uma quarta sala. O meu percurso foi sempre em sala e sempre com grupos, acompanhando o grupo dos três aos cinco/seis anos. Este é o primeiro ano que temos grupos heterogéneos, portanto nós tínhamos grupos homogéneos e acompanhávamos sempre o grupo desde o início até ao fim e fazíamos a transição com os professores.

B7. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais?

C1. Como é que define criança?

- É uma pessoa em constante crescimento e construção a partir da identidade que ela tem e daquilo que ela já conhece e já viveu e é uma pessoa muito curiosa em que as experiências acabam por ser sempre muito significativas para a construção depois de toda a identidade e de todo o percurso escolar.

C2. Como caracteriza este grupo com que está este ano?

- É um grupo desafiante, com características muito, muito, muito individuais, com competências também muito dispare e experiências também. É um grupo que às vezes ao nível das capacidades e das necessidades, nós temos nos deparado com a questão de que muitos deles têm muitas dificuldades em que os pais não têm ainda a noção destas dificuldades e às vezes é difícil que eles se apercebam numa idade tão pequena. Inicialmente eu achei que poderia ser por uma questão de adaptação, porque temos sempre este período, mas essa adaptação já passou. Agora este trabalho é mais com os pais, no sentido de aceitarem as características e dificuldades da criança, até porque quando vêm já de outras instituições e isso não foi alertado, é um choque maior. Pronto, mas já temos vindo a fazer algum caminho, portanto, aquilo que eu acho é que, eu também gosto de desafios, portanto, não me preocupa, mas, às vezes, gostava que fossem mais participativos, às vezes sinto-me um bocado num monólogo, agora eles começam a abrir-se um bocadinho mais, mas tenho um grupo que maioritariamente em contexto de grande grupo ainda não funciona, mas em individual, a pares ou em pequenos grupos, já conseguimos trabalhar.

C3. Como caracteriza as interações destas crianças?

- Com quem? Com pares ou adultos?

Com os seus pares.

- São crianças que ainda estão muito centradas em si, que ainda têm dificuldade em relacionar-se com o outro, nomeadamente, porque há muitas crianças que são também crianças filhas únicas que também dificulta esta interação e partilha isto nos mais pequenos. Nos quatro anos já vejo a interação com os pares mais equilibrada, apesar de terem muita dificuldade em resistir à frustração e haver choros e birras quando não adquirem aquilo que querem no momento que querem, nem que aquilo o seja o falar naquele momento. Portanto, ainda têm muita dificuldade em ouvir o outro e a esperar pela sua vez. Os de cinco anos, estas crianças deste grupo têm uma personalidade muito vincada e querem fazer sempre prevalecer as suas ideias, portanto a relação também não é fácil, isto porque querem todos ser eles a fazer, a mandar, a dizer o que é que querem que os outros façam, o que dificulta também esta interação, querem sempre ser eles a comandar a brincadeira, mas curiosamente, com os mais novos, são muito mais disponíveis e sentem-se orgulhosos de estar a ajudar, pronto, com os da mesma idade chocam mais mas com os outros não, são muito mais prestativos e muito mais meigos.

Com os adultos

- Com os adultos, nós temos, maioritariamente, duas interações mais vincadas que é a necessidade de contacto físico connosco adultos, não só como proteção, sentem-se protegidos porque vêem-nos a nós como a pessoa de referência, como também por necessidade de carinho. A outra é às vezes uma atitude desafiante, nalguns casos, que é nós dizemos e eles fingem que ouvem mas não ouvem ou respondem de alguma outra maneira ou às vezes riem-se. Obviamente há ali um meio que respeita, que ouve, que tenta cumprir as regras que eles próprios estabeleceram, mas depois temos estes dois também.

D1. Para si, como seria a relação ideal entre a equipa educativa de sala?

- Para mim a relação ideal era apresentando uma atividade, porque eu explico sempre a atividade antes de ela vir a ser realizada, a pessoa ser mais autônoma no seu apoio, ou seja, ter uma atitude de mais implicação nas atividades, porque eu vejo a educadora e a assistente como uma continuidade, ou seja, enquanto uma está numa mesa, a outra pode estar noutra a fazer outro apoio e termos uma linha pedagógica, ou seja, se seguirmos todos a mesma linha pedagógica, se seguirmos todos a questão de chamar a atenção pela positiva, de termos uma série de referências e eu estar totalmente segura disso, seria a relação ideal.

D2. Como caracteriza a equipa de sala?

- Eu e a assistente, ora bem, nós temos as nossas divergências, somos pessoas diferentes e temos as nossas divergências. A assistente já trabalha comigo desde que eu aqui estou, portanto, e há muitos aspetos que nós já fomos limando pelo caminho, porque, inicialmente, e eu acho que as coisas têm de ser construídas por eles, um bocadinho melhor ou um bocadinho pior, mas como eles o sabem fazer e nós não temos de ir por trás melhorar as construções deles ou o quer que seja, são eles que fazem, são eles que realizam, nós damos um apoio, não modelamos o final, portanto isso já fomos conseguindo construir em conjunto, a assistente já percebeu a dinâmica de sala, eu também já me adaptei a algumas dinâmicas da própria assistente e acho que isso vamos construindo e isso não quer dizer que nós não vamos tendo as nossas divergências. O que eu prezo aqui é que isso nunca seja transmitido, nem para as crianças nem para os pais, portanto, nós em ambiente de sala trabalhamos como equipa e para os pais trabalhamos como equipa, independentemente de às vezes não estarmos de acordo em tudo, mas acho que nunca ninguém está de acordo em tudo. Portanto, nem sempre acharmos que todas as pessoas tem as melhores competências, mas trabalhamos como equipa e isso para mim é fantástico, ou seja, a assistente é uma pessoa super disponível e consegue ir se adaptando às dinâmicas da pessoa com quem está e isso para mim é positivo, portanto, aproveitando as competências vamos trabalhando assim, pronto, eu também tenho as minhas falhas, todas as pessoas têm, portanto, e ela também se adapta à pessoa em questão, e isso é muito bom porque os pais dizem que quase não conseguem definir onde é que eu começo e onde é que ela começa, portanto, para eles há um trabalho continuado, mesmo estes pais novos,

e isso para mim, independentemente de todas as questões, é o fundamental, é trabalharmos em sala enquanto equipa e trabalharmos para os pais enquanto equipa.

D3. Quais são os contributos das relações estabelecidas entre a equipa educativa para o desenvolvimento da qualidade no atendimento educacional?

- Nós temos de pensar que a criança tem algum comportamento por alguma coisa que lhe aconteceu, por alguma vivência que ela teve, e portanto, se estivermos a reforçar ou sempre a chamar à atenção sobre esse comportamento não o estamos a diminuir, até pelo contrário, até estamos a chamar à atenção dos outros relativamente ao comportamento que essa criança está a ter. Portanto, deveremos fazer o contrário, que é tentar modelar esse comportamento através de um modelo positivo, isto para mim é muito importante, respondermos sempre de forma linear, independentemente, de ser eu ou outra pessoa, a mesma resposta é importante, ou seja, eles sentem-se num clima seguro, onde aquilo que esperam das pessoas é exatamente o mesmo.

E1. Como considera que o ambiente da sala se encontra organizado?

- O ambiente da sala está organizado por áreas, as áreas foram definidas umas por mim outras complementadas por eles quando chegaram. Tudo o que existe na sala é construído com eles, desde os cabides que foi construído com eles e com os pais, ou seja, nos primeiros dias de acolhimento os pais entraram na sala e foram com eles escolher os cabides e colocaram um papelinho com o nome e depois nós substituímos por trabalhos que eles estivessem a fazer para colocar nos cabides, portanto, foi tudo construído com eles, houve áreas obviamente que eu já tinha pré-definidas até porque tinha de colocar móveis e etc., mas há áreas que são rotativas e que podem ser rotativas, também de acordo com o grupo e com os interesses que eles forem demonstrando e há áreas que podem incluir. Relativamente às dinâmicas do ambiente, são definidas por nós, ou seja, a rotina em si é definida por nós, mas sempre que há necessidade de alterar essa rotina também a alteramos, quer seja por sugestões deles quer seja por projetos que às vezes vêm de fora. Criámos por exemplo uma outra área fora da sala, que é a cozinha da natureza, com um input deles, portanto, as áreas não ficam só dentro da sala, também vão para o exterior e os pais foram muito colaborantes quer com os materiais quer com galochas e capas para

irmos para lá mesmo que esteja a chover. Todas estas áreas vão sendo construídas, as áreas estão identificadas, eles já perceberam qual é que era a dinâmica, qual é que era a lotação de cada área, portanto, até mesmo nas regras da sala eles tiveram voto na matéria.

E2. As crianças participam na organização do espaço da sala? Se sim, como? -

Respondido em E1.

E3. E as famílias? Se sim, como? - Respondido em E1.

E4. Quais são os critérios de qualidade desta organização do espaço da sala?

- As áreas estejam bem identificadas, que eles se consigam mover de acordo com os seus interesses, que as coisas estejam acessíveis para eles puderem ser o mais autônomos possíveis, que eles percebam também que podem mover-se mas que existe obviamente uma lotação, ou seja, não podem estar todos naquela mesma área ao mesmo tempo. Também permite que eles comecem a ter a nível de raciocínio uma estrutura muito mais lógica do que a que é suposto existir em cada uma das áreas, o que é que é suposto eles encontrarem, se eles querem aquele jogo sabem para onde é que têm que ir. E permite-lhes fazer escolhas livres, estando organizado desta maneira, permite também havendo sugestões da parte deles ou interesses, a sala tenha sempre pelo menos uma área que seja móvel, ou seja, que eles tenham a noção que podem contribuir e influenciar a organização da sala.

E5. Quais os momentos que compõem e rotina da sala? Descreva-os sucintamente.

- Acolhimento, canção dos Bons Dias, apresentação e discussão das atividades que se vão realizar naquele dia, marcação nos quadro reguladores, organizamo-nos em grupos para fazer as atividades ou projetos, depois temos a higiene, o lanche da manhã, o recreio, o almoço, o recreio novamente, depois temos novamente atividades ou projetos onde como eles estão divididos em grupos ou brincam nas diferentes áreas da sala, ou fazem a atividade/projeto, depois à sexta-feira fazer a avaliação da semana e a programação da semana a seguir, o que é que eles pretendem realizar na semana seguinte, e depois é ir para casa, sendo que por exemplo à terça-feira temos a biblioteca da parte da manhã, à sexta-feira de manhã vamos ginásio, portanto, são rotinas mas que são de quinze em quinze dias temos a horta, de quinze em quinze dias temos o projeto do teatro, de quinze

em quinze dias temos o de cá para lá, portanto, que não são atividades que haja todos os dias, mas que são atividades de uma rotina semanal ou quinzenal nalguns casos.

E6. Quais são os critérios de qualidade desta forma de organização da rotina?

- Eles perceberem e anteverem o que é que vão fazer, o que é suposto, como é que é suposto se organizarem, os tempos que têm para cada uma das coisas, para também se autodefinirem regularem, se não tiverem as rotinas até para muitas das crianças que a gente tem aqui que são autistas, as rotinas são imprescindíveis, tudo o que foge da sua rotina e que não está previsto anteriormente que eles não tiveram hipótese de se regular anteriormente para aquilo que ia acontecer causa grandes distúrbios naquele dia, naquele momento e naquela atividade. Portanto, é fundamental serem aquelas pessoas, naquele momento, com aquelas características. Saberem que têm momentos para tudo, é o que lhes digo aquilo na sala, aqui na sala andamos devagar, se querem correr podemos fazê-lo no ginásio à sexta-feira ou no recreio, todos os dias temos momentos para isso, mas aqui na sala, andamos devagar, ou seja, eles também adequam à atividade, ao espaço, ao comportamento espectável para eles.

E7. As crianças participam na organização da rotina do grupo? Se sim, como?

E8. E as famílias? Se sim, como?

F1. Que importância atribui ao estabelecimento de uma relação de colaboração entre as famílias e a equipa educativa?

- Considero muito importante os pais participarem, e a relação que é estabelecida, porque leva-se para casa, se não houver uma coerência a ação fica isolada, ou seja, nós não contribuimos todos para o mesmo desenvolvimento daquela criança. Portanto, acho fundamental tal e qual como a formação das pessoas do refeitório tal e qual como a formação de toda a gente que contacta com aquela criança.

F2. Que estratégias utiliza para estabelecer uma relação próxima e colaborativa com as famílias?

G1. Qual é o papel do brincar na sua prática pedagógica?

- Tem muita relevância, porque, e é isso que eu tento às vezes explicar aos pais, no brincar aprende-se imenso e, não só se aprende, como se consolida aprendizagens anteriores, ou como também transpomos para o brincar muitas das nossas inquietações, preocupações e tentamos resolver esses problemas às vezes emocionais e de casa, que os estão a perturbar. Às vezes se tivermos atentos neste brincar, conseguimos perfeitamente perceber todo o contexto familiar onde eles estão, quais as suas preocupações, também muitas vezes quais os seus interesses. Para além de observar, eu acho que o nosso papel é o de ir impulsionando estas brincadeiras, é um papel de modelador um bocadinho das interações, por isso, nesta sala todos os dias à espaço para isso, que eu chamo-lhe o brincar social espontâneo, porque eu acho que eles não só estão a brincar nas áreas como também estão a socializar e a trabalhar todas essas competências. Aquilo que eu noto alguma dificuldade neste grupo é em permanecer na brincadeira tendo um início, um meio e um fim, muitos deles estão a tentar mudar frequentemente de áreas, que é um aspeto a trabalhar e que tem a ver com esta observação, mas acho que o nosso papel muitas vezes é brincar com eles e fazer com que através destas brincadeiras eles consigam manter-se mais tempo, levá-los por outros caminhos e às vezes chegarmos aos nossos objetivos. Todos os dias há espaço nesta sala para fazer isso, um grupo está a fazer atividades orientadas e os restantes grupos estão em brincadeira livre e depois vão trocando, portanto, todos eles têm oportunidade por passar por todos os momentos.

G2. Participa nas brincadeiras das crianças?

- Participo, gostava de participar mais do aquilo que participo.

Como é que participa?

- Muitas vezes indo ao pé deles às vezes brincando com eles, outras vezes chegando e vendo que há alguma coisa que está na brincadeira a tomar um rumo que às vezes não é o apropriado e dou outro input, portanto, não fico a brincar mas dou um input diferente e saio, outras valorizando aquilo que eles estão a construir, passando e dando e um feedback positivo, ou questionando o que é que eles estão a fazer e depois estimulando a que continuem. Gostava de ter mais tempo livre para poder sentar-me e brincar com eles, às vezes são eles até que me procuram, vêm-me dar qualquer coisa construída por eles, uma

pizza construída para eu comer e depois às tantas estou a trabalhar com os outros em atividades orientadas e tenho quase a mesa posta para almoçar. Pronto, esse tipo de brincadeiras que eu gostava às vezes de ter tempo de transpor para outros momentos, às vezes é difícil, no dia-a-dia e com este grupo, que exige muito a nossa atenção, e o facto de termos de fazer grupos mais pequenos, porque temos de dar uma atenção muito individualizada, de termos três do 54 mais três ou quatro que ainda não estão sinalizados mas que para lá caminham, com 25 as vezes não é fácil, mas tenta-se.

G3. Observa as brincadeiras das crianças? Porquê?

G4. Regista essas observações? Como? O que faz com esses registos?

H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

H2. Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO C

**Idade, sexo e percursos institucionais do grupo de
crianças**

| | ' ' | | | ' ' |

Tabela 1.*Idade, sexo e percursos institucionais do grupo de crianças*

Criança	Data de nascimento	Sexo	Idades		Estava na mesma organização no ano anterior?
			outubro de 2022	fevereiro de 2023	
B.	21.09.2018	Feminino	4 a. 27 d.		Não
B.F.	08.10.2019	Masculino	3 a. 9 d.		Não
C.	13.02.2018	Feminino	4 a. 8 m. 4 d.		Não
C.S.	10.09.2018	Masculino	4 a. 1 m. 7 d.		Não
D.	03.09.2019	Masculino	3 a. 1 m. 14 d.		Não
E.	01.02.2019	Feminino	3 a. 8 m. 16 d.		Não
F.	06.04.2019	Masculino	3 a. 6 m. 11 d.		Não
G.C.	08.08.2019	Masculino	3 a. 2 m. 9 d.		Não
G.L.	10.12.2019	Masculino	2 a. 10 m. 7 d.		Não
I.	12.09.2019	Masculino	3 a. 1 m. 5 d.		Não
I.A.	30.11.2016	Feminino	5 a. 10 m. 18 d.		Não
J.	23.12.2016	Feminino	5 a. 9 m. 25 d.		Sim
L.G.	20.08.2019	Feminino	3 a. 1 m. 28 d.		Não
L.	03.01.2017	Masculino	5 a. 9 m. 14 d.		Não
L.S.	02.06.2019	Masculino	3 a. 4 m. 15 d.		Não
M.L.	16.11.2018	Masculino	3 a. 11 m. 1 d.		Não
M.	17.01.2019	Feminino	3 a. 9 m.		Não
M.H.	22.07.2019	Masculino	3 a. 2 m. 26 d.		Não
M.M.	07.04.2016	Feminino	6 a. 6 m. 10 d.		Sim
S.	11.12.2019	Masculino	2 a. 10 m. 6 d.		Não
S.O.	03.11.2019	Masculino	2 a. 11 m. 14 d.		Não
S.P.	19.11.2016	Feminino	5 a. 10 m. 29 d.		Não
T.	27.07.2018	Feminino	4 a. 2 m. 21 d.		Não
V.	12.02.2019	Masculino	3 a. 8 m. 5 d.		Não
V.S.	03.07.2018	Feminino	4 a. 3 m. 14 d.		Não

Nota. PCG (2022-2023, p. 9) e Fonte Própria (2022).

ANEXO D

Portfólio da Criança

| ' ' | | ' ' |



C

S

10-09-2018

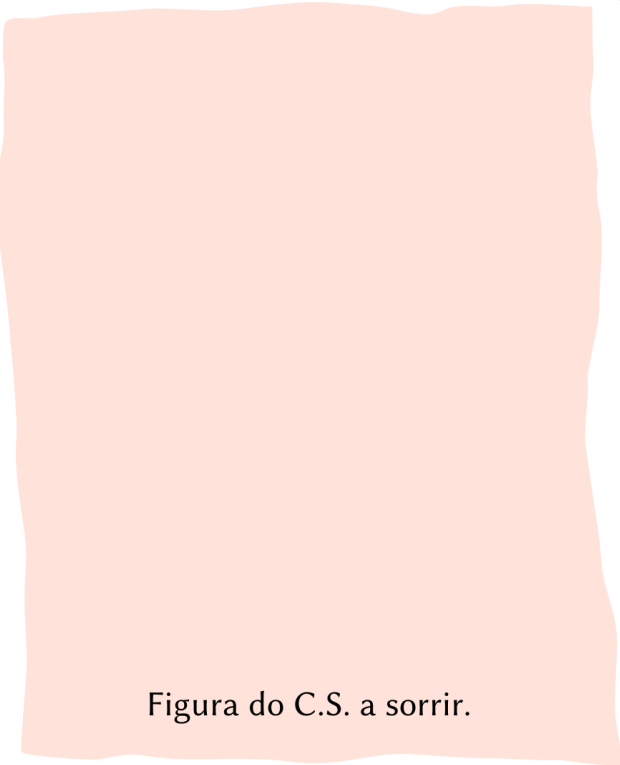



Figura do C.S. a sorrir.





ÍNDICE



- 01 VAMOS DESCOBRIR QUEM É O C [] !
- 02 COMO É A RELAÇÃO DO C [] CONSIGO PRÓPRIO E COM O MEIO?
- 03 COMO É A RELAÇÃO DO C [] COM OS PARES E COM OS ADULTOS?

1. Vamos descobrir quem é o C [redacted]!

O C [redacted] é um menino com quatro anos, que comemora o seu aniversário no dia 10 de setembro.

Em termos físicos, tem o cabelo no tom castanho e os seus olhos, intensos e calorosos, são a condizer. De início, apenas conseguia ver um vislumbre do seu sorriso, mas, com o tempo, já sorria de orelha a orelha.



O C [redacted] vem para a escola ou com a mãe ou com o pai. Além disso, diversas são as vezes que traz os mais variados carros na sua mochila.

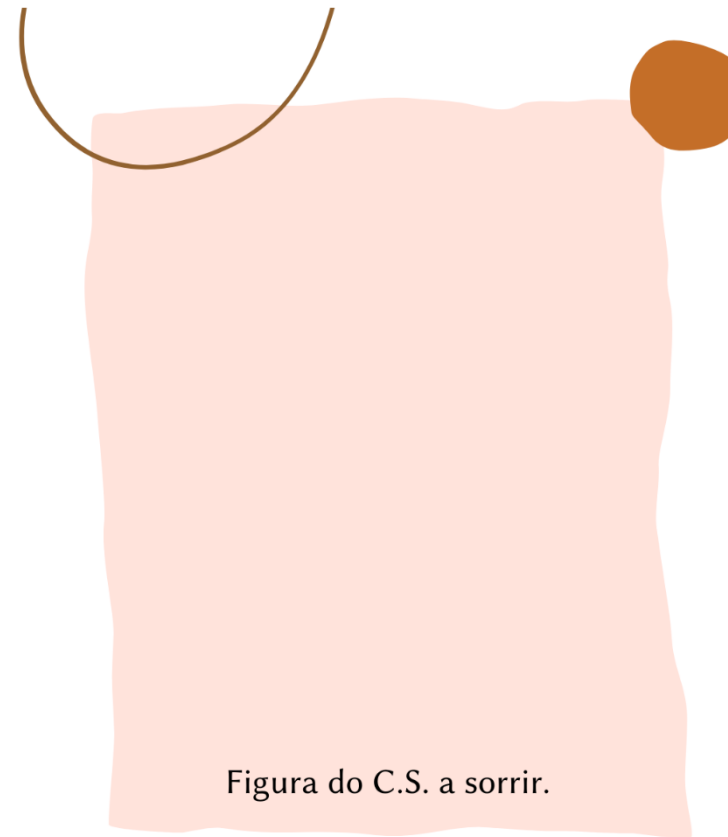


Figura do C.S. a sorrir.

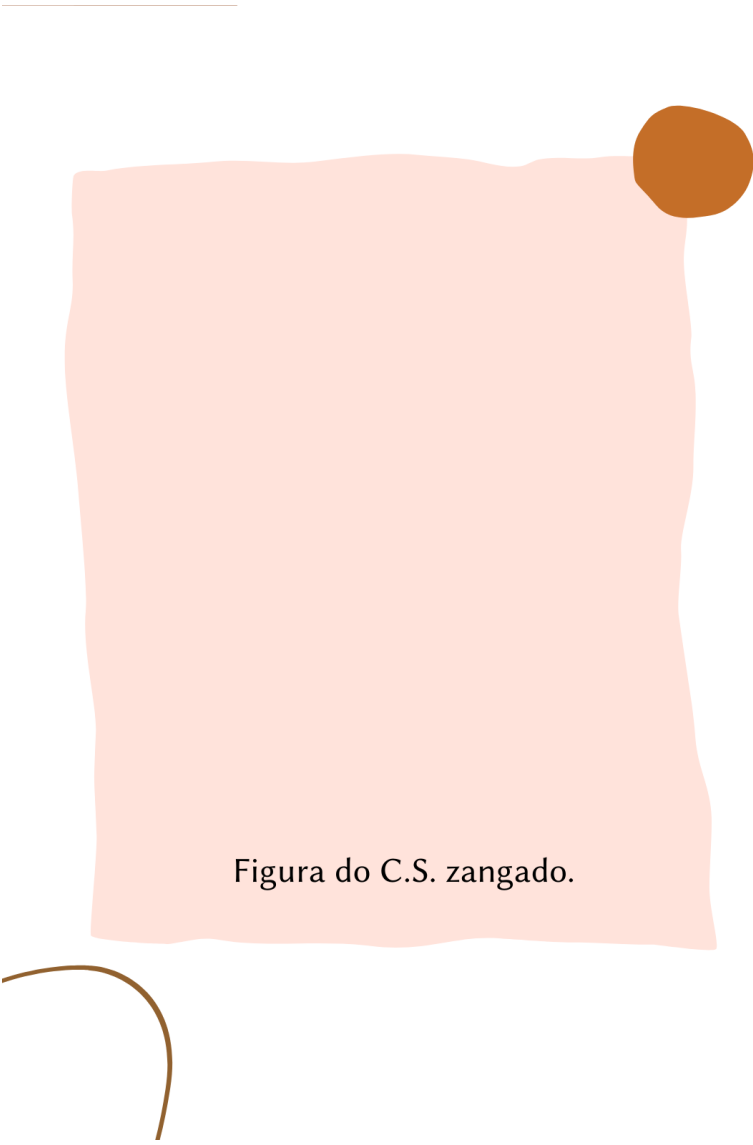


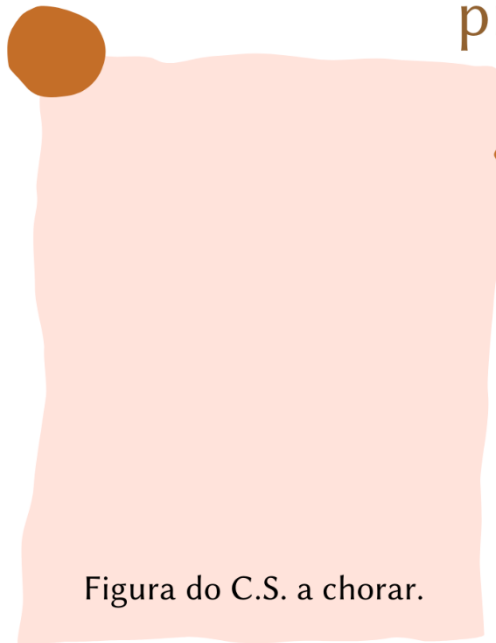
Figura do C.S. zangado.

1. Vamos descobrir quem é o C [redacted]!

Tal como acontece com a maioria das pessoas, quando as coisas não correm como o C [redacted] quer, acaba por ficar zangado, para demonstrar esta emoção cruza os braços e adota uma cara carrancuda.

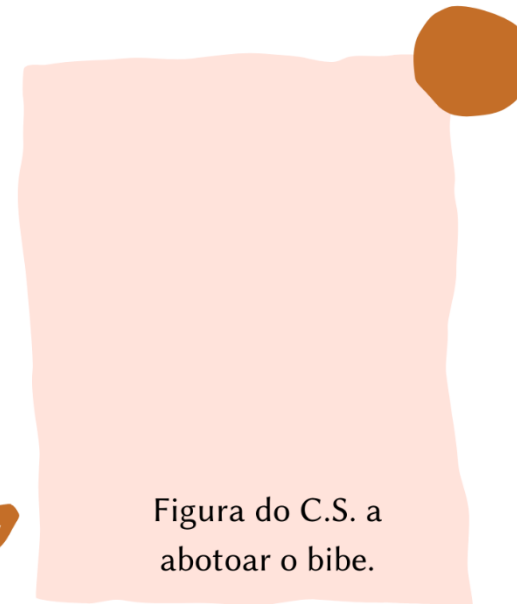


2. Como é a relação do C [] consigo próprio e com o meio?



O C [], inicialmente, chorava quando chegava à escola. Não queria tirar o casaco, muito menos vestir a bata.

No entanto, com o tempo, o C [] começou a chegar sem chorar, ainda que precisasse do seu tempo antes de começar o dia.



Hoje em dia, inúmeras são as vezes que chega a sorrir e pronto para iniciar a rotina.

2. Como é a relação do C [] consigo próprio e com o meio?

Outra dificuldade sentida, logo no início pelo C [], era o momento da sopa.

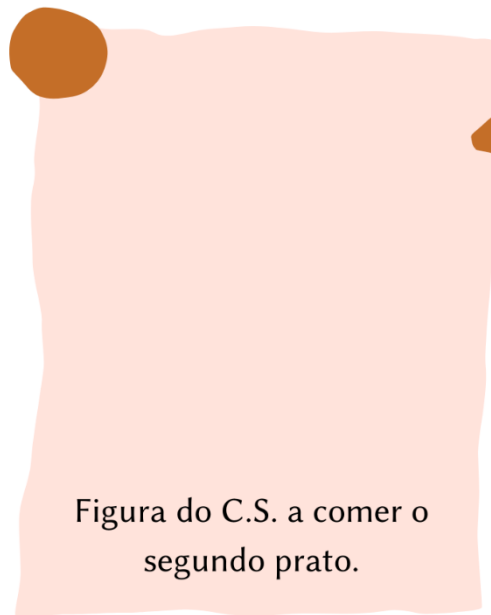
Figura do C.S. a afastar sopa.

Este recusava-a e afastava o prato assim que se sentava à mesa.

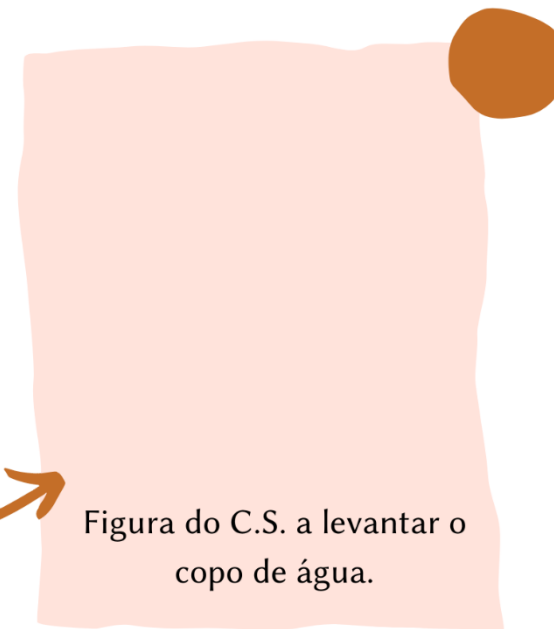
Com o apoio da equipa educativa, começou a comer pequenas colheres. Porém, hoje, já come a sopa toda autonomamente.

Figura do C.S. a comer a sopa.

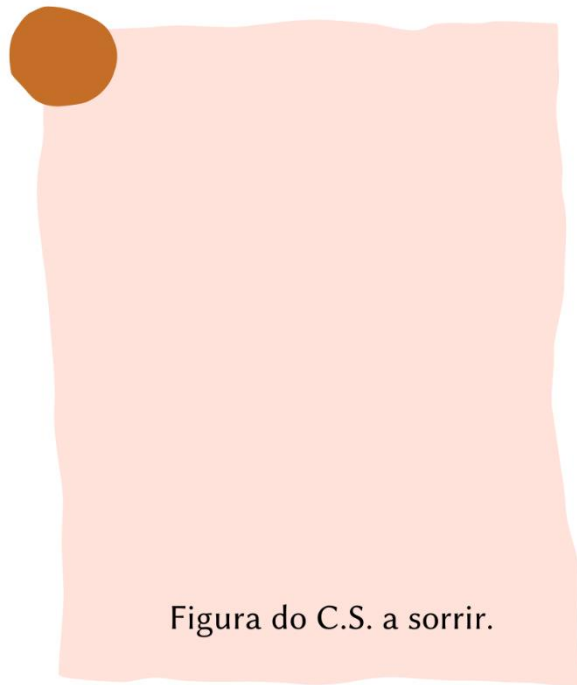
2. Como é a relação do C consigo próprio e com o meio?



Quanto a comer o segundo prato e/ou beber a água, o C mostrou-se sempre à vontade e satisfeito com o momento.



2. Como é a relação do C [redacted] consigo próprio e com o meio?



No que diz respeito à linguagem, houve, sem dúvida, uma evolução extraordinária por parte do C [redacted]. Se o C [redacted], nos primeiros dias, apenas falava a sua língua materna, curdo.

Hoje em dia, tenta dialogar recorrendo tanto ao curdo, como ao inglês e ao português. Consegue-se fazer compreender muito bem mesmo não sabendo todas as palavras em português.



3. Como é a relação do C com os pares e com os adultos?




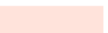


Figura do C.S. a conviver com os colegas ao longo de uma atividade.

Figura do C.S. a pintar juntamente com os colegas ao longo de uma atividade.



O C  mostra-se interessado em muitas das atividades que lhe são propostas, desde a degustação de frutas, como a pintura ou o desenho, sem esquecer a plasticina, outro material que explora muito.



3. Como é a relação do C com os pares e com os adultos?

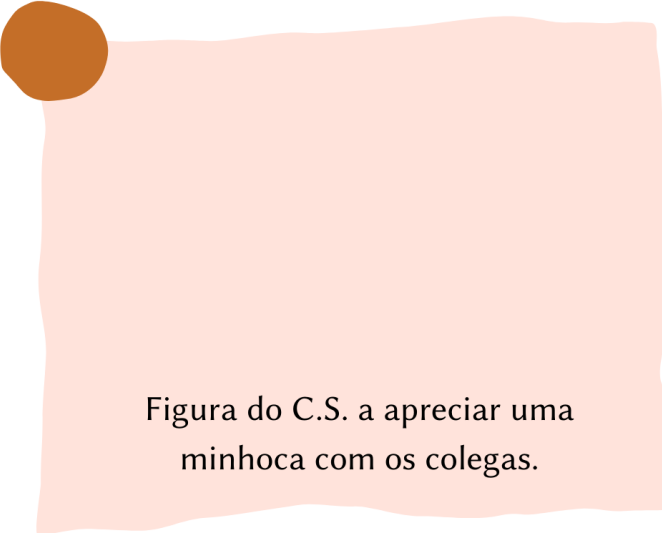


Figura do C.S. a apreciar uma minhoca com os colegas.

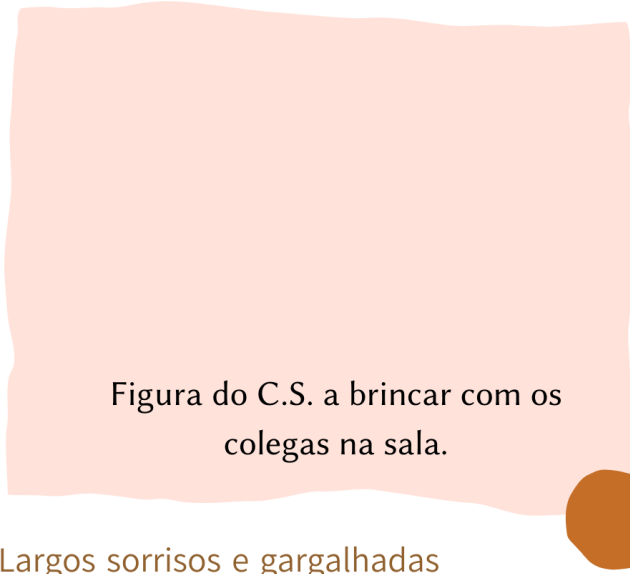



Figura do C.S. a brincar com os colegas na sala.

Brincar é o melhor do seu dia. Largos sorrisos e gargalhadas surgem ao C , seja através de carros, animais, jogos ou brincadeiras.



3. Como é a relação do C com os pares e com os adultos?

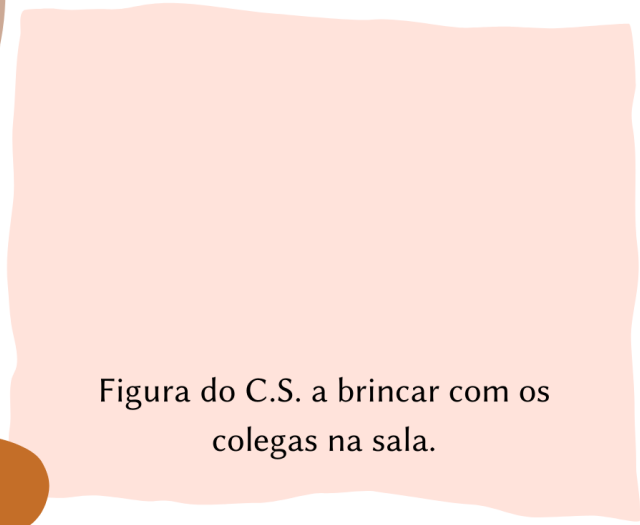



Figura do C.S. a brincar com os colegas na sala.

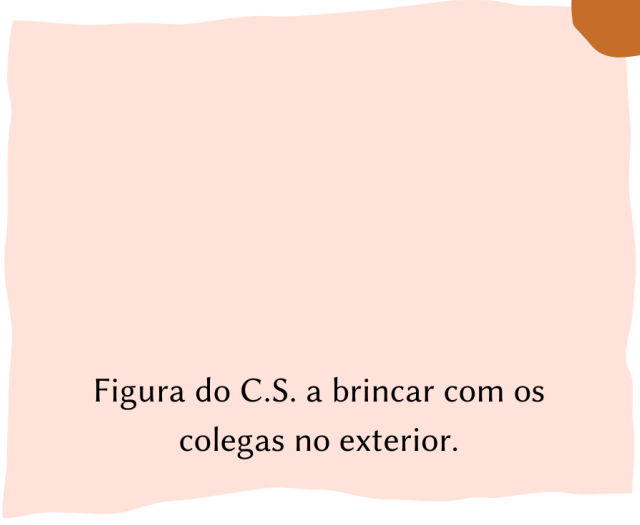




Figura do C.S. a brincar com os colegas no exterior.

Quando brinca com os seus amigos sabe partilhar os brinquedos com os outros, ainda assim, uma coisa é certa, não gosta que lhe tirem as coisas sem pedir.





3. Como é a relação do C com os pares e com os adultos?

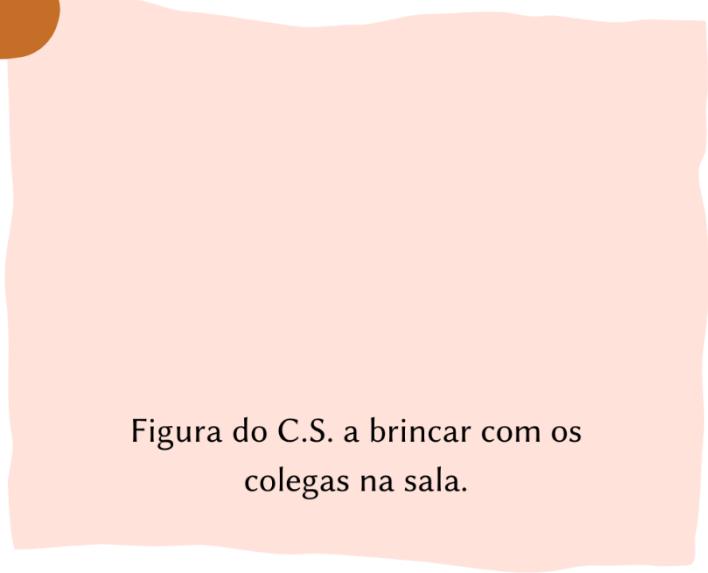



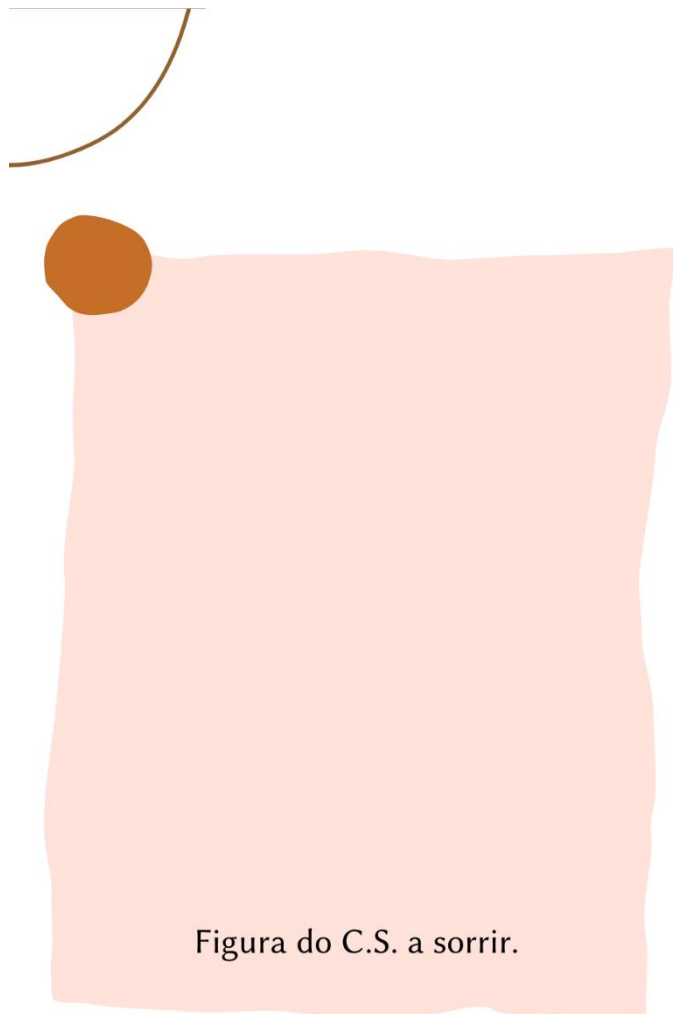


Figura do C.S. a brincar com os colegas na sala.




O C  prefere brincar com os amigos ao invés de brincar sozinho. Neste sentido, procura, muitas vezes, o seu amigo Bryan para integrar ou começar outras brincadeiras.



3. Como é a relação do C [] com os pares e com os adultos?

Em relação aos adultos, o C [] assume uma atitude muito respeitadora e carinhosa para com estes. Além disso, é nos adultos que por vezes procura o conforto quando sente saudades de casa.



Primeiro que tudo, tenho a agradecer ao C [redacted] por me ter dado o privilégio de o conhecer e poder fazer parte do seu crescimento ao longo destes meses. À família do C [redacted], um obrigada por me terem concedido a autorização para a concretização do presente portfólio.

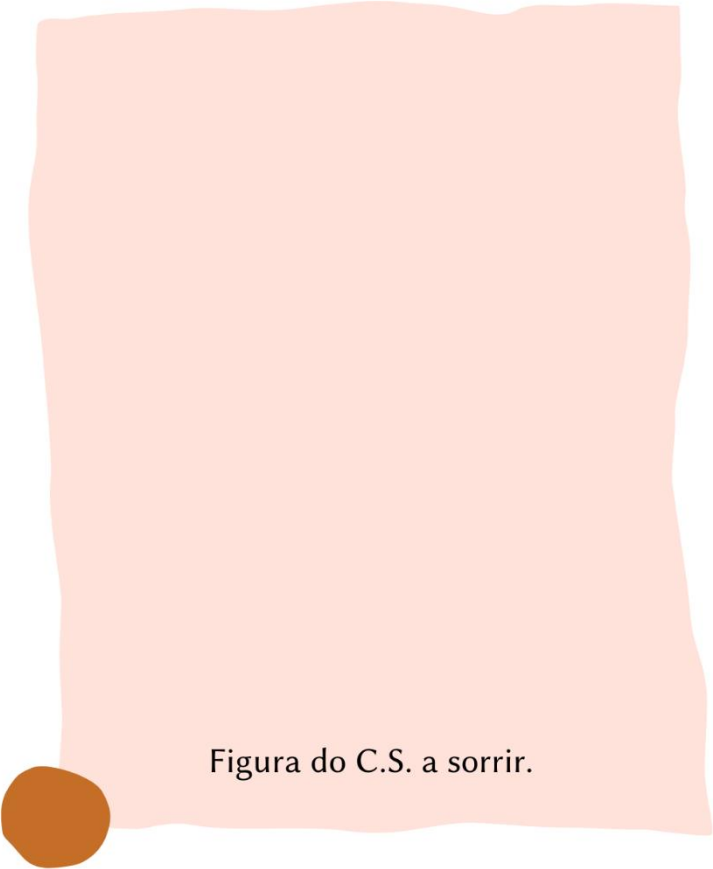


Figura do C.S. a sorrir.



Portfólio realizado por Beatriz Santos em fevereiro de 2023

ANEXO E

Características do Agregado Familiar

| ' ' | | ' ' |

Tabela 2.*Características do Agregado Familiar*

Criança	N.º de irmãos	Pai			Mãe		
		Idade	Profissão	Habilitações Literárias	Idade	Profissão	Habilitações Literárias
B.	0	46	Farmacêutico	Licenciatura	41	Cardio-pneumologista	Mestrado
B.F.	1	30	----- ^a	9ºAno	27	-----	12ºAno
C.	1	45	Engenheiro comercial	Mestrado	39	Psicóloga	Mestrado
C.S.	2	43	-----	-----	38	Dona de casa	-----
D.	1	34	Jurista	Mestrado	32	Designer	Mestrado
E.	1	32	Motorista	Secundário	28	-----	-----
F.	1	24	Limpeza	11ºAno	24	Desempregada	7ºAno
G.C.	1	28	Sargento	12ºAno	28	Assistente operacional	9ºAno
G.L.	1	39	Engenheiro Civil	Licenciatura	38	Caixa	Licenciatura
I.	0	54	Consultor imobiliário	12ºAno	40	Enfermeira	Licenciatura
I.A.	1	27	Estofador	12ºAno	25	Esteticista	12ºAno
J.	1	34	Empresário	Mestrado	34	Massagista	Mestrado
L.G.	1	38	Professor / Investigador	Doutoramento	34	Jornalista	Doutoramento
L.	0	32	Gerente Restaurante	9ºAno	33	Secretária	12ºAno
L.S.	1	34	Construção civil	12ºAno	22	Desempregada	8ºAno
M.L.	1	48	-----	-----	39	Manager	Licenciatura
M.	1	28	Construção civil	9ºAno	28	Esteticista	12ºAno
M.H.	2	45	Engenheiro	-----	40	Engenheira	-----
M.M.	1	33	-----	-----	32	Atendimento café	1ºCiclo
S.	3	50	Guarda Prisional	9ºAno	46	Professora	Mestrado
S.O.	0	45	Gestor da qualidade	Licenciatura	32	Administrativa	Licenciatura
S.P.	3	?	-----	-----	40	Embalador industrial	Secundário
T.	0	41	Investigador	Licenciatura	39	Comercial	Licenciatura
V.	1	39	Administrativo	Mestrado	39	Técnica superior	Licenciatura
V.S.	1	38	Motorista	Secundário	37	Empregada de mesa	Secundário

Nota. PCG (2022-2023, p. 10).^a Sempre que o tracejado for apresentado significa que a informação é desconhecida.

ANEXO F

**Árvore categorial referente ao mapeamento das
situações em que as crianças demonstram a
necessidade de repousar e a sua relação com a
alimentação**

| ' ' | | ' ' |

Tabela 2

Árvore categorial referente ao mapeamento das situações em que as crianças demonstram a necessidade de repousar e a sua relação com a alimentação

MAPEAMENTO DAS SITUAÇÕES EM QUE AS CRIANÇAS DEMONSTRAM A NECESSIDADE DE REPOUSAR E A SUA RELAÇÃO COM A ALIMENTAÇÃO	
Notas de campo referentes ao repouso	Notas de campo referentes à alimentação
Durante a semana, ao final do dia várias foram as crianças que acabaram por adormecer uma vez que grande parte tem 3 anos. Hoje, o S. estava sentado ao meu lado, inclinou-se para o meu colo e quando reparei, este já tinha os olhos fechados e dormitava na minha perna (nota de campo n.º 43).	Durante o início da refeição, pude observar uma das senhoras que realiza este momento a dar leves “calduços” na nuca das crianças de outra sala, incentivando-as (ou não) a comer “Bora, come!”, “Vamos lá a comer”, “Toca a comer” entre outras frases do género. Mais tarde a mesma foi chamada à atenção por efetuar este tipo de comportamentos e, por incrível que pareça, não se mostrou preocupada nem ressentida, parecendo estar de consciência tranquila e afirmando “Se quiserem tirar-me daqui estão à vontade”, “Ainda não conhece o furacão S.”, sendo esta última frase direcionada à criança que fez queixa quando recebeu o calduço (nota de campo n.º 40).
Mais uma vez, no final do dia havia crianças a dormir, o F. sentado ao meu colo que respirava profundamente e o B.F. que a cabeça tombava no local onde estava sentado (nota de campo n.º 99).	O L.S. tinha acabado de vir da casa de banho onde tinha estado a urinar e lavar as mãos. Fomos até ao refeitório e, tal como ao longo de todo o dia, este continuava choroso e a chamar pela mãe. Quando se sentou no refeitório começou a dizer “Xixi, xixi, xixi” e eu questioneei a educadora se podia ir com este à casa de banho. Esta como tínhamos acabado de chegar de lá, explica-me que o L.S. apenas está a dizer isso para poder sair do refeitório, devido à sua má relação com a comida. Perante esta resposta, vou ter com o L.S. e peço-lhe para se sentar novamente na cadeira, passado uns segundos este diz mais alto “XIXI!” e começa a urinar pelas pernas abaixo (nota de campo n.º 149).

<p>A educadora conta uma história depois do almoço e, acabamos este momento com o I, a M. e o C.S. a dormir no colchão. Pouco tempo depois o B.F. junta-se aos colegas e também adormece (nota de campo n.º 106).</p>	<p>Com o grupo todo sentado, a educadora informa-me que o D. já consegue comer sozinho e, incentiva-o “D. mostra lá à Beatriz” (nota de campo n.º 158).</p>
<p>Na atividade da tarde, na mesa onde estavam as crianças de três anos, o B.F. e o S.O. adormeceram em cima da mesa (nota de campo n.º 125).</p>	<p>No refeitório, o C.S., pela primeira vez, aceitou comer a sopa e comeu três colheres de sopa (nota de campo n.º 229).</p>
<p>No final do dia tanto a M. como o M.H. encontram-se a dormir profundamente. A educadora leva a M. ao colo e eu levo o M.H.. No percurso até ao portão da escola nenhum dos dois acorda e mesmo quando são entregues às famílias continuam a dormir no colo destas (nota de campo n.º 153).</p>	<p>O L.S., tal como acontece todos os dias que vem à escola, sempre que nos aproximamos do local da refeição vindos da casa de banho, este começa a chorar e suplicar para ir urinar. Ao início a educadora estava a ir recorrentemente com este à casa de banho, mas assim que lá chegava este não urinava nada, acabando por concluir que o mesmo apenas queria sair do refeitório (nota de campo n.º 262).</p>
<p>O B.F. adormeceu sentado no momento da roda. Quando nos dirigimos para o exterior, com o intuito de ir comer castanhas, a auxiliar coloca a criança de pé com o propósito de a acordar. Contudo, o B.F. continua a dormir, mas a auxiliar está disposta a levá-lo em pé. Perante a situação, intervenho e digo-lhe “Eu levo o B.F.”, quando o carrego no colo a mesma diz-me, “Mas ele não vai ao colo, tem de acordar”, e eu retorno “Eu não vou acordar uma criança que se sente cansada e com necessidade de dormir, não me importo de levar o B.F. ao colo e vou buscar um colchão para colocar no chão quando estivermos parados no local”. A auxiliar acaba por responder “Nunca vi colchão nenhum nem crianças a dormir na festa do magusto, mas faça o que quiser, você é que sabe”. Eu, consciente de que a meu ver, estou a fazer o que é mais adequado, agarro em um colchão e sigo com o B.F. ao colo. Quando estou perto da educadora, informo-a de que trouxe o B.F. ao colo</p>	<p>Hoje, pela primeira vez, o C.S. comeu a sopa toda. Inicialmente com a minha ajuda, porém, depois incentivei-o a comer sozinho e assim continuou até terminar (nota de campo n.º 318).</p>

e de que tenho um colchão para depois deitá-lo no chão, ao qual esta responde “Fez bem Beatriz, obrigada, fez muito bem” (nota de campo n.º 160).

No final do dia, a E. também se encontra a dormir e a educadora pondera em ligar à mãe da mesma para a vir buscar à sala. Contudo, na altura em que está a realizar a chamada a E. acaba por despertar e não é necessário a mãe da mesma vir à sala (nota de campo n.º 161).

Quando regresso da pausa, a educadora da sala do lado, informa-nos (a mim e à educadora), que as crianças estão todas a dormir no ginásio (nota de campo n.º 230).

O I. chegou a dormir ao colo do pai, a educadora antes de o receber prepara um colchão no chão e deita o mesmo. Este fica a dormir a manhã toda e quando nos dirigimos para a casa de banho uma vez que depois o grupo ia almoçar, a educadora acorda-o (nota de campo n.º 267).

A L.G. quando chegou tinha-me dito que tinha sono, mas eu pedi para esperar pela educadora para falarmos com a mesma. Quando a educadora questionou cada criança para onde queria ir brincar a L.G. referiu então “tengo sueño” e a educadora foi buscar um colchão para a mesma deitar-se (nota de campo n.º 277).

De manhã o V. tentava deitar-se/encostar-se no colo da educadora, ao qual esta alerta “Aqui não é para dormir, é para estarem sentados!” (nota de campo n.º 286).

Uma vez mais, o C.S. comeu a sopa toda de novo, de início com a minha ajuda e depois sozinho (nota de campo n.º 322).

Hoje foi o terceiro dia que o C.S. comeu a sopa toda. Este precisa de um incentivo inicial, mas depois acaba por comer tudo sozinho (nota de campo n.º 329).

O D. nunca quer comer sozinho, no entanto, ando a tentar que este o faça através de uma estratégia, esta passa por eu colocar a minha mão à volta da dele, que está a agarrar a colher, porém, não faço mais qualquer movimento. De uma forma geral, apenas é um incentivo sentir a minha mão por perto e, a verdade, é que hoje foi o segundo dia que este comeu a sopa praticamente toda até dizer “Já me dói o braço!”, eu sorri e ajudei no fim (nota de campo n.º 344).

ANEXO G

Roteiro ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), é fundamental a explicitação dos meus objetivos de trabalho a todos os atores envolvidos, com o intuito de elaborar uma ética democrática.</p> <p>Deste modo, quando cheguei à sala P3A apresentei-me à equipa educativa, assim como, a todo o grupo de crianças que estava presente. Já para comunicar com as famílias, concretizei uma carta de apresentação (que continha um breve resumo de quem eu sou, de que escola superior vinha, de quanto tempo iria permanecer na sala P3A e um pouco do que pretendia realizar) para colar à porta da sala.</p> <p>No que diz respeito à equipa educativa, foi crucial as diversas conversas informais, onde pude discutir ideias, interesses e esclarecer algumas dúvidas que foram surgindo, sendo através deste meio que fui dando a conhecer os meus objetivos do trabalho.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1);</p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).</p>
2. Custos e benefícios	<p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (Tomás, 2011, p. 160).</p> <p>Neste seguimento, importa referir que como custos associados a esta investigação, receio que esses passem pela minha forma de ver os Jardins de Infância Públicos, sendo um local que, de momento, não me</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p>

	<p>imaginaria a trabalhar por não poder oferecer e frequentar todos os momentos que a meu ver são de extrema importância, neste caso, o momento da sesta e o momento da refeição.</p> <p>No entanto, como benefícios sinto que esta investigação será uma forma de refletir sobre as lacunas da educação pública em Portugal a todos os leitores que por aqui passarem, permitindo identificar possíveis práticas a recorrer ou adaptar para quem frequenta esses contextos.</p>	
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Ao longo do meu trabalho escrito, concedi um olhar atento a todos os dados que pudessem comprometer a entidade e privacidade tanto das crianças, como da equipa educativa e até da organização socioeducativa. Comprometendo-me a respeitar todos os intervenientes da minha PPS II, nomeadamente: a equipa educativa, denominando educadora cooperante e auxiliar; as crianças, recorrendo apenas à inicial do seu nome ou à inicial do seu nome e do seu apelido; e a organização socioeducativa, recorrendo a este termo. No que concerne às entrevistadas para a investigação, estas serão designadas com um algoritmo, por exemplo: Educadora 1; Educadora 2; entre outras de forma a não comprometer a privacidade de cada uma.</p> <p>Além do referido, foi concedida a autorização para o registo escrito e fotográfico das crianças, ainda assim, todas as caras das crianças ou símbolos da organização socioeducativa foram desfocados, com o intuito de não serem reconhecidos por outrem.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a sociedade:</u></p> <p>“- Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (p. 2).</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>Esta investigação não decorreu diretamente com as crianças, mas sim através do meu olhar atento para com as mesmas. Desta forma, importa</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p>

	referir que não fiz qualquer tipo de seleção de crianças, isto é, as crianças que foram referidas ao longo do relatório, foram as crianças que mostraram uma maior dificuldade em se alimentar ou necessidade de repousar.	“- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).
5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	É importante que todos os participantes de qualquer investigação tenham conhecimento dos objetivos e natureza da mesma, assim como dos métodos recorridos e dos resultados obtidos (Tomás, 2011). Para tal, através do olhar atento ao grupo de crianças e senti que um educador que pudesse estar presente no momento da refeição ou que pudesse possibilitar uma sesta digna, faria a diferença no modo de estar e, principalmente, no bem-estar de algumas crianças. Desta forma, reuni-me com a orientadora e propus a questão problemática e os seus respetivos objetivos. Em conversa com a mesma, reformulámos alguns aspetos, acabando por ficar tudo delineado. Assim, após esta reunião, através de conversas informais com a equipa educativa, fui transmitindo estas informações no que concerne à minha investigação. Já em relação às restantes entrevistadas, estes dados foram transmitidos quando questioneei se gostavam e estavam interessadas em participar.	<u>No compromisso com as crianças:</u> “- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p. 1).
6. Consentimento informado	Logo no início da minha PPS II, procurei concretizar um consentimento informado (cf. Portfólio da Aluna – Consentimento Informado dos Registos das Crianças, p. 20) que foi assinado pelas famílias, com o intuito de comunicar às mesmas o meu respeito pela privacidade e	<u>No compromisso com as crianças:</u> “- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).

	confidencialidade destas e das suas crianças, além de solicitar a autorização para registos escritos e fotográficos do grupo, estando estes salvaguardados ao anonimato, isto é, através das iniciais dos nomes das crianças e do desfoco de imagens que pudessem identificar a identidade de qualquer uma e da organização socioeducativa.	<u>No compromisso com as famílias:</u> “- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).
7. Uso e relato das conclusões	Procurei, em todos os momentos, ter o cuidado de ir conversando com equipa educativa sobre a minha intervenção, com o propósito de lhes ir informando sobre as minhas propostas e ouvir sugestões de melhoria ou adaptação ao contexto. Além disso, as famílias receberam fotos das dinâmicas ou atividades postas em prática.	<u>No compromisso com as famílias:</u> “- Fornecer às famílias informações” (p. 2). <u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u> “- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Acredito, vivamente, que esta investigação possa vir a originar um impacto positivo. Espero que sirva para refletir sobre como as decisões de cunho político na esfera pública impactam as crianças cotidianamente, de modo que as colocam ou não como centro do atendimento educativo, em última instância, respeitando ou não as suas necessidades. Se os contextos socioeducativos têm crianças como o centro da sua ação, então estes têm de ir ao encontro das necessidades das mesmas. Por esta razão, as necessidades básicas não são só asseguradas em contexto familiar, uma vez que as crianças passam um	<u>No compromisso com as crianças, famílias, equipa de trabalho e entidade empregadora:</u> “- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2).

	grande número de horas nos contextos socioeducativos e, por isso, deve haver uma boa parceira entre a escola e a família.	
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Em conformidade com O’Kane (2005) citado por Tomás (2011), “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Para tal, tem sido crucial a troca de informações ocorrida com a equipa educativa, com as famílias e com as crianças ao longo destas semanas. No que concerne às conversas com a equipa educativa, vou relatando observações de algumas crianças e informando sempre do que pretendo propor ao grupo, às famílias e à própria equipa educativa, mostrando-me sempre receptiva a sugestões de melhoria e críticas construtivas. Quanto às famílias, estou sempre disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer, além de que, durante a PPS II as mesmas foram recebendo registos fotográficos das crianças e da minha prática. Por último, quanto às crianças, fui concedendo-lhes o meu olhar atento e observador para perceber os seus interesses e gostos, com o intuito de poder oferecer dinâmicas contextualizadas. Deste modo, procurei demonstrar-me sempre presente para as mesmas, sendo um dos meus focos, o bem-estar tanto físico como psicológico de cada uma.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u> “- Fornecer às famílias informações” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u> “- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
10. Tratamento de dados	Após a concretização do presente relatório, todos os dados recolhidos que identificam as crianças e as suas famílias, bem como a organização socioeducativa onde estou inserida, serão apagados, salvaguardando o anonimato e a segurança de todos os intervenientes.	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p>

		<p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a sociedade:</u></p> <p>“- Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (p. 2).</p>
--	--	--

ANEXO H

**Guião da entrevista à equipa referente ao estudo de
caso**

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadores de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Entender a conceção de criança e infância segundo o(a) entrevistado(a);
- Compreender a conceção e as estratégias empregues pelo(a) entrevistado(a), referente à(s) componente(s) não letiva(s).

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
I. Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o(a) entrevistado(a). 	A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. A3. Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.
J. Definição do perfil do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do(a) educador(a) 	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educador(a) de infância? B3. O que significa, para si, ser educador(a) de infância? B4. Fale-me do seu percurso profissional. B4.1. Já trabalhou em Creche? Como influenciou a sua prática pedagógica com as crianças de JI e vice-versa?
K. Conceção e lugar da(s) criança(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar conceções de criança e infância 	C1. Como define criança? C2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

L. Conceção e estratégias referente à(s) componente(s) não letiva(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perspetiva do(a) educador(a) referente aos momentos definidos como componentes não letivas 	<p>D1. Como vê, de um modo geral, o momento da sesta?</p> <p>D1.1. Sempre teve essa opinião? Se não, porquê?</p> <p>D2. As crianças, em idade pré-escola, nos jardins de infância públicos, não têm oportunidade de dormir a sesta, como se coloca perante esta política pública?</p> <p>D3. A que estratégias recorre quando alguma criança da sua sala se sente cansada ou sonolenta? De que forma assegura as necessidades da criança, tendo em conta o número de horas recomendado de sesta?</p> <p>D4. Como vê, de um modo geral, o momento da refeição?</p> <p>D4.1. Sempre teve essa opinião? Se não, porquê?</p> <p>D5. As crianças, em idade pré-escola, nos jardins de infância públicos, não têm oportunidade de serem acompanhados pelo/a educador/a de sala neste momento, como se coloca perante esta política pública?</p> <p>D6. A que estratégias recorre quando alguma criança da sua sala se sente desconfortável quando se dirige para o refeitório? De que forma assegura as necessidades da criança, tendo em conta a importância de uma boa relação com a comida nestas idades?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • A relação com os colaboradores que realizam as componentes não letivas 	<p>D7. Quem acompanha o grupo no momento da refeição?</p> <p>D8. Como caracteriza a sua relação com essa equipa?</p> <p>D9. Quem é que fica com as crianças que chegam antes do horário de componente letiva e que permanecem na escola após esse horário?</p> <p>D10. Como caracteriza a sua relação com essa equipa?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Os encarregados de educação e as componentes não letivas. 	<p>D11. Já aconteceu algum encarregado de educação manifestar-se devido à não existência de sesta? Como se posicionou? Sentiu-se preparado para responder à questão?</p> <p>D12. Já aconteceu algum encarregado queixar-se do momento da refeição? Como interveio, uma vez que não tem possibilidade de estar presente neste momento?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidades e oportunidades de melhoria 	<p>D13. Se fosse capaz de mudar as políticas públicas, referentes a estes dois momentos, o que faria? Que mudanças seriam cruciais para si?</p> <p>D14. Sente que, de forma geral, os restantes profissionais da educação partilham da mesma opinião? Porquê?</p>
M. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>E2. Obrigada pela sua disponibilidade</p>

ANEXO I

**Transcrição das entrevistas referentes ao estudo de
caso**

| | ' ' | | | ' ' |

EDUCADORA ÂNGELA²

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Gostaria de conhecer um bocadinho sobre a sua formação.

- Então eu tirei um curso no ISCE, depois fiz licenciatura na João de Deus e depois fiz Pós-Graduação na ESE em educação especial.

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

- Desde 95, portanto, há 27 anos.

B3. O que é que significa, para si, ser educadora de infância?

- Significa a minha vida. Pronto, eu não quis ser educadora logo desde pequena, queria ser jornalista, depois quando chegou ao 12º pensei não, jornalismo não, se calhar vou enveredar por outra área, entretanto ainda me inscrevi em Alcoitão para terapia da fala, depois não entrei assim por muito pouco, mas pronto não entrei. E depois aí nesse ano disse então pronto não vou para terapia da fala, não vou para jornalismo, vou para educadora de infância.

B3.1. E não se arrepende?

- Não, não.

B4. Fala-me um bocadinho do seu percurso profissional, ou seja já esteve em mais escolas do que esta?

- Tive, quando acabei o curso em 95, trabalhei num colégio particular, durante seis meses, não foi uma experiência muito boa mas pronto agora olhando para trás, deu para enriquecer. Pronto, mas não foi assim uma experiência muito boa para início de carreira, passando à frente. Depois sai desse colégio onde estive seis meses e depois tive dois ou

² Nome fictício para proteger a identidade e assegurar a privacidade da entrevistada.

três meses sem trabalhar e fui novamente para outro colégio particular que abriu nesse ano, em outubro de 96, e eu fui abrir esse colégio. Portanto, foi assim uma lufada de ar fresco e onde eu me sentia completamente à vontade e onde ganhei muita bagagem, nesse colégio tive 14 anos. Quando estava nesse colégio, dois anos antes ou três, comecei a perceber que eu já tinha aprendido tudo ali e precisava de outras coisas e, então nesse altura quando estava no colégio também não fazia muitas formações e se calhar também faltava e, a equipa era a mesma durante aqueles anos todos, foram 14 e, eu para aí dois anos antes pensei, não, tenho de me ir embora e então concorri, abriu um concurso para a Casa Pia e nesse ano concorri também para o estado. Em novembro chamaram-me para a Casa Pia e o tempo era para ir fazer substituição de uma colega por quatro meses que era uma licença de parto e eu disse: não vou arriscar 14 anos num colégio para ir fazer uma licença de parto, então ainda não foi desta que saí de lá e continuei. Só que depois no final de novembro fiquei colocada no estado e fiquei na Amadora, gostei muito, gostei muito da experiência, senti uma grande diferença porque além do horário que era muito menor, no colégio fazíamos mais tarefas. Notei muita diferença a nível de miúdos, de ambiente, foi tudo muito novo mas foi uma experiência muito gratificante. Depois acabou o ano letivo, eu era contratada, no ano a seguir tive em Oeiras, mas nunca sai de Lisboa, a seguir tive no Parque das Nações, dois anos, depois tive em Odivelas um ano, depois Alvalade também onde fui abrir uma sala, foi das experiências que tive mais gratificante no público, depois tive seis anos na Pontinha e depois vim para aqui.

B4.1. Aqui está há quanto tempo?

- Aqui, estou há dois anos e também vim abrir sala aqui.

B4.2. Durante esse percurso, principalmente talvez no tempo do colégio, porque não existem Creches pública, alguma vez trabalhou na valência de Creche?

- Não, nunca trabalhei em Creche, embora o colégio tivesse valência de Creche eu trabalhei sempre na parte do Pré-Escolar.

C1. Como define criança?

- Um ser ativo, com muitas capacidades que devemos alimentar a sua curiosidade e criatividade, estimulá-lo ao máximo para ser ela própria a fazer as suas descobertas, não fazendo nós por ela. E a criança tem que ser feliz, tem de se sentir felicidade numa criança.

C2. Como caracteriza o grupo de crianças que tem neste momento?

- Caracterizo como um grupo bastante desafiador, porque tenho duas crianças autistas na sala, além de que tenho três crianças com Língua Portuguesa Não Materna, tenho crianças com dificuldades a nível afetivo, é um grupo desafiador mas com o qual eu já mantenho uma relação muito próxima porque eu já o tenho praticamente há dois anos.

C2.1. Ah, manteve o grupo?

- Eu este ano só recebi 8 crianças novas, o resto era do ano passado.

D1. Então focando agora um bocadinho nas componentes não letivas, apesar de na escola não fazerem o momento da sesta, como é que vê este momento?

- É assim, eu posso falar enquanto trabalhei no Colégio, porque eu fazia o momento, também no meu horário contemplava a parte da supervisão à sesta. Tirando a parte que eu acho que às vezes é um bocadinho chato, aquela parte de os deitar, depois manter acalmaria, mas depois também há ali muito afeto, eu acho que a sesta depois transformar-se num momento muito afetuoso porque nós ali no colégio onde eu estava, nós deitávamos desde os pequeninos até aos quatro anos, os cinco anos já não dormiam e depois há sempre aquele momento que há sempre algum que precisa de mais mimiinho. Nós íamos rodando, eu não gostava muito ao princípio, mas depois aquilo também foi uma aprendizagem. E acho que sim, aquela parte de dar um mimiinho, e aqui não há sesta mas se alguma criança necessitar de dormir, nós temos sempre ali um colchão, eu o ano passado até pedi à mãe de um menino para trazer, porque ele precisava muito de se deitar e eles às vezes nem somos nós que dizemos, eu tenho ali uma manta e eles põe as almofadas da biblioteca e não é o dormir, as vezes é só mesmo o descansar e o sentir o conforto do quentinho.

D1.1. Ainda relativamente ao Colégio onde estava, falou que as crianças de cinco anos não dormiam, mas por exemplo se alguma de cinco anos sentisse necessidade podia?

- Podia, mas é engraçado que eu acho que aquilo era um bocadinho incutido, porque eles começavam a sentir que aos cinco anos já não precisavam de dormir. Porque era também para haver uma preparação para o primeiro ciclo, mas se precisassem de dormir claro.

D1.2. E, sempre teve essa opinião relativamente ao momento da sesta? Ou seja, falou que ao início custou-lhe mas depois começou a habituar-se, mas por exemplo se não tivesse tido sesta até agora, acha que iria ter essa sensação de que era um momento afetivo?

- Eu acho que sim, porque eu tenho um filho não é. Eu acho que o facto de nós estarmos ali com eles acabamos por passar aquela sensação de conforto, “Olha podes dormir, que nós estamos aqui para te ajudar se for preciso alguma coisa”, eu perdia-me lá com os bebés.

D2. E, uma vez que, de acordo com as políticas públicas, não pode acontecer o momento da sesta, como é que se coloca perante esta situação?

- Eu acho que ninguém segue à risca o não poder haver sesta. Eu acho que também parte um bocadinho de nós, se nós virmos que aquela criança está com necessidade de dormir e de descansar, só temos é que proporcionar esse conforto.

D2.1. Se não permitisse esse momento à criança, acha que a mesma iria desfrutar dos restantes momentos?

- Imagina, se ela está cansada e com sono, não está a desfrutar da atividade. Esta é a batalha que eu batalho comigo própria, o mais importante não é a quantidade de papéis que a criança leva no dossier, não é a quantidade de bonequinhos que a criança leva no Natal, na Páscoa ou no Carnaval. O mais importante é o que está a ser trabalhado na criança, e o facto de ela estar ali a descansar se calhar está a ser muito mais produtivo do que se estiver a fazer um desenho que já não está a ligar nenhuma.

D3. A próxima questão era relativamente às estratégias a que recorre quando alguma criança está cansada ou sonolenta, mas já referiu que tem então esse colchão e mesmo as mantas e as almofadas.

- Sim.

D4. Quanto ao momento da refeição, do almoço, como é que vê este momento?

- Também tenho as duas vertentes, porque eu quando trabalhava no Colégio, fazia apoio à refeição e aqui também. O ano passado nós tínhamos ali uma meia hora de componente letiva. Em relação à alimentação, eu também acho que é importante nós estarmos na alimentação, mais para saber se realmente aquela criança está a comer ou não, porque às vezes os pais questionam e nós não sabemos. E quando sou questionada por algum pai tenho de perguntar à auxiliar do almoço sobre o decorrer do momento. É que diariamente, se calhar também é falha minha, não me lembro de perguntar sempre. Contudo, os miúdos também dizem, se nós perguntarmos eles também dizem “Ah ele não comeu!”. A minha presença no refeitório era um bocado por causa disso e também, lá está, durante a refeição também se estabelece outro tipo de relação, e o fazê-los perceber porquê que têm de comer de determinado alimento, porque se nós não tivermos lá, às vezes as pessoas querem é despachar. Eu no colégio tínhamos essa faceta de acompanhar o almoço também e, no público o que é que acontece, nas outras escolas por onde eu tenho passado, eu acompanhava sempre quinze minutos, só que esses quinze minutos faziam parte da componente letiva, aqui não, eles retiraram da componente letiva.

D5. Como é que se coloca perante esta política pública, uma vez que a impossibilita de estar presente, contudo, refere que era importante a sua presença?

- Eu acho que às vezes, os senhores que fazem as leis deviam vir primeiro para o terreno, para ver o que é que realmente é importante. E porquê que tiraram a parte do almoço da componente letiva? Se calhar não faz sentido, existem inúmeras competências a aprender neste momento, por exemplo o saber estar ou agarrar nos talheres.

D6. Por exemplo, vou dar uma situação hipotética, tem uma criança que não se sente confortável quando se estão a dirigir para o momento da refeição, por algum motivo não se sente, não sei se acontece ou não. Não sei se o seu grupo vai todo tranquilamente, uma vez que não está presente neste momento não sabe de tudo em específico do que lá se passa. A que estratégias é que podemos recorrer quando o referido acontece, quando uma criança não se sente confortável a ir para este momento?

- Às vezes acontece, eu o ano passado tinha uma criança que quando eu saia choramingava e eu falava com ela e dizia que agora tinha de ir embora, mas ajudava a comer a sopa e o segundo prato um bocadinho. Reportava a situação a quem estava para depois darem mais um apoio a essa criança. Normalmente também funciona bem depois tendo um amigo que dá ali um apoio. O ano passado nós tínhamos essa situação, às vezes eles davam ajuda uns aos outros, ainda tinham no comida deles e já estavam a ajudar os outros.

D6.1. Havia alguma razão por trás para, a criança que mencionou, não se sentir confortável?

- Não tinha a ver com a comida, eu acho que tinha a ver com o sentir-se segura, porque depois se eu o encaminhasse para outro lado, ela ficava mais ou menos tranquila.

D7. Neste caso, quem acompanha o grupo no momento da refeição, ao longo das entrevistas e do tempo que já cá estou, percebo que é uma equipa de fora, que a junta de freguesia emprega. E, pelo que já me confirmaram não tem qualquer formação pedagógica. Concordo com a equipa que realiza este momento?

- Eu este ano já tive duas pessoas na minha mesa, o ano passado foi pior que ainda teve mais oscilações, mas este ano tive duas pessoas. A primeira pessoa, realmente, não tinha perfil nem nada, porque eu falava com a pessoa e esta virava-me as costas. Entretanto eu falei com a responsável mas eu acho que nem à responsável a pessoa ouvia. As crianças ainda sem tocarem na comida afastavam o prato e a pessoa levantava logo o mesmo. Agora veio outro moça que sim, que consigo falar com ela, que vou despertando para os problemas de cada um a nível da alimentação e acho que agora as coisas estão mais equilibradas.

D8. Eu ia perguntar exatamente isso, como caracteriza a sua relação com esta equipa? Portanto, consegue estabelecer um contacto, comunicar informações e receber também de como correu o momento?

- Sim, sim.

D9. Relativamente às crianças que chegam antes do horário de componente letiva e que ficam depois, portanto esses momentos estão atribuídos então à equipa do AAAF, certo?

- Sim.

D9.1. Como caracteriza esta equipa? Por exemplo, temos crianças que chegam cedo e que ficam até tarde, e uma vez que é uma componente não letiva, há possibilidade de dormirem no AAAF?

- Eu acho que elas também quando as crianças apresentam cansaço, pelo menos os da minha sala, este ano nem tanto, mas o ano passado elas reportavam que determinada criança dormia e elas deixavam dormir, mais no período da tarde.

D10. Como é que caracteriza a sua relação com esta equipa?

- Eu não posso dizer que seja assim uma relação muito estreita, mas se calhar é culpa minha. Eu penso que temos uma relação cordial, não é que seja muito próxima mas é a necessária e falamos sempre quando há algum problema de determinada criança, de um lado ou de outro. Temos uma relação cordial, de perceber o que se passa de cada lado para também haver uma articulação mais ou menos positiva.

D11. Relativamente aos encarregados de educação, já aconteceu algum encarregado de educação manifestar-se devido à não existência da sesta? Ou seja, sentiu que o seu filho andava muito cansado, sonolento ou até mesmo que apresentava estas características quando o vinha buscar à escola, algum ficou descontente por não haver esse momento?

- Não, eu acho que não. Estarem descontentes por não haver sesta não, mas às vezes quando eles vêm pela primeira vez eles questionam. Mas se nós explicarmos, e eu explico não há sesta mas se ele precisar eu tenho ali o colchãozinho e a manta, eles aceitam.

D12. E quanto à refeição, se lhe perguntarem se a criança comeu bem hoje, como é que correu o momento? Sente-se preparada para responder uma vez que não esteve no momento?

- Eu quando não sei, questiono a auxiliar de refeitório, ou seja não respondo logo aos pais mas informo-os posteriormente. Nunca deixo os pais sem resposta, posso é não responder na altura.

D13. Numa situação hipotética, se fosse capaz de mudar as políticas públicas, mais precisamente referente a estes dois momentos, o que faria? Que mudanças seriam assim cruciais a alterar?

- Incluía, se calhar como componente letiva o almoço. Já em relação à sesta mantinha a mesma estratégia, ter ali um ponto de socorro para quem precisar.

D13.1. Se esta política, relativamente à sesta, não existisse, talvez fosse possível haver mesmo uma sala para esse efeito, ao pensar em estratégias como juntar as várias crianças das várias salas, que precisam de dormir, numa sala apenas?

- Falta pensar também na disposição que as pessoas têm também para fazer mudanças, não é fácil.

D14. Referiu a integração do almoço na componente letiva e aqui quanto à sesta, talvez essa estratégia do colchão manter-se, acha que os restantes profissionais da educação concordam? Partilham da mesma opinião?

- Então eu acho que as pessoas sabem dessa necessidade, mas depois é mais uma coisa que há para fazer. Se for dentro da componente letiva, tudo bem, se for fora da componente letiva, já vai abarcar uma meia para o outro lado. E, neste caso, já não é tão bem visto, penso eu.

E1. Da minha parte está tudo, não sei se tem algo mais que seja pertinente a dizer sobre estes dois momentos?

- Está um tema bastante importante acho eu e faz refletir pelo menos. Há coisas que não se ensinam, que têm a ver connosco, como a forma como tu olhas para cada criança. As crianças não são só “nossas” só o tempo que estão ali na sala. Quando vão para o refeitório continuam a ser “nossas”, quando vão para o AAAF continuam a ser “nossas” e se há algum problema nós temos de tentar resolver em todas as vertentes. Temos de olhar para a criança como uma pessoa que está ali e que tem as suas dificuldades e necessidades. Eu

acho é que, pronto, a nível da seleção os miúdos acabam por vir para aqui muito pequeninos.

E2. Pronto, da minha parte é tudo, agradeço por este tempo e disponibilidade.

- Obrigada eu, espero ter ajudado.

EDUCADORA CARLOTA³

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Gostaria de saber um bocadinho sobre o seu percurso de formação?

- Então eu tenho a licenciatura e tenho uma especialização em educação especial, problemas de cognição.

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

- Como educadora de infância desde 1991, mas eu fui inicialmente auxiliar desde 1982.

B3. O que é que significa, para si, ser educadora de infância?

- Olha é dar tudo, eu gosto muito daquilo que faço, ajudar estes miúdos, estas crianças a crescer, que no fundo acabam por ser um bocadinho “nossos”, é muito importante para mim. Gosto muito daquilo que eu faço e é por isso que ainda aqui estou apesar das minhas limitações.

B4. Em relação ao percurso profissional, teve em mais do uma escola, portanto, não se manteve sempre nesta certo?

- Tive 26 anos numa escola que pertencia ao Ministério da Educação, à obra social do Ministério da Educação. Depois em 2006 ingressei numa outra escola, tive colocada 4 quatro anos nesta, e depois em 2011 vim para aqui.

B4.1. Então de acordo com esse percurso nunca trabalhou em Creche?

- Sim, trabalhei. Estes 26 anos onde estive, nós recebíamos os meninos aos três meses e acompanhávamos até aos seis anos. Um drama quando eles saiam, nós víamo-los crescer e crescíamos com eles.

³ Nome fictício para proteger a identidade e assegurar a privacidade da entrevistada.

B4.1.1. E influenciou em algum aspeto o trabalhar em Creche para trabalhar em JI?

- Sabes que como os conhecíamos tão bem, como os acompanhávamos desde bebés, tinha alguma influência, porque com o desenvolvimento deles e com aquilo que tu ias observando tu ias esticando a corda. E vou te contar, foi mesmo um choque tremendo quando ao fim de 26 anos de estar nesta instituição, que era destinada só a funcionários do Ministério da Educação, quando cheguei à outra escola fui colocada num grupo de cinco anos onde não conhecia nenhuma criança. Quando eu digo que foi um choque tremendo, eu larguei um grupo de três anos e que comparativamente a estes meninos de cinco anos que fui apanhar não tinham nada a ver em termos de desenvolvimento. O facto de acompanhar os meninos dos três meses aos seis anos influenciava em todo o trabalho que ia desenvolvendo.

C1. Como é que define criança?

- Criança é um ser que absorve tudo, tudo aquilo que lhe quiseres dar. Eles são umas esponjas como eu costumo dizer. Estão sempre em evolução.

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

- Olha, este grupo, um grupo maioritariamente de rapazes, neste momento a maior parte deles tem quatro anos e está ser um bocadinho difícil. É um grupo muito agitado, no entanto, é a única questão que eu vejo que está a dar um bocadinho mais de trabalho. Mas é um grupo muito autónomo, muito interessado, alguns já se conheciam porque vieram da sala dos três anos, neste momento são 9 os que entraram de novo este ano. Normalmente, nós trabalhávamos com grupos homogéneos, este ano não, este ano há três, quatro, cinco e uma que já vai fazer seis. Eu nunca tinha trabalhado com grupos heterogéneos, mesmo no percurso que tive nunca tinha trabalhado. Por um lado traz coisas positivas, porque eles acabam por se ajudar uns aos outros, o que não deixar de acontecer quando tem praticamente a mesma idade, porque tem características diferentes e desenvolvimentos diferentes. Mas é um grupo muito bonzinho, dada a situação socioeconómica da maior parte dos pais e da família em termos de motivação, de puxarem um bocadinho por eles, de serem presentes. Eu acho que na grande maioria há um bocadinho de falta de estímulo por parte das famílias, portanto isso depois reflete-se um

bocadinho na cultura geral destes meninos, No entanto eles são muito interessados e se tu lanças uma coisa eles querem sempre saber mais, em termos de linguagem também têm um bom vocabulário na grande maioria.

D1. Então vou me focar um bocadinho nas componentes não letivas, e gostava de saber, de um modo geral, como é que vê o momento da sesta, apesar de não se suceder aqui?

- Nesta escola onde tive 26 anos, os meninos dormiam desde os três meses até aos cinco anos, depois houve uma altura que houve a necessidade dos meninos dos cinco anos já não dormissem porque eles ficavam deitadinhos mas acabavam por não dormir. Agora em relação à sesta eu acho que é um momento de pausa na vida destas crianças, muito importante, eu acho que devia fazer parte mesmo da rede pública um momento de pausa. Mas também depende da necessidade dos grupos, eu vou dar-te a experiência daqui, em que tive um grupo de três anos onde estavam incluídos meninos ainda de dois anos também e que nós a seguir à hora do almoço os deitávamos um bocadinho com os colchões que tínhamos inicialmente pedido aos pais e eles acabavam por adormecer. E aí tu podes ver a necessidade que as crianças têm de haver este repouso a meio do dia. Tenho também conhecimento de alguns pais que têm crianças cá no primeiro ciclo e que tem crianças com idade para entrar nesta escola e que optaram por não entrar exatamente por eles não dormirem. Já aconteceu numa outra escola um grupo de três anos descansar da parte da tarde e houve uma denúncia que levou a uma fiscalização. As crianças acabaram por não puder descansar, sendo que era visível ocorrer meninos a dormir em cima das mesas, é dramático. Eu acho que devia fazer parte do currículo.

D1.1. E, sempre teve essa opinião?

- Sempre, sempre! E partindo das premissas que eu tive daquelas crianças que mesmo aos quatro anos sentiam necessidade e, depois ainda há outra coisa, há meninos que entram aqui muito cedo, vêm de longe, acordam cedo para estar aqui cedo e depois são meninos que saem tarde também.

D2. Uma vez que nos JI públicos não tem oportunidade de dormir, como é que se coloca perante esta política pública? / D3. Que estratégias podemos usar para assegurar as necessidades das crianças?

- Não temos horário para que eles possam dormir, então o que é que nós fazemos, os que precisam de dormir têm a sua almofadinha e vão descansar. Às vezes são eles próprios que nos pedem para ir descansar, e eu deixo e eles adormecem. É possível ver a necessidade que eles têm de ainda descansar através do facto de um dia por semana fazermos um relaxamento e muitos adormecem durante o relaxamento. Eu vou dizer uma palavra muito forte, eu acho que é um bocadinho criminoso este impedimento. O trabalho que é feito, as atividades que são desenvolvidas de tarde não rendem para estes meninos. Por exemplo contar uma história a seguir ao almoço, existem meninos a tombar e eu indico-lhes para se irem deitar. Eu não vejo qual seja o mal para proporcionar um bocadinho de repouso nem que prolonguem o nosso horário.

D3. A que estratégias recorre quando alguma criança da sua sala se sente cansada ou sonolenta? De que forma assegura as necessidades da criança, tendo em conta o número de horas recomendado de sesta? – Respondido em D2.

D4. Agora quanto ao momento da refeição, como é que vê este momento, o momento do almoço?

- Eu vou-te falar das duas experiências distintas, embora o outro fosse público, não era totalmente público porque era só para os funcionários do Ministério. A nossa sala era polivalente, era a sala de atividades, era a sala de refeições, era a sala de repouso. Portanto, eu sempre acompanhei as refeições das crianças que eu acho importantíssimo. Aqui nesta escola, não se passa nada disso, a não ser que tu por opção própria acabes por prescindir um bocadinho da tua hora de almoço. Sendo que isso é o que acontece comigo, este ano nem tanto, porque este ano eu apenas acompanho até à sopinha, para mim se eu sair de lá com todos com a sopinha comida eu já fico descansada, mesmo que eles não comam o segundo prato todo, eu já fico descansada. Mas houve situações em que eu prescindi muitas vezes da minha hora de almoço para ficar com eles, principalmente nos anos iniciais, nos três anos. Olha é um momento muito rico para nós e para eles, e até se nós

podermos almoçar com eles, melhor! Há ali tanta formação, o pegar no garfinho e acompanhar com o pãozinho. Olha, Beatriz, ainda te vou dizer mais, o ano passado nós tivemos o nosso horário das 8h30-11h30 e as 11h30 eles iam almoçar e das 11h30-12h nos tínhamos atividade não letiva e erámos obrigadas a estar com o grupo para supervisionarmos. E, depois há aquela questão, espera isto é horário não letivo, eu não vou interferir, mentira, acabamos sempre por interferir, por ajudar, isto para te dizer que começámos a sair as 15h30 devido ao prolongamento.

D5. A próxima questão era direcionada ao posicionamento perante a política pública referente a este momento, acabou por responder que não concorda. / D6. E quanto às estratégias estas passam por ficar lá um bocadinho pelo menos durante o momento da sopa.

- Exato.

D7. Quem é que acompanha o grupo no momento da refeição, quando sai do local?

- É assim, não sei quem é que acompanha, não sei. Penso que esteja atribuída a uma das funcionárias do refeitório. A questão é que sempre que eu apareço lá de surpresa nunca está lá ninguém. Às vezes ficam um bocadinho “abandonados”, eu penso que supostamente deveria ficar uma funcionário do refeitório.

D7.1. Como é que define esses funcionários, há alguma formação?

- Beatriz, tu que tens estado também presente sabes muito bem qual é a resposta, que eu tenha conhecimento eles não tem qualquer tipo de formação. Até porque se vê a rodagem que vai havendo, aparece uma senhora para ajudar, depois essa senhora já não está presente no refeitório e vem outra. Portanto, em termos de qualificação ou formação para o acompanhamento de crianças parece-me que não há nenhuma.

D7.1.1. Qual é a sua opinião sobre isso, sobre ser esta equipa a acompanhar?

- Eu vou ser um bocadinho dura, não há o mínimo de sensibilidade para lidar com estas crianças percebes? Tu sabes que há uma menina que mede a força contigo para comer a sopa ou para comer o segundo prato e tu que a conheces bem, tu consegues dar-lhe a volta, ali não, não queres comer, não comes. Não há disponibilidade dedicada às crianças, eu

compreendo que não compreendo nada, mas eu sei que a logística é: temos de despachar para colocar as mesas para o primeiro ano e a seguir temos de despachar para colocar as mesas para o segundo, e eu tenho a certeza de que há meninos que em determinadas situações acabam por não comer, mas isso eu tenho a certeza. E tu sabes também Beatriz, tu também sabes...

D8. Como é que caracteriza a sua relação com esta equipa, há algum tipo de troca de informações?

- Olha, há lá um elemento que eu me parece que é daqueles que terá mais sensibilidade, que o ano passado estava a acompanhar o meu grupo, os três anos, e eu ia dizendo: olha ele não vai querer mas deixa que ele coma pelo menos duas colherzinhas, facilita um bocadinho, vamos aos bocadinhos experimentando até onde é que eles vão. Com este grupo se tu me perguntares quem é que os está a acompanhar, eu não sei, eu vejo lá algumas vezes um senhor, mas depois também vejo esse senhor a dar apoio a outras meses e acabo por não ter uma pessoa de referência nem as crianças têm uma pessoa de referência. Mas, é o despachar mesmo.

D9. Quando as crianças chegam mais cedo ou permanecem depois da componente letiva na escola, ficam com a equipa do AAAF, certo?

- Com o AAAF sim.

D9.1 Como é que caracteriza a essa equipa?

- Este ano eu acho que essa equipa está a funcionar muito bem, muito por causa da coordenação que começou este ano. Eu não sei como funciona de manhã, não sei o que fazem, devem ser atividades livres, não sei o acompanhamento que têm, não sei mesmo.

D9.1.1. Por exemplo, uma vez que é difícil proporcionar momentos de descanso na sala, quando eles vão para a componente não letiva com o AAAF, há algum espaço e tempo para isso?

- Eu sei que há alguns que acabam por dormir lá, daí a necessidade que eles têm. Quando eles não conseguem aqui na sala, eles acabam por descansar lá. Elas têm lá um cantinho para eles dormirem.

D10. Como é que caracteriza a sua relação com essa equipa?

- Com a equipa é muito boa, nós partilhamos atividades, elas estão a par, fazemos uma reunião uma vez por mês. Retomámos essa rotina que tínhamos e reunimos uma vez por mês para diligenciar as atividades que vamos fazer que sejam de carácter mais geral.

D11. Agora aqui um bocadinho pelos encarregados de educação, disse que há alguns que não colocam as crianças aqui devido à não existência da sesta, o que estão aqui alguém já se manifestou sobre esse momento não acontecer?

- No início sim, no início houve um encarregado de educação que me perguntava se eles descansavam, onde nós respondemos que não oficialmente, mas se houvesse essa necessidade haveria maneira de se arranjar um cantinho para eles puderem descansar.

D11.1. Sentiu-se confortável ao dar essa resposta aos pais?

- Eu sei que não são as melhores condições para as crianças que têm esta necessidade de dormir, mas é o que se consegue arranjar. Da maneira que eu acho possível e estando muito segura daquilo que estou a fazer quando os meninos têm essa necessidade, eu não fico receosa que agora vem alguém e vem inspecionar e vai saber, eu tenho como argumentar que há necessidade que estas crianças têm de dormir. Portanto, não são as condições ideais, mas de uma maneira geral é as condições que há e é a resposta que eu tento dar aos pais e que posso dar.

D12. E em relação à refeição, algum pai já perguntou como correu o almoço? Ou o menino queixou-se de determinada situação, algo deste género?

- Muitas, muitas vezes Beatriz. O que acontece é eu respondo da forma real, eu digo: Olhe eu acompanho a refeição até eles terem a sopinha comida, se houver alguma coisa, alguma questão em relação ao resto da refeição, quando a auxiliar os vai buscar eles referem à auxiliar aquilo que aconteceu, a auxiliar reporta-me a mim e eu depois se tenho alguma informação dou aos pais. Portanto, se alguém me perguntar como é ele tem estado, se tem comido tudo, eu digo: não me têm passado mensagem nenhuma, portanto é natural que eles tenham comido. Embora eu saiba que não corresponde na totalidade à realidade, mesmo. Até porque já tem acontecido situações em que eu deixo os meninos a comer o

segundo prato, e tenho de vir à sala fazer alguma coisa e depois lembro-me que me esqueci de dizer isto ou aquilo, quando chego lá maior parte deles já não têm o prato à frente. E eu sei que é impossível que eles tenham comido naquele curto espaço de tempo. Porque se tu estás lá, se tu conheces as crianças, se eles têm mais dificuldade em comer, se tu não tiveres pior.

D13. Na eventualidade, se algum dia fosse capaz de mudar as políticas públicas, referentes a estes dois momentos, o que é que faria? Quais seriam as mudanças cruciais?

- Nunca pensei nisso, nunca pensei como iria resolver isso. Sabendo que há algumas colegas que me iam trucidar, não é, tu terias sempre de prolongar o horário letivo das educadoras. Até porque eu acho que o sair às 15h não vem corresponder às necessidades dos pais, muito bem temos o AAAF, mas até vemos pela marcação das reuniões à partida tu marcas uma reunião para as 15h ou 15h30? Tu sabes que maior parte dos pais não vão comparecer, embora este contexto seja um contexto especial e haja muitos pais que estão desempregados, mas há muitos também que trabalham. Mas pensando nas políticas, Beatriz não sei, a hipótese era prolongar o horário letivo, aí nossa senhora o que eu estou a dizer e depois comparativamente com aquilo que as minhas colegas vão responder. Mas pronto, era prolongar um bocadinho o horário letivo em detrimento de um bocadinho de repouso para estas crianças, uma hora, um cortezinho bastava.

D13.1. E quanto ao almoço?

- Em relação ao almoço, isso para mim era mais fácil, agora na realidade em que nós estamos, bastava que a minha hora de almoço fosse do 12h15 à 13h15 ou do 12h30 à 13h30, já dava para tu acompanhares. E essa componente do refeitório fosse componente letiva, como seria de se considerar. As pessoas que defendem estas políticas, não estão a trabalhar com as crianças, essa é a grande questão, essas pessoas se estivessem com um grupo de três, quatro e cinco anos, vinte e cinco crianças, ainda tens mais dois ou três com situações problemáticas, eles iam perceber que era impossível fazer um trabalho minimamente aceitável.

D14. De uma forma geral, sente que os restantes profissionais da educação partilham desta opinião?

- Não, é muito difícil. Aliás nós vimos por exemplo nas nossas reuniões de departamento, em que há ideias diferentes e só num núcleo tão pequenos, como é o nosso departamento que tem dez educadoras, há opiniões muito diversas, umas que concordam e outras que não. O nosso departamento é uma amostra daquilo que se juntarmos ao restantes profissionais, as coisas não são assim tão delineares.

E1. Recorda-se de mais alguma informação ou alguma situação que considere pertinente abordar de acordo com estes dois momentos?

- Nós consideramos que os mais pequeninos é que têm necessidade de dormir, e eu agora estava a pensar que isso não corresponde totalmente à verdade, neste momento eu tenho dois meninos da minha sala de cinco anos que eu sei que em contexto familiar as coisas não são fáceis e, possivelmente, são meninos que se deitam muito tarde, a maior parte das vezes entram na sala ensonados. A vivencia deles, as rotinas não é o deitar cedo e por vezes os pais dizem que sim mas eu sei que não corresponde à verdade. Tive outro miúdo há dois anos, que era uma família muito muito muito problemática, e que essa falta de sono e de descanso se refletia em tudo, comportamento, desenvolvimento, tudo. Até nós precisamos de cortar um bocadinho. Por exemplo, na escola onde eu estava eles deitavam-se à 13h e acordavam às 15h, claro que começava a haver meninos que acordavam mais cedo. Mas eu acho que era fundamental, eu acho. Olha, e sinceramente dava-nos muito jeito, nessa hora estávamos a preparar uma série de coisas.

- É muito complicado Beatriz, tu és muito jovem, vão surgir coisas que vão mexer contigo. Eu sei que isto que eu te vou dizer é muito feio de se dizer, mas ao final de 40 anos de serviço com crianças, uma fase como auxiliar e outra como educadora, acabei por, neste momento, eu estou um bocadinho acomodada com a política que está a ser desenvolvida em termos de educação. Não consigo lutar contra moinhos de vento.

E1.1. Certo, mas a partir do momento em que procura estratégias, permite que as crianças durmam se sentem essa necessidade, fica no almoço pelo menos até todos

terem comido a sopa, isto são estratégias que mesmo não podendo mudar o mundo, já se consegue contornar de alguma forma.

- Sim, mas olha era isso que eu te dizer, tornando o meu trabalho um bocadinho individualista, porque é mesmo assim, eu reconheço, eu dentro da minha sala vou gerindo as coisas como eu acho que devem ser geridas. Embora a política seja não podem dormir, não podem dormir? Então se os miúdos adormecem, o que é que eu vou fazer? Vou deixá-los dormir, percebes?

- Infelizmente, eu vejo-me limitada, fisicamente, a não poder fazer aquilo que eu gostaria de fazer. Mas para mim a palavra-chave aqui é a sensibilidade, há que haver mais sensibilidade por todos os membros que contactam com as crianças.

E2. Da minha parte é tudo, agradeço imenso por este tempo e disponibilidade.

- Gostei imenso de falar contigo Beatriz.

EDUCADORA ELISABETE⁴

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Gostaria de conhecer um bocadinho sobre a sua formação?

- Primeira fiz o bacharelato e depois fiz a licenciatura mais tarde.

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

- Eu sou educadora de infância há 32 anos.

B3. O que significa, para si, ser educador(a) de infância? – Por falha a questão não foi colocada.

B4. Em relação ao percurso profissional?

- Trabalhei primeiro numa organização próxima do meu local de origem, uma IPSS e, depois mais tarde vim para o ensino público.

B4.1. Durante o seu percurso profissionalmente, alguma vez trabalhou em Creche?

- Sim, sim, sim, trabalhei em Creche na sala dos dois anos, foi assim a única experiência. E depois trabalhei numa dada altura quando ainda estava na primeira organização que referi como educadora de enquadramento de um grupo e que também era Creche.

B4.1.1. Ao trabalhar em Creche, isso influenciou a sua prática depois quando foi para o JI, ou vice-versa, trabalhar no JI influenciou alguma prática pedagógica quando foi para Creche?

- Eu acho que sofremos sempre influências não é?

B4.1.1.1. Eu pergunto isto, porque no caso da Creche, como não existem Creches públicas, não são aplicadas as políticas públicas, portanto, existe a sesta e por norma

⁴ Nome fictício para proteger a identidade e assegurar a privacidade da entrevistada.

também são os educadores que dão o almoço, ou seja, estas práticas podiam influenciar depois quando foi para as escolas públicas.

- Sim, é assim nós na IPSS também damos almoços às crianças não é? No público é que não damos, e a sesta realmente no público não existe por não haver condições físicas, não há dormitórios, não catres, não há essas coisas e porque antigamente a maioria das crianças já eram de quatro e cinco anos, os três anos que nos aparecem agora, muito pequeninos, muito dependentes da família e dos pais e tudo mais, antes não apareciam crianças tão novinhas realmente. Portanto, não se sentia essa necessidade de haver sesta, reconheço que às vezes, agora estas crianças mais pequeninas que entraram nos nossos grupos, às vezes precisavam de dormir a sesta e às vezes adormecem na hora do conto. Nós estamos a contar uma história e eles acabam por adormecer porque estão muito cansados.

C1. Como é que define criança?

- É assim, eu sei que cada vez mais a criança é um ser com direito, que tem direito a ter um nome, que tem direito a andar no Jardim de Infância, e depois na escola, tem direito a ter uma casa, em ser protegida de alguma forma tanto em questões de saúde como de ter uma família que a proteja. Penso que a criança hoje, aliás, as pessoas hoje pensam muito mais na criança e no seu bem estar do que há uns anos, isso é verdade. Agora, as crianças também são diferentes, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar, eram crianças que não tinham tantos brinquedos, não tinham tantos jogos, não tinham tantas coisas e que, portanto, para eles o Jardim de Infância era muito uma descoberta. E, hoje, o que nós sentimos é que eles querem sempre mais, mais e mais, porque parece que já nada satisfaz as crianças de hoje em dia, porque é tudo momentâneo, é tudo jogos no computador, no iPad, no telefone dos pais, etc. Então, faz com que eles sejam, não digo insatisfeitos, mas estão sempre a querer experiências novas.

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

- Neste momento tenho dezoito crianças, sendo um grupo muito heterogéneo, porque tenho duas crianças que vão para o primeiro ciclo no próximo ano, tenho várias crianças de quatro anos, mas que uns já têm os quatro anos feitos e outros que fizeram há pouco

tempo, agora em novembro e dezembro e, depois tenho um grupo de crianças muito pequenino, que alguns entraram a fazer os três anos e que não tinham regras de estar em grupo, ainda estavam muito virados para eles próprios, e que ainda hoje acabam por ser ali uma lacuna ou um problema que eu tenho de ir resolvendo calmamente, porque também não é possível chegar e querer logo mudar tudo, principalmente, eu acho que eles têm de se adaptar, ficar bem, uns com os outros e também com os adultos e, depois mais tarde, é que vamos realmente perceber o que é que cada um necessita, o que é que tenho de trabalhar mais com aquela criança, quais as atividades que devo desenvolver com aquela criança. Reconheço que por vezes é difícil ter um grupo assim tão heterogéneo, no sentido em que, tudo bem eles ajudam-se muito uns aos outros, é uma verdade, os crescidos estão sempre dispostos a ajudar, mas por outro lado, também reconheço que é difícil chegar a todos. Eu por acaso defendo muito os grupos heterógenos, porque é assim as crianças aprendem muito umas com as outras. Às vezes nós pensamos – Ai, eles tiveram a tarde toda a brincar – mas, ao brincar eles estão a aprender imensas coisas, como foi o caso de ontem, onde realizaram uma maquete de uma cidade, incluindo um jardim zoológico. Mas o que eu acho é que as vezes os mais velhos do grupo acham que os mais pequenos não conseguem acompanhá-los, mas depois até fiquei admirada porque eles, porque entretanto os mais novos também estavam entretidos a dividir os espaços para cada animal, juntando os hipopótamos com os hipopótamos, as girafas com as girafas e os pequenos conseguiram participar na atividade e foi muito engraçado e eu tive só como observadora dessa atividade, foi giro.

D1. Então, direcionando um bocadinho às componentes não letivas, e focando no momento da sesta e da refeição. Gostava de saber como é que vê, de um modo geral, o momento da sesta, apesar de não ser feito na escola onde está?

- Olha é assim, eles às tantas habituam-se a não dormir a sesta não é, mesmo os pequeninos que entraram em setembro primeiro adormeciam na hora do conto como eu contei mas depois isso é ultrapassado não é. Acredito que quando chegam a casa devem dormir um bocadinho porque é uma necessidade, de qualquer maneira eu acho que é, portanto, uma necessidade da criança descansar e dormir claro que sim, até porque alguns levantam-se muito cedo para estar às 8h no Jardim de Infância por exemplo, mas, os

Jardins de Infância da rede pública não foram planeados nem organizados de forma a haver a sesta.

D2. E como é que se coloca perante isso, perante essa organização e esse planeamento sem contemplar esta necessidade?

- É assim, teria de haver muito mais pessoas, muito mais adultos não é a estar com eles, por exemplo imagine um grupo heterogéneo como o meu, em que alguns iam dormir a sesta e outros não iam porque já são crescidos e então teria que haver mais pessoas na sala não é e eu acho que tem muito a ver com isso, que tem a ver com os recursos humanos, ou seja, teria que haver uma pessoa que assegurasse as crianças que estavam a dormir, teria que haver uma auxiliar na sala comigo sempre até porque eu tenho duas crianças com necessidades educativas especiais e, portanto, não seria possível sem mais pessoas na sala penso eu.

D3. E por exemplo, como referiu chegou a acontecer algumas crianças adormecerem durante o momento da leitura, do conto, como é que se posicionava, deixava-as a dormir?

- Sim, sim, deixava-as dormir, normalmente ficavam no tapete, punha uma almofadinha e eles pronto ficam ali a dormir e respeito quando acordam vão brincar ou alguns gostam de ficar ali um bocadinho na preguiça e depois é que se levantam. No inverno, às vezes até tenho uma mantinha que os tapo e por ai fora mas pronto, não vejo isso como um problema.

D4. Relativamente ao momento da refeição, como é que vê este momento?

- É assim, eu neste momento assisto ao primeiro quarto de hora do almoço, porque eles vão almoçar ao um quarto para o meio-dia e então eu assisto a esse momento. Considero que no início é muito importante nós estarmos, no início do ano letivo, porque eles não querem comer sopa, não estão habituados a comer comida não triturada e por ai fora, e é muito difícil aquela primeira adaptação à alimentação e a outros alimentos mais sólidos e a comer fruta com casca por exemplo. Depois, pronto, vamos andando e as coisas vão melhorando bastante, quando chegamos a esta altura do Natal já toda a gente come bem.

D4.1. Mas sente que daria uma melhor resposta educativa se estivesse no refeitório o tempo todo ou acha que essa resposta educativa fica bem assegurada à equipa do CAF e da cozinha?

- É assim, eu acho que no início do ano letivo sim era importante nós estarmos mais tempo até porque não conseguimos chegar a todos não é, mas depois conforme o ano vai correndo eles vão se adaptando e tudo mais. Dou-lhe um exemplo que se tem passado esta semana, uma criança que não foi durante muitos dias porque teve doente e depois voltou esta semana, e então tem sido difícil porque não quer comer a sopa, não gosta de sopa, a sopa tem “coisinhas” e ela cospe aquilo tudo e aí, tenho de ser eu a dar a sopa e pronto, lá lhe dou a volta e converso com ela que é importante comer e ela acaba por comer, nem sempre a sopa toda, mas vai comendo.

D4.1.1. Mas se for outra pessoa por exemplo do CAF, a criança também come ou é só consigo?

- Não, também come com as outras pessoas, tem é que se dar atenção. Eu acho que é uma questão de o adulto dar atenção à criança e perceber que nem sempre estamos com vontade de comer sopa ou nem sempre estamos com vontade de comer carne ou ervilhas ou etc. e se calhar o adulto tem que respeitar isso um bocadinho acho eu.

D5. As crianças, em idade pré-escola, nos jardins de infância públicos, não têm oportunidade de serem acompanhados pelo/a educador/a de sala neste momento, como se coloca perante esta política pública? – Respondido em D4 e D4.1.

D6. A que estratégias recorre quando alguma criança da sua sala se sente desconfortável quando se dirige para o refeitório? De que forma assegura as necessidades da criança, tendo em conta a importância de uma boa relação com a comida nestas idades? – Respondido em D4 e D4.1.

D7. Já referiu que são os monitores do CAF que acompanham esse momento, como caracteriza a sua relação com essa equipa?

- Eu quando tenho recados para lhes dar, dou e informo “olha hoje aconteceu isto”, pronto, os vários que há consoante as crianças e em relação à refeição muitas vezes são eles que

dizem aos pais o que é aconteceu porque também presenciaram, sendo que neste momento só entrego duas crianças às 15h.

D8. E por exemplo, as crianças ficam com essa equipa quando chegam mais cedo e quando saem mais tarde, uma vez que essa equipa assegura o horário não letivo, as crianças têm oportunidade de dormir se sentirem essa necessidade?

- Eu sei que há uma ou outra criança que dorme a sesta sim. Mas eu acho que também depende um bocado das rotinas deles e do que têm para fazer, porque às vezes eles têm atividades para fazer no exterior e é complicado deixar uma criança sozinha numa sala, mas penso que é minimamente respeitado essa questão da sesta.

D9. Quem é que fica com as crianças que chegam antes do horário de componente letiva e que permanecem na escola após esse horário? – Respondido em D7.

D10. Como caracteriza a sua relação com essa equipa? – Respondido em D7.

D11. Em relação aos encarregados de educação, já disse que apenas entrega duas crianças, mas, por exemplo no início algum encarregado de educação manifestou-se por não haver a existência da sesta?

- Não, com certeza que foram informados das regras, aliás, nós fazemos sempre uma reunião de pais antes de começarmos com as crianças e falamos nisso tudo também.

D12. Já aconteceu algum encarregado queixar-se do momento da refeição? Como interveio, uma vez que não tem possibilidade de estar presente neste momento? – Respondido D7.

D13. Relativamente às políticas públicas, tendo em conta a não existência da sesta e de não estar presente na refeição, se pudesse mudar algo, o que seria crucial para si alterar ou permaneciam como estão?

- É assim, tendo em conta que agora entram muitas crianças mais pequenas que antes não entravam porque há mais vagas e há mais Jardins de Infância da rede pública em Lisboa, ou pelo menos na zona onde trabalho, portanto, se calhar só seria possível, penso eu, se

eles arranjassem mais recursos humanos, mais pessoas para assegurar essa sesta, acho que depende disso.

D13.1. Hipoteticamente, há a possibilidade de existir esse colaboradores, concorda de haver essa disponibilidade?

- Sim, é uma necessidade de algumas crianças, principalmente no início do ano e principalmente das mais pequenas que entram e, portanto, seria uma maneira de colmatar esse problema. Também se põe outra questão, que é o espaço, onde é que eles iam dormir, para onde é que eles iam com essa pessoa? Imaginemos que saía uma diretriz do Ministério a dizer que “a partir de agora todas as crianças de três anos têm que dormir”, nós tínhamos que nos adaptar, acho que a nossa profissão é isso mesmo, somos pessoas maleáveis e que nos adaptamos às circunstâncias.

D13.2 Quanto ao almoço, mudaria alguma coisa, como referiu o tempo todo pelo menos no início do ano letivo, ou manteria assim?

- É assim, eu acho que manteria, porque no fundo nós temos uma hora de almoço que nos chega perfeitamente e, por exemplo, eu fico sempre no Jardim de Infância, se houver alguma situação também me chamam e tudo mais, de qualquer maneira, eu acho que o primeiro mês é difícil para alguns mas depois é ultrapassado.

D14. De uma forma geral, pensa que os restantes profissionais da educação partilham dessa mesma opinião referente aos dois momentos? Ou existe diversas opiniões?

- Eu acho que existem opiniões diversas, há pessoas que não concordam que haja sesta no ensino público porque no fundo é algo que já foi ultrapassado em questões de política educativa, ou seja, se calhar era um bocadinho o voltar atrás, o querer que as instituições estejam abertas mais tempo ainda, é querer que as educadoras e as auxiliares trabalhem mais horas ainda, portanto, há esse receio que há colegas que consideram isso um retrocesso nas políticas educativas para a educação pré-escolar.

E1. Da minha parte está tudo, não sei se recorda-se de mais alguma informação que ache pertinente?

- Não, não. Espero que corra tudo bem.

E2. Agradeço por este tempo e disponibilidade.

EDUCADORA JÚLIA⁵

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Gostaria de saber um bocadinho mais sobre o seu percurso de formação, ou seja, qual a formação que teve até chegar ao cargo de educadora?

- Eu tirei o meu curso na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, depois fiz pós-graduação em administração e gestão escolar e pronto, ao longo da vida obviamente que temos um caminho de formações que vamos fazendo nas várias áreas.

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

- Desde 89, portanto, há 33 anos.

B3. O que é que significa, para si, ser educadora de infância?

- Ser educadora de infância, na minha perspetiva é dar um bocadinho de nós e ficar com muito deles.

B4. Em relação ao percurso profissional, teve em mais do uma escola, portanto, não se manteve sempre nesta certo?

- Não, tive 14 anos no privado, depois concorri ao público e aí pronto, andei por vários sítios e depois, efetivamente, vim para aqui.

B4.1. Durante esse percurso, principalmente na altura em que esteve no privado, trabalhou em Creche?

- Trabalhei em Creche.

⁵ Nome fictício para proteger a identidade e assegurar a privacidade da entrevistada.

B4.1.1. E o facto de trabalhar com crianças mais pequenas, de algum modo, mudou a sua prática pedagógica com as crianças de JI ou vice-versa, trabalhar com as de JI influenciou alguma prática com as de Creche?

- É assim, no fundo é entender os bebés também como um ser em evolução e com capacidade e necessidade de aprendizagens. Mas é assim, eu trabalhar em Creche, olha, fiz um estágio em Creche e trabalhei 2 anos em Creche, no berçário e depois na salinha de 1 e 2 anos. É completamente diferente e é um envolvimento completamente diferente.

C1. Como é que define criança, este ser?

- Criança, é um ser em evolução constante.

C2. Como caracteriza o grupo de crianças com o qual trabalha atualmente?

- Atualmente nós deparamos com uma questão que teve a ver, efetivamente, com a pandemia e que de facto, se calhar merece um olhar diferente para essa situação. Por que eu, pela primeira vez, e já tenho conversado com as colegas, sinto que chegamos ao fim do primeiro período e as crianças novas que ingressaram no grupo não estão completamente integradas. São crianças que vivem muito para elas, não há grande capacidade em trabalhar em grupo, portanto, poderão estar com um par, mas não muito mais. E, portanto, eu acho que há um sério comprometimento em termos sociais.

C2.1. Devido, talvez, a esta pandemia?

- Sim, sim, eu atribuo a esta pandemia. E, também em questão do vocabulário.

D1. Então agora, direcionando um bocadinho às componentes não letivas, de um modo geral, apesar de não o fazerem aqui, como é que vê o momento da sesta?

- Olha é assim, eu já tive aqui o grupo de três anos, na altura não podia haver sesta, acho que tinha havido uma questão com outra escola, exatamente porque se fazia escola. A inspeção não permite que haja sesta a não ser que seja fora do horário letivo, portanto, o momento da sesta não é considerado horário letivo. Agora, eu sou te muito sincera, nós tínhamos crianças que obviamente que adormeciam e, na minha perspetiva acho que estão muito melhor a dormir na almofadinhas ou num cantinho das almofadinhas, do que

propriamente estarem na mesa ou no tapete. Portanto, acho que é uma questão de respeito pelas necessidades das crianças. E, efetivamente, o ministério acho eu que apresenta esta lacuna. Porque, independentemente, de ser um momento extremamente afetivo, onde nós tiramos muito da criança e onde nos conseguimos ligar mais ao mais pequeninos, portanto, é um momento de uma interação muito pessoal e muito individual e que eu acho que é fundamental para os mais pequeninos, para os grandes também, mas para os mais pequeninos, que entram pela primeira vez, que sentem mais essa necessidade.

D1.1. E, sempre teve essa opinião? Ou foi construindo-a com os grupos que foi tendo? Ou mudou de alguma forma?

- É assim, eu sempre fui da opinião que se a criança tem sono, se dormiu mal de noite, se, efetivamente, tem sono, porque é o ritmo biológico, eu acho sim que a criança deve dormir.

D2. Portanto, como se coloca perante esta política pública?

- Em desacordo completo.

D3. A que estratégias recorre se por exemplo alguma criança aqui na sala se sentir cansada ou sonolenta? Como é que tenta assegurar esta necessidade do descanso de dormir? Tendo em conta que é assim existem diversos estudos que comprovam que as crianças têm um número de horas diários de sono, nem sempre são atingidos, mas que muitas ainda precisam mesmo da sesta para cumprir esses números de horas.

- Exatamente, é assim, nós temos uma área calma na sala e, se alguma criança me pede pois, vai para as almofadinhas e tapamos com uma mantinha e ela fica, pois se sente necessidade. É porque às vezes está adoentado, noutras vezes porque no dia anterior se tinha deitado tarde, ou porque precisa mesmo. É assim, depende muito depois de criança para criança.

D4. Aqui já em relação à refeição, como vê este momento, o momento do almoço?

- O momento do almoço, na minha perspetiva, tem uma carga tal e qual como a sesta. É um momento afetivo, é um momento em que as crianças, efetivamente, precisam de um mimo ali porque não é um momento fácil. A alimentação é diferente, a alimentação de

casa se calhar tem muito mais cedências do que a da escola, portanto, há aqui um trabalho que eu acho que é fundamental ir fazendo de início. E, nós, no ano passado, tínhamos essa questão, nós fazíamos o acompanhamento, tínhamos tempo não letivo, fazíamos o acompanhamento do almoço e, efetivamente, resulta muito bem, principalmente, na adaptação, de quem vem de novo.

D4.1. Pronto, então de um modo geral, sempre teve essa opinião ao longo dos anos?

- Sim.

D5. E, portanto, de acordo com a política pública, em que neste momento os educadores não acompanham o almoço, como é que se coloca neste momento, ou seja, não pode estar com o seu grupo, não pode acompanhá-lo durante a refeição, que é um momento como diz importante?

- Pois, exatamente. É assim, vamos tendo que nos adaptar às condições que temos, até porque não havia possibilidade de haver outro horário de almoço e, nós, de facto também e acima de tudo, somos pessoas e somos pessoas com necessidades de descanso e, portanto, aquela hora é fundamental. Não quer dizer que não se fique ali 5 ou 10 minutos, um bocadinho no refeitório, mas já não é de facto a mesma coisa nem o mesmo acompanhamento.

D6. Então vou dar agora aqui outra situação, uma vez que não é a educadora nem a auxiliar de sala que ficam, vamos supor que há alguma criança que sente desconfortável a ir para o refeitório, para aquele momento, e como não estão lá também não têm, se calhar, tanto conhecimento do que é que se passa, ou seja, não têm total conhecimento de todos os momentos, de todas as crianças, pergunto-me de que forma é que tenta contornar esta situação? Se acontece no seu grupo ou já aconteceu?

- É assim, acontece, acontece sempre claro. Nós temos uma auxiliar de refeitório, que está encarregue do grupo e à partida quando há alguma situação eu transmito sempre para esse membro e a mesma, no final, transmite para mim ou para a auxiliar de sala exatamente o que se passou.

D7. Entretanto, quem acompanha o grupo no momento da refeição, já tinha falado consigo que é uma equipa que a junta de freguesia coloca e acho que na altura tinha referido que não tem formação pedagógica, certo?

- Exatamente.

D8. Como caracteriza a sua relação com esta equipa?

- Com a pessoa que está com o meu grupo, gosto muito. Já estava no ano passado e acho que tem um perfil perfeitamente adequado para estar com eles. Conhece-os bem e eles conhecem-na bem. A pessoa que esteve há três anos, também era um miminho e, portanto, não tive grande problema, com as pessoas que estão diretamente com eles. Com outros membros da equipa já não é tanto assim.

D8.1. Então desta forma, consegue conversar, trocar informações sobre este momento e estar a par das situações?

- Sim, sim.

D9. No caso das crianças que chegam antes do horário de componente letiva e que ficam depois, está atribuído então à equipa do AAAF?

- Ao AAAF'S sim.

D10. Como é que caracteriza a sua relação com esta equipa?

- A relação é uma relação de proximidade e de intercâmbio. É assim, conversamos todos os dias...

D10.1. Pergunto isto porque por exemplo pode haver crianças que cheguem muito cedo e que podem vir a precisar de descansar mais rapidamente do que outras que cheguem mais tarde. Uma vez que é uma componente não letiva, ajustam de alguma forma por exemplo nem que seja depois das 15h, algum momento de descanso, combinam alguma coisa, se sentem que há alguma criança que precise e que vai para o AAAF?

- Sim, se alguma criança tiver necessidade de descanso, pois esse descanso é lhe facultado no espaço da AAAF.

D11. Entrando aqui um bocadinho pelos encarregados de educação, já aconteceu algum encarregado de educação manifestar-se devido à não existência da sesta? Ou seja, sentiu que o seu filho anda muito cansado, sonolento ou até mesmo que apresenta estas características quando o vem buscar à escola?

- Não, nunca ocorreu.

D12. E quanto à refeição, se lhe perguntarem se a criança comeu bem hoje, como é que correu o momento? Sente-se confortável na resposta que irá dar? Como não tem a possibilidade de estar presente.

- Sinto, essa informação é me dada sempre.

D13. Pensando num caso hipotético, se pudesse mudar alguma política pública, referente a estes dois momentos mais precisamente, o que é que faria? Quais é que seriam assim as mudanças cruciais para alterar ou para melhorar estes aspetos que fomos falando?

- Independentemente, na minha perspetiva, deveria ser elementos que têm a perfeita noção e conhecimento daquilo que se passa na prática e, a partir daí seria uma equipa que poderia emanar decerto alguma legislação com nexos, não encontro outra palavra sinceramente. Em relação a estes dois momentos, especificamente, na minha perspetiva, deveriam entrar tal e qual como entram no privado no nosso horário letivo.

D13.1 Isso iria implicar talvez o prolongamento do horário.

- Se entrar no horário letivo não faz prolongamento.

D13.2. Vamos supor por exemplo a hora de almoço coincide com a hora de almoço das crianças, ou seja, depois para terem as vossas pausas teria de ser outra hora a seguir.

- Exatamente.

D13.3. Portanto, iria haver menos uma hora da parte da tarde?

- Por exemplo.

D14. Sente que, de uma forma geral, os restantes profissionais da educação partilham desta opinião de que devia haver se calhar esta integração dos momentos da sesta e da refeição na componente letiva?

- No que se refere aqui à nossa equipa eu acho que sim. Todos consideramos que é importante.

D14.1 E contacta com outros colegas seus que talvez não tenham essa opinião?

- Não, por acaso não. Eu acho que temos todas mais ou menos a mesma perspetiva.

E1. Da minha parte está tudo, não sei se tem algo mais que seja pertinente a dizer sobre estes dois momentos?

- Não.

E2. Agradeço por este tempo e disponibilidade.

EDUCADORA COOPERANTE SARA⁶

A1. Esta entrevista tem como objetivo a recolha de dados para o estudo de caso a decorrer, inserido na PPS II.

A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

A3. Garanto o envio da entrevista com as devidas transcrições.

B1. Qual a sua formação?

- A minha formação é licenciatura em educação de infância, na Escola Superior de Educação de Setúbal, tirei também a formação em terapeuta da fala.

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

- Portanto, desde 97, 25 anos.

B3. O que significa, para si, ser educador(a) de infância? – A entrevistada não respondeu a esta questão.

B4. Fale-me do seu percurso profissional?

- Os primeiros anos em Educação Especial, quando ainda não era necessário a licenciatura ou a especialização em educação especial, nomeadamente no primeiro ciclo. Depois, foi sempre em sala com Pré-Escolar, depois tive sete anos requisitada por uma fundação para trabalhar com jovens pré-delinquentes. Depois regressei novamente, há 9 anos, para o Pré-Escolar.

B4.1. Já trabalhou em creche?

- Trabalhei, durante um ano e meio mais ou menos, quase dois.

B4.1.1. Como caracteriza a sua prática pedagógica com crianças de Jardim de Infância e de Creche, acha que houve alguma mudança, alguma evolução?

- Há sempre evolução, não só deles mas nossa também. Eu posso ter a minha opinião, mas o feedback que tenho dos pais é que, a nível de prática pedagógica, eles estão

⁶ Nome fictício para proteger a identidade e assegurar a privacidade da entrevistada.

extremamente satisfeitos. Porque não é uma prática formal, ou seja, cada vez mais eu sinto que eles me pedem aquilo com o qual eu também me identifico, se calhar também lhes transmito um bocadinho, que é nós conseguimos ter aprendizagens através do brincar e através de outras atividades que não são atividades tão formais como aquilo que eles me pediam inicialmente. E eu acho que por aí, eu considero que estamos a ir um bocadinho se calhar de encontro aquilo que eu acho que considero ser a educação Pré-Escolar, abrangendo todas as áreas, dentro de uma temática muitas vezes que é lançada por eles outras vezes lançada por nós de acordo com o Plano Anual de Atividades que nós também temos e que temos de cumprir, não só de escola, de estabelecimento como também de departamento e que temos de conciliar com os interesses deles, mas, sempre tudo de uma forma bastante lúdica e a experimentar.

C1. Como é que define criança?

- É uma pessoa em constante crescimento e construção a partir da identidade que ela tem e daquilo que ela já conhece e já viveu e é uma pessoa muito curiosa em que as experiências acabam por ser sempre muito significativas para a construção depois de toda a identidade e de todo o percurso escolar.

C2. Como caracteriza este grupo com que está este ano?

- É um grupo desafiante, com características muito muito muito individuais, com competências também muito dispare e experiências também. É um grupo que às vezes ao nível das capacidades e das necessidades, nós temos nos deparado com a questão de que muitos deles têm muitas dificuldades em que os pais não têm ainda a noção destas dificuldades e às vezes é difícil que eles se apercebam numa idade tão pequena. Inicialmente eu achei que poderia ser por uma questão de adaptação, porque temos sempre este período, mas essa adaptação já passou. Agora este trabalho é mais com os pais, no sentido de aceitarem as características e dificuldades da criança, até porque quando vêm já de outras instituições e isso não foi alertado, é um choque maior. Pronto, mas já temos vindo a fazer algum caminho, portanto, aquilo que eu acho é que, eu também gosto de desafios, portanto, não me preocupa, mas, às vezes, gostava que fossem mais participativos, às vezes sinto-me um bocado num monólogo, agora eles começam a abrir-

se um bocadinho mais, mas tenho um grupo que maioritariamente em contexto de grande grupo ainda não funciona, mas em individual, a pares ou em pequenos grupos, já conseguimos trabalhar.

D1. Então, mais especificamente, relativamente às componentes não letivas, como é que vê o momento da sesta, apesar de não acontecer aqui, pensando no momento em si?

- Vejo um momento bastante importante para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as mais pequenas. Estas vêm da Creche, portanto, onde estão habituadas a ter esse momento e é um momento importante também para elas descansarem, que faz parte das rotinas. Esta quebra muito drástica na entrada para o Jardim de Infância às vezes é um bocadinho prejudicial.

D1.1. E, sempre teve essa opinião? Ou houve alguma situação que a fez mudar?

- Não, sempre tive esta opinião.

D2. Como é que se coloca perante esta política pública, que impossibilita, nos Jardins de Infância públicos, de proporcionar este momento?

- Eu não estou de acordo, no entanto, tenho de a respeitar. Porque é uma imposição, porque é considerado componente não letiva e, o facto de algumas crianças ficarem a descansar em sesta faz com que essas próprias crianças, posteriormente, terão que ter o nosso apoio e o nosso acompanhamento após a sesta durante o período em que estiveram a descansar. Portanto, não é considerado como crucial para o seu desenvolvimento por essas entidades.

D3. Recorre a alguma estratégia quando tem alguma criança cansada/sonolenta? Uma vez que é uma necessidade da criança, que se vê a olhos vivos que não está bem.

- Recorro, mesmo que não seja a ideal. Peço, inicialmente, aos pais para me darem um colchão para caso essa situação aconteça, principalmente, para as crianças que ainda sentem essa necessidade em casa ao fim de semana ou que sentiram durante a interrupção letiva da passagem da Creche para o Jardim de Infância. E, quando vejo que essa criança mostra sinais de cansaço, coloco o colchão e ela descansa.

D4. Relativamente, ao momento da refeição, como é que vê este momento?

- Vejo um momento bastante importante a nível do desenvolvimento e para poder trabalhar também algumas componentes que fazem parte do nosso currículo, como o saber estar à mesa, o saber permanecer sentado, a orientação dos talheres, o mastigar que é muito importante para depois a articulação, a introdução de novos alimentos. No entanto, não faz parte também da nossa componente letiva.

D5. Como é que se coloca perante esta política pública, que impossibilita de estar presente neste momento?

- Normalmente, aqui o que nós fazemos internamente, é pelo menos na sopa nós podermos estar presente. Vamos 5 minutos antes para poder acompanhar esse momento e para pelo menos sentá-los à mesa e ser ali um elo de passagem para a pessoa que fica a seguir. Não conseguimos mais de momento, apesar de muitas das vezes ficar lá para além do meu horário, exatamente para me assegurar de que todos comem a sopa e que o segundo prato é adequado, vem bem confeccionado, mas mais não podemos acompanhar.

D6. A próxima pergunta, é relacionado com isso mesmo, isto é, a que estratégias é que recorre, se tem alguma criança que não se sente confortável neste momento? Como é que assegura uma boa relação com a comida e com o refeitório?

- Nem sempre é possível, tenho muitas crianças, também porque tenho muitas de três anos, que não vêm este momento como um momento securizante para elas. Mas, a estratégia que eu utilizo é exatamente a de tentar passar alguma informação à pessoa que lá está, se a criança naquele dia está mais indisposta, para ter alguma atenção em alguma criança em particular, mas também ficar lá um bocadinho mais de tempo daquilo que é o sugerido.

D7. Relativamente aos colaboradores, neste caso ao longo das entrevistas e do tempo que já estou cá a estagiar, já tenho algum conhecimento sobre a equipa que está presente no momento da refeição, e do que sei não tem formação pedagógica, certo?

- Sim.

D8. Como é que é a sua relação com esta equipa, para trocar informações por exemplo?

- É assim, não os conhecemos há muito tempo, porque estão sempre a mudar, há uns que permanecem mas há uma grande rotatividade exatamente porque as pessoas não tem formação e porque são mal pagas. Aquilo que tentamos é, pela nossa atitude, eles também perceberem como é que devem fazer. Tentar articular com eles e dizer que esta criança tem estas especificidades assim e assim, a esta dê só uma colher por que estamos a introduzir porque não faz parte dos hábitos alimentares, portanto, termos esta atenção individual e transmitir-mos aquilo que conhecemos daquela criança, o que nem sempre é fácil porque também nem sempre é a mesma pessoa. Quando alguma falta, há rotatividade, mas tentamos ao máximo fazer isso, às vezes nem sempre conseguimos da melhor maneira.

D8.1. Acha que essa rotatividade de pessoas é positivo para a criança?

- Não, mas aí é uma entidade de fora que nós já não conseguimos controlar.

D9. Relativamente à equipa que fica com as crianças antes da componente letiva e depois, ou seja, o AAAF, há esta possibilidade de por exemplo ao final do dia as crianças poderem dormir lá, como disse que eles tinham um cantinho mais resguardado e uma vez que já não é horário letivo já existe esta possibilidade. Acha que eles tentam assegurar estas necessidades? Apesar de não lá estar, através de conversas o que pensa sobre esta equipa?

- Eu acho que tentam, porque isto foi um acordo que nós fizemos com eles no sentido deles, se não podem dormir na sala, como o AAAF também começa as 15h, se eles sentirem esta necessidade, principalmente para algumas crianças, não para o grupo em geral, mas para algumas crianças poderem fazê-lo durante este período. Nem sempre às vezes é possível cumprir, porque pelo menos duas vezes por semana eles têm uma atividade extra para a qual vão logo quando saem da sala. Mas eu acho que a equipa tenta ao máximo ter atenção a estas necessidades sim.

D10. E como é que caracteriza a sua relação com esta equipa?

- Eu acho que é uma boa relação, nem sempre temos tempo útil para passar toda a informação, diariamente, mas temos uma reunião mensal onde tentamos estabelecer os objetivos e tentamos falar mais profundamente se há algum caso que nos preocupe mais. Mas diariamente nem sempre é possível, claro que se houve alguma situação de emergência ou que seja mesmo preciso passar passamos.

D11. Quanto aos encarregados de educação, já aconteceu algum manifestar-se relativamente à sesta? Por exemplo, desde que integrei a sua sala nós já chegámos a entregar crianças a dormir. Como é que os pais se posicionam perante a não existência deste momento?

- Os pais posicionam-se logo na primeira reunião quando nós lhes damos a conhecer que não há sesta no Jardim de Infância, mas salvuardamos sempre esta questão com os colchões na sala caso, por algum momento, haja esta necessidade. E também com a questão do AAAF caso eles permaneçam, porque temos muitos que vão para casa e então fazem a sesta com os pais depois também em casa, foi outra das alternativas que eles encontraram.

D11.1. E estes ficaram mais confortados com esta solução?

- Ficaram mais confortados mas não tranquilos, não é? Porque também percebem que é uma necessidade da criança, mas não havendo outra alternativa, portanto foi uma estratégia que se conseguiu e que eles aceitaram.

D12. E quanto à refeição, algum encarregado de educação pergunta como é que a criança comeu? Alguma criança que se tenha queixado de alguma coisa que aconteceu?

- Perguntam frequentemente.

D12.1. Como é que se posiciona para responder uma vez que não esteve lá, se sente-se capaz, se sente-se confortável com a informação que está a dar?

- Quando é uma situação pontual eu respondo sempre que acompanho a sopa e não acompanho o resto da refeição mas que irei saber como é que esta criança esteve para depois comunicar. Quando é uma situação recorrente eu aviso logo no refeitório para

darem um feedback ao fim da refeição à assistente que os vai buscar de como é que aquela criança teve para depois puder transmitir.

D12.2. Confia nas informações que lhe são dadas?

- Sim, estamos todos a trabalhar em função das mesmas crianças confio. Não tenho motivo para desconfiar da informação que é dada.

D13. Uma situação hipotética, se, eventualmente, fosse capaz de mudar as políticas públicas, mais especificamente relativamente a estes dois momentos, o que é que seria crucial para si alterar?

- Seria crucial acompanhar-mos pelo menos o início, ou seja os primeiros quinze minutos, da refeição. Porque trabalhamos imensas coisas com eles e porque nós somos um elemento de referência e ajuda às vezes na introdução de alguns alimentos novos também. E mudaria o facto de terem que aguardar sentados que todos, a maioria, acabe de comer, apesar de estarmos a conseguir alterar algumas coisas relativamente a isso, porque já há alguns que podem vir para o exterior. Porque alguns não têm ainda esta capacidade de tempo de espera sem fazer nada no refeitório, portanto não é produtivo. Isso era aquilo que eu mudaria, ou seja criarmos alguns grupos ao fim de meia hora de refeição para começarem a vir para fora e criarem outras atividades para além de nós estarmos os primeiros quinze minutos. Não podendo estar sempre uma pessoa de permanência da sala porque isso seria o ideal.

D13.1. E relativamente ao momento da sesta, alteraria alguma coisa?

- Sim, queria uma sala mesmo que fosse comum às várias salas de Jardim de Infância, uma sala com as condições necessárias, principalmente de luz, para eles puderem descansar, mesmo que tivessem estes colchões improvisados, mas uma sala para aqueles que sentisse realmente uma necessidade de o poderem fazer de uma forma mais tranquila e respeitando a importância do sono.

D14. E de acordo com estas sugestões, pensa que os restantes profissionais partilham da mesma opinião?

- Eu penso que sim.

D14.1. Estariam então predispostos a estar os quinze minutos no refeitório e a acompanhar nesses momentos e a alterar o final da refeição?

- Sim, estamos é sempre condicionados por causa da nossa hora de almoço e na sexta por não haver espaço na escola com estas características. Para além de que depois o Ministério nunca consideraria que este grupo estava em componente letiva cinco horas com a pessoa da sala.

E1. Da minha parte é tudo, não sei se tem mais alguma informação que sinta que seja importante?

- Não.

E2. Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO J

Caracterização das entrevistadas

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Caracterização das Entrevistadas*

Designação Confidencial das Educadoras Entrevistadas	Educadora Ângela	Educadora Carlota	Educadora Elisabete	Educadora Júlia	Educadora Sara
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Habilitação Académica	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância
	Pós-Graduação em Educação Especial	Especialização em Educação Especial, problemas de cognição.		Pós-Graduação em Administração e Gestão Escolar	Formação em Terapeuta da Fala
Anos de Serviço	27 anos	31 anos	32 anos	33 anos	25 anos
Organização Socioeducativa	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública

Nota. Fonte própria, 2023

ANEXO K

**Árvore categorial das entrevistas referentes ao
estudo de caso**

| ' ' | | ' ' |

Tabela 3*Árvore Categorical das entrevistas referentes ao estudo de caso*

VISÃO QUE AS EDUCADORAS TÊM DO MOMENTO DA SESTA E DO MOMENTO DA REFEIÇÃO		
	Sesta	Refeição
Educadora Ângela	Tirando a parte que eu acho que às vezes é um bocadinho chato, aquela parte de os deitar, depois manter acalmaria, mas depois também há ali muito afeto, eu acho que a sesta depois transformar-se num momento muito afetuoso (...) e depois há sempre aquele momento que há sempre algum que precisa de mais miminho. (...), e não é o dormir, as vezes é só mesmo o descansar e o sentir o conforto do quentinho.	(...) eu também acho que é importante nós estarmos na alimentação, mais para saber se realmente aquela criança está a comer ou não, (...) e também, lá está, durante a refeição também se estabelece outro tipo de relação, e o fazê-los perceber porquê que têm de comer de determinado alimento, porque se nós não tivermos lá, às vezes as pessoas querem é despachar (...)
Educadora Carlota	(...) eu acho que é um momento de pausa na vida destas crianças, muito importante, eu acho que devia fazer parte mesmo da rede pública um momento de pausa. Mas também depende da necessidade dos grupos, (...) Tenho também conhecimento de alguns pais que têm crianças cá no primeiro ciclo e que tem crianças com idade para entrar nesta escola e que optaram por não entrar exatamente por eles não dormirem. (...) Eu acho que devia fazer parte do currículo.	(...) eu acho importantíssimo (...). Olha é um momento muito rico para nós e para eles, e até se nós pudermos almoçar com eles, melhor! Há ali tanta formação, o pegar no garfinho e acompanhar com o pãozinho. (...).

Educadora Elisabete	<p>Olha é assim, eles às tantas habituam-se a não dormir a sesta não é (...), de qualquer maneira eu acho que é, portanto, uma necessidade da criança descansar e dormir claro que sim, até porque alguns levantam-se muito cedo para estar às 8h no Jardim de Infância por exemplo, mas, os Jardins de Infância da rede pública não foram planeados nem organizados de forma a haver a sesta.</p>	<p>(...). Considero que no início é muito importante nós estarmos, no início do ano letivo, porque eles não querem comer sopa, não estão habituados a comer comida não triturada e por aí fora, e é muito difícil aquela primeira adaptação à alimentação e a comer fruta com casca por exemplo (...).</p>
Educadora Júlia	<p>(...) acho que estão muito melhor a dormir na almofadinhas ou num cantinho das almofadinhas, do que propriamente estarem na mesa ou no tapete. Portanto, acho que é uma questão de respeito pelas necessidades das crianças. E, efetivamente, o ministério acho eu que apresenta esta lacuna. Porque, independentemente, de ser um momento extremamente afetivo, onde nós tiramos muito da criança e onde nos conseguimos ligar mais ao mais pequeninos, portanto, é um momento de uma interação muito pessoal e muito individual e que eu acho que é fundamental para os mais pequeninos, para os grandes também, mas para os mais pequeninos, que entram pela primeira vez, que sentem mais essa necessidade.</p>	<p>(...). É um momento afetivo, é um momento em que as crianças, efetivamente, precisam de um mimo ali porque não é um momento fácil. A alimentação é diferente, a alimentação de casa se calhar tem muito mais cedências do que a da escola, portanto, há aqui um trabalho que eu acho que é fundamental ir fazendo de início. (...), principalmente, na adaptação, de quem vem de novo.</p>

Educadora Sara	Vejo um momento bastante importante para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente as mais pequenas. (...) e é um momento importante também para elas descansarem, que faz parte das rotinas. Esta quebra muito drástica na entrada para o Jardim de Infância às vezes é um bocadinho prejudicial.	Vejo um momento bastante importante a nível do desenvolvimento e para poder trabalhar também algumas componentes que fazem parte do nosso currículo, como o saber estar à mesa, o saber permanecer sentado, a orientação dos talheres, o mastigar que é muito importante para depois a articulação, a introdução de novos alimentos (...).
-----------------------	---	--

OPINIÃO DAS EDUCADORAS EM RELAÇÃO ÀS DECISÕES POLÍTICAS QUE NÃO POSSIBILITAM O ACONTECIMENTO DO MOMENTO DA SESTA E A SUA PRESENÇA NO MOMENTO DA REFEIÇÃO

	Sesta	Refeição
Educadora Ângela	Eu acho que ninguém segue à risca o não poder haver sesta. Eu acho que também parte um bocadinho de nós, se nós virmos que aquela criança está com necessidade de dormir e de descansar, só temos é que proporcionar esse conforto.	Eu acho que às vezes, os senhores que fazem as leis deviam vir primeiro para o terreno, para ver o que é que realmente é importante. E porquê que tiraram a parte do almoço da componente letiva? Se calhar não faz sentido, existem inúmeras competências a aprender neste momento, por exemplo o saber estar ou agarrar nos talheres. Incluía, se calhar como componente letiva o almoço (...).
Educadora Carlota	Não temos horário para que eles possam dormir, (...) É possível ver a necessidade que eles têm de ainda descansar (...). Eu vou dizer uma palavra muito forte, eu	Em relação ao almoço (...), bastava que a minha hora de almoço fosse do 12h15 à 13h15 ou do 12h30 à 13h30, já dava para tu acompanhares. E essa

	<p>acho que é um bocadinho criminoso este impedimento. (...) Eu não vejo qual seja o mal para proporcionar um bocadinho de repouso nem que prolonguem o nosso horário. Mas pensando nas políticas (...), a hipótese era prolongar o horário letivo, (...) em detrimento de um bocadinho de repouso para estas crianças, uma hora, um cortezinho bastava.</p>	<p>componente do refeitório fosse componente letiva, como seria de se considerar. As pessoas que defendem estas políticas, não estão a trabalhar com as crianças, essa é a grande questão, essas pessoas se estivessem com um grupo de três, quatro e cinco anos, vinte e cinco crianças, ainda tens mais dois ou três com situações problemáticas, eles iam perceber que era impossível fazer um trabalho minimamente aceitável.</p>
Educadora Elisabete	<p>É assim, teria de haver muito mais pessoas, muito mais adultos não é a estar com eles (...), não seria possível sem mais pessoas na sala penso eu. (...) é uma necessidade de algumas crianças, principalmente no início do ano e principalmente das mais pequenas que entram e, portanto, seria uma maneira de colmatar esse problema (...).</p>	<p>É assim (...), eu acho que o primeiro mês é difícil para alguns mas depois é ultrapassado.</p>
Educadora Júlia	<p>Em desacordo completo. (...) deveria ser elementos que têm a perfeita noção e conhecimento daquilo que se passa na prática e, a partir daí seria uma equipa que poderia emanar decerto alguma legislação com nexos (...). Em relação a estes dois momentos (...), deveriam entrar tal e qual</p>	<p>(...) vamos tendo que nos adaptar às condições que temos, (...). Não quer dizer que não se fique ali 5 ou 10 minutos, um bocadinho no refeitório, mas já não é de facto a mesma coisa nem o mesmo acompanhamento. (...) deveria ser elementos que têm a perfeita noção e conhecimento daquilo que se passa na prática e, a partir daí</p>

	como entram no privado no nosso horário letivo.	seria uma equipa que poderia emanar decerto alguma legislação com nexos (...). Em relação a estes dois momentos (...), deveriam entrar tal e qual como entram no privado no nosso horário letivo.
--	---	---

Educadora Sara	Eu não estou de acordo, no entanto, tenho de a respeitar. Porque é uma imposição, porque é considerado componente não letivo (...). Portanto, não é considerado como crucial para o seu desenvolvimento por essas entidades. (...) queria uma sala mesmo que fosse comum às várias salas de Jardim de Infância, uma sala com as condições necessárias, principalmente de luz, para eles puderem descansar, mesmo que tivessem estes colchões improvisados, mas uma sala para aqueles que sentisse realmente uma necessidade de o poderem fazer de uma forma mais tranquila e respeitando a importância do sono.	Seria crucial acompanhar-mos pelo menos o início, ou seja os primeiros quinze minutos, da refeição. (...) porque nós somos um elemento de referência e ajuda às vezes na introdução de alguns alimentos novos também (...). Não podendo estar sempre uma pessoa de permanência da sala porque isso seria o ideal.
-----------------------	---	---

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELAS EDUCADORAS, TENDO EM CONTA AS RESTRIÇÕES IMPOSTAS PELO SEU HORÁRIO LABORAL, PARA RESPONDER ÀS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS, ESPECIALMENTE NO QUE DIZ RESPEITO AO SONO E À ALIMENTAÇÃO

	Sesta	Refeição
Educadora Ângela	(...) se alguma criança necessitar de dormir, nós temos sempre ali um colchão (...), eu tenho ali	Eu este ano já tive duas pessoas na minha mesa (...). A primeira pessoa, realmente, não tinha

	uma manta e eles põe as almofadas da biblioteca (...).	perfil nem nada, porque eu falava com a pessoa e esta virava-me as costas (...). Agora veio outro moça que sim, que consigo falar com ela, que vou despertando para os problemas de cada um a nível da alimentação e acho que agora as coisas estão mais equilibradas
Educadora Carlota	(...) os que precisam de dormir têm a sua almofadinha e vão descansar. (...) Por exemplo contar uma história a seguir ao almoço, existem meninos a tombar e eu indico-lhes para se irem deitar.	(...) este ano eu apenas acompanho até à sopinha, (...). Mas houve situações em que eu prescindi muitas vezes da minha hora de almoço para ficar com eles, principalmente nos anos iniciais, nos três anos (...):
Educadora Elisabete	(...), deixava-as dormir, normalmente ficavam no tapete, punha uma almofadinha e eles pronto ficam ali a dormir e respeito (...). No inverno, às vezes até tenho uma mantinha que os tapo (...).	Eu acho que é uma questão de o adulto dar atenção à criança e perceber que nem sempre estamos com vontade de comer sopa ou nem sempre estamos com vontade de comer carne ou ervilhas ou etc e se calhar o adulto tem que respeitar isso um bocadinho acho eu.
Educadora Júlia	(...), nós temos uma área calma na sala e, se alguma criança me pede pois, vai para as almofadinhas e tapamos com uma mantinha e ela fica, pois se sente necessidade (...).	Nós temos uma auxiliar de refeitório, que está encarregue do grupo e à partida quando há alguma situação eu transmito sempre para esse membro e a mesma, no final, transmite para mim ou para a auxiliar de sala exatamente o que se passou.
Educadora Sara	Peço (...), aos pais para me darem um colchão para caso essa situação aconteça, (...). E, quando vejo que essa criança	(...) tentar passar alguma informação à pessoa que lá está, se a criança naquele dia está mais indisposta, para ter alguma

mostra sinais de cansaço, coloco o colchão e ela descansa. atenção em alguma criança em particular, mas também ficar lá um bocadinho mais de tempo daquilo que é o sugerido.

Nota. Fonte própria, 2023