



# O MEU PERCURSO ENQUANTO ESTAGIÁRIA: A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Ana Carolina Batista Godinho

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

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

# O MEU PERCURSO ENQUANTO ESTAGIÁRIA: A ESCRITA ENQUANTO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO

Ana Carolina Batista Godinho

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II  
Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

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

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim. Chegou ao fim este capítulo que se caracterizou pela sinuosa trajetória que se alimentou de felicidade, de *ser* e *estar*. E, mais do que pensar num futuro e em tudo aquilo que não conhecemos, importa pensar naquilo que já fomos, temos. Porque, tudo aquilo somos deve-se, em grande medida, àquilo que (re)conhecemos. Aliás... permitindo-me a ousadia, de QUEM temos. Que seria de nós sem aqueles que tanto nos querem bem e tanto fizeram por nós? Aqueles que podemos chamar... família, casa. A todos vocês, o meu **Muito Obrigada** por serem, sempre, aquele lugar que permite voltar. Curar.

... aos meus **pais** por terem sido o *lugar*, aquele que viu o meu lado mais caótico e autêntico – sim, porque é com quem mais nos sentimos seguros e em quem mais confiamos que, por vezes, explodimos.

... às minhas **irmãs** por, sem se aperceberem, me ensinarem a descomplicar e carregarem as minhas dores.... Pelas vossas palavras, convites, abraços, na hora certa.

... a ti **Nuno** que foste e és, há tanto tempo, *colo*. Por estares sempre lá a ouvir, acolher, amparar. Por nunca duidares de mim e nunca me deixares desistir. Obrigada por me ensinares a pensar em mim.

... à **Joana** que foi a maior surpresa de 2022. Obrigada por me aturares, a mim e às minhas incertezas, que tantas rasteiras me quiseram pregar. Fazendo das tuas palavras, minhas, porque foste tanto em tão pouco tempo. Por tudo aquilo que foste, sonhaste e venceste comigo, obrigada!

... à **Jéssica** e à **Beatriz**, por toda a paciência e ajuda nestes dois anos tão difíceis. Obrigada por todas as gargalhadas com lágrimas à mistura, mas, sempre, em conjunto.

... à **Bia** por estar comigo há 5 anos, mas que parecem uma vida. Por todos os telefonemas, noitadas, gargalhadas, passeios... Por seres o refúgio e, simultaneamente, a salvação.

... às **equipas educativas** que me acolheram e abriram portas, o meu profundo obrigada! À **Vera** e à **Ana Rita** que foram exemplo e guia nos meus primeiros passos. Obrigada por me permitirem ser, por inteiro. Foram, sem dúvida, a chave para a minha segurança.

... às **crianças da sala 1 da creche e às da sala 2 do JI** por me deixarem aprender convosco.

... ao professor **Tiago** pelo apoio, compreensão, empatia e disponibilidade. Obrigada por me mostrar a pessoa que eu era e a pessoa em que me tornei, da forma mais transparente e franca possível. Obrigada, essencialmente, por me incentivar neste caminho de autodescoberta.

## RESUMO

O relatório que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II que decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na zona metropolitana de Lisboa, na valência de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre 3 e 6 anos. Visando espelhar o caminho reflexivo, crítico, interpretativo, analítico e fundamentado que foi o meu, por um período de 4 meses, enquanto estagiária-educadora, mas, também, pessoa, constituindo a minha prática pedagógica e atitude investigativa.

Apresentar-se-á uma caracterização do contexto, aos meus olhos, tencionando contextualizar a ação educativa e, por conseguinte, fundamentar as minhas intencionalidades educativas, avaliando a sua (ou não) concretização no processo de intervenção. Será, ainda, designado um capítulo destinado à investigação realizada no mesmo contexto, composto pela sua apresentação devidamente enquadrada, incidindo sobre a relação da equipa educativa de sala.

Metodologicamente, a investigação assume uma abordagem de natureza qualitativa, definindo-se como um estudo exploratório, em que foram utilizadas as notas de campo, registos diários, conversas informais e reflexões semanais, como instrumentos de recolha de dados, tendo como elemento basilar a observação direta. Assim, foi possível aferir que durante o primeiro contacto profissional, na Prática Profissional Supervisionada I, a minha prática foi caracterizada, essencialmente, pela identificação de dificuldades, resultando em aprendizagens, embora apenas ao nível dessas mesmas dificuldades. Sob outra perspetiva, num segundo contacto profissional, na Prática Profissional Supervisionada II, consegui ir além da identificação de dificuldades, perspetivando estratégias para as dissipar. Não obstante que a reflexão se assumiu como um elemento importantíssimo na minha prática educativa.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada; Autorreflexibilidade; Escrita Desafios; Estratégias.

## **ABSTRACT**

This report was written within the scope of the Supervised Professional Practice II curricular unit, which took place in a Private Institution of Social Solidarity, in the metropolitan area of Lisbon, in the kindergarten, with a group of children aged between 3 and 6 years old. Aiming to mirror the reflective, critical, interpretive, analytical and reasoned path that was mine, for a period of 4 months, as a trainee-educator, but also as a person, constituting my pedagogical practice and investigative attitude.

A characterization of the context will be presented, from my point of view, intending to contextualize the educational action and, consequently, to substantiate my educational intentions, evaluating their (or not) concretization in the intervention process. A chapter will also be assigned to the research conducted in the same context, consisting of its presentation duly framed, focusing on the relationship of the classroom educational team.

Methodologically, the research adopts a qualitative approach, defined as an exploratory study, in which field notes, daily records, informal conversations and weekly reflections were used as data collection tools, with direct observation as the basic element. Thus, it was possible to determine that during the first professional contact, in Supervised Professional Practice I, my practice was essentially characterized by the identification of difficulties, resulting in learning, although only at the level of those same difficulties. From another perspective, in a second professional contact, in Supervised Professional Practice II, I managed to go beyond the identification of difficulties, by envisaging strategies to dissipate them. Nevertheless, reflection was assumed as a very important element in my educational practice.

**Keywords:** Supervised Professional Practice; Self-reflection; Writing Challenges; Strategies.

# ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização De Uma Ação Educativa Contextualizada.....	4
2.1 O Que Nos Rodeia – Meio Envolveinte.....	5
2.2 O Contexto Socioeducativo.....	7
2.3 A Equipa Educativa Da Sala 2.....	10
2.4 À Porta Da Sala 2 - O Ambiente Educativo .....	13
2.5 Descobrir As Crianças Da Sala 2.....	21
2.6 Vamos Conhecer As Famílias Da Sala 2.....	28
3. Análise Reflexiva Da Intervenção Em Jardim De Infância .....	33
3.1 Intenções Para A Ação.....	34
3.1.1 As Nossas Ações Impregnadas De Intenções... As Das Crianças, De Vontades!.....	34
3.1.2 Saber Estar, Saber Ser... Equipa .....	39
3.1.3 Que Relação Queremos Estabelecer Com As Famílias? .....	42
3.2 Processo De Intervenção Da Prática.....	45
4. Investigação Em Jardim De Infância.....	49
4.1 Problemática Emergente.....	49
4.2 Revisão Da Literatura – O Olhar Para Nós.....	51
4.3 Roteiro Metodológico E Ético .....	56
4.4 Apresentação E Discussão Dos Resultados .....	59
5. Construção Da Profissionalidade.....	71
6. Considerações Finais .....	75
Referências .....	78

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Técnicas, Instrumentos E Formas De Análise De Dados Utilizados No Âmbito Da Investigação .....	58
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
AAG	Auxiliar de Apoio Geral
DT	Diretora Técnica
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTSS	Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social
NC	Nota de Campo
PE	Projeto Educativo da Instituição
PPS	Projeto Pedagógico de Sala
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
RD	Registo Diário
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada – Módulo II (PPSII), integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, visando o exercício para a qualificação profissional que, através da prática pedagógica supervisionada em contexto de jardim de infância (JI), possibilita a aquisição de competências imprescindíveis ao desempenho profissional de um/a educador/a, ou seja, de reflexão, sistematização, fundamentação e interpretação, cumprindo uma postura crítica, analítica e ética.

Assim, o presente trabalho, espelha o meu percurso durante, aproximadamente, 15 semanas, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na valência de JI, na qual acompanhei a equipa educativa da sala 2, um grupo de crianças com idades compreendidas entre 3 e 6 anos, bem como as suas famílias.

Deste modo, este relatório, constitui-se como uma oportunidade para relatar e desenhar o meu caminho desde o dia em que entrei pelo portão da instituição, até ao dia em que dei por terminada a minha passagem. Serve, ainda, para ilustrar e provar de que forma o estágio se revelou um fator importante para articular o conhecimento teórico-prático adquirido ao longo do percurso académico e para demonstrar e reconhecer que um caminho cheio de verdade pode, também, ser cheio de turbulência, sempre com a certeza de que foi, sem dúvida, um caminho em que se construíram memórias. E não será essa, afinal, a melhor forma de desempenhar a profissão de educação?

Enquanto futura educadora é crucial deter a capacidade de analisar, avaliar, planejar, intervir e refletir, mas, também, objetivar a realidade – atitude investigativa – e é neste sentido que, aqui, se alude ao exercício autorreflexivo enquanto ferramenta essencial para um/a educador/a. Dando voz a Mendes (2005), “uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente” (p. 37) e foi precisamente daqui que emergiu a minha temática – *O meu percurso enquanto estagiária: A escrita enquanto processo de transformação* – da prática.. Efetivamente, ao longo da PPSI, fui-me apercebendo que procurava, através das reflexões escritas, *encontrar-me, conhecer-me, descobrir-me*, tendo como ponto de partida o que observava, tanto dos comportamentos/atitudes das crianças, como da prática da EC. Chegando à PPSII com a certeza de que, embora o caminho durante a PPSI tenha sido importante, queria *fazer e ser diferente, melhor*, percebi que, mais do que refletir sobre mim, tinha de refletir sobre a minha prática. E, a determinada altura, soube que este era o caminho certo, aquele que observa, perscruta,

analisa, avalia e reflete o seu caminho. E, a presente investigação procura, precisamente, demonstrar aqueles que foram os primeiros passos da minha caminhada que nunca chegará ao fim.

Com o intuito de nortear e clarificar o/a leitor/a para a organização e constituição do documento, explano, de seguida, a organização dos diferentes capítulos. O presente e primeiro capítulo – **Introdução** – surge com o intuito de explicitar os objetivos do trabalho, a sua estrutura e o que representa, salientando que, com a utilização da palavra *trabalho*, me refiro ao produto que narra o meu processo. Segue-se o segundo capítulo – **Caraterização para uma ação contextualizada** – em que o *véu da realidade* é aberto e se vislumbram informações que permitem *a quem lê*, aproximar-se do meio envolvente, contexto socioeducativo, da equipa educativa de sala, das famílias e ambiente educativo.

Defendendo que a prática pedagógica deve ser fundamentada e contextualizada, a partir da caraterização recolhida no capítulo anterior, no terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – são apresentadas as intenções para a ação, considerando os três pilares e intervenientes da minha intervenção – crianças, famílias e equipa educativa de sala. Ademais, no sentido de avaliar a sua concretização aliada ao processo de intervenção, tenta-se perceber *o que se fez, como se fez, para que se fez e o que se esperava fazer*.

No quarto capítulo – **Investigação em jardim de infância** – é desvendada e fundamentada a problemática emergente, a revisão da literatura sobre o estudo exploratório desenvolvido, estabelecendo relação com a apresentação e discussão de resultados, e as opções metodológicas e éticas adotadas.

No quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – pretendo refletir sobre o meu percurso enquanto estagiária, ao longo da PPS, aludindo para o seu contributo para a assunção do papel de educadora, perspetivando a (re)construção da profissionalidade docente.

Por fim, o último capítulo – **Considerações finais** – contempla a identificação e justificação das dimensões mais significativas, no que respeita à intervenção pedagógica e atitude investigativa, que contribuíram para a construção da minha profissionalidade.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

A intervenção educativa em Educação de Infância não se deve caracterizar pela transmissão de conhecimentos, mas, sim, por uma ação baseada na observação, escuta ativa e unicidade de condições para as necessidades cognitivas das crianças. Assim sendo, esta deve permitir a construção de um currículo que não seja padronizado, mas que seja emergente, transdisciplinar, holístico e socialmente contextualizado em vivências das crianças. Para tal, é fundamental que se tenha em consideração o contexto em que se insere, sendo este físico/espacial, sociocultural, político e temporal.

Face ao exposto, no presente capítulo é apresentada uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que estive inserida, durante a PPSII, em JI. Importa ainda frisar que todas as informações que aqui constam foram basilares e sustentam todas as intenções para a ação que determinei e, conseqüentemente, acompanharam e alicerçaram o meu processo de intervenção da prática pedagógica – apresentados no capítulo seguinte. Com efeito, a caracterização do meio envolvente, da organização socioeducativa, da equipa educativa de sala, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias, por meio de registos da minha observação – notas de campo (NC) e registos diários (RD) (cf. anexo A) -, da análise do Projeto Pedagógico de Sala (PPS) e do Projeto Educativo da Instituição (PE), de conversas informais e de uma entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC) (cf. anexo B), permitem a identificação e reflexão sobre aspetos que particularizam o contexto.

## **2.1 O que nos rodeia – meio envolvente**

Para caracterizar o meio envolvente, ou como nos diz Ferreira (2004), o meio social local, implica recolocar-me à porta do contexto socioeducativo e situar-me no “antes” (p.65). As crianças, consideradas “enquanto actores [*sic*] nas acções [*sic*] sociais” (p.65), fazem parte deste contexto coletivo e, por isso, será necessário atender e interpretar os processos sociais que estruturam e são estruturados por elas, para que haja uma maior compreensão da forma como as mesmas se envolvem e desenvolvem no contexto. Acrescentando, sabe-se que, enquanto pessoas, estamos em constante relação e interação com o meio e que, por isso, podemos ser influenciados positiva ou negativamente por ele, ou vice-versa.

A instituição na qual estagiei entre os dias 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, encontra-se inserida na área metropolitana de Lisboa e possui uma oferta educativa que vai desde a creche até ao jardim de infância. Começando por focalizar a

caraterização tendo em conta o meio envolvente, importa salientar que a instituição se insere num bairro da Área Metropolitana de Lisboa que, de acordo com o PE, é constituído maioritariamente por habitação social onde foram realojadas famílias (entre 1977 e 1984). Neste sentido, tratando-se de um bairro social inserido numa freguesia que, originalmente, apresentava caraterísticas de um meio rural, importa referir que apresenta uma razoável estrutura residencial, locais de lazer, pequeno comércio locais e outros serviços e, por fim, espaços verdes. Considerando que um dos objetivos da equipa educativa de sala é “promover saídas ao exterior, como forma de conhecer o bairro, onde a escola está inserida e perceber as suas caraterísticas e necessidades” (PPS, 2022/2023, p. 14), importa destacar aqueles que são os locais mais frequentados pelas crianças, sendo eles o supermercado, como meio de obtenção de alimentos para confeção de bolos de aniversário das mesmas, ou para algo em específico que surja como proposta, tal como é possível verificar no registo abaixo:

Como o L. tinha feito anos ontem, hoje ficou decidido que se iria fazer um bolo para festejar. Por isso, o L. escolheu dois amigos: o TG. e o GB., para irem ao supermercado comprar os ingredientes necessários. (NC45, 9 de novembro, cf. anexo A)

Os parques infantis, as hortas comunitárias e o largo são também visitados, algumas vezes com outros elementos da comunidade, seja para festejos, passeios, ou dinâmicas em contexto comunitário, como é o caso do Magusto, Carnaval e festas de início e final de ano (PPS, 2022/2023).

Hoje, tendo em conta que é o Dia de São Martinho, fomos até ao logradouro, a convite do CDC, para participar na Festa das Castanhas. (NC48, 11 de novembro, cf. anexo A)

No entanto, esta foi mais uma das questões que a EC refletiu em conjunto comigo, no sentido de tentar promover mais estas saídas, para que se tornassem regulares. Não obstante, uma das atividades de enriquecimento curricular que envolve todo o JI são as idas à Floresta, sendo que esta está incluída na agenda semanal do grupo. Assim, está organizado de forma que cada grupo de crianças vá de quinze em quinze dias à mata.

Todas as terças e sextas-feiras são dias de saída ao exterior, mais precisamente, à floresta e os grupos são compostos por crianças das três salas do JI. Assim, tal como acontece de 15 em 15 dias, hoje foi o meu dia de os acompanhar. (RD, 24 de janeiro, cf. anexo A)

Para além referido, junto à organização socioeducativa, encontra-se um Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), este tem como finalidade apoiar a comunidade, desde os jovens até aos utentes mais idosos, sendo que, especificamente com o contexto socioeducativo, foi estabelecida uma parceria através do “Projeto Intergeracional - um tempo sem idade”. A interação entre estes dois estabelecimentos é bastante frequente, uma vez que alguns utentes acompanham as crianças nas saídas à rua, outros dirigem-se à instituição para assistir a momentos planeados pelas crianças e/ou vice-versa e, para mais, todas as quartas-feiras, no “tempo dos mais velhos” – momento constituído pelo grupo de crianças mais velhas – alguns seniores deslocam-se até à instituição para desenvolverem atividades em conjunto. Acrescentando, ainda no que respeita à colaboração entre estas duas instituições, importa referir que, a organização socioeducativa disponibiliza um serviço de restaurante social, no polivalente, para os utentes do centro. No sentido de alargar esta resposta alimentar para o restante contexto comunitário, no âmbito do “Programa de Apoio Alimentar”, em parceria com a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal de Lisboa, a organização distribui ainda, nas suas instalações, *kits* de refeições à população mais carenciada.

Por tudo o referido, é possível afirmar que mais do que um meio circundante, existe uma aproximação e criação de relações entre e com toda a comunidade, através da partilha, do afeto, da parceria, enriquecendo, aproximando e desenvolvendo o sentido de comunidade e de pertença ao mesmo.

## **2.2 O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa surgiu formalmente em 1998, com o objetivo de dar resposta às necessidades da comunidade do bairro. Neste sentido, importa referir a visão, a missão e os fins da organização, uma vez que estes são os três pilares que preconizam a vida de qualquer organização socioeducativa e orientam a sua ação. Estes assumem uma perspetiva convergente, que pretende potenciar o “desenvolvimento local que cria e reforça parcerias, que envolve e capacita a comunidade para uma mudança sustentável e geradora de qualidade de vida a nível pessoa, comunitário e urbanístico” (Documento de Apresentação, s.d., p. 1). Tal pode ser aferido pela forma como as crianças estão envolvidas na vida do bairro onde estão inseridas, tanto por intermédio da participação em projetos de iniciativa local, como de saídas recorrentes com a comunidade educativa.

Importa referir que o modelo pedagógico definido pela organização é o Movimento da Escola Moderna (MEM) que, de acordo com Folque e Bettencourt (2021) se caracteriza como um “projeto de intervenção social que procura o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e das suas instituições” (p. 114). Folque et al. (2015) acrescentam que este modelo revela especial preocupação com as características do contexto, com os seus atores e o tipo de atividade que desenvolvem. A organização implementou este modelo, pois acredita que promove a aquisição de inúmeras competências que contribuem “para que as crianças se tornem cidadãos ativos e participativos, inclusivos e abertos ao mundo” (Documento de Apresentação, s.d., p. 2). Todavia, as educadoras têm liberdade para se inspirarem noutros modelos pedagógicos e implementarem alguns dos seus ideais nas suas práticas educativas.

A organização constituiu-se, desde 2004, como uma IPSS sem fins lucrativos (PE, 2004), pelo que o financiamento é repartido pelas famílias das crianças e pela Segurança Social, o que significa que a mensalidade é calculada de acordo com os rendimentos de cada família e a Segurança Social assume o restante valor. O contexto socioeducativo em questão concede respostas sociais e educativas centralizadas ao nível das valências de Creche e de Pré-Escolar, abrangendo crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Tendo em conta as duas valências, a tutela da organização é partilhada entre o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSS). Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, 11 de junho, a tutela técnica de ambas as valências pertencem ao MTSS, já a tutela pedagógica da valência de Pré-Escolar é sujeita ao ME. No que às ofertas educativas diz respeito, há a referir que a organização oferece uma atividade extracurricular, o judo, direcionada para crianças que se encontrem interessadas, requerendo, por isso, um pagamento à parte. A mesma realiza-se duas vezes por semana. Ademais, a organização dispõe de três atividades de enriquecimento curricular – ginástica, *Chi Kung* e idas à floresta - realizando-se todas as semanas. No caso do *Chi Kung*, esta surge como uma parceria com a Escola de Medicina Tradicional Chinesa e destina-se apenas às crianças que frequentam o JI, especificamente aquelas que possuem idades entre os 5 e 6 anos. Reforçando as idas regulares à mata, estas são promovidas através de uma parceria com a Associação Patas Tenras da *Forest Shool* Portugal, de forma a desenvolver “um contato mais próximo com a natureza” (PPS, 2022/2023, p.28).

Acreditando na importância das ofertas sociais, como meio de dar resposta às necessidades e interesses das crianças, das famílias e da comunidade, a organização disponibiliza um serviço de restaurante social aos utentes do Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), bem como a possibilidade de um levantamento diário de *kits* de refeições à população mais carenciada. Tendo em consideração a visão da organização educativa, tanto a oferta social como o “Programa Intergeracional – um tempo sem idade”, visam o desenvolvimento local, promovendo parcerias que viabilizem uma melhor qualidade de vida a diversos níveis: pessoal, comunitário e urbanístico.

A organização é composta por sete Educadoras de Infância, sendo que uma delas acumula a função de Coordenadora Pedagógica, sete Auxiliares de Ação Educativa (AAE) e seis Auxiliares de Apoio Geral (AAG), uma DT, uma Técnica Superior de Mediação Familiar (TSMF), duas funcionárias responsáveis pelo cargo administrativo e quatro funcionárias encarregues da alimentação. Quanto à higienização da organização, esta é assegurada, ao longo do dia, pelas AAG. No que concerne aos espaços, a organização contém quatro salas de creche, três salas de pré-escolar, uma sala de artes, espaço exterior, uma sala polivalente, duas casas de banho para as crianças, três casas de banho para os adultos, um refeitório, uma copa, uma cozinha, duas salas de educadoras utilizadas para reuniões e horário não-letivo, uma sala da DT e da TSMF, uma secretaria, uma sala de cacifos, uma lavandaria, uma despensa e duas arrecadações de materiais diversos.

A comunicação está na base da relação dos profissionais acima referidos, pautada pelo respeito e cooperação, sendo que, independentemente do cargo desempenhado, todas as opiniões são valorizadas e são contributo para as tomadas de decisão. De referir que todos os espaços da organização são partilhados tanto por crianças, como por adultos, salvante as salas de atividades que estão a um grupo de crianças e à respetiva equipa educativa. A título de exemplo, o espaço exterior é constantemente utilizado simultaneamente pelas crianças das duas valências. Face ao exposto, pretende-se destacar o forte sentido de comunidade pela qual este contexto se norteia.

Tendo em consideração os valores e a missão da organização, esta definiu os seguintes objetivos: (i) Contribuir para uma dinâmica familiar positiva – evitando situações de desemprego, diminuição do nível de vida, necessidade de recorrer a outros apoios sociais por falta de resposta à criança; (ii) Garantir uma resposta social de

equipamento de infância de qualidade; (iii) Garantir a todas as famílias o acesso das suas crianças à educação pré-escolar de forma igualitária e equitativa face aos seus rendimentos; (iv) Combater as desigualdades e situações de vulnerabilidade (género, económicas, sociais) através do acesso à educação; (v) Proporcionar às crianças vivências positivas que promovam a aquisição de competências de auto desenvolvimento e de bem estar; (vii) Promover a participação da sociedade civil e do poder local na resolução dos problemas da comunidade (Documento de Apresentação, s.d.).

Por último, salienta-se que a organização socioeducativa mantém o seu objetivo inicial de dar resposta às necessidades quer do bairro, quer da comunidade, visando, sempre, o seu desenvolvimento social e local.

### **2.3 A equipa educativa da sala 2**

Em Educação de Infância, todas as salas dispõem de uma equipa educativa de sala. Assim, para além do/a educador/a de infância, está estabelecido que deverá existir, pelo menos, um/a assistente operacional ou auxiliar de ação educativa que se assume como um elemento “indispensável ao bom funcionamento das escolas” (Decreto-lei 184/2004, 29 de julho). Deste modo, “a questão de um ou dois [ou mais] adultos passarem grande parte do dia em uma “sala de grupos” com várias crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 38) pressupõe assumam diferentes papéis e responsabilidades, dado que, certamente, cada um/a possui diferentes histórias de vida, capazes de influenciam o ambiente educativo.

À vista disso, é necessário que se encontre forma de todos/as “trabalharem de forma complementar” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 39), criando um equilíbrio entre todos os papéis que podem assumir. Neste sentido, as mesmas autoras defendem que todos os elementos da equipa educativa, para viabilizar o bom funcionamento da sala de atividades, bem como o cumprimento dos objetivos a que cada um se propõe, devem apoiar-se mutuamente e colaborar em todas as situações com as quais são deparadas – incluindo, sempre que possível, as famílias das respetivas crianças – em benefício primordial das crianças, visto que “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas [*sic*], nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Desta forma, sendo o trabalho em equipa fundamental para o bom funcionamento e sucesso desse mesmo trabalho, torna-se relevante caracterizar os/as adultos/as que se assumem como modelo, nomeadamente, de interação social, para o grupo de crianças. Neste caso, a equipa educativa da sala 2, é constituída por uma educadora de infância, uma AAE e uma AAG, que apoia as três salas do jardim-de-infância. No que respeita à educadora, este é o 20º ano em que exerce funções, sendo que trabalha nesta instituição desde que terminou a sua formação. É licenciada em Educação de Infância, “fazendo formações no MEM, em inteligência emocional e em filosofia para crianças e atualmente sou mestranda em Intervenção Precoce” (cf. anexo B, p. 231). Acrescentando, esta exerce também enquanto coordenadora pedagógica “com o objetivo de poder contribuir para a equipa multidisciplinar com aquilo que tenho aprendido no mestrado” (cf. anexo B, p. 231), sendo que já o havia sido durante dois anos. No que respeita à AAE, através de conversas informais, constatei que possui formação na área, tendo o Curso de Auxiliar de Ação Educativa, e está na instituição há 7 anos. Já a AAG é parte integrante da equipa da instituição há cinco anos e possui um Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância e, sendo que é comum às três salas de JI, esta desenvolve as suas funções nas mesmas, passando grande parte do dia fora da sala.

A prática pedagógica da EC pauta-se, em concordância com a própria instituição, pelo MEM, e, por isso, o trabalho da equipa de sala segue os princípios e fundamentos dessa mesma metodologia, num constante diálogo cooperativo e, de acordo com a entrevista realizada à mesma, este é um modelo com valores com os quais se identifica. Segundo Niza (2020), este modelo “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p.142). Considerando o PPS (2022/2023), pretende-se que a base desse mesmo diálogo seja claro e honesto e que possibilite “refletir sobre a ação pedagógica, no sentido de se articularem as estratégias, quer da organização do tempo, do espaço ou do próprio grupo”. Nesta linha de raciocínio, de forma a promover a “potencialidade conflitual da confluência de diversas perspetivas e saberes, bem como de diversas preocupações, de forma a evoluir no sentido de um espaço de compreensão recíproca de diálogo e escuta” (Folque & Bettencourt, 2021, p.121), urge a necessidade de criar tempos e espaços de diálogo, partilha e debate, sejam eles de natureza formal ou informal, para que se reflita, planeie, avalie e organize. Será crucial, então, referir que esta é uma questão que a EC gostaria

de melhorar, nomeadamente, “tempo de reuniões de equipa para aferirmos melhor a planificação/propostas dos adultos e falarmos sobre o desenvolvimento/aprendizagem das crianças” (cf. anexo B, p. 232).

Acrescentando, através de conversas informais com os vários elementos da equipa educativa e da minha observação foi possível corroborar outra afirmação que consta na entrevista - “A relação da equipa é boa. Existe comunicação, respeito, confiança, frontalidade, partilha e alinhamento na visão de criança e das práticas” (cf. anexo B, p. 232). Tal como Perrenoud (2000) defende, o conceito de trabalho em equipa deve acarretar “a repartição igualitária das tarefas e a partilha da informação em uma dupla” (p.79). Permitindo-se a ousadia, atrevo-me a dizer que esta relação é baseada na colaboração, mas, mais do que isso, na cooperação. Revela-se então oportuno salientar que Santana (2007) estabelece uma relação entre as interações entre crianças e entre adultos/profissionais de educação, referindo que, o processo de cooperação admite um trabalho conjunto para atingir um objetivo comum, o que se “tem revelado a melhor estrutura social” (p.31). A busca deste modelo de trabalho impele o trabalho de e em grupo, sendo que, embora o/a educador/a deva ser “claro acerca das intenções de aprendizagem” (Fisher, s.d., p.24), todos contribuem, sendo um “processo de parceria” (p.25), reconhecendo que todos contribuem e todos aprendem, pois “há necessidade de trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p.33). Então, mais do que colaborar/ajudar, cada elemento da equipa contribui. E, se isso se revela oportuno em qualquer que seja o contexto, neste em que pude estar presente, foi proeminente, na medida em que a articulação e partilha de poderes e responsabilidades foi uma constante. Devido ao facto da EC exercer duas funções em simultâneo, por diversos motivos, esta teve de se ausentar, sendo que a AAE assumiu total responsabilidade pelo grupo. Mais uma vez, nestes momentos, foi possível verificar um trabalho em que todas se apoiam na resolução negociada de problemas reais, demonstrando quão importante e necessário é o trabalho de equipa, valorizando-se não só a profissão de auxiliares de educação, mas, também, retirar esta “carga” que os/as educadores/as têm sobre eles, no que respeita a serem o “motor”.

Hoje, tendo em conta que se iniciou um novo mês, construí, em conjunto com a AAE., com o R. e o F., o calendário e o mapa do tempo. (NC29, 4 de novembro, cf. anexo A)

Outro ponto que queria salientar e que também é visível na nota de campo anteriormente referida é que, toda a equipa de sala se envolve nestes momentos. Defendo que a partilha, o diálogo e a sua concretização com as crianças e não para as crianças e famílias, não só demonstra a transparência da equipa educativa de sala, – referindo que, tal como acontece, todos os elementos da equipa devem elaborar estes registos. (2ª reflexão semanal, cf. anexo A)

Por tudo o que foi supramencionado, e embora haja sempre margem para progredir, *ser melhor*, considero que a equipa educativa de sala se pauta pelos mesmos valores, princípios e valores, contribuindo para uma relação respeitosa, cooperativa, tendo em vista o bem-estar de todos, fazendo jus ao verdadeiro – do meu ponto de vista. sentido de equipa.

## **2.4 À porta da sala 2 - o ambiente educativo**

Reconhecer o JI como uma *estrutura social* implica reconhecer que as crianças, a partir do momento em que passam *da porta p'ra dentro*, terão de se adaptar a outras pessoas, espaços e tempos que lhes “permitem passar de um conjunto de indivíduos apenas reunidos num mesmo espaço e tempo e sujeitos à mesma ordem institucional à construção activa de um grupo capaz” (Ferreira, 2004, p.79). Assim, a organização do tempo, espaço e grupo, bem como as relações a que estão associados, tornam-se dimensões fundamentais indissociáveis, promovendo um ambiente de qualidade, potenciador de desenvolvimento e aprendizagem e bem-estar, sendo que deverá cumprir os requisitos de segurança, exploração, descoberta, tranquilidade e diversidade.

Sabendo que a descoberta e apropriação do tempo ocorre simultaneamente com a do espaço e dos materiais, importa descrevê-los, começando por referir que o mesmo foi reorganizado várias vezes, e que, tal como a EC refere na sua entrevista, estas mudanças têm como objetivo adaptar-se ao grupo, aos seus interesses e necessidades: “inicialmente a sala está organizada, mas ao longo do tempo vamos pedindo a sua ajuda na adequação do mesmo aos seus interesses” (cf. anexo B, p. 233). Desta forma, apoiada em Portugal (2011), acrescento que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e criatividade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (secção “Da segurança à criatividade, par. 6), efetivando-se, assim, a autonomia, independência, a participação e as interações (PPS, 2022/2023). Nesta medida, e retomando as palavras da EC, “é [também]

importante que as crianças encontrem um espaço, onde sintam que a escola não se separa da vida, mas que pelo contrário, que lida com situações que fazem parte dela” (PPS, 2022/2023, p. 20). Desta forma, salientando traços gerais, porém importantes, a EC menciona que o espaço está organizado em áreas diversificadas e, como o “espaço da sala não encerra em si as descobertas das crianças. [sendo] a escola é um todo e existem espaços que pelas suas potencialidades são usados ao longo dos dias e da semana [por todos]” (PPS, 2022/2023, p. 21), sendo estes a sala das artes, o polivalente, o refeitório/hall, as casas-de-banho e o espaço exterior. Estes espaços partilhados possibilitam, não só as descobertas em pequeno grupo, como a exploração e descoberta dos próprios espaços e, também aproximar toda a comunidade educativa.

Uma das grandes características e que reflete as intencionalidades/objetivos da EC para com o espaço e matérias, diz respeito à existência de materiais diversificados, autênticos, de fim aberto, limpos e visíveis, muitos deles reaproveitados e complementados com materiais de desperdício. Muitas foram as vezes em que a EC pediu, nomeadamente a mim, para trazermos caixas, jornais, frascos, entre outros, para que as crianças lhes pudessem dar outro sentido. Para mais, muitos destes materiais permanecem guardados e são, mais tarde, reutilizados em propostas de atividades e, ainda, partilhados com as restantes salas. Outro aspeto a salientar e que Folque et al. (2015) enfatizam, diz respeito à dimensão do espaço/áreas físicas e à organização dos materiais, devendo estes ser abertos e flexíveis, “permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (p. 22). Neste sentido, parece-me oportuno *recuar* no tempo e *parar* naquele que foi o meu primeiro dia na nova sala 2, referindo *nova* dado que irei, de seguida, descrever a organização mais prolongada, durante o meu período de estágio, embora tenham existido outras pequenas transformações que a antecederam e procederam.

*Entro* e consigo perceber que os materiais *gritam* por espaço. De facto, a sala 2 era a antiga sala das artes e, embora em comprimento seja maior que a atual, a sua largura não permite que existência das áreas seja tão mutável quanto seria de desejar. No entanto, não deixou de ocasionar explorações e espelhou, sempre, a leitura das necessidades e interesses do grupo. Acrescentando, é uma sala com pouca luz natural, visto que apresenta apenas uma pequena janela que ocupa metade de uma das paredes mais pequenas. Possui duas portas, uma que dá acesso a um pequeno corredor, unindo-a a outra sala de atividades – esta particularidade é importante, pois permite que muitas crianças que, não só pertenciam a esse grupo no ano letivo anterior,

como as que têm no grupo irmãs/os, circulem livremente entre as salas – e outra que dá acesso direto à cozinha. Reforçando o que foi referido anteriormente, embora pequena – a sala -, a disposição dos materiais é bastante flexível, nomeadamente, as mesas e cadeiras que são, ao longo do dia, movimentadas, para que se realizem as reuniões em grande grupo, os momentos em pequenos grupos e, ainda, o momento da sesta (cf. anexo C). Assim, não só é possível verificar que esta transformação visa dar resposta às necessidades e interesses do grupo, como não impede a utilização do espaço para as restantes atividades quotidianas, demonstrando o seu acompanhamento e flexibilidade para com os vários momentos da rotina. É de reforçar que esta (re)organização das mesas é feita com as crianças que, todos os dias, se disponibilizam para ajudar os adultos

Cheguei um pouco antes das 9h à instituição e dirigi-me à sala. Reparei que esta ainda não estava arrumada, sendo que alguns objetos estavam em cima da mesa. Decidi organizá-la para que, desta forma, também me permitisse perceber e interiorizar a localização dos mesmos e, assim, compreender a organização do ambiente educativo. Não tendo conseguido lembrar-me da localização de todos, quando as crianças entraram para a sala, desejei a todos um “Bom dia” e pedi-lhes que me ajudassem, constatando que as mesmas já estão bastante apropriadas ao espaço e aos materiais. (RD 24 de janeiro, cf. anexo A)

Tal como afirma o modelo por que se regem (MEM), “o sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas, distribuídas à volta da sala, (...) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo” (Niza, 2020, p.150) sendo que estas se constituem como áreas, porém abertas e flexíveis, que vão sendo adaptadas e transformadas de acordo com os interesses e necessidades do grupo, sendo elas: área da biblioteca, área da escrita, área das ciências, área das expressões, área das construções e, por fim, a área do faz-de-conta/dramatização. Folque e Bettencourt (2021) defendem ainda que a organização do espaço por áreas, ajuda as crianças a reconhecer e diferenciar as atividades humanas e do quotidiano. Assim, embora estas áreas já estivessem, *à priori*, organizadas, dando voz à EC, “tento que este tenha a intervenção das crianças e que dê resposta às suas necessidades e interesses” (cf. anexo B, p. 234), de facto, isto protagonizou-se. Quando cheguei à sala 2, esta apresentava uma disposição diferente, e, quando a equipa de sala decidiu mudar, as crianças não só participaram, como lhes foi pedida a sua opinião e, ainda, refletimos em conjunto – eu e equipa de sala – acerca de aspetos/leituras que tivéssemos obtido

através da observação e interação com/do grupo, demonstrando, mais uma vez, que os espaços e equipamentos não tomam conta da sala, mas sim, permitem a livre mobilidade e diversificação de utilizações/ações: “As diferentes áreas da sala, vão sendo pensadas e organizadas com o grupo, através do levantamento dos materiais que delas fazem parte, mas também da possibilidade de atividades que se podem realizar” (PPS, 2022/2023, p. 20).

Destacando, primeiramente, a área do faz-de-conta/dramatização, esta é composta por materiais da vida familiar, contando com dois móveis que personificam uma cozinha, um berço para bonecos, uma mesa e cadeiras, um carrinho de bonecos, utensílios de cozinha, uma arca com guarda roupa e adereços “que as ajudam a compor as suas personagens” (Niza, 2020, p.150), alimentos e embalagens que simbolizam materiais reais, diversos bonecos e uma vassoura. A área/oficina de construções, é composta por duas estantes com diversos jogos de mesa, carros e pistas para os mesmos, blocos de encaixe (*Legos*), animais e ferramentas de plástico – na continuidade de uma destas estantes, está uma mesa para que as crianças percebam que existem determinados jogos que devem ser utilizados naquele espaço. Por outro lado, a área/laboratório das ciências é complementado com materiais referentes à área da matemática, comportando um móvel/estante com materiais naturais e de laboratório, como funis, copos de medida, jogos, sólidos geométricos, materiais de medição e peças de encaixe, proporcionando “atividades de medições e pesagens” (Niza, 2020, p.150). Por sua vez, a área das expressões/ *atelier* de atividades plásticas, integra um cavalete, uma estante com diversos materiais de pintura – pincéis, folhas, tintas e, junto a si, encontra-se o móvel de apoio da equipa de sala, que contém materiais de desenho e modelagem, tais como folhas, lápis, lápis de cera, canetas e plasticina. A área da escrita – e reprodução – dispõe de um computador, uma mesa, um cesto com os cartões dos nomes das crianças, material de escrita – canetas esferográficas e lápis de carvão –, alguns materiais, tais como cartões com letras, e, ainda, um porta-documentos, com um separador individual para cada criança guardar as suas produções, sendo que, cada um, está identificado com nome e/ou fotografia. A área da biblioteca proporciona um espaço que convida, não só à leitura, como à consulta de alguns documentos e ainda, ao conforto, dispondo almofadas, um móvel onde as crianças se sentam e uma estante com diversos livros. Por fim, importa também referir a área central – polivalente – que é composta por um conjunto de mesas e cadeiras “suficientes para todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo (...) e que vai servindo de suporte para outras

atividades de pequeno grupo, ou individuais” (Niza, 2020, p.151). Para completar, e porque o *espaço é de todos*, “é necessário que todos participem na sua organização e manutenção” (PPS, 2022/2023, p. 21), as crianças, através do mapa de tarefas, assumem o compromisso de se inscrever numa tarefa, semanalmente, por forma a contribuir para a manutenção, conservação e organização dos espaços e materiais. Para além disso, também são as crianças que determinam as regras do seu funcionamento. Destaca-se, ainda, que todos os materiais e espaços estão ao alcance e acessíveis às crianças, permitindo-lhes a sua utilização de forma autónoma, sendo também esta flexível, na medida em que possibilita o intercâmbio entre áreas.

Retomando o conceito de espaço, Forneiro (1998) diz-nos que este “refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p.232), sendo que, como salienta Cardona (1999), estando os materiais bem organizados de forma lógica e pensada, devidamente identificados, a criança terá facilidade em encontrá-los e arrumá-los, de forma autónoma. Deste modo, como refere Silva et al. (2016), os equipamentos e materiais disponibilizados e a forma como estes se encontram organizados condiciona a forma como as crianças utilizam e se apropriam do espaço e desses mesmos materiais, como recurso para as suas aprendizagens. Assim, o/a educador/a possui o papel de realizar essa organização de modo a expressar as suas intenções, através de uma reflexão relativa à sua função, finalidades e utilização, permitindo-lhe fundamentar as razões dessa mesma organização. Assim, se os materiais assumem um papel fundamental como meio de promover o “envolvimento ou a implicação da criança” (Silva et al.,2016, p. 11) no ambiente educativo, importa que os mesmos sejam selecionados tendo por base “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (p. 26), incentivando a aprendizagem, criatividade e a consciência ecológica. É com este propósito que a EC se rege quando prioriza a qualidade, segurança e higiene do espaço e materiais, tendo a preocupação de optar por “materiais naturais ou não estruturados” (cf. anexo B, p. 235). Para além disso, a EC tem ainda como objetivo promover a colaboração com a família e comunidade, nomeadamente, através dos materiais que as crianças trazem do seu meio familiar e cultural, enriquecendo o espaço, “reforçando esta ideia da escola como uma comunidade de partilha de experiências culturais da vida real” (PPS, 2022/2023, p. 20).

Outro aspeto a salientar diz respeito às paredes, convidando à leitura da 2ª reflexão semanal (cf. anexo A, pp. 84-87). Afinal, tal como menciona a EC, “as paredes da sala são expositoras das produções do grupo. Desta forma, efetivamos a valorização pública das experiências das crianças, das suas ideias e opiniões.” (PPS, 2022/2023, p. 20). Corroborando esta afirmação, Folque e Bettencourt (2021), acrescentam que, mais do que expositoras, estas espelham as vivências do grupo, evocando nos adultos e nas crianças a dimensão de autoria e de reconhecimento. Aqui encontram-se, então, tal como já referido, produções das crianças, registos de atividades e/ou projetos, dois quadros alusivos às idades e aniversários das crianças e, ainda, os instrumentos de pilotagem – associados ao MEM – tais como: Mapa de Presenças; Agenda; Diário; Plano do dia; Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas; Mapa do Tempo; Contar, Mostrar ou Escrever; Calendário e o Mapa das Comunicações. Desta forma, “as crianças, ao tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo, vão-se reconhecendo como fazendo parte dele. Esta tomada de consciência [por meio destes instrumentos] permite-lhes antecipar ações, expressar interesses e modos de agir” (Folque et al., 2015, p. 25), sendo “um meio de dar corpo à rotina pedagógica, apoiando as crianças nos diversos momentos de planeamento e avaliação” (PPS, 2022/2023, p. 16).

Na organização do tempo educativo, importa que exista um conjunto de acontecimentos que se repitam com alguma frequência e periodicidade para que, progressivamente, as crianças consigam consciencializá-los e antecipá-los de forma natural, associando-os a determinados espaços, denominando-se *rotinas*. “Rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança” (Portugal et al, 2016, p.11), contudo é necessário ter em consideração que os tempos, ritmos e vontades de cada criança devem ser respeitados, ao invés das dos adultos.

*As paredes não estão cheias, mas o dia-a-dia destas crianças está cheio de vivências (cf. anexo A, 2ª reflexão semanal, p. 87).*

Descortinando aquela que é a rotina do grupo, importa clarificar que, tal como Silva et al. (2016) mencionam, a sucessão dos tempos com determinado ritmo “é intencionalmente planeada pelo/a educador/a”, adquirindo uma especial importância, na medida em que, sendo conhecida pelas crianças, estas “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (p. 27). Deste modo, a EC, respeitando o modelo pedagógico adotado, alude para a

flexibilidade desta estrutura – rotina – sendo organizada com o grupo em formato de Agenda (cf. anexo B, questão E7, p. 236; anexo D), permitindo o “desenvolvimento gradual de noções temporais” (PPS, 2022/2023, p. 22). Neste sentido, a organização do tempo no JI, está dividida em dois distintos: a manhã, sendo destinada ao trabalho em projeto, nas atividades nas áreas ou o brincar, intencionalmente escolhidas pelas crianças, e; a tarde, destinada ao tempo curricular compartilhado pelo grupo e as sessões de animação cultural, dinamizadas por convidados, pelas crianças ou pelos adultos.

“A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade” (p. 153), sendo iniciada pela **Reunião de Acolhimento e de Planeamento** em grande grupo (9h30- 10h). Neste momento, as crianças começam por preencher o *Contar, Mostrar ou Escrever*, com o apoio dos assistentes – geralmente duas crianças que assumem o papel de auxiliar as restantes crianças em momentos como este e de gerir, com o adulto, as reuniões em grande grupo. Segue-se, então, o tempo de mostrar, contar ou escrever, cabendo aos adultos registar, a pedido da criança, os seus acontecimentos/partilhas significativos/as. Os objetos que surgem no “mostrar” são potenciadores de pesquisas e descobertas, podendo originar projetos e/ou outras propostas. Após este momento, em grupo, é preenchido o *Plano do Dia*, partindo de propostas registadas no “Queremos fazer” do *Diário*, projetos que não estão finalizados, e/ou interesses individuais, tal como é possível verificar nos seguintes registos:

Estou a fazer o “Plano do dia” e o VG. chega com a mãe. Está a chorar, pelo que a educadora R. interrompe-me e diz: “Carolina, o que achas de hoje continuares o projeto dos dinossauros?”

Estagiária: “Acho uma ótima ideia, vou escrever no plano do dia! O que achas VG?”.

Ele acena que sim com a cabeça e para de chorar. (NC97, cf. anexo A)

A N. vem ter comigo a correr: “Carolina! Quando é que podemos partilhar as nossas histórias do cubo aos outros meninos? Podíamos fazer convites!”

Estagiária: “Olha que boa ideia N.! Hoje no plano do dia podemos então falar sobre isso, combinar um dia para comunicarem e avançarmos com os convites!”

N.: “Boa! Eu gostava muito!” (NC174, cf. anexo A)

No final deste momento – podendo ser, por vezes, realizado em simultâneo com a reunião da manhã -, o grupo come um reforço, distribuído pelas crianças inscritas para esta tarefa. O *Mapa de Tarefas* é atualizado e, simultaneamente, avaliado, à segunda-

feira, sendo este o momento protagonista após a reunião da manhã, neste dia. Conhecidas as tarefas semanais, as crianças destinadas à marcação de faltas (Mapa de Presenças), registo do tempo (Mapa do Tempo), registo do dia (Calendário) e limpeza das mesas, fazem-no. Por norma, são 10h/10h15 quando se organiza a sala para se realizarem as propostas pedagógicas com a mediação do/a adulto/a e/ou momento de brincar nas diferentes áreas para as crianças que não participam nas propostas. A EC menciona que as **Atividades em Projeto** poderão ter lugar nos diferentes espaços da escola ou no exterior (PPS, 2022/2023). E, tal como Niza (2020) alude, este tempo “não deve ultrapassar uma hora” (p.155), seguindo-se o tempo das **Comunicações** que define como um “momento de alto significado social e formativo que encerra o ciclo [anterior]” (p.155). Este curto tempo (aproximadamente 15 minutos), é destinado para a partilha, por parte das crianças que se inscreveram no *Mapa das Comunicações*, dos processos e os produtos (aprendizagens) realizados durante a manhã. O período da manhã é findado com o **Tempo no Exterior** que, segundo a EC, permite que “a criança possa explorar livremente o espaço e os materiais naturais disponíveis e utilizar as possibilidades que o espaço exterior possibilita, enquanto um espaço potenciador das atividades da sala” (PPS, 2022/2023, p.13).

O relógio marca 12h30 quando se inicia a hora do **Almoço**. Este é o momento que demarca o final da manhã com o início da tarde, sendo que é apoiado, rotativamente, pelas educadoras, auxiliares do JI e duas auxiliares da creche, permitindo, assim, uma visão partilhada deste momento da rotina. As crianças vão buscar o seu almoço, e depositam a loiça usada nos respetivos alguidares. “Efetiva-se aqui, também, a autonomia e um sentido de responsabilidade e cooperação” (PPS, 2022/2023, p. 23).

“A etapa da tarde reveste a forma de sessões de plenárias de informação e de atividade cultural” (Niza, 2020, p. 153), sendo iniciada pelo **Repouso** – crianças mais novas, embora não haja obrigatoriedade – e pelo **Tempo dos Mais Velhos** – crianças com 5 e 6 anos, embora este período não suceda, de imediato, o período do almoço, sendo a brincadeira no exterior a sua intermediária. Importa referir que este é um trabalho coletivo das três salas de JI, apoiado pelas educadoras das respetivas salas, em que são realizados projetos ou atividades planeadas com as crianças. Às 15h, as crianças mais velhas regressam à sala de atividades e reúnem-se com as crianças que repousaram, iniciando o **Tempo Curricular Comparticipado**, surgindo “propostas (do adulto ou crianças) que são partilhadas em grande grupo, e que têm como objetivo

construir ou clarificar alguns conceitos que surgem da avaliação dos interesses ou necessidades do grupo” (PPS, 2022/2023, p. 23). No final deste tempo, realiza-se o **Balanco em Conselho** que, às sextas-feiras, se denomina, **Reunião em Conselho**, avaliando-se o *Plano do dia* e realizando-se o *Diário*.

Importa referir, por fim, que a equipa educativa de sala procura que a organização do tempo “seja o mais segura possível para as crianças, pelo que procuramos ainda encontrar estratégias para que o tempo de cada um se reflita no tempo de todos” (PPS, 2022/2023, p. 23), sendo esta segurança conseguida através da flexibilidade dos tempos da rotina. Assim, os tempos das **Comunicações** foram muitas vezes suspensos, não só porque não havia vontade da parte das crianças, mas também para que estas pudessem fruir daquilo que partiu dos seus interesses e necessidades. Gostaria ainda de convidar o leitor a analisar a minha 10ª reflexão semanal (cf. anexo A, pp. 189-192), em que me questiono e deparo com a realidade e dificuldade em gerir estes tempos que tantas vezes me pareciam fugazes. Assim, no que respeita à organização do ambiente educativo, é possível afirmar que a equipa educativa demonstra preocupação em acolher os interesses e necessidades das crianças, adequando a sua resposta e adaptando os tempos-espacos para que lhes correspondam: crianças com “diferentes necessidades, ritmos e desenvolvimentos. Acreditamos que é nessa diferença que as crianças fazem aprendizagens para a vida” (PPS, 2022/2023, p. 17).

## **2.5 Descobrir as crianças da sala 2**

Considerando que as crianças já foram referenciadas, tendo em conta o seu contexto familiar e, sabendo que as mesmas recorrem aos “stock e repertórios de conhecimentos disponíveis e competências de/para a comunicação, adquiridos na socialização primária e marcados pela cultura de pertença familiar” (Ferreira, 2004, p. 74), importa agora destacar alguns traços, nomeadamente ao nível das relações e interações, personalidade, maneiras de estar e ser, por forma a permitir interpretar e caracterizar as suas ações e, por conseguinte, o grupo, tendo por base a minha observação e conversas informais com a educadora cooperante. Por forma a orientar a caracterização e guiar a observação, defini algumas dimensões que considere importantes e fundamentais para, também, demonstrar alguns dos seus interesses e necessidades e, também, as dissemelhanças ao nível do desenvolvimento, tendo sido:

**autonomia, relação com os outros, relação com o mundo e interesses.** Desta forma, tendo elaborado uma árvore categorial com as categorias anteriormente referidas (cf. anexo E) para organizar a informação recolhida através de NC, foi possível não só mencionar traços gerais e estruturantes que possibilitam a caracterização do grupo, como serviram de fundamento para as minhas intencionalidades e, por conseguinte, a minha ação.

O grupo da sala 2 é composto por 20 crianças, sendo que 6 são do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 anos e 11 meses e os 5 anos e 10 meses, no início da minha prática. A EC, usando as palavras de Niza (1992, citado por PPS, 2022/2023), alude para a importância desta heterogeneidade etária, referindo que “... visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças, criando uma zona de capacitação que vai para além do que a criança é capaz de fazer sozinha, incluindo atividades que pode realizar com sucesso com a ajuda do educador e colegas, num grupo inclusivo e diversificado” (par.4), assegurando, também a heterogeneidade cultural. Reforçando as palavras da EC, aludindo ainda a esta dimensão, pois “a idade não corresponde a uma variável natural” e, por isso, a criança mais nova não implica, necessariamente, que seja a mais frágil “do ponto de vista físico ... nem implica, do ponto de vista das interações[*sic*], uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76).

Para além dos aspetos anteriormente referidos, a heterogeneidade interna também poderá ser compreendida através dos percursos institucionais das crianças, uma vez que as relações pré-existentes “alicerçam e constroem socialmente o processo de transição das crianças” (Ferreira, 2004, p. 77) e, por conseguinte, facilitarão a adaptação dessas mesmas crianças a um novo ano, ainda que “ser-se um(a) mais novo(a) em idade ou na instituição pode não significar imediatamente uma posição de subalternidade no grupo” (p.77). Assim, é possível constatar que metade das crianças (10) já frequentavam anteriormente a instituição – em contexto de JI –, sendo que seis estavam com a mesma equipa educativa de sala (educadora e AAE). As restantes crianças transitaram da valência de creche, sendo que duas entraram pela primeira vez na organização socioeducativa.

Por tudo o que referi até então, independentemente das semelhanças, a heterogeneidade a vários níveis e por se dever considerar a singularidade de cada criança, não será possível caracterizar o grupo de forma uníssona, embora, inequivocamente, o grupo da sala 2 se possa caracterizar como um grupo comunicativo,

dinâmico, envolvido e curioso. De facto, as dissemelhanças anunciadas pelo grupo asseguram que as aprendizagens e vivências de cada um/a sejam potencializadas, visto que “parte do grupo é interessada e motivada e acaba por motivar os restantes” (cf. anexo B, p. 237).

Foi interessante perceber que todas as crianças estavam bastante envolvidas e me conseguiram contextualizar e explicar o que estariam a fazer. (RD, 31 de outubro, cf. anexo A)

Rapidamente a maioria das crianças quis responder e, o mais interessante foi perceber o quanto o F. foi envolvido pelas restantes crianças. (RD, 4 de janeiro, cf. anexo A)

De acordo com Portugal (2008), a **autonomia** é uma dimensão que sinaliza o desenvolvimento de cada criança e que se constrói em todos os momentos. Acrescentando, para que esta, efetivamente, se desenvolva, terá de se ter em consideração todas as experiências e oportunidades a que as crianças estão sujeitas, sendo que o “sentido de segurança e autoestima positiva” (Portugal et al, 2016, p.16) são as bases potenciadas pelo mundo que as rodeia. Neste sentido, e por acreditar na relevância deste tópico, dado que foi, simultaneamente, algo que, não só a equipa de sala, como na minha prática, tentei promover, optei por classificá-la tendo em conta a alimentação, regulação emocional, vestir/despir e a rotina.

Referindo-me, primeiramente, aos momentos de alimentação, todas as crianças vão buscar/arrumar a sua loiça e conseguem comer autonomamente utilizando os talheres, embora algumas crianças, por vezes, verbalizem precisar de ajuda para o fazer, nomeadamente quando estão mais cansados/as, descontentes ou quando não gostam da refeição. Quanto a esta última, gostaria de convidar o leitor a analisar a minha 6ª reflexão semanal (cf. anexo A, pp. 136-139), na qual me debruço sobre este caso, salientando a existência de uma criança que, por não ter uma boa relação com estes momentos, de uma maneira geral, precisa do apoio de um/a adulto/a ou para o alimentar ou para o auxiliar na gestão deste momento, referindo quase todos os dias que não quer almoçar. Tal como específico na minha reflexão, tanto nesta situação como noutras, o papel do adulto é de extrema importância, devendo basear-se na comunicação e validação do que a criança sente, adequando as suas estratégias de atuação, tentando perceber as razões da criança e demonstrando-lhe e transmitindo-lhe confiança.

- “O D. chama-me e diz: “Hoje vou comer a sopa toda Carolina!”.

Estagiária: “Fico feliz por ti D.!”

D.: “Gostava que ficasses aqui e me ajudasses.”

Estagiária: “Está bem, eu posso ficar aqui, mas eu sei que consegues comer sozinho!”

D.: “ok!” (NC166, cf. anexo A)

Não obstante, se por um lado todas as crianças demonstraram ser autónomas nos momentos de refeição, no que concerne à capacidade de se autorregular emocionalmente, esta capacidade não foi tão evidente, o que me fez refletir e procurar estratégias na minha intervenção. Algumas crianças necessitam do/a adulto/a para se autorregular e, na impossibilidade de obter este auxílio, no momento, adotam algumas estratégias, tais como o choro, o elevar a voz, pedir para dormir ou tornar-se mais agressivo/a. Esta é mais uma capacidade bastante trabalhada pela equipa educativa, no sentido de tentar que eles verbalizem o que sentem e porquê, procurando menos vezes a ajuda do adulto.

Relativamente às tarefas de vestir e despir, a maioria das crianças consegue fazê-las sozinha, embora algumas das mais novas, peçam ajuda para o fazer, por vezes.

Por fim, ainda a respeito da autonomia, importa falar sobre a rotina, nomeadamente da apropriação dos tempos e instrumentos de pilotagem, por parte das crianças. Desta forma, a maioria das crianças demonstra facilidade em identificar a pertinência e função dos instrumentos de pilotagem, à exceção do *Mapa de Comunicações* que foi muito pouco utilizado. Neste caso, as crianças mais velhas acompanham e auxiliam, muitas vezes, as crianças mais novas para o efeito, como se pode verificar no registo abaixo:

As crianças entram na sala e pergunto se já todos marcaram as presenças. As crianças correm até ao mapa de presenças e começam a fazê-lo. O L., puxa uma cadeira e senta-se em frente ao mesmo: “Carolina, eu vou ajudá-los a marcar!”.

Estagiária: “Estou muito feliz por ti L., parabéns pela tua iniciativa!”.

AAE: “Sim L., estou mesmo contente por ver que queres ajudar os teus amigos!”.  
(NC96, cf. anexo A)

Não obstante, importa referir que, embora saibam em que consistem estes instrumentos e como os utilizar, as crianças apresentam pouca iniciativa, tendo de ser lembradas pelo/a adulto/a para a sua utilização.

Desta forma, assim que entrei na sala, lembrei as crianças de marcarem logo as presenças, uma vez que é algo que, em conjunto com a equipa de sala, temos tentado que seja realizado logo ao início da manhã para que, progressivamente, as crianças o façam sozinhas e sem necessitarem que o adulto os lembre. (RD, 23 de novembro, cf. anexo A)

Verifica-se que, embora, nalgumas situações, as crianças necessitem da ajuda do/a adulto/a para concretizarem determinadas tarefas, esta é uma questão muito trabalhada com as crianças, nomeadamente, através da leitura e avaliação das necessidades que a equipa faz, por forma a perceber se necessitam efetivamente para as realizar ou se se trata de um apoio emocional. Assim, “ajudando-as a criar bases seguras [e responsivas] que lhes permitam tomar consciência de que querem aprender de forma autónoma, com os outros, em diferentes contextos e com os materiais que têm à disposição” (PPS, 2022/2023, p. 12), a criança terá oportunidade de experimentar, testar e aprender, ou seja, terá oportunidade de aprender a aprender, desenvolvendo a sua autoconfiança e, conseqüentemente, autonomia.

No que respeita à **relação com os outros**, de acordo com Portugal (2008), é fundamental que as crianças estejam rodeadas de adultos e relações responsivas e significativas, para que, progressivamente, construam uma “imagem de si e do mundo positiva e agradável” (p.45). Efetivamente, a “forma como se relaciona com o outro e a sua forma de estar, estão relacionadas com as interações” (PPS, 2022/2023, p. 6) e é “esta dimensão relacional [que] constitui a base do processo educativo” (Silva et al, 2016, p.24). Inevitavelmente, a comunicação “depende muito da capacidade de reconhecer, em si ou nos outros, sentimentos ou significados e de utilizar palavras ou símbolos” (Portugal, 2008, p.56) para se manifestar, sendo um fator essencial nas relações. Nesse sentido, optei por caracterizar esta dimensão, considerando os pares e o/a adulto/a, sendo que, relativamente ao primeiro, focalizei a entreaajuda, empatia, gestão de conflitos e utilização do modelo do adulto como meio de interação e, para o segundo, enfatizei a partilha de descobertas.

Em relação às interações entre pares, começo por destacar a entreaajuda e a empatia, salientado que são interações bastante positivas e que ocorrem com bastante frequência, não só pelas crianças mais velhas, como as mais novas, embora seja evidente que as mais velhas demonstram sensibilidade para com as mais novas, em determinadas situações, desenvolvendo um sentido de responsabilidade, tal como refere a EC: “é um grupo que estabelece interações positivas, de partilha e de cooperação. Acolhem quem chega e são modelo de práticas cooperativas para os mais novos” (cf. anexo B, p. 239). Para mais, embora ainda estejam a aprender a estar em grupo, respeitam o tempo e espaço de cada um. Os registos abaixo espelham o referido anteriormente.

“A M. está sentada no chão a chorar. AH. vai ter com ela, senta-se e ajuda-a a vestir-se.” (NC81, cf. anexo A)

O V. está a resolver um conflito com a educadora cooperante. Tropeça numa cadeira e cai para trás, batendo com a cabeça no chão. A AH. vai ter com ele, faz-lhe festas na cabeça e pergunta: “Bateste com a cabeça? Pronto, já passou!” (NC85, cf. anexo A)

Ao nível da gestão de conflitos, principalmente associados ao brincar, verifica-se que é, ainda, uma dificuldade do grupo. Ainda assim, muitas são as vezes em que algumas crianças adotam estratégias para solucionar o conflito e, em última instância, recorrem a um/a adulto/a para auxiliar ou, ainda, registado no *Diário*. Embora seja uma realidade natural e enriquecedora na vida do grupo, existem casos pontuais que me colocaram em conflito comigo mesma e me levaram a (re)pensar conceitos e ações, como fiz questão de refletir na 5ª semana de estágio (cf. anexo A, 4ª reflexão semanal, pp. 111-113).

Já quanto à imitação do modelo do/a adulto/a, verificou-se que estas interações foram aumentando de frequência, tanto no brincar como noutras atividades, sendo mais evidente em algumas crianças, verificando-se uma maior e crescente consciencialização dos seus atos, ao demonstrar preocupação com o outro e vontade em ajudar. Denoto que esta característica foi particularmente importante para mim, pois permitiu que, muitas vezes, visse as minhas ações espelhadas nas crianças.

Analisando as interações com os/as adultos/as, tendo já referido que as crianças procuram ajuda para gerir algum conflito ou efetuar alguma tarefa, importa agora salientar que existe uma forte componente exploratória e de descoberta, que se faz acompanhar pelo gosto da partilha com o/a adulto/a dessas mesmas aprendizagens.

Por tudo o referido anteriormente, considero que, embora existindo ainda algumas fragilidades, o grupo estabelece interações positivas, de cooperação, partilha e comunicação, salientado que, dentro da sala, procuram brincar conforme as áreas de interesse e não, necessariamente, conforme as pessoas com quem permanecem mais tempo.

No que respeita à **relação com o mundo**, sendo que esta “engloba conhecimento acerca das diversas formas como as pessoas se organizam e de como a vida decorre” (Portugal, 2008, p. 55) a vários níveis, importa perceber de que forma é que o grupo se apropria da sua envolvente. Sabendo-se que a criança apresenta uma “uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia”

(Silva et al., 2016, p. 9), parti deste pressuposto, definindo a consciência do mundo como indicador. Assim, assumindo a configuração holística do desenvolvimento e aprendizagem, destaco a veemente curiosidade sobre o que as rodeia como uma grande força do grupo, aliada à progressiva consciencialização, formulando, muitas vezes, questões sobre o que observam ou partilhando com o/a adulto/a o que sabem/acham. Desta forma, é um grupo com uma forte atitude crítica, mostrando-se envolvido e interessado para aprender, compreender, descobrir e observar o mundo, nomeadamente, através de projetos em que são elas mesmas os (pro)motores de aprendizagem.

Por último, em relação aos **interesses** do grupo, destaco os momentos de história e as atividades relativas ao domínio da expressão físico-motora, como sendo as mais requeridas pelas crianças. Relativamente à primeira, embora a área da biblioteca seja uma das que é, frequentemente, utilizada por um grupo mais pequeno, este interesse verifica-se com maior expressão pela motivação e vontade da *hora da história*. Quase todos os dias, pelo menos uma criança, traz consigo um livro e apresenta-o no *Contar, Mostrar ou Escrever* e, quando isso não acontece, elas demonstram-se igualmente envolvidas nas histórias que a equipa educativa seleciona. As sessões de ginástica são outro dos fatores em que considero existir um grande interesse, dado que era um dos momentos que, sem qualquer tipo de dúvida, as crianças antecipavam sem qualquer dificuldade, localizando-se no tempo (dia da semana), muitas vezes, tendo esta referência.

Por outro lado, se as atividades anteriormente referidas, são focos de interesse, por outro, também algumas áreas do conhecimento assim o são, como é o caso da área da expressão plástica (pinturas com tintas e desenhos) e a escrita. Face à primeira, não só a área física da sala é bastante utilizada, como as próprias crianças procuram sugerir estas atividades (desenho e pintura).

A C. vai buscar as folhas e diz: “Nós podemos fazer os desenhos das partes das nossas vozes!”

L.: “Sim!”

M: “Mas eu não sei!”

C.: “Eu ajudo-te!” (NC137, cf. anexo A)

Outro interesse bastante evidente é, de facto, a escrita, não só pelas crianças mais velhas, como pelas mais novas que, frequentemente, pedem para escrever o seu nome ou copiar algo que o/a adulto/a esteja a escrever.

“A N., o L., o VG. e o T. estão a elaborar os convites para as comunicações das histórias do “Cubo”. N.: “Carolina, podias escrever numa folha para eu tentar copiar?” L.: “Eu gostava que escrevesse na minha folha e eu passava por baixo.” (NC175, cf. anexo A)

Para concluir, enquanto grupo coletivo, considero que este seja autónomo na concretização das tarefas, nomeadamente na gestão dos momentos de alimentação, regulação emocional, vestir/despir e, ainda, na rotina, embora existam alguns casos em que é necessário o auxílio e incentivo do/a adulto/a. Para mais, relativamente à relação com os outros, são crianças que gostam muito de ajudar mobilizando, muitas vezes, comportamentos que reproduzem dos/as adultos/as, procurando dar e receber afeto, tanto com os pares, como com os/as adultos/as, embora, nesta última dimensão, seja importante referir que verbalizam e partilham as suas descobertas. No que à relação com o mundo diz respeito, com o intuito de perscrutar saber mais, o grupo caracteriza-se pela sua forte curiosidade, demonstrada pela participação ativa, o gosto em querer saber mais e pela consciencialização de pequenas coisas do quotidiano. Faço ainda referência aos principais interesses do grupo, como sendo as atividades que advêm das sessões de ginástica e pelos momentos de histórias. Não obstante, as áreas da escrita e da expressão plástica são também as mais requisitadas pela maioria das crianças.

## **2.6 Vamos conhecer as famílias da sala 2**

Defendendo que a minha visão de família e da relação que é estabelecida com a mesma, pela escola, assenta na colaboração e respeito, não fossem os seus elementos, os primeiros educadores e modelos das crianças, torna-se fulcral deixar claro que são por mim considerados como parceiros educativos de excelência. De acordo com Ferreira (2004), considerar as crianças implica, necessariamente, considerar também as suas experiências familiares. Todavia, mais do que isso, a família deverá ser considerada como uma instituição social, ainda que possa divergir “nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (p.65) relativamente à escola. Desta forma, por meio da participação, nomeadamente nas “rotinas familiares e domésticas” (p.65), as crianças começam a ser introduzidas na sua cultura, adquirindo ferramentas e aprendizagens que lhes permitem participar no mundo social mais alargado. Assim, aludindo que as crianças são portadoras de uma cultura, saliento que retratar os traços estruturantes das suas famílias, não ditará *o que e quem são*, mas ajudará a compreendê-las pelo que *fazem*: “Cada criança deste grupo traz consigo uma história (...) É conhecendo a organização familiar de cada uma delas, que poderemos adequar

a nossa prática, respeitando, apoiando e potenciando, estas características individuais.” (PPS, 2022/2023, p. 6).

Neste sentido, torna-se fundamental retratar as famílias do grupo, dado que os seus traços estruturantes se constituíram também como diretrizes e me permitiram adaptar a minha prática pedagógica. Começando por referir que os dados relativos à condição social das famílias - situação profissional dos/das encarregados/as de educação e suas habilitações académicas - idades e nacionalidades são baseados as informações presentes no PPS (2022/2023) e em conversas informais com a equipa educativa de sala. Assim, é possível constatar que a maioria das crianças – 11 – vive com a família nuclear alargada (progenitores e irmão/s), cinco crianças vivem em famílias nucleares (progenitores e criança) e quatro crianças vivem em famílias monoparentais (pai ou mãe). Acrescentando, na maioria das famílias, foi possível constatar que ambos os progenitores estão presentes na vida institucional das crianças, envolvendo-se nas dinâmicas/propostas, sempre que possível, facto que pude corroborar não só através de observação, como com conversas informais com os mesmos e, ainda, no seu envolvimento no projeto “A diversidade humana” por mim desenvolvido. Este facto surge como exceção no que respeita às famílias monoparentais, dado que existe, até à data, um progenitor, com quem a equipa educativa de sala não teve qualquer tipo de contacto. Importa ainda ressaltar que existe uma família monoparental que exige uma maior atenção por parte da equipa, nomeadamente na troca de informações sobre a vida escolar da criança, para que esta seja feita a cada progenitor.

“A forma como [a criança] se relaciona com o outro e a sua forma de estar, estão relacionadas com as interações e vivências familiares” (PPS, 2022/2023, p. 6). Desta forma, salientar o número de irmãos/ãs assume um papel de destaque, pois não só permitirá conhecer algumas das suas diferenças familiares, como permitirá diferenciar a prática pedagógica da equipa educativa de sala, sendo que: oito crianças têm uma irmã/o, sete crianças são filhas/os únicas/os e cinco têm dois irmãos/irmãs. É ainda de referir que duas crianças, este ano letivo, por decisão da equipa educativa de sala em articulação com as famílias, não se encontram na mesma sala que a/o sua/seu irmã/ão gêmea/o, garantindo “a individualidade de cada criança, não só enquanto indivíduo na descoberta de si mesmo, mas também como forma de potencializar as suas competências e maturidade emocional” (PPS, 2022/2023, p. 7).

Ainda no que concerne à organização familiar, das 20 famílias, 18 já estão adaptadas à instituição, visto que as crianças já a frequentavam no ano anterior. Para mais, três destas têm as mães a trabalhar na instituição. Neste seguimento, relativamente às habilitações literárias, pode afiançar-se que se regista uma grande heterogeneidade, variando entre o 2º ciclo ao Mestrado, com uma maior incidência no ensino secundário. Já no que à situação profissional diz respeito, esta diversidade não se verifica, dado que a esmagadora maioria se apresenta no ativo, ou seja, a trabalhar, mais precisamente, no setor dos serviços. Por oposição, nas restantes famílias, constata-se uma situação de desemprego e três de baixa/licença, sendo que são acompanhadas pela equipa, de forma prestar auxílio. Outro dado relevante relativo à organização das famílias prende-se com o seu local de residência, apontando para os números que nos dizem que a maioria das crianças – 14 – vivem fora do bairro, pelo que a sua dinâmica é, inevitavelmente, influenciada pelo tempo que demoram a deslocar-se até à escola. Todavia, é de referir que apenas três fazem uma maior deslocação, sendo que foi possível observar que uma delas – a que reside mais longe - apresenta um maior cansaço – e frequente – principalmente no final da manhã. As restantes crianças que residem fora do bairro, na sua maioria, vivem em bairros vizinhos, pelo que a distância que fazem não é significativamente maior do que as seis que residem no bairro da instituição. O horário de permanência é ditado de acordo com os horários laboral das famílias, pelo que, em média, as crianças permanecem na instituição entre 7 a 10 horas.

No que tange à relação escola-família e à coadjuvação entre as mesmas, importa antes salientar que, tendo em conta que, tal como referido nos pontos anteriores, a instituição labora segundo os princípios e fundamentos do MEM. Desta forma, a EC defende que uma relação baseada na colaboração e confiança são fundamentais à sua prática, sendo que a chave para a sua concretização é o contato próximo (cf. anexo B). Assim, tal como está expresso no PPS (2022/2023), a escola deve apoiar-se nas vivências familiares das crianças, sendo a sua participação fundamental no processo de escuta ativa, e isso só poderá ser garantido através de constantes diálogos cooperativos, “de forma a dar resposta às características individuais de cada criança e família, atendendo às suas diferenças” (p. 7)

Para caracterizar a relação entre estes dois parceiros educativos – escola e família - da forma mais justificada possível, faz sentido fundamentá-la tendo em conta o modelo teórico-concetual proposto por Lima (citado por Sá, 2002).

De acordo com o critério da *democraticidade*, considero que existe uma participação direta, uma vez que não existe nenhum representante dos/as encarregados/as de educação, mas sim um contacto direto entre os mesmos e a equipa educativa, sempre que seja necessário tomadas de decisão e/ou resolução de questões, tendo em vista a ampliação das aprendizagens das crianças. No que respeita à *regulamentação*, considero que esta se assume essencialmente como informal, dado que grande parte da comunicação entre estas duas instituições sociais ocorre através de encontros de natureza informal – fator que a EC privilegia bastante - nomeadamente, conversas informais no momento do acolhimento e despedida das crianças e/ou via *e-mail* – “Tento ir mantendo um contato próximo, vou dando feedback sobre as crianças, tentando perceber como estão em casa (...) envio registos e fotografias” (cf. anexo B, p. 234). Sendo uma prática constante da equipa educativa, as próprias famílias procuravam promover este contato, nomeadamente, comigo.

Como estava à porta da sala a ajudar no momento das presenças, algumas famílias foram chegando e foram conversando um pouco comigo, transmitindo algumas informações importantes relativamente à noite das crianças. (RD, 23 de novembro, cf. anexo A)

O GI. chega à sala com o pai, a chorar. Vou ter com eles para o receber e o A. aproxima-se: “GI., vou buscar um dinossauro que tenho no meu cabide para tu veres.”. (NC153, 13 de dezembro, cf. anexo A)

Ainda relativamente à comunicação, e indo ao encontro das ideologias do MEM, esta é também conseguida através de outros meios, como por exemplo, registos de propostas, projetos realizados que se podem encontrar dentro e fora da sala, o diário, e outros registos da vida do grupo que se encontrem no interior da sala, sendo que as famílias têm total liberdade para entrar e visitar. Para além disso, também é de referir que a equipa procura envolver as famílias em dinâmicas dentro e fora da sala, seja de forma mais ou menos direta, partindo muitas vezes de *feedback* que as mesmas faziam chegar à EC (via *WhatsApp*, *email* ou presencial). Embora não tenha assistido a nenhum momento em que as famílias se tenham deslocado até à instituição para participar nalguma dinâmica, através de conversas informais com a EC, percebi que, por exemplo, uma mãe teria ido contar uma história. Todavia, estando mostrando-se recetiva à participação das mesmas, foram vários os momentos em que as famílias, no momento do acolhimento, eram convidadas a permanecer por mais um pouco e envolverem-se no que estaria a ser feito. Posto isto, ao nível do *envolvimento*, a participação das

famílias revela-se como ativa, pois o empenho e as *feedback* das mesmas é valorizado e considerado pela EC: “estou disponível para ir apoiando desafios e dificuldades e apoio-me também nas informações das famílias, para resolver alguma dificuldade ou dúvida” (cf. anexo B, p. 234). Por fim, o critério de *orientação* assenta na convergência (participação convergente), pois tem como base a consonância em relação aos objetivos – estes são traçados tendo em conta as vontades e saberes comuns desta rede de apoio alargada, que convergem e enriquecem para e a vida das crianças.

Assim, considero que o envolvimento e participação ativa das famílias na vida escolar das crianças é bastante proeminente, sendo a constante comunicação, a chave para o sucesso desta relação.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' '

### **3.1 Intenções para a ação**

Considerando que, no capítulo anterior, apresento a informação necessária à contextualização da ação educativa, no presente capítulo, tendo por base as caracterizações expressas, espelho as intencionalidades educativas por mim definidas que orientaram e traçaram o meu caminho pedagógico enquanto estagiária e futura educadora.

Ao transpor o portão da organização socioeducativa e, posteriormente, a porta da sala 2, ficou presente que, em qualquer contexto, nomeadamente naquele que me recebeu e acolheu, é fundamental fazer-nos acompanhar de intencionalidades para a nossa intervenção educativa. Nesse sentido, e tendo referido no capítulo anterior que a reflexão se assumiu como algo primordial para a caracterização do contexto, saliento que, à semelhança disso, também a minha intervenção foi norteada por reflexões constantes, no sentido de avaliar a minha ação, (re)adaptá-la e, se necessário, modificá-la, de acordo com as diferentes realidades, intervenientes e cenários, tal como Silva et al. (2016, p.13) defendem, “intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem”.

Posto isto, a minha postura baseou-se sempre na tentativa em interligar estas caracterizações com as minhas intenções, tendo como enfoque o *bem-estar* de todos os intervenientes, adequando a minha prática sempre que necessário. Desta forma, não só se tornou possível atribuir significado e sentido à minha prática, como o contacto com esta realidade me permitiu adquirir as ferramentas necessárias para conceder um ciclo interativo que implicou observação, registo e documentação, planeamento, intervenção, reflexão e avaliação.

Destaco, assim, que a definição das minhas intencionalidades foi focalizada em três pilares - crianças, equipa educativa e famílias -, baseada nas caracterizações para a ação e acompanhadas de estratégias e sugestões para as alcançar. À semelhança do capítulo transato, também neste me sustentei na minha observação, conversas informais com os diversos agentes educativos, análise dos documentos cedidos e entrevistas por mim realizadas.

#### **3.1.1 As nossas ações impregnadas de intenções... as das crianças, de vontades!**

A escola é constituída por pessoas, sejam elas “pequenas ou grandes”. A escola é, também, - ou pelo menos, devia – feita de afetos, relações, interações. Esta relação interativa esteve na base da minha ação, ação essa que esteve impregnada de intencionalidades. Mas, se por um lado considero que as minhas intenções são importantes, reconheço, por outro, que ação das crianças está impregnada de vontades. E, foi neste sentido que amparei as minhas intenções relativamente às crianças.

Assim que entrei na sala 2 e iniciei a minha prática, soube que o respeito teria e iria estar na base de tudo. Desta forma, a minha primeira intencionalidade passou por **respeitar cada criança, considerando a sua individualidade, tempo e espaço, construindo uma relação segura, responsiva, de afeto e proximidade**, pois só através do “respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança” (Portugal, 2000, p.89) é que será possível individualizar a ação. De facto, assegurar um ambiente seguro, baseado no afeto, compreensão e confiança (PPS, 2022/2023) é uma das intenções da equipa educativa, tendo sido fulcral nortear a minha ação com base no mesmo pressuposto. “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva et al., 2016, p. 9) e, para tal, o/a educador/a deverá ser capaz de (re)conhecer as características de cada criança, adotando uma ação responsiva e disponível. Para isso, é necessário individualizar a atenção e ação nos vários momentos da rotina, interações, cuidados, nunca perdendo noção de grupo, na sua totalidade. Neste sentido, considerando também a caracterização do grupo, é evidente que, embora apresentam sinais de autonomia, as crianças ainda recorrem, com alguma frequência, ao adulto para gerir várias situações e para concretizar algumas tarefas. Assim, o acompanhamento personalizado, atento, contínuo e gradual caracterizou a minha prática, tendo-o alcançado nos vários momentos da rotina. Esta foi, efetivamente, uma das minhas grandes dificuldades em contexto de creche o que, simultaneamente, é curioso, pois a determinado momento senti que existia mais tempo nessa valência, tal como refleti no RD abaixo apresentado:

Hoje o acolhimento realizou-se na rua e que importante que foi para mim. De facto, uma das coisas que tenho vindo a pensar e refletir em conjunto com as minhas colegas é que, comparativamente à PPSI, temos menos tempo para estar com cada uma das crianças, razão que atribuímos ao facto de termos evoluído profissionalmente, o que nos permite que, em sala, estejamos responsáveis pela

gestão do grande grupo, mas também pela valência em questão. E, de facto, à exceção de alguns dias, o tempo considerado mais “livre” para simplesmente, estar, brincar, cimentar relação, ocorre na hora anterior à hora do almoço, em que as crianças estão no espaço exterior. Existindo oportunidade do acolhimento se realizar na rua, as possibilidades de exploração são ampliadas e, do que tenho vindo a observar, existe uma maior tendência para os adultos serem incluídos nas brincadeiras/explorações, por parte das crianças. (RD, 2 de novembro, cf. anexo A)

Não obstante, embora saiba que não superei esta dificuldade na sua totalidade – dimensão de grupo - , pois amparei-me, muitas vezes, na equipa de sala, com a segurança do seu auxílio, sinto que, gradual e expressivamente, me tornei, também, um adulto referência para as crianças.

A AAE comenta que precisa de ir à casa de banho e pede ao F. para ir chamar a educadora R. Ele responde: “Não te preocupes! Podes ir, está aqui a Carolina!”. (NC32, cf. anexo A)

Se acredito que sou, cada vez mais, um adulto-referência para o grupo e parte da equipa educativa, hoje tive essa confirmação (RD, 7 de novembro, cf. anexo A)

Existe uma grande tendência em ver as crianças como seres minoritários, não sendo consideradas suficientemente maduras para ter voz. Assim, são classificadas como incapazes de tomar decisões e fazer escolhas relativas ao seu próprio quotidiano, o que pressupõe que sejam apenas “sujeitos passivos às influências e determinações do mundo adulto” (Tomás, 2014, p.137), Considerando que o adulto procura, insistentemente, antecipar um futuro desconhecido, baseado no que se espera e no que se considera ser melhor para a criança, questiono-me sobre o que é, de facto, ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, por forma a assegurar que, ao mesmo tempo que mostrava uma atitude atenta e disponível, tudo o que construía era com as crianças, tentei **envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito** (Portugal, 2000, p.1). Isto implicou, efetivamente, *reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo* (Silva et al, 2016), pois só assim é que consegui garantir que, de facto, lhes dava espaço e escutava a sua voz. Remetendo para alguns traços gerais do grupo, este caracteriza-se por ser muito participativo, comunicativo, curioso, motivado e sugestivo, facto que considero também ser assegurado e promovido pelo modelo adotado pela instituição, valorizando-se cada criança e a sua experiência individual, através da gestão cooperada do currículo e da diferenciação pedagógica. (PPS, 2022/2023). Existindo momentos específicos em que a negociação, planeamento

e partilha de poder assumem um papel de relevância, destaco a **Reunião de Acolhimento e de Planeamento** e a **Reunião de Conselho**, em que as crianças sugerem propostas e discutem ideias, demonstrando a flexibilidade das rotinas e da equipa. De facto, isto foi algo que tive sempre muito em conta, até porque, a partir do 2º mês de estágio, fiquei responsável por realizar todas as reuniões coletivas, sendo que, todas elas consistiram num momento cooperado e democrático.

O L. vem ter comigo e refere que gostava de ouvir “as vozes da história”. Digo-lhe que, se os restantes elementos de grupo concordassem, podíamos ouvir as gravações e construir o recurso para, posteriormente, a comunicarem.

L.: “Boa! Vou-me inscrever no plano do dia!” (NC135, cf. anexo A)

A N. vem ter comigo a correr: “Carolina! Quando é que podemos partilhar as nossas histórias do cubo aos outros meninos? Podíamos fazer convites!”

Estagiária: “Olha que boa ideia N.! Hoje no plano do dia podemos então falar sobre isso, combinar um dia para comunicarem e avançarmos com os convites!”

N.: “Boa! Eu gostava muito!” (NC174, cf. anexo A)

Outro exemplo da concretização substancial desta intenção é o portfólio de uma das crianças realizado em conjunto com a própria (cf. anexo G). Para contextualizar o leitor relativamente a este tema, serve a 12ª reflexão semanal (cf. anexo A, pp. 225-229), na qual relato o processo de elaboração e, ainda, explico de que forma a N. foi envolvida no portfólio que era dela.

No período da tarde, reservei um tempo para conversar com a N. sobre o seu portfólio, dado que a escolhi a ela para tal. Comecei por questionar se queria participar, ao que me respondeu prontamente que sim. De seguida, fiz-lhe algumas questões no sentido de me orientar para o começo do mesmo, tais como quais eram as suas expectativas, como gostava que fosse, se queria fazê-lo comigo e porque queria participar. (RD, 6 de janeiro, cf. anexo A)

Penso que seria pretensioso afirmar que esta intenção foi cumprida plenamente, dado que estará, inevitavelmente, sujeita à leitura que o adulto faz dos interesses e necessidades das crianças, principalmente quando estas não o comunicam. Todavia, sinto que a minha prática se caracterizou pela procura insistente em perceber as vontades das crianças, incluindo-as sempre que possível e tornando-as sempre o foco das discussões e tomadas de decisão, escutando a sua voz e observando os seus sinais, dado que devemos “aprender a não subestimar as formas únicas de comunicação de cada criança” (Portugal, 2000, p.95).

Considerando o trabalho que era desenvolvido pela equipa educativa e heterogeneidade etária do grupo, embora, tal como supramencionado, a autonomia seja uma característica do grupo em alguns campos, apercebendo-me do sentido de responsabilidade e de proteção que algumas crianças – não sendo, necessariamente, as mais velhas – têm para com outras e da necessidade constante de algumas recorrerem ao adulto para se autorregularem, procurei **desenvolver a autonomia**. Tendo sempre presente que “aquilo que as crianças podem fazer com o apoio de outros é um indicador mais forte do seu desenvolvimento do que aquilo que fazem sozinhas” (Vasconcelos, 2015, p.34), tencionei transmitir sempre às crianças que confiava e acreditava nas suas capacidades de resolução de problemas, de forma autónoma, para que, progressivamente, elas mesmas acreditassem nelas próprias. Para mais, as crianças com sentido de cuidado, muitas vezes, adotando modelos de referência de adultos, não avaliando as situações da melhor forma, procuravam antecipar algumas situações antes das outras crianças sequer pedirem auxílio, algo que estava a dificultar este desenvolvimento. Desta forma, verbalizei sempre as minhas intenções, justificando-as, para que as crianças olhassem também para os seus pares como seres competentes.

A N. disse que queria ajudar “os bebés” a realizar o percurso, por isso, perguntou-me se eu podia afastar-me. Respondi: “Claro que sim N., mas pergunta-lhes primeiro se eles querem ajuda, porque podem querer fazer sozinhos.”

N.: “OK!” (NC44, cf. anexo A)

A N. vem ter comigo com um jogo de formas e diz: “Podes ajudar-me?”.

Estagiária: “N., eu sei que tu consegues, eu confio em ti! Experimenta fazer sozinha.”

Ela senta-se no chão, experimenta e diz: “Consegui!” (NC80, cf. anexo A)

Para mais, em situações de conflito, tentei que, quando me solicitavam ajuda, perceber sempre primeiro se a situação foi conversada entre pares e se o tentarem resolver sozinhos/as.

A C. vem ter comigo e pede-me ajuda porque uma criança a tinha molhado.

Estagiária: “Como é que isso aconteceu?”

C.: “Foi sem querer.”

Estagiária: “Então não te preocupes, está quase seco, daqui a pouco já não tens nada. Precisas de ajuda para mais alguma coisa?”

C.: “Sim, ele também me empurrou!”

Estagiária: “Já falaste com ele sobre isso?”

C.: “Não.”

Estagiária: “Porquê?”

C.: “Porque eu não tinha feito nada e sempre que eu falo com ele, ele não percebe nada” (NC87, cf. anexo A)

O brincar é uma forma das crianças realizarem diversas aprendizagens, de se expressarem, explorarem e de interagirem com os outros e com o mundo que as rodeia, sendo uma atividade natural na infância (Sarmiento et al., 2017, p.7). Neste sentido, a minha última intenção passou por **garantir tempos de brincadeira**, mostrando-me disponível para brincar, sempre que as crianças assim o quiserem. Foi, precisamente nestes momentos, que consegui criar relação e conhecer as particularidades do grupo, embora estes momentos não tenham ocorrido com a frequência desejada devido “à organização do tempo institucional” (PPS, 2022/2023, p. 11), tal como refleti no seguinte RD:

Hoje o acolhimento realizou-se na rua e que importante que foi para mim. De facto, uma das coisas que tenho vindo a pensar e refletir em conjunto com as minhas colegas é que, comparativamente à PPSI, temos menos tempo para estar com cada uma das crianças, razão que atribuímos ao facto de termos evoluído profissionalmente, o que nos permite que, em sala, estejamos responsáveis pela gestão do grande grupo, mas também pela valência em questão. E, de facto, à exceção de alguns dias, o tempo considerado mais “livre” para simplesmente, estar, brincar, cimentar relação, ocorre na hora anterior à hora do almoço, em que as crianças estão no espaço exterior. Existindo oportunidade do acolhimento se realizar na rua, as possibilidades de exploração são ampliadas e, do que tenho vindo a observar, existe uma maior tendência para os adultos serem incluídos nas brincadeiras/explorações, por parte das crianças. (RD, 2 de novembro, cf. anexo A)

### **3.1.2 Saber estar, saber ser... equipa**

Uma das premissas que me tem acompanhado ao longo do meu percurso académico diz respeito à valorização e importância do trabalho de equipa. Por considerar ser uma das peças fundamentais em Educação de Infância, a minha atenção esteve particularmente desperta para este tópico, até porque queria fazer *mais e melhor*, comparativamente à minha postura na PPSI.

Na minha opinião, e tendo cada vez mais a confirmação disso, sendo que o bem-estar e o respeito pelas crianças devem ser os principais focos da equipa educativa, torna-se essencial que se reflita continuamente acerca do que se pretende proporcionar.

Neste sentido, importa que se desconstrua esta ideia de que a educação não é composta por hierarquias, mas sim por pessoas com diferentes responsabilidades, e se valorize e considere mais aquilo que todos os elementos da equipa têm para dar. Assim, desde o início da minha PPSII, enquanto estagiária, mas também futura educadora, procurei pôr em prática aquilo que defendo, tendo reconhecido como fulcral o olhar e ideias que todos os elementos da equipa detinham, para planear, avaliar, refletir e intervir/concretizar.

Efetivamente, assim que entrei pela porta da sala que me deixei contagiar pela energia que a equipa transmitia. Embora, numa fase inicial, tenha procurado compreender a conduta e dinâmica da equipa, as características do grupo, as rotinas e as especificidades implementadas de acordo com o modelo pedagógico utilizado, confesso que, ao longo do tempo, esta partilha de informações tornou-se muito tão fluida e frequente. Para mais, a total liberdade que me foi concedida aquando da colocação de perguntas, intervenção nas propostas e dinâmicas e, por fim, ousadia de provocar/sugerir alterações, possibilitou a (re)adequação da minha prática, o desenvolvimento de (auto)confiança, o conhecimento profundo do contexto e a integração na equipa, enquanto elemento externo, porém, importante.

Ontem, a educadora R. e a auxiliar V. comentaram comigo que algumas crianças tinham trazido capas para colocarem os seus registos e que, por isso, teriam de desenhar nelas, por forma a identificá-las. Hoje, na reunião da manhã, ao preencher o “Plano do dia”, a educadora referiu a mesma questão às crianças, sugerindo que o comesçassem a fazer, tendo sido definido que seria através da técnica digitinta. Terminado este momento, tomei a iniciativa de questionar a educadora se poderia ser eu a auxiliar nesta proposta, tendo-me respondido afirmativamente. Estamos na 2ª semana de estágio e quis desafiar-me a acompanhar este momento, sozinha, e, de facto, o balanço foi bastante positivo. (RD, 26 de outubro, cf. anexo A)

Quando entrámos para a sala, a educadora cooperante já lá se encontrava e comentou comigo que algumas crianças tinham ido a correr à sua procura, muito felizes, para lhe comunicarem o meu regresso. Entretanto, a mesma entrega-me o plano do dia para que eu pudesse, como habitual, guiar a reunião da manhã. Foi curioso porque a partir daí, senti que o dia fluiu como se não tivesse havido qualquer tipo de interrupção, como que esta ação da educadora, por mais pequena possa parecer, foi o ponto de viragem para me sentir em casa. (RD, 3 de janeiro, cf. anexo A)

Assim, porque considero fundamental estabelecer uma relação de confiança e entreajuda para que se atinja a harmonia, primeiramente quis **conhecer todos os elementos da equipa educativa por forma a compreender as suas visões e, conseqüentemente, me adaptar e corresponder às dinâmicas pré-existentes.** Sabendo que cada um possui as suas singularidades e, inevitavelmente, competências distintas, o meu objetivo passou por considerá-las parceiras de caminho, não menosprezando quem esteve comigo e tanto me ajudou, considerando as suas perspectivas.

Chega ao fim a 2ª semana de estágio e, de facto, cada vez me sinto mais acolhida e parte integrante deste grupo e desta equipa. Esta semana foi marcada pela relação e adaptação e mostrou-me, da melhor forma possível, que, efetivamente, não conseguimos controlar nem antecipar o nosso futuro. (RD, 28 de outubro, cf. anexo A)

A minha segunda intenção prende-se com o **respeitar as dinâmicas, opiniões, princípios e valores de cada profissional, promovendo um clima de qualidade baseado na cooperação e colaboração.**

Hoje, quando cheguei, como habitual, as crianças estavam na sala 2 do JI. Entretanto, fomos entrando para a nossa sala com a AAE da sala 1 do JI, uma vez que a educadora cooperante me avisou que só conseguiria entrar para a sala mais tarde e a AAE está doente. Desta forma, assim que entrei na sala, lembrei as crianças de marcarem logo as presenças, uma vez que é algo que, em conjunto com a equipa de sala, temos tentado que seja realizado logo ao início da manhã para que, progressivamente, as crianças o façam sozinhas e sem necessitarem que o adulto os lembre. (RD, 23 de novembro, cf. anexo A)

Entretanto, as crianças entraram na sala e começaram a sentar-se na mesa para se inscrever no “Contar, mostrar ou escrever”, é interessante ver esta mudança de atitude, visto que, quando iniciei a PPSII, era uma questão que inquietava bastante a educadora cooperante – o facto de não existir iniciativa nas inscrições, o que se verificava é que acabava sempre por ser um adulto a ter de as lembrar de o fazerem. No entanto, como estamos (eu, educadora e AAE) a tentar que a marcação das presenças seja a primeira coisa a fazer quando entram na sala, questionei-os se já o tinham feito. (RD, 29 de novembro, cf. anexo A)

Esta talvez tenha sido uma das intencionalidades mais determinante na minha prática, visto que se traduziu, também, numa *prova de superação*. E porquê? Uma das minhas grandes fragilidades na PPSI foi, precisamente, a cooperação com a equipa educativa e, se por um lado, na altura, senti que poderia colocar em causa o papel da

mesma, este ano percebi que, enquanto estagiária, estava ali para *contribuir*. Esta relação bilateral de *todos aprendemos, todos contribuímos*, permitiu-me progredir a todos os níveis.

No seguimento da anterior intencionalidade, **refletir em conjunto** tornou-se fulcral para a concretização de uma prática cooperativa e colaborativa, em que os interesses e necessidades das crianças eram prioridade. Assim, todos os dias, não só ao longo do dia, como nos momentos da sesta, procurei conversar, tanto com a EC como com a AAE e a AAG, não só sobre propostas, inquietações ou dúvidas, como também em relação ao que sentia, o que se tornou fundamental para a minha ação.

Considerando o entusiasmo e envolvimento de todas as crianças relativamente à temática, na hora da sesta, em conversa com a educadora, partilhei que, embora tivesse planificado uma proposta para implementar apenas no dia seguinte, senti que fazia mais sentido fazê-la hoje, pelo que a mesma concordou e deu-me força para avançar. (RD, 3 de janeiro, cf. anexo A)

Conversei com a educadora cooperante que me apoiou nas minhas decisões e no meu planeamento e, mesmo quando parecia não haver tempo, foi possível. (9.<sup>a</sup> reflexão semanal, cf. anexo A)

Considerando que hoje estava previsto iniciar a proposta “Grande ou pequeno... sou eu!”, embora a EC não estivesse presente no período da tarde, conversei com a AAE que me sugeriu iniciar o processo de medições em grande grupo, para que todos participassem e se tornar mais dinâmico. (RD, 10 de janeiro, cf. anexo A)

Por fim, procurei **estar sempre disponível e participar em todas as propostas desenvolvidas para e com as crianças, mesmo que não partissem de mim**, demonstrando que a colaboração é fundamental para se *ser equipa*.

A educadora cooperante pediu-me que dinamizasse uma proposta da sua autoria. (NC218, 24 de janeiro, cf. anexo A)

Se na minha anterior experiência em contexto de estágio tive dúvidas relativamente ao *meu estar e ser em equipa*, este ano, não só porque soube criar oportunidades fundamentadas no respeito, em que se observou, escutou e valorizou as crianças, mas também porque a minha visão de estagiária mudou, não o senti. Terminei o meu estágio com a certeza de que, enquanto elemento desta equipa durante um período de 4 meses, construí uma relação em que, embora com diferentes olhares, se conseguiram alcançar objetivos comuns.

### **3.1.3 Que relação queremos estabelecer com as famílias?**

Segundo Reis (2008),

As relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino. Deve haver continuidade entre o mundo da escola e o da família, sem ruptura cultural e dos seus valores. (p.252)

Na persecução desta perspectiva, e partindo do pressuposto que a continuidade do trabalho da equipa educativa é o meu principal objetivo, uma vez que, tal como referido pela educadora cooperante na entrevista, “É fundamental à minha prática. Sem uma relação de confiança e colaboração com as famílias, o meu trabalho com as crianças é destituído de grande significado. A criança existe em interação com diferentes contextos e intervenientes e a estreita relação entre os diferentes intervenientes, é essencial ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Só é possível conhecer uma criança em interação com o seu contexto de vida e neste caso o principal contexto é a família.” (cf. anexo B, p. 234), defini as minhas intenções para que assim o concretizasse.

Então, se as famílias são, também, “agentes e parceiros educativos” (Reis, 2008, p.252), aliás, os primeiros na vida das crianças, a minha prática deveria incidir, sobretudo, numa resposta direta, apropriada e singular ao grupo de crianças. Por isso, e reconhecendo que as famílias são quem melhor conhece as crianças, uma das minhas intenções começou por **promover uma relação positiva, de respeito, confiança e proximidade**. Baseada na comunicação e partilha, esta intenção é a *porta de entrada* para a inclusão das famílias na vida escolar, neste caso, para o meu processo enquanto estagiária. Assim, logo no início da minha prática, coloquei, na *porta da entrada da sala*, não fosse este trocadilho de palavras corresponder a uma das minhas intenções, a minha folha de apresentação (cf. Anexo H), com o objetivo de as informar da minha chegada e do propósito da minha prática. Para tal, privilegiando os momentos de acolhimento e despedida para fomentar esta relação, e estando ciente que na vida do JI emergem conquistas que, enquanto futura educadora, acreditei que as famílias gostariam de testemunhar, tentei **desenvolver um clima de partilha e parceria, mostrando disponibilidade e abertura**. Embora não tenha sentido que a tenha conseguido concretizar de igual forma com todas as famílias, até porque por limitações de horários, foram poucas as vezes em que me cruzei com algumas, sei que, sempre que houve oportunidade, tanto as famílias me procuraram como o contrário. Assumo,

assim, que apesar de não garantir a mesma proximidade com todas as famílias, consegui chegar, de alguma forma, a cada uma, fosse através de fotografias que a EC lhes fazia chegar, pequenos recados que eram trocados ainda que por breves minutos, registos colocados dentro e fora da sala ou até mesmo pela equipa educativa que funcionou, muitas vezes, de intermediária, para aquelas famílias que pouco se deslocavam à instituição. Porém, e porque considero que é sempre possível fazer mais, sei que, por sentir que algumas famílias se sentiam mais confortáveis e seguras a conversar com a equipa educativa, podia ter procurado mostrar-me ainda mais disponível, facto que atribuo à minha, embora crescente, confiança.

O GI. chega à sala com um grande T-Rex na mão. A mãe partilha connosco que ele quis trazê-lo por estar entusiasmado com o Projeto dos Dinossauros. (NC54, 14 de novembro, cf. anexo A)

O GI. chega à sala com o pai, a chorar. Vou ter com eles para o receber e o A. aproxima-se: “GI., vou buscar um dinossauro que tenho no meu cabide para tu veres.”. (NC153, 13 de dezembro, cf. anexo A)

Assim, decido aguardar, comprometendo-me a conversar com as famílias com quem me cruzo, alertando para a importância da sua entrega e, as restantes, a AAE ficaria encarregue de lhes transmitir a mensagem, uma vez que chega mais cedo e sai mais tarde que eu da instituição. (RD, 16 de janeiro, cf. anexo A)

Por fim, a última intenção que conduziu a minha ação, porém não menos importante, foi **promover o envolvimento e participação das famílias nos momentos proporcionados ao grupo**. Para tal, seguindo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tentei envolver as famílias em várias propostas e comunicar com as mesmas, presencialmente e via email acerca do projeto desenvolvido, deixando, por fim, algumas das produções, expostas por toda a instituição, para que as famílias as pudessem ver. Ressalvo, ainda, que houve, especificamente uma proposta que foi concretizada sobre e com as famílias (cf. Anexo F – proposta “A minha família”).

Hoje demos início à proposta “A minha família”. Esta proposta surgiu do projeto “A diversidade humana”, aquando da resposta ao “O que queremos saber”. Assim, as crianças demonstraram interesse e verbalizaram a vontade que tinham em falar e conhecer melhor as famílias de cada um/a. Para tal, considerei pertinente envolver as próprias famílias nesta proposta, uma vez que ninguém as poderá caracterizar melhor que não elas próprias, promovendo também mais um momento de colaboração e envolvimento com a escola. (...) Na minha hora de almoço, elaborei

o e-mail para enviar às famílias que, após a aprovação da educadora cooperante, foi enviado pela mesma. (RD, 9 de janeiro, cf. anexo A)

Hoje foi dia de expor as cartolinas das famílias na parede dos cabides. O R. voluntaria-se para me ajudar. (RD, 27 de janeiro, cf. anexo A)

Segundo Silva et al. (2016, p. 21), as instituições “são contextos que exercem determinadas funções, dispoendo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes”, estando organizados de acordo com uma perspetiva sistémica e ecológica, pressupondo que os diversos sistemas em que a criança se insere, estão em constante interação. A consciencialização do/a educador/a para esta abordagem pressupõe que este/a considere que as diversas interações fomentam e facilitam a vida escolar, mas também a visão holística de criança, visão que defendo. Assim sendo, e apesar das lacunas e desafios que permanecem, penso ter assumido uma postura de diferenciação, levando em consideração as individualidades de cada família e criando uma relação positiva e de confiança. Então, hoje sei *que relação quero estabelecer com as famílias*.

### **3.2 Processo de intervenção da prática**

Se no capítulo anterior apresentei as minhas intenções-ações, tendo em consideração os vários intervenientes, evidenciando e avaliando a forma como foram (ou não) concretizadas, no presente capítulo torna-se essencial explicitar o processo de intervenção da PPSII. Neste sentido, e defendendo que a avaliação e a reflexão devem coocorrer, pretendo, dessa forma, focalizar o caminho que percorri desde o começo até ao término da PPSII, analisando o que fiz, a forma como fiz, para que fiz e o que ambicionava ter feito. Ou seja, que compromissos tive para comigo? Como poderei avaliar o meu processo que se revelou fundamental para a (re)construção da minha profissionalidade?

A base da ação de um/a educador/a é sustentada pelas suas intencionalidades e, no meu caso, esteve longe do binómio clássico – incutir conhecimentos. As minhas ações, desde o início, caracterizaram-se pelo respeito, escuta ativa, observação e envolvimento, confirmando que um/a educador/a está “numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zocatelli, 2013, p. 8). Desta forma, a prática educativa deverá caracterizar-se por intencionalidades, tal como já havia referido, que permitam refletir acerca da visão

de criança, infância e educação de infância, mas, também, acerca de si mesmo (educador/a) e da forma como se acolhe, valoriza e potencia os conhecimentos prévios da criança, os seus interesses e necessidades. Para além disso, para que toda a sua ação tenha um propósito e sentido, torna-se essencial refletir acerca das razões, dos objetivos e de como os pretende alcançar, sendo imprescindível observar, documentar e planear, aliando o registo, a reflexão e a ação.

Por todas as razões supracitadas, importa refletir acerca do conceito que se concede à avaliação. Em Educação de Infância, a avaliação assume-se como uma dimensão formativa, contínua, analítica e interpretativa, valorizando maioritariamente os processos em detrimento dos produtos finais. Importa ainda ressaltar que, embora se pense que a avaliação diga apenas respeito às crianças e educadores/as, esta dimensão abarca, também, o ambiente educativo (espaço, tempo, materiais e relações) e os processos, sendo, por isso, holística. Ademais, a avaliação deve consistir na recolha de informação necessária à tomada de decisões sobre o processo educativo, possibilitando a adequação do currículo aos interesses e reais necessidades das crianças e exige reflexão e questionamento. Por isso, saliento que ao longo da minha prática considerei sempre cada criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, tomando consciência, progressivamente, das suas dificuldades e facilidades, ao longo do mesmo, comparando-a apenas consigo mesma. Refiro-me neste momento à avaliação, pois esta é considerada como a dimensão que engloba a observação, escuta, registo e documentação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, aspetos que considerei serem basilares no meu percurso.

Ora, sendo a observação uma técnica de recolha de dados que implica questionar e perspetivar o próprio ponto de vista, mas, também, relacioná-lo e moldá-lo às manifestações das crianças, esta teve um papel-chave, tanto para a minha intervenção, como investigação, tendo sido a mais utilizada a partir da qual registei e documentei a realidade por mim vivida, visto que me permitiu “favorecer a ligação entre a prática e a investigação focalizada no grupo de crianças” (Parente, 2004, p. 91).

Foi, então, baseado nesta lógica, que, ao longo da PPSII, fui registando o que observava através de notas de campo (NC), registos diários (RD) e fotografias que os suportavam, mas, também, a avaliação/balço das propostas por mim implementadas. Para tal, tornou-se possível registar o que as crianças viviam/experienciavam nas diversas situações. Acrescentando, antemurei, também, o que observava através de reflexões semanais que, não só me permitiram tornar mais objetiva, como me ajudaram

a identificar e pensar sobre as minhas dificuldades, perspetivando formas de as superar e, ainda, distanciar-me da prática e aproximar-me da realidade que defendo – condições fundamentais para desenvolver uma atitude investigativa e, conseqüentemente, tornar-me melhor profissional.

De facto, as reflexões semanais tornaram-se imprescindíveis e várias foram as vezes em que, em conversa com a EC lhe dizia “Talvez precise de escrever sobre isto para conseguir compreender melhor o que fazer ou como estou a fazer”. Tentei sempre questionar e colocar em perspetiva o que havia feito ou pensado sobre o assunto e de que forma os poderia superar, tal como a EC me disse: “Reflete sempre sobre o teu sentir”, ainda que isso pudesse implicar questionar a realidade.

É curioso porque, agora que a semana terminou, vejo que era algo que me andava a incomodar e inquietar tanto que, de certa forma, já estava a interferir com as minhas perspetivas. É que, comecei esta semana a sentir que “não ia ser capaz” e que “não havia tempo”. Para além disso, as minhas expectativas eram tão ambiciosas e irreais – apercebo-me disto agora – que estavam a dificultar este processo. Conversei com a educadora cooperante que me apoiou nas minhas decisões e no meu planeamento e, mesmo quando parecia não haver tempo, foi possível. E foi aqui que comecei a pensar: Eu tenho tempo para tudo, tenho apoio e liberdade para tentar, mas até que ponto faz sentido? Porque é que estou ansiosa a pensar em possíveis propostas? Se, de facto, não é esta a minha visão, em que as coisas são pensadas antes de serem conversadas com as crianças, porque é que o estou a fazer? Porque é que estou a deixar que a pressão me vença? (9.<sup>a</sup> reflexão semanal, cf. anexo A)

Termino a 11.<sup>a</sup> semana de PPS II com a certeza de que o tempo tem sido, talvez, um dos meus maiores desafios. E porquê? Porque efetivamente respeitar o tempo de cada criança, escutá-la e permitir-lhe ser, em detrimento dos vários momentos e horários da rotina é mais complexo do que o que eu esperava. (10.<sup>a</sup> reflexão semanal, cf. anexo A)

Ademais, destaco que as minhas intenções, ações e propostas, tiveram sempre como pressuposto o que fazia sentido para mim, mas também para o grupo e equipa educativa. Assim, se no início assumi uma postura de observadora, ao longo do tempo fui-me tornando cada vez mais participativa, respeitando sempre o tempo e espaço de cada um. Além disso, as conversas informais e reflexões conjuntas com a equipa educativa que, não só encontrámos ao longo do dia mas, especificamente, nos momentos de sesta, foram determinantes para a minha leitura, interpretação e

compreensão daquilo que eram as visões, valores e ideias de cada elemento da equipa educativa de sala, características do grupo, mas também para me encaminharem e (re)direcionarem a minha prática. Desta forma, sinto que a minha postura permitiu relacionar-me, conhecer e aproximar-me, cada vez mais, de cada pessoa e, assim, melhorar e ajustar a minha ação.

Por fim, ao longo da PPSII, elaborei um portfólio de desenvolvimento e aprendizagem da N. (cf. Anexo G), estando relacionado com a “forma como torna[eu] visíveis as [suas] aprendizagens” (Fochi, 2019, p.62). Quis, com isto, construir um portfólio que contasse a história daquela criança aos meus olhos, que não captasse e documentasse apenas “a evolução da competência da criança”, como também ilustrasse “informações significativas sobre as experiências de aprendizagem realizadas ao longo do tempo” (Parente, 2004, p.57).

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

### 4.1 Problemática emergente

E se o não consigo for barreira? Ser fiel a mim própria, aos meus valores e aquilo que defendo sempre foi o meu foco, embora saiba que, principalmente numa profissão que implica a (re)construção no sentido da procura de ser melhor, por vezes *abrir mão* de crenças e aspetos que, até então, nos parecem lei, acontece. Aliás, atrevo-me a dizer que é precisamente esse o propósito desta profissão: a constante e precisa mudança.

Uma das grandes lições que consegui retirar da PPSII é que nos cabe a nós deixar bem claro como nos sentimos e aquilo que queremos, efetivamente, mudar, porque “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na

| | ' ' | | ' ' |

luta para fazê-lo.” (Freire, 2000, p.27). De facto, desde o primeiro estágio que comecei, também, o meu caminho de autoconhecimento. Procurei, desde então, *observa-me de fora*, com um olhar para lá do ver, que perscruta o ir mais além, o desafiar, colocando, muitas vezes, tudo em causa. Se não formos nós os nossos maiores críticos, então qual será o sentido do nosso caminho?

Considerando o carácter mutável desta profissão onde a transformação é basilar, sempre numa perspetiva construtiva e evolutiva, o conhecer, avaliar, analisar, descobrir, pensar e duvidar são ações que acompanham e munem este processo de ferramentas e estratégias necessárias para ultrapassar obstáculos. Assim, para a identificação destas questões que se constituem como desafios e para ser possível pensar sobre tudo o que se faz, a escrita e a posterior leitura e análise, assumem-se como um veículo para um caminho em que o *ser melhor* é guia e onde a meta é inexistente, quase como que se estivéssemos imersos numa história de vida, em que, a cada dia, conhecemos *um novo eu*. E porque acredito que as dimensões pessoal e profissional são indissociáveis, a reflexão permite-nos compreender o porquê de muitos dos nossos mecanismos, (re)ações e pensamentos surgirem. Então, ler o que escrevia, escrever sobre o que se lia, refletir sobre tudo, foi um dos meus maiores objetivos na PPSII, sempre numa tentativa de me (re)descobrir.

Estas questões confluíram o meu caminho e daí emergiu a problemática de investigação - *O meu percurso enquanto estagiária: A escrita enquanto processo de transformação*. Embora se trate de uma temática de cariz tão pessoal, tive a certeza de que observar e escutar, tanto as vozes das crianças e das famílias, como dos vários elementos da comunidade educativa, numa perspetiva de corroborar/confrontar/comparar a minha opinião, seria fundamental para direcionar a minha investigação.

Tendo, então, a problemática definida e, considerando a sua pertinência e exequibilidade, pareceu-me importante partir com a noção de que a autorreflexibilidade docente e os desafios/implicações que advêm da prática e nos colocam numa posição em que o *querer* e o *ser*, embora devam andar de mãos dadas, são, por vezes, confundidos e que é necessário explorar e investigar mais, pelo menos em Portugal, os percursos de formação em contextos socioeducativos, enquanto estagiária/o.

Assim, no sentido de clarificar esta temática, delineei os seguintes objetivos: (i) Caraterizar os desafios/dificuldades sentidos durante a PPSII; (ii) Evidenciar as

estratégias de superação das dificuldades na PPSII; (iii) Analisar como a reflexão escrita contribuiu para alteração da assunção do papel de educadora.

## **4.2 Revisão da literatura – O olhar para nós**

A ousadia de questionar a realidade em que se está inserida/o (Pinheiro et al., 2007) parece cada vez mais consubstanciar-se nas práticas docentes, aparentando ser um meio de (auto)avaliação (Mendes, 2005) para “buscar uma docência significativa” (Júnior, 2010, p.581), constituindo-se num fator preponderante para a reestruturação das práticas (Pinheiro et al., 2007).

Refletir, este verbo trissilábico, mas de tamanho e importância imensurável, assume, simultaneamente, um caráter ascendentemente consciente, permitindo “[a]o homem transformar-se e transformar o seu contexto social.” (Schram & Carvalho, s.d., p.4). Dorigon e Romanowski (2008) referem que “a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua ocorrência” (p.16) e que é através da mesma que o docente adquire as informações necessárias para a adequação da sua ação. Dada esta premissa, será então importante ressaltar de que este “exercício consciente da ação” (Schram & Carvalho, s.d., p.4) requer uma constante “reflexão do próprio ato de existir” (p.4), sendo esta uma questão que me parece, cada vez menos, entorpecida.

Dos muitos argumentos e justificações que poderiam ser aqui evocados para apelar à importância deste exercício de (auto)análise, revela-se oportuno convocar para aquilo a que (Brown, 2020) designa por *vulnerabilidade*. Esta é uma noção que, embora a autora não mobilize para esta situação em específico, me parece traduzir na perfeição o que se pretende de um/a educador/a, visto que “a nossa disponibilidade para assumirmos os riscos e nos comprometermos com a nossa vulnerabilidade determina a dimensão da nossa coragem e a clareza do nosso propósito” (p.9), e este é, talvez, arriscando-me a dizer, o maior confronto entre o que, um/a profissional educativo, é, pensa, faz e sente. É então nesta sinestesia em que a vulnerabilidade e a coragem andam de mãos dadas, que nasce a verdadeira reflexão, aquela em que a vida profissional e pessoal se confluem, tornando o caminho do docente numa constante interação e construção inter e intrapessoal, em que tudo o que de si faz parte, emerge (Sarmiento, 2009).

Na persecução do que tem vindo a ser referido e considerando que a autoreflexibilidade diz respeito à “capacidade de se voltar sobre si” (Júnior, 2010, p.581),

será importante referir que esta se constitui como um elemento-chave para o desenvolvimento pessoal (Dorigon & Romanowski, 2008), podendo resultar na (re)construção de “significados e ações [sic] ao longo da sua trajetória [sic] identitária” (Sarmiento, 2009, p.50). A mesma linha é perseguida por Sadalla e Sá-Chaves (2008), que exploram, de certa forma, a relação simbiótica entre a reflexão e o conhecimento. Assim, poderá inferir-se que a reflexão pressupõe a “inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar a realidade e suas representações, as próprias intenções e o próprio processo de conhecer” (Júnior, 2010, p.581).

Sabendo diante disso que “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581), o protagonismo recai agora sob a relação analítica entre a reflexão, ação e conhecimento. Alarcão (1996) conduz-nos para a importância de refletir sobre as ações, mobilizando e analisando referências teóricas, tendo em vista uma adequação e posterior melhoria da prática. No mesmo sentido se orienta Freire (s.d., citado por Schram & Carvalho, s.d.), afirmando que, quando um/a educador/a reflete sobre as suas ações, não só toma consciência da forma como age, como também estará “percebendo teoria e prática, jamais isolada uma da outra, mas uma relação de processo em que pensar a prática é a forma de aproximação do ato de e se pensar certo” (p.16), complexificando e melhorando o conhecimento para “uma melhor atuação” (Alarcão, 1996, p.180).

Corroborando as ideias supramencionadas, Castanho e Freitas (2005) referem que o processo de reflexão não poderá limitar-se à experiência pessoal e senso comum, sendo que um profissional “precisa de saberes que não pode reinventar sozinho, e a reflexão deverá estar assentada de forma em que haja uma cultura no âmbito das ciências humanas” (p.4). Repercutindo as palavras de Perrenoud (2002, citado por Neto, 2020), o/a educador/a é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que se perde caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Par.6).

Torna-se então possível argumentar que a autoreflexibilidade docente, sendo um elemento crucial para o desenvolvimento pessoal, como anteriormente referido, terá também uma influência direta na qualidade das práticas pedagógicas implementadas. Então, não será prudente afirmar que todo o/a educador/a é, necessariamente, um

*pesquisador?* Não deverá ser a sua prática caracterizada pela indagação, a pesquisa, a busca, a curiosidade, a procura? Não terá a escrita um papel fundamental na desconstrução destas narrativas em que um/a educador/a está inserido/a? Não será crucial esclarecer que “metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145)? Uma postura reflexiva e crítica sobre si mesmo “implica-me directamente [sic] no escrutínio do meu pensamento e acção [sic], na interrogação do seu potencial e dos seus limites” (Vieira, 2009, p.5282). Pensar sobre si, escrever sobre si, refletir sobre si, relatar a sua experiência, sendo a indagação e a transformação o foco, existindo uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (Dewey citado por Vieira, 2009, p. 5283).

A escrita como meio de reflexão assume, então, uma enorme importância quando viabiliza uma viagem ao passado através do presente, com vista ao futuro: “experiência educativa associada a uma conceptualização crítica do passado e do presente com vista a um futuro melhor” (Vieira, 2009, p.5283). Por meio deste tipo de escrita, em que “escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos” (p.5284), o profissional de educação envolve-se num processo de (auto)descoberta em que, para interpretar a realidade, se afasta, simultaneamente, da mesma. E, repare-se, no fundo, é aqui que o/a educador/a se torna o seu próprio investigador/pesquisador (Schram & Carvalho, s.d).

A sabida exigência formativa associada à atividade docente implica a constante e progressiva reconstrução (Vieira, 2009), pelo que a formação inicial e profissionalizante assume um papel de relevância, constituindo “uma base, que possibilite apetrechar para as especificidades do perfil de desempenho do educador e, em simultâneo, preparar para a diversidade de contextos de atuação” (Craveiro, 2016, p.34). Assim, estas premissas não só fornecem as bases para o exercício da profissão, como permitem ao/à próprio/a futuro/a educador/a iniciar o seu processo de consciencialização e (auto)reflexão, essenciais para o seu percurso posterior (Mendes, 2005). E, se o objetivo é a adoção de práticas reflexivas, não será expectável que a formação assim o seja também?

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, “reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize

a função docente”. No caso específico da formação inicial, será então necessário que o futuro profissional de educação seja preparado para “conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem” (Camargo, 1983, p.43, citado por Mendes, 2005, p.38). Mas, afinal, de que forma é que estas competências e capacidades serão desenvolvidas pelos estudantes? Não será imprudente falar de formação sem associar, necessariamente, a prática profissional? E porque “o caminho se constrói caminhando, e o alicerce da caminhada está na prática pedagógica com base na ação–reflexão–ação” (Mendes, 2005, p.41), efetivamente, de acordo com o ciclo de estudos conducentes à habilitação profissional para a docência, neste caso específico, em Educação Pré-Escolar, decorrente do processo de Bolonha, está previsto o contacto com a realidade/prática profissional (art. 11.º, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Todavia, isto não significa que o que esteja previsto seja suficiente ou que não apresente fragilidades. De facto, têm emergido algumas críticas relativas à formação de educadores/as de infância (Craveiro, 2016) e que, de imediato, me incitam a questionar aquele que foi o meu próprio percurso académico.

Folque et al. (2016., p. 27, citado por Craveiro, 2016, p.35) afirmam que a formação profissionalizante se constitui por:

- a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o carácter holístico da aprendizagem na educação de infância; b) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação; c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc.

Esta visão é, igualmente, defendida por Júnior (2010), quando consigna que “continuamos a presenciar uma concepção [sic] de ensino fossilizada” (p.583), evidenciando que o mesmo se coaduna num tipo de ensino em que se prioriza a reprodução de conhecimentos já elaborados. Para mais, o mesmo autor, foca a sua atenção na educação, considerando uma perspetiva construtivista, em que a “aprendizagem (...) implica a ação do indivíduo para a criação de algo novo por meio do próprio fazer” (p.584) e tal poderá estar ainda em carência. O que se verifica é que, embora esteja patente a existência desta parcela na estrutura curricular nos cursos de formação de docência, esta é expressa com maior acuidade apenas no término dos mesmos. Talvez me pareça redutor e ambicioso pensar que a distribuição de um número

mínimo, em iniciação à prática profissional, de 15 créditos (alínea d, art. 13.º, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), seja suficiente, dado que a Licenciatura em Educação Básica prevê que os mesmos sejam distribuídos “pelos contextos formais de educação pré-escolar, do ensino do 1º ciclo do ensino básico, do ensino do 2º ciclo do ensino básico e pelos contextos não formais” (Craveiro, 2016, p.35). Acresce, naturalmente, o facto destes estágios serem realizados em grupos (alínea c, art. 11.º, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e durante um ínfimo período de tempo, o que, remetendo para a minha experiência, impossibilita o real aproveitamento e desenvolvimento das competências necessárias, o que “ainda contribui mais para a carência do exercício das competências do domínio do agir, experimentar, tentar e aventurar-se em situações da realidade prática, tão importantes nas primeiras experiências de construção da ação docente” (Craveiro, 2016, p.35).

Tal como afirma Cró (1998), lembrando-nos que a formação inicial de educadores carece de ser “a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de educadores (...) que responda adequadamente às expectativas do Homem de hoje” (p. 32), uma vez que acarreta dificuldades envolvendo certas dimensões, a saber: (i) intelectual, englobando as competências cognitivas; (ii) social, em que se remete para competências afetivas e (iii) autoformação, abarcando competências de estruturação, organização, intervenção e, sobretudo, criatividade. Tal se justifica por um “trabalho de maturação pessoal e profissional dos que educam, necessariamente apoiado pelo trabalho reflexivo” (Folque & Bettencourt, 2021, p.137).

De acordo com Portugal (2009), “uma intervenção educativa verdadeira e qualitativamente superior pressupõe algo mais, pressupõe a capacidade de considerar a perspectiva [sic] dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o meu desafio, colocar-se na perspectiva [sic] da criança” (p.12) e, para tal, espera-se que um/a aluno/a, futuro profissional, seja capaz de monitorizar os seus próprios progressos, reconhecendo as competências por si desenvolvidas. Então, como conseguiremos nós desenvolver as dimensões racionais e pessoais a que a autora se refere, se, quando iniciamos um mestrado, nos deparamos com a nossa própria inexperiência? Quantos de nós conseguirão concluir em pleno aquilo a que se comprometeram ou que lhes é exigido? “Os educadores cooperantes continuamente afirmam a inexperiência dos estudantes à saída (...) devido ao pouco tempo de contacto que os estudantes tiveram com a prática ao longo do seu percurso de formação” (Craveiro, 2016, p. 36).

Considerando o que foi abordado anteriormente e partindo da premissa de que a formação inicial deve ser “orientada para a autonomização, a partir da reflexão dos saberes construídos nas práticas, com participação activa [sic] dos actores [sic] sociais implicados, considerando a importância da reflexão em acção [sic] e a construção de saberes integrados” (Sarmiento, 2016, pp. 9-10), admite-se que, através da reflexão que advém da experiência, surjam inquietações. Contrariando a hegemonia do conhecimento académico, Vieira (2009) impele para urgência da transformação, referindo que

a indagação narrativa da pedagogia contraria a tendência de sobrevalorizar o rigor em detrimento da relevância, a objectividade [sic] em detrimento da (inter)subjectividade [sic], a fragmentação da realidade em detrimento de uma visão mais holística, a explicação em detrimento da compreensão, e o conhecimento em detrimento da acção [sic] e dos valores que lhe estão associados (p.5284).

É, então, neste exercício de análise, que advém da prática pedagógica, que os saberes, vivências, dilemas e convicções dos/as profissionais, são colocados em perspectiva, espelhando, muitas vezes, desafios/dificuldades por eles/as sentidos. Assim, dada a complexidade da profissão docente, estes desafios surgem de interações diversas, “cuja centralidade recai no profissional docente, justificando a importância da clarificação do seu papel, da aposta na qualidade da sua formação, da adequação das condições em que constrói a sua identidade e assume a sua profissionalidade” (Alberto, 2015, p.13). Ser educador/a de infância é enfrentar, diariamente, desafios, inclusive, com eles/as próprios/as, sendo o trabalho reflexivo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional (Folque & Bettencourt, 2021, p.137).

### **4.3 Roteiro metodológico e ético**

Considerando que a problemática emergente da minha investigação tem como objetivo primordial compreender o meu percurso enquanto estagiária, comecei por, de forma a conduzir e orientar a mesma, para que pudesse refletir e retirar conclusões, delinear algumas questões que me auxiliassem nesse sentido. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), “as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões.” (p. 56). Assim, tornou-se fundamental identificar as dificuldades por mim sentidas ao longo da PPSII e as estratégias utilizadas

para as superar e, ainda, compreender de que forma a reflexão escrita contribuiu para alteração da assunção do papel de educadora

Deste modo, atendendo ao propósito da presente investigação, torna-se relevante afirmar que a mesma foi conduzida de acordo com as especificidades de um estudo de caso, sendo que este se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 54). No caso particular desta investigação, o estudo de caso assume-se como exploratório, na medida em que, embora se desenvolva uma investigação de um caso específico, considerando “o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52), na ótica de Yin (1993), citado por Meirinhos e Osório (2010), possui uma reputação mais notória, sendo “o prelúdio para uma investigação subsequente” (p.57).

Acrescentando, a presente investigação possui uma abordagem de natureza qualitativa que se consubstancia, segundo Bogdan e Bilken (1994), no tipo de investigação em que o investigador, através da observação direta num contexto real, recolhe as informações necessárias para analisar, refletir e retirar conclusões acerca do objeto de estudo. Neste sentido, e tendo em consideração o carácter holístico, interpretativo e experimental, saliento que é importante que o investigador “nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51). Como tal, para suprir a possível subjetividade que possa emergir da análise de dados desta investigação e para que “a validade do constructo e a confiabilidade [do] estudo” (Yin, 2001, p.119) sejam maximizadas, é fulcral que se proceda à triangulação de dados como “fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências” (p.120), centrando a minha atenção nas técnicas e instrumentos de recolha mobilizados. Não obstante, importa-me apenas remeter, primeiramente, o leitor para os seus benefícios, dado que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60). Para sintetizar as técnicas, instrumentos e formas de análise dos dados, tendo em conta os objetivos gerais da presente investigação, convido o leitor a consultar a tabela 1.

**Tabela 1***Técnicas, instrumentos e formas de análise de dados utilizados no âmbito da investigação*

Objetivo (s)	Instrumento(s) de recolha de dados	Técnica(s) de recolha de dados	Forma(s) de análise dos dados
Caraterizar os desafios/dificuldades sentidos durante a PPSII	NC; Reflexões semanais; RD	Observação direta e (participante naturalista)	Análise de conteúdo
Evidenciar as estratégias de superação das dificuldades na PPSII	NC; Reflexões semanais; RD	Observação direta e (participante naturalista)	Análise de conteúdo
Analisar como a reflexão escrita contribuiu para alteração da assunção do papel de educadora	Reflexões semanais; Artigos científicos; Livros	Observação direta e (participante naturalista) Consulta documental	Análise de conteúdo Análise documental

*Nota.* Fonte própria (2023)

Neste sentido, importa referir que, no que respeita às técnicas de recolha de dados, a observação direta participante e naturalista foi transversal e basilar durante a minha intervenção pedagógica, sendo que, segundo Máximo-Esteves (2008), esta consiste no “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Ademais, a par da observação direta que foi uma constante, recorri a diversos instrumentos de recolha de dados, arrogando-se como objetivo, permitindo-me a redundância, a objetividade, tendo sido: (i) NC, que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p.150); (ii) RD; (iii) conversas informais com a equipa educativa de sala; e (iv) reflexões semanais que me permitiram refletir acerca de aspetos que me inquietavam e que contribuíram para a investigação em questão.

Para tal, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo, que, tal como defendem Silva e Fossá (2013), consiste na “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi observado pelo pesquisador “(p.2). Neste sentido, as mesmas autoras defendem que esta é composta por várias etapas que orientam a análise e discussão dos resultados, “a fim de que se possa conferir significados aos dados coletados” (p.3), embora a interpretação para que nos remete transite entre o “rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (p.3). Importa, ainda, salientar que, perante a dimensão de dados obtidos através das múltiplas fontes de evidências, assomou-se a necessidade de os organizar, apresentar e, posteriormente, analisar e

interpretar. Para isso, considerando, também, os dados explanados no anexo que antecede (cf. anexo L), foi elaborada uma árvore categorial com a totalidade de dados (cf. Anexo M) que, seguidamente, foi sujeita a uma análise de conteúdo sendo que as categorias e subcategorias foram definidas à *posteriori*.

Finalmente, importa referir que, tanto na minha prática pedagógica, como no processo investigativo, regi-me por princípios éticos que, aliás, considero fundamentais para o contexto da vida real e basilares na construção da minha identidade profissional. Desta forma, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo I), tendo por base os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e os compromissos éticos, pessoais e profissionais que constam na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012). Para completar, construí uma coluna referente à minha prática pedagógica, incluindo a descrição da mesma, demonstrando a forma como pus em prática a dimensão ética. Acrescendo, importa ainda referir que realizei uma Carta de Apresentação às famílias (cf. anexo H), o qual coloquei à porta da sala e um Protocolo de Consentimento Informado (cf. anexo J) para a recolha de imagens em que a identidade dos/as participantes não era revelada, aludindo para a possibilidade de invalidar a autorização que havia sido dada, a qualquer momento.

#### **4.4 Apresentação e discussão dos resultados**

Após ter recolhido os dados necessários à decifração da problemática emergente, apresenta-se agora a análise e discussão dos mesmos, determinando o início da investigação. Assim, aludo para o facto de que analisei as 27 reflexões semanais elaboradas ao longo da PPSI e PPSII, tendo as mesmas sido submetidas a uma análise, organização e categorização, dando origem a uma árvore categorial (cf. anexo M), como referido anteriormente.

Para analisar as informações recolhidas, centrei-me em três temas – (i) **O olhar sob a prática da educadora**; (ii) **O olhar sob a prática da estagiária** e; (iii) **O eu educadora-estagiária versus eu criança** – tendo por base o teor dos registos analisados, procurando compreender quais as semelhanças/diferenças da PPSI para a PPSII e de que forma a natureza das reflexões se modificou, transformando a minha prática. Assim, para o primeiro tema, defini apenas uma categoria, sendo nomeada *Prática pedagógica*, com o intuito de perceber de que forma procedi à *observação* e análise *das estratégias de ação da educadora*. Relativamente ao segundo, focalizei as

minhas *Forças, Desafios/Dificuldades e Estratégias* de superação dessas mesmas dificuldades, enquanto categorias, sendo as subcategorias as especificidades das mesmas. Por fim, relativamente ao terceiro tema, através de uma *Reflexão* (categoria) que busca a *Introspeção* (subcategoria), procurei salientar o exercício de análise por mim feito, aquando das minhas vivências passadas.

Para dar início à investigação, tive como primeiro objetivo compreender de que forma me impliquei na prática pedagógica da educadora, após observar as suas estratégias de ação, sendo esta uma condição fundamental “num momento em que a teoria surge aliada à prática” (Rodrigues et al., 2016, p. 339). De facto, a possibilidade de confrontar a teoria e a prática, é, “portanto, um momento a privilegiar em toda a formação, uma vez que inclui a formação prática em contexto escolar e permite a aplicação dos conhecimentos teóricos fornecidos pela formação prévia” (p. 339), sendo este processo guiado por educadores/as que irão acompanhar, cooperar e amplificar o exercício da futura profissão. Assim, pretende-se que o/a estudante-estagiário/a, seja capaz de questionar, analisar, interpretar, refletir e avaliar o que observa, tendo em vista uma (re)adequação da sua prática, construindo o seu próprio caminho.

A análise dos dados a esta subcategoria – *Observação das estratégias da educadora* – evidencia claramente a minha postura enquanto estagiária em ambos os estágios. Destaco, primeiramente que, na PPSI, a minha postura se baseou no questionamento nulo acerca das estratégias utilizadas pela educadora, tal como comprovam os quatro registos escritos, contrariamente à PPSII, embora o tenha realizado em apenas duas reflexões. Efetivamente, uma das minhas grandes dificuldades na PPSI prendia-se com a falta de confiança que, conseqüentemente, me fazia adotar uma postura de maior observadora, em detrimento de uma atitude (pro)ativa. O facto de surgir “questionamento das práticas” (Portugal, 2009, p. 11) ao longo da PPSII, demonstra que, não só pensei sobre o que observava, como refleti sobre isso, com o intuito de perceber se concordava ou não com essas práticas, sendo que a minha opinião e posterior intervenção foi sempre discutida em conjunto com a EC, por vezes *à priori*, outras vezes, *à posteriori*, fator que atribuo uma grande importância e que não se concretizou na PPSI.

Quase nada está plastificado, ainda que, em conjunto com a educadora cooperante, tenhamos refletido sobre esta questão, tentando perceber de que forma se poderia fazê-lo. (2ª reflexão semanal, cf. anexo A)

Em conjunto com a educadora, confessei que, de facto, achava que era pertinente desenvolver um projeto com eles relativamente a estas questões, nomeadamente para perceber quais as conceções das crianças relativamente à diferença. (RD, 31 outubro, cf. anexo A)

Desta forma, assim que entrei na sala, lembrei as crianças de marcarem logo as presenças, uma vez que é algo que, em conjunto com a equipa de sala, temos tentado que seja realizado logo ao início da manhã. (RD, 23 novembro, cf. anexo A) na hora da sesta, em conversa com a educadora, partilhei que, embora tivesse planificado uma proposta para implementar apenas no dia seguinte, senti que fazia mais sentido fazê-la hoje, pelo que a mesma concordou e deu-me força para avançar. (RD, 3 janeiro, cf. anexo A)

Através da análise dos registos acima apresentados, é possível observar que, ao longo da PPSII, procurei a EC, não só para validar algumas das minhas propostas, como para refletir sobre determinadas questões que me inquietavam. Esta foi uma das questões que, à saída da PPSI, eu tinha a certeza de que precisava de melhorar para, progressivamente, melhorar a minha prática. Assim, embora estas conclusões sejam concernentes ao *olhar sob a prática da educadora*, é possível retirar ilações concernentes à minha prática enquanto estagiária. Esta interpretação comprova que, embora tenha sido uma dificuldade na PPSI, foi superada, tendo repercussões positivas na minha ação durante a PPSII.

Focalizando o segundo tema - *O olhar sob a prática da estagiária*, começo por reportar para a primeira categoria – *Forças*. Esta categoria objetiva um exercício de consciencialização de um dos parâmetros basilares na profissão de educação e que influenciam diretamente o futuro de um indivíduo, tanto enquanto pessoa, como profissional. Neste contexto, enquanto *Força*, quis considerar as *Estratégias gerais* utilizadas para a *mudança da prática*, tendo sempre em consideração, da PPSI para a PPSII. Assim, analisando o indicador *Reflexão*, denota-se que, das 27 reflexões analisadas, 5 focalizam esta estratégia, sendo que decorrem, apenas durante a PPSII. Ou seja, das 13 reflexões semanais da PPSII, 5 evidenciam esta como estratégia utilizada para me reposicionar na prática. Dando voz a Portugal (2009), “parece ser urgente estimular uma cultura de auto-avaliação, de reflexão e questionamento permanentes” (p. 12), assegurando que são as bases para uma prática adequada aos destinatários – crianças. A mesma autora refere que a progressão acontece “através de abordagens prático-reflexivas onde a auto-análise é fundamental” (p. 16) e, de facto, a

ideia aqui plasmada, aparenta ser o mais próximo do que o que eu fui sentido ao longo da PPSII, aquando da aparente necessidade de refletir acerca de determinados assuntos para (re)adequar a minha ação, tal como está explanado nos registos seguintes:

Ultimamente, tenho refletido e procurado bastante a educadora R., no sentido de perceber melhor o GI. (RD, 31 de outubro, cf. anexo A)

Entretanto, percebi que este assunto mexia de tal forma comigo que dava por mim a pedir ajuda à educadora cooperante ou à AAE, porque já não me sentia capaz de gerir aquelas situações. A determinada altura, reparei que o meu “pedido de socorro” se transformou num “preciso mesmo de refletir sobre isto para me ajudar a clarificar as ideias”. (4ª reflexão semanal, cf. anexo A)

Ponho as coisas em perspetiva e percebo que ainda tenho um longo caminho por percorrer, no entanto cada vez tenho mais a certeza que refletir e questionar é o caminho certo”. (9ª reflexão semanal, cf. anexo A)

De facto, como nos diz Coutinho et al. (2009), “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz (...) inúmeras oportunidades para refletir” (p. 358), residindo nesta capacidade de reconhecimento de problemas, contribuindo para a “mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e conseqüentemente das aprendizagens” (p. 359). Na verdade, é realmente fundamental existir reflexão para ocorrer transformação da ação educativa e, os registos escritos supramencionados, ilustram a necessidade que fui sentido em refletir para me auxiliar no meu caminho, tornando-se uma estratégia.

O indicador que se segue, referente à *Escuta/Observação*, revela que estas foram estratégias basilares da minha prática. A análise dos dados revela que, embora tenha apenas sido explícito em três reflexões semanais ao longo da PPSII, estas estratégias auxiliaram a minha ação pedagógica, demonstrando que a voz de cada criança – e do grupo – foi ouvida tida em consideração. Desta forma, consegui garantir que, embora sujeitas a interpretação, os interesses, necessidades, características individuais e de grupo, tenham sido identificadas, respeitadas e consideradas. A ausência de registos a este nível, relativamente à PPSI, esclarece que esta estratégia não se efetivou com tanta eficiência.

Entrando no campo/categoria dos Desafios/Dificuldades, começo por destacar a primeira categoria, referente à *Regulação emocional da criança*. Em primeiro lugar, importa referir que a criança, principalmente em idades mais precoces, precisa de estar rodeada de adultos/as suficientemente responsivos/as para que possa recorrer a eles,

numa perspetiva de heterorregulação. Neste sentido, importa que, neste caso, enquanto profissionais de educação, se recorra a diversas estratégias para a ajudar no caminho da autorregulação, nomeadamente através do diálogo e de interações diádicas (interações entre crianças e crianças e adulto). Assim, embora com expressão reduzida em termos de frequência, nos *Momentos de separação criança-família/ adaptação* – duas unidades de registo, *Choro e Colo* – ambas com apenas uma unidade de registo, tornou-se evidente as minhas dificuldades, ao longo da PPSI. Denote-se que são situações que podem representar elevados níveis de stress para a criança e, no primeiro caso, para a família também. Na PPSI, arrisco-me a afirmar que um dos problemas e que fez com que eu tivesse dificuldades em gerir estes momentos, diz respeito à qualidade da relação. As crianças precisam de ser ajudadas neste processo de gestão emocional, precisam ajuda para perceber o que fazer e como gerir as suas emoções, especialmente as mais intensas, precisam de conversar abertamente sobre as mesmas e sentir-se escutadas, precisam de sentir que as suas emoções são validadas, acolhidas e reconhecidas. Efetivamente, ao longo da PPSI, o verbo *tentar* acompanhou-me e este é mais um desses exemplos. *Tentei* ajudar as crianças, mas foquei-me tanto no *querer solucionar e proteger*, que me esqueci que a empatia e o estar, era o mais importante.

A *Gestão de expectativas*, associada às *Propostas/Dinamização de atividades* foi outra das minhas dificuldades, com duas unidades de registo, uma relativa à PPSI e outra à PPSII. Embora com a mesma frequência e digam respeito à mesma dificuldade, considero que a razão de existência foi diferente. Se, por um lado, durante a PPSI, a minha maior fragilidade era a falta de confiança e, por conseguinte, a necessidade constante em querer controlar as situações, fez com que, sempre que as atividades por mim realizadas “fugiam” à planificação, gerava-se em mim um sentimento de impotência e insegurança, que me fazia duvidar do meu papel, por outro, na PPSII, esta dificuldade relacionava-se, essencialmente, com a gestão do tempo do JI, provocando em mim uma urgência em antecipar as coisas. Estas conclusões permitem-me aferir que as planificações das propostas e as expectativas que desenvolvemos, são fatores preponderantes na relação com o grupo e conosco mesmos, dado que são condicionantes ao nosso próprio papel enquanto adultos/as. Para mais, é de referir que esta minha dificuldade em afastar-me do planeamento escrito, foi um aspeto que fui refletindo e que, já na PPSII, revelou uma adequação da minha prática às eventualidades do momento.

No seguimento desta ideia, apresento a seguinte subcategoria, ainda alusiva às minhas dificuldades: O *papel do adulto*. Começando por referir que esta talvez tenha sido o maior dos meus desafios ao longo da PPSI o que corrobora o facto de que todas as unidades de registo desta subcategoria, correspondem somente a esse período. Com apenas um registo escrito, o indicador *Estabelecer limites* corresponde a uma questão bastante veemente durante este período de estágio, mas que tanta dificuldade tive em compreender e refletir, sendo essa a justificação de não possuir mais registos escritos. De facto, as minhas dúvidas traduziam-se na dificuldade em reconhecer o que sentia em determinadas situações, sabendo que isso influenciaria a minha responsividade na ação.

Assim, esta correlação vai ao encontro do indicador seguinte, que possui duas unidades de registo – *Avaliar situações*. A análise dos dados revela como esta era ainda uma dificuldade no término da PPSI, demonstrando como as minhas vivências influenciavam o que sentia e, por conseguinte, dificultavam a análise que fazia das situações, especialmente em situações de conflito, direcionando-me para o indicador relacionado com a autorregulação, neste caso, minha. Este é, claramente, o indicador com maior frequência – 3 – demonstrando que, tal como referido anteriormente, a minha maturação emocional estava a interferir no meu papel de adulto. Tal como os registos clarificam, o questionamento era recorrente e a falta de confiança fazia-me hesitar sobre o que e como fazer:

porque me sentia tão insegura? Ainda hoje procuro uma resposta e receio que esta minha preocupação se tenha refletido, de certa forma, na minha prática. (cf. anexo L, 16.<sup>a</sup> reflexão semanal)

Por fim, o último indicador, com apenas uma unidade de registo, diz respeito à *Reflexão*. Seguramente, posso afirmar que, tendo sido esta uma dificuldade na PPSI e, sendo uma ferramenta de extrema importância para a transformação da prática, as minhas dificuldades não foram superadas, em grande medida, por esta ser também uma delas que, nem mesmo no final da PPSI, estava superada.

E esta é, sem dúvida, mais uma fragilidade minha que ainda não consegui gerir e superar da forma que queria. (cf. anexo L, 16.<sup>a</sup> reflexão semanal)

Todavia, importa afirmar que, ainda que tenha sido complexo identificar e reconhecer estas dificuldades foi, sem dúvida, importante para mim.

Segue-se a categoria *Gestão de conflitos* que, ainda com expressão semelhante em número de registos na PPSI e PPSI – ambos com uma –, tendo sido uma

problemática particularmente desafiante. Aquando da análise dos registos, identifiquei que, tanto na PPSI, como na PPSII, as evidências relativas à gestão de conflitos entre pares/adulto-criança, representam momentos em que eu, enquanto estagiária, me deparava em conflito com os meus próprios valores e vivências anteriores, mais uma vez, avaliando com alguma dificuldade, as situações. Todavia, embora na PPSII, também tenha tido alguma expressão, esta dificuldade não me impediu de agir, contrariamente à PPSI que, sem saber o que fazer, recorria à equipa educativa de sala para resolver os conflitos.

Na análise à categoria MEM – modelo decretado pela organização educativa – apercebo-me que esta foi uma dificuldade identificada apenas na PPSII, pois correspondeu, efetivamente, ao estágio em que me senti verdadeiramente envolvida e a mobilizar os meus conhecimentos teóricos relativos a este modelo. Assim, se, por um lado, a considerável quantidade de instrumentos em JI e as funções que cada um desempenha, comparativamente a creche, foi uma dificuldade, por outro, a própria gestão da rotina implícita a todos os momentos que este modelo acarreta, também o foi. Na verdade, a grande dificuldade concernente a este tópico prendia-se com a forma democrática e cooperada que estes momentos/recursos exigiam.

Até que ponto é que estou apropriada e adaptada a todas as rotinas e instrumentos, de modo a conseguir, verdadeiramente, efetivar estas estratégias? Até onde é que poderei ir sem perder o sentido da negociação? Como é que o/a educador/a deve, conhecendo as necessidades e interesses do grupo, guiar o grupo sem nunca impor nada?" (cf. anexo A, 3.<sup>a</sup> reflexão semanal)

Todavia, procurei sempre conversar com a equipa educativa sobre estas questões, nomeadamente para adquirir estratégias e ouvir sugestões para as ultrapassar, tendo melhorado significativamente. Neste sentido, apesar de sentir esta dificuldade, o voto de confiança que a EC deteve sob mim, tornando-me, simultaneamente, confiante em mim mesma, foi fundamental neste processo.

Por fim, a última e, arriscando-me a dizer, maior dificuldade na PPSII, refere-se ao *Tempo*, mais especificamente, à dualidade *Tempo da criança Versus Tempo institucional*. Embora não tenha estado presente durante todo o estágio, dado de consegui fruir bastante do tempo em JI, comparativamente a creche, a determinado momento, nomeadamente aquando do desenvolvimento do projeto realizado no âmbito da Unidade Curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, senti que este tempo em JI, que tantas vezes me pareceu frenético, se impôs. Apercebendo-me

de tal, tendo consciência de que isso poderia ter implicações no meu estar com o grupo, procurei analisar a influência que esta condição tinha sobre mim e a minha prática, quais as razões da sua existência e ainda de que forma poderia superá-la.

Centrando-me agora na categoria relativa à aquisição e mobilização de *Estratégias* específicas como forma de superação e atuação perante os meus desafios/dificuldades e que foram essenciais para (re)construção da minha prática.

Primeiramente, começando pelas categorias referentes a algumas dificuldades ao longo da PPSI, destaco que, tendo identificado um total de 11 a vários níveis, durante este período de estágio, apenas para três delas é que consegui atuar recorrendo a algumas estratégias. Posto isto, a categoria relativa ao *Momento de separação criança-família/ adaptação* revela que esta foi uma dificuldade sentida ao longo da PPSI, no entanto, sendo uma questão bastante presente em várias crianças do grupo e sentido que precisava de adequar a minha ação, procurei, por meio da *Comunicação/ Validação*, recorrer a uma comunicação constante, validando sempre o que a criança estava a sentir no momento. De facto, a qualidade do elo afetivo estabelecido entre escola-família irá influenciar, em grande medida, o equilíbrio e a harmonia emocional em que a criança está inserida e, por sua vez, em que se desenvolverá, levando a criança a conectar-se mais com as pessoas que lhe são mais próximas e, por conseguinte, sentindo-se mais recetiva ao universo das emoções. Neste sentido, as crianças precisarão de ser escutadas, ajudadas e de conseguir comunicar abertamente para gerirem as suas emoções que terão de ser validadas e acolhidas. Para tal, a *Observação/Reflexão* possuíram um papel de relevo, na medida em que, por meio de uma observação atenta, fui capaz de, progressivamente, (cor)responder e satisfazer as necessidades das crianças.

No que se refere aos desafios por mim encontrados na gestão dos momentos de *Choro*, recorri a três estratégias diferentes, cada uma com igual expressão ao nível dos registos escritos (um): *Observação/Reflexão*, *Avaliar a situação e Validação/Acolhimento*. Para apoiar as crianças que se encontravam neste tipo de situações, por meio de uma observação individualizada, identificar e refletir sobre as causas do choro para conseguir responder às suas necessidades. Assim, para, simultaneamente, equilibrar o tipo e qualidade da minha resposta, tornou-se imprescindível avaliar cada situação, de forma a não comprometer, também, a autonomia. Após ter recorrido a estas duas estratégias, a validação das emoções da

criança esteve sempre presente na minha prática, mostrando-me disponível para escutar e estar para ela, acolhendo o que sentia.

Por fim, a última categoria correspondente à PPSI remete para a *Gestão de conflitos*, neste caso, entre pares. Tendo tentado várias estratégias que não se mostraram adequadas para estas situações, considerando a valência em questão, soube que o *Cuidar* teria de ser uma premissa para a resolução daquele que era, também, um conflito comigo mesma.

E, se as crianças são como um espelho para nós, os nossos olhos não deveriam ser, também, um espelho para elas? (cf. anexo L, 10.ª reflexão semanal)

Dissipando a ideia de que na primeira infância – 0 aos 3 anos – o/a educador/a apenas possui “uma componente de guarda, onde os cuidados higienistas e puericultores são soberanos” (Dias, 2012, p.15), importa que o papel do mesmo se resuma a uma interdependência entre o cuidar e educar, ou seja, que exista uma intencionalidade do/a educador/a para que, quando este cuida, também eduque, e vice-versa, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem, de forma holística. Entende-se por cuidar como sendo “a base do cuidado humano é compreender a forma como se pode ajudar o outro a desenvolver-se como ser humano, ou seja, o cuidado é um acto [sic] em relação ao outro e a si próprio” (Dias, 2012, p. 22-23). Desta forma, a grande intencionalidade do/a educador/a deve basear-se em proporcionar o bem-estar global do outro, mas também de si mesmo, através de uma relação vinculativa, sendo fundamental para que a criança considere o adulto como referência e que perceba que também somos cuidados quando cuidamos do outro, tratando-se assim de uma relação interativa, assentando na perspetiva humana de uns com os outros. O cuidar “não é algo que se faz simplesmente por meio do cumprimento de determinados procedimentos (. . .) exige a ética da relação (. . .) estar-sendo-com-o-outro” (Nörnberg, 2007, p. 230). A grande questão durante a PPSI incidiu precisamente neste campo. De facto, este equilíbrio entre cuidar-educador não foi encontrado por mim, assumindo uma postura de maior cuidadora, tendo-se refletido na minha prática. Efetivamente, embora o *cuidar* tenha sido uma estratégia que, a curto prazo, solucionou algumas situações, esta não foi suficientemente vantajoso, nem para as crianças, nem para a nossa relação.

Para finalizar a categoria relativa às estratégias, importa focalizar agora aquelas que foram mobilizadas por mim durante a PPSII. Iniciando pela primeira, a *Alimentação* foi uma questão que me desafiou desde o início.

A hora de refeição sempre foi um momento que me deixava particularmente insegura e sem saber, por vezes, como agir e o que sentir. Se por um lado quero acreditar e confiar nos sinais que a criança me transmite, por outro sei que a alimentação é uma necessidade para que a criança esteja bem nutrida. Mas, até aqui dou por mim em conflito comigo mesma. Afinal, eu quero acreditar ou eu acredito profundamente? Com isto quero dizer que a minha postura será sempre aquela que reflita o respeito pela criança e pelo seu processo natural de desenvolvimento, o que pressupõe, evidentemente, que nunca irei impor ou obrigar uma criança a comer. Todavia, se por um lado não quero, nem vou, interferir no processo de autonomia, bem-estar, auto-estima, confiança e segurança com o seu corpo, por outro não me posso demitir do meu papel, e é precisamente aqui que entro em conflito comigo mesma.” (cf. anexo A, 6.ª reflexão semanal)

Tal como se consegue verificar pelo registo apresentado acima, não me querendo nem podendo demitir do meu papel enquanto educadora-estagiária, também não queria impor nada, respeitando o que a criança me estava a comunicar. No entanto, tendo sido uma questão presente numa criança em específico, praticamente até ao término da PPSII, ao longo do tempo, fui diversificando as estratégias para tentar encontrar um equilíbrio. Assim, a *Negociação* e o *Questionamento* foram as primeiras estratégias adotadas, no sentido de dar tempo, espaço e capacidade de decisão à criança. Para mais, tendo acontecido, com maior frequência, uma criança recorrer a mim nestes momentos, procurei também *Individualizar a resposta*, para ele perceber que eu estava disponível para ajudá-lo, tendo conhecido a sua história e relação com a comida e, posteriormente, refletido com a EC para adequar a ação.

As *Propostas/Dinamização de atividades* ocasionaram, também, alguns desafios, nomeadamente as referentes ao projeto que estava a desenvolver, demonstrando que, embora não tendo oferecido resistência ao afastamento das planificações, isso não deixou de gerar em mim alguma ansiedade pelo desconhecido. No entanto, apesar de sentir algum desconforto em reposicionar, várias vezes, aquilo que havia sido planeado com as próprias crianças, através da *Escuta/Observação* atenta, mostrando-me sempre disponível para escutar e acolher as ideias das crianças, tomei consciência de que

por mais que seja difícil reconhecer e aceitar que temos dúvidas e que as nossas expectativas nos levam a querer o controlo sobre as coisas, a verdade é que as crianças têm nelas as respostas que precisamos de ouvir. (cf. anexo M, 9.ª reflexão semanal)

Paralelamente, o *Tempo da criança Versus Tempo institucional* também me colocou numa situação em que, embora não o transparecesse, propriamente, para a prática, me colocava em conflito, talvez por medo de me tornar *escrava do tempo*. Para tal, o indicador *Colocar-me no lugar da criança* dá-nos conta da importância que tem pensarmos em como íamos reagir se estivessem a agir connosco de determinada forma. Foi assim que me apercebi e, através da escrita, me políciei e transformei, para, independentemente de tudo, nunca apressar a criança.

Analisando, por fim, o tema **O eu educadora- estagiária versus eu criança**, aludo para a última categoria – *Reflexão*. Começando por elucidar o leitor para a curiosidade desta questão pois, se por um lado, a reflexão foi uma grande dificuldade sentida ao longo da PPSI, por outro, na PPSII, foi a minha grande ajuda. É evidente a importância de práticas reflexivas constantes, objetivando a contextualização da ação, identificação e resolução de problemas e, conseqüentemente, a melhoria da prática. Neste sentido, sendo agora transversal a ambos os estágios, importa referir que, este meu caminho se caracterizou por apresentar um cariz muito introspetivo, fazendo sempre uma analogia das minhas vivências, com a prática educativa. E, de facto, isto permitiu-me pensar sobre memórias que estavam adormecidas e, mais do que isso, compreender de que forma me impactavam tanto.

O primeiro indicador refere-se a todo o meu caminho de autodescoberta baseado (n) *As Minhas Vivências*. A primeira questão que ressalta é que a quantidade de registos desta natureza, na PPSI, equivale ao dobro dos da PPSII. Assim, embora durante esse período tenha sido um desafio refletir por escrito, considero que foi, simultaneamente, um processo muito importante em que me (a)percebi que tinha muita coisa por resolver e que estavam a interferir na minha resposta ou na ausência dela. Esta foi, então, também uma conquista para mim, o que demonstra que sempre tive vontade em resolver os meus conflitos interiores, perspetivando uma melhoria da prática e, efetivamente, o resultado disso efetivou-se na PPSII.

Por último, o indicador – *As vivências dos outros a que pude assistir* – embora com apenas uma unidade de registo, referente à PPSI, demonstra como o contexto influencia o sujeito.

Para terminar a análise e discussão dos dados, importa referir que os resultados foram bastante positivos, embora este não seja um caminho cessado, nunca. Efetivamente, este processo centrou-se na minha própria prática o que poderá ocasionar algumas dificuldades em descentrar-me das observações, por forma a ser o

mais objetiva e imparcial possível, tendo sempre a consciência e o desejo de que fosse melhor, porque *ser melhor* é, sem dúvida, o que caracteriza esta profissão. À luz do que Mendes (2005) afirma, “o ato educativo é o processo de contínuo reorganização, reconstituição e transformação da vida, portanto de reflexão permanente, consciente e voluntário” (p. 40), o que me parece corroborar o que tenho vindo a referir ao longo da investigação. De facto, foi através das reflexões que procurei identificar dificuldades, problematizar questões, pensar sobre a minha prática e, embora saiba que nem sempre encontrei soluções, este exercício foi fundamental para a adequação da minha ação, pois “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (Pinheiro et al., 2007, p. 130). Encerro, então, este capítulo da investigação com a certeza de que foi através da reflexão escrita que tomei consciência das minhas ações, contribuindo para a alteração da assunção do meu papel de educadora. Para mais, apenas desta forma, foi possível identificar as dificuldades por mim sentidas durante a PPSII – Gestão dos momentos de alimentação; Gestão de expectativas aquando das propostas de atividades; Gestão de conflitos entre adulto-criança; Mobilização do MEM e; Gestão do tempo. Tal como se pode verificar, as dificuldades sentidas, incidiram na minha prática, contrariamente à PPSI em que incidiam sobre mim. Por fim, acrescento que estratégias como a observação, escuta, reflexão, questionamento, individualização da resposta, compaixão e negociação, me ajudaram a (re)agir aos desafios sentidos.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | ' ' |

O que é ser educador/a de infância? Que caminho é este que tem tanto de pessoal como profissional? Coloco estas questões com a esperança de que, talvez, lhes consiga dar resposta ou, pelo menos, tentar.

Começo por lembrar. Lembrar como foi ser aluna e, posteriormente, estagiária. É verdade que, aos nossos olhos, a avaliação que fazemos de nós próprios, não é a melhor. Pelo menos, a minha, em tempos, não foi. E, estes últimos dois anos foram, sem dúvida, um caminho na direção da aprendizagem e do crescimento pessoal e profissional. Na verdade, vivemos num tempo em que se desconsidera o contexto e a vontade, e em que nos é exigido muito e em pouco tempo, em que temos de ser todos excelentes em tudo. E que resposta temos quando isso não acontece? Quando falhamos, erramos? Normalmente, aquela que nos leva a sentir que não somos suficientes.

Assiste-se ao “paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis” (Kramer, 2000, p. 2). Ser educador/a implica conhecermo-nos, aceitarmos todos os nossos defeitos e reconhecer que alguns dos nossos comportamentos espelham aquilo que vivemos, é perceber o impacto da educação que tivemos. Mas, é também entrarmos em conflito connosco próprios/as e querer fazer diferente. É querer mudar, querer ser e fazer melhor! É reconhecer que podemos errar e podemos mudar. Aliás, melhorar! E esta é das poucas certezas que tenho em relação a esta profissão.

“A construção do eu identitário dá-se no cruzamento entre múltiplos factores [*sic*] internos e externos, em que o próprio exerce o papel principal na estruturação desse sistema” (Sarmiento, 2009, p. 49) que resultará, ou pelo menos, é esperado que assim seja, numa aprendizagem significativa que abrange vários elementos – crianças, equipas, famílias. Assim, é nesta interação que um profissional se poderá (re)construir, por meio de uma reflexão constante. De facto, a articulação dos referenciais teóricos com a prática pedagógica ainda no momento de formação inicial, assumem uma importância colossal, na medida em que permitem um/a estudante-estagiário/a, mobilizar e estabelecer uma relação entre os conhecimentos adquiridos e a vida na escola, desenvolvendo capacidades de (re)ação, adaptação e transformação. Desta forma, torna-se oportuno refletir sobre os estágios que realizei neste final de percurso – Mestrado – visto ser indiscutível o seu contributo para a (re)construção da minha profissionalidade. E, logo aqui, utilizo o prefixo –(re) pois, até numa fase precoce de

experiência – estágio – eu tive a oportunidade de me (re)conhecer, (re)inventar e transformar. Começando pelos desafios, experiências e descobertas que se consubstanciaram em aprendizagens e oportunidades para a minha construção identitária, importa referir como também neste campo a reflexão assumiu um papel de destaque, na medida em que instigou em mim a resiliência e vontade de fazer diferente.

Para mais, sendo este um processo que não foi, de todo, solitário, aprez-me salientar o contacto com os adultos/profissionais com quem me cruzei. Efetivamente, ir para um contexto implica sermos guiados e influenciados por quem faz parte dele e, considerando a minha experiência, não podia deixar de referir o quão importante foi. Embora todas as pessoas tenham sido um exemplo, de alguma forma, destaque em particular as educadoras cooperantes, na medida em que, tendo acompanhado o meu caminho *mais de perto*, me mostraram que, mais do que direcionar a minha atenção para as minhas dificuldades e inseguranças, importa identificar as nossas forças e usá-las para transformar a nossa ação. Estarmos em confronto com o que faz parte de nós é duro e, principalmente na PPSI, percebi que era muito mais inflexível e exigente comigo mesma do que com os outros, o que, embora numa primeira instância, não parecesse negativo, acabou por se tornar porque me estava a impossibilitar de evoluir. Será que tudo era de facto uma dificuldade ou seriam os meus olhos que o viam dessa forma? Percebi que estava a desvalorizar tudo aquilo que estaria a conquistar, focando-me apenas nas minhas dificuldades e inseguranças, acabando por me posicionar como observadora ao longo da PPSI. Cheguei à PPSII e percebi... afinal, as nossas dificuldades não poderão ser a chave para melhorar? Terão de ser impeditivas do nosso futuro? Devemos viver em função delas? Foi neste momento que percebi que procurar refletir em conjunto com a equipa educativa de sala, logo desde início, me iria ajudar a desbloquear ideias, dúvidas, inseguranças e, sem dar conta, tornei-me uma Carolina diferente. Uma Carolina confiante no seu trabalho, que acredita na coerência das suas ações de acordo com o que estava a sentir, viver, observar.

Conversei com a educadora cooperante que me apoiou nas minhas decisões e no meu planeamento e, mesmo quando parecia não haver tempo, foi possível. (9.<sup>a</sup> reflexão semanal, cf. anexo A)

Pondo as coisas em perspetiva e, dando voz a Portugal (2009), “se inicialmente a preocupação dos jovens recém licenciados em educação de infância se centra muito em si próprios, (...) à medida que a experiência e maturidade tomam lugar, assiste-se a uma evolução significativa para uma prática centrada na tarefa” (p. 12). Foi

precisamente isto que verifiquei da PPSI para a PPSII, principalmente após realizar a presente investigação, o que salienta a minha (re)construção pessoal e profissional.

Ora, se por um lado, a minha autonomia na intervenção educativa teve, em grande medida, o auxílio dos profissionais com que me cruzei, por outro, também a relação que estabeleci com as crianças teve um forte impacto. Simetricamente, também neste campo houve diferenças evidentes durante os dois estágios, dado que aprendi a, efetivamente, garantir a participação de cada criança, respeitando as suas individualidades e garantindo que os seus direitos eram considerados, preocupando-me cada vez menos com o *que tinha de ser feito* e, cada vez mais, com o *que faz sentido para as crianças*.

A par da componente pedagógica, também o processo investigativo se constituiu, igualmente, como um passo importante na (re)construção da minha identidade profissional, principalmente aludindo ao tema da presente investigação, pois permitiu-me (re)posicionar-me e vislumbrar não só a estagiária que fui e me transformei ao longo do tempo, como a importância que uma prática reflexiva constante teve ao nível do trabalho com as crianças, tornando-se, progressivamente, mais consciente, intencional e com qualidade. De facto, nada disto teria sido possível se os estágios realizados no âmbito da PPSI e PPSII não tivessem ocorrido, pelo que, mais uma vez, comprova a importância da prática na formação inicial, promovendo uma “relação teoria-prática enquanto renovação, transformação e mudança com valores cultivados e essenciais à prática social de ser professor.” (Mendes, 2005, p. 41). De igual modo, também a componente investigativa me permitiu *olhar para mim com outros olhos*, demonstrando a importância que tal capacidade tem para um/a educador/a de infância, ousando afirmar que será, até, imprescindível, embora existam ainda poucas – quase nulas – investigações de caráter introspetivo.

Não arriscando terminar sem antes tentar decifrar que educadora quero ser. Esta profissão é um sentir, é uma entrega, é uma partilha e crescimento comum. É ser consciente e confiante no papel que temos de assumir, mas é reconhecer que não estamos sozinhos. É considerar a individualidade de cada criança e o seu contexto. É acolhê-las, ouvi-las, abraçá-las, respeitá-las, envolvê-las, escutá-las e mostrar que são parte. Termino este capítulo com a certeza de que irei lutar sempre por aquela que foi e é a profissão em que eu me (re)encontrei.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Chega ao fim mais um capítulo. Um capítulo que nunca pensei que se fosse transformar num caminho tão bonito, de introspeção, autoconhecimento, aprendizagem, crescimento. Se quando concorri a este curso, tinha a certeza de que o meu caminho seria outro, hoje, com a maior certeza do mundo e, em grande medida, tendo em conta a experiência da PPS, sei que é aqui que pertença. Este foi e é um caminho de constante reflexão acerca de mim e da minha prática, em que aprendi, vivi e me descobri com aqueles que foram muito mais do que imaginam – as crianças e as equipas. Assim, apraz-me direccionar este capítulo para, não só a vertente prática, como para a perspectiva investigativa, sabendo que as múltiplas vantagens que este processo assumiu no meu desenvolvimento pessoal e profissional, ultrapassam quaisquer que tenham sido as limitações/obstáculos e que, principalmente na PPSI, me fizeram duvidar de mim.

Em primeiro lugar, no que respeita à prática, de facto, foi através da mesma que, a cada dia, tive mais certezas de que não somos perfeitos, de que as nossas perspetivas e concepções mudam, o que implica que, talvez, nunca estaremos certos e que essa é a verdade desta profissão. Foi neste confronto com a realidade, em que a reflexão *andou de mãos dadas* comigo, que tive a confirmação de que ser educador/a é isto mesmo, é estar preparado para se saber tudo e não saber nada, é estar sempre a aprender, é lutar – às vezes, contra a maré -, é ser verdadeiro/a, é sentir, sonhar, mas também é vacilar, errar, mudar. Ser educador/a é Ser, é viver, e a vida é assim. É confrontar as nossas ideias, valores, sentimentos. A intervenção, alicerçada pela reflexão, permitiu-me olhar para o que fiz e o que as crianças fizeram, diariamente, e reconhecer os esforços, capacidades, condições, tentativas, as delas e as minhas, adequando e avaliando as minhas intenções, dando sentido àquela que é a vida quotidiana na escola.

Assim, sabendo que a forma como olhamos para as crianças, não se traduz, necessariamente, na forma como olhamos para nós, mas que representa, sem dúvida, a forma como construímos e guiamos a nossa prática, importa frisar como a presente investigação o clarifica. Convidando o leitor a consultar aquele que é o diário do meu percurso enquanto estagiária (cf. anexo A), no qual, através de NC, RD e reflexões semanais, espelho o meu percurso autorreflexivo e que tão importante foi para, simultaneamente, me observar, analisar e avaliar. Analisar estes registos, principalmente aqueles que se constituíram como dados da minha investigação – reflexões semanais – assumiu uma importância incomensurável, pois não só me desafiou a *olhar para o meu caminho com outros olhos*, distanciando-me, como me

permitiu (re)conhecer uma Carolina diferente, visto que foi através dos mesmos que eu me consegui retratar. De facto, quão importante foi este processo em que (re)vivi as memórias de quem caminhou a meu lado e em que vi espelhada a minha crescente coragem em acolher os outros e a mim também. Que tenhamos sempre a coragem e a humildade para aceitar, ouvir e mudar, transformar. E, como é importante para um/a educador/a.

# REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In. Isabel Alarcão (org.) e outros (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp.171-189). Porto Editora.
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 6-16). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.  
[https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_e\\_m\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao)
- Brown, B. (2020). *A coragem de ser imperfeito*. Nascente.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27, pp. 1-4.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdeI – Revista Latino americana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores. Estratégias de intervenção*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 133.
- Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 177/04.
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Diário da República*, 1.ª série – N.º
- 92
- .
- 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. <http://hdl.handle.net/10400.26/4316>

- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, (5), 8-22. Editora
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Fisher, J. (s.d.). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blatchford. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (p.22-23) (1.ªed.). Texto Editora.
- Fochi, P. S. (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – obeci* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO\\_SERGIO\\_FOCHI\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf)
- Folque, A. M., & Bettencourt, M. (2021). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.121-122) (1ª. ed.). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6), 13-34.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil*, (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP. <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006) *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2.ª ed.). Artmed.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Kramer, S. (2000). Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. *Revista Teias*, 1(2), 14. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação.
- Mendes, B. M. M. (2005). Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (13), 37-45.
- Neto, Zebé. (2020). *O profissional reflexivo: um paradigma integrador e aberto*. Consultado a 12 de abril de 2023, em <https://petecaportal.wordpress.com/2020/01/17/o-profissional-reflexivo-um-paradigma-integrador-e-aberto/>
- Niza, S. (2020). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (p. 141-160) (4.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, 11, 211-234.
- Parente, M. C. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/novas-competencias-ensinar.pdf>
- Pinheiro, A., Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Neves, I. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-142.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 84-106
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, & M. I. Miguéns (Ed.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra: Revista Científica*, (1), 9-24
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*. Lisboa:

Conselho Nacional de Educação.

[https://cidtff.web.ua.pt/producao/gabriela\\_portugal/Pdf\\_4segurancaCriatividade\\_9Jun\\_GP\\_CEI.pdf](https://cidtff.web.ua.pt/producao/gabriela_portugal/Pdf_4segurancaCriatividade_9Jun_GP_CEI.pdf)

- Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). II – Práticas Pedagógicas de Qualidade. In *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social/Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.).
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga).
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F. & Ferreira, E. (2016). *O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária*. In CNaPPES (pp. 337–346).
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. S. C. (2008). Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(2), 189-203.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. In *Noesis*, 71, 30-33. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (1ª. ed.). Porto Editora.
- Schram, S. C., & Carvalho, M. A. B (s.d.). *O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças*.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- 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.

[http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. [Dissertação de doutoramento]. Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Vasconcelos, T. (2015). *Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade*. *Investigar em Educação*, 2(4), 25-42
- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.5281-5296). Braga: Universidade do Minho.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed

**Outros documentos analisados:**

- Documento de Apresentação (s.d.)
- Projeto Educativo da Organização (2004)
- Projeto Pedagógico de Sala (2022/2023)