IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

ANA CATARINA CAMACHO PARREIRA

O EDUCUIDAR EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OS SENTIDOS DAS VIVÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR
Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia

Fevereiro 2022

ANA CATARINA CAMACHO PARREIRA

O EDUCUIDAR EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OS SENTIDOS DAS VIVÊNCIAS DE UMA ESTAGIÁRIA

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira, ESE Setúbal

Orientador: Professora Doutora Isabel Maria Tomázio Correia, ESE Setúbal

Vogal: Mestre Maria Manuela Sousa Matos, ESE Setúbal

Fevereiro 2022

Agradecimentos

O presente projeto de investigação marca o fim de um longo percurso académico que trouxe consigo muitas vivências e aprendizagens que contribuíram para o meu crescimento profissional e, principalmente, pessoal. No decorrer deste caminho de aprendizagem rumo ao sonho, conheci pessoas fantásticas às quais serei sempre grata por me terem ajudado a conquistá-lo e por fazerem parte dele.

Às educadoras cooperantes, por me permitirem entrar nas suas práticas pedagógicas sem restrições e me integrarem de forma tão acolhedora. Acima de tudo por me terem demonstrando dia após dia o quão gratificante é esta profissão.

Às crianças com quem tive o privilégio de conviver, por me ensinarem tanto, por demonstrarem carinho e afeto. Por me fazerem feliz e me transmitirem a certeza de que escolhi o caminho certo.

A todos os professores que se cruzaram comigo ao longo destes anos e deixaram a sua marca no meu percurso académico. Um obrigada em especial às professoras Manuela Matos, Lara Custódio e Sofia Figueira por todos os ensinamentos, pela forma como conseguem transformar a Educação em algo mágico, com os testemunhos reais das suas vivências e o amor à profissão que me levavam muitas vezes a um futuro imaginário de "um dia também serei assim". Obrigada pela dedicação, pelo apoio e pelo colo que sempre esteve disponível para nos aconchegar quando assim o era necessário.

À minha orientadora, professora Isabel Correia, um agradecimento por toda a dedicação, paciência e persistência na conclusão deste projeto. Por todo o apoio, todas as aprendizagens e partilhas que me fortaleceram ainda mais. Pelo papel significativo que desempenhou ao longo desde meu percurso.

A todas as minhas colegas, das quais guardo as melhores recordações e experiências. Em especial à Elisa, à Micaela, à Rita e à Sofia que foram os meus grandes pilares e serão sempre, sem dúvida, a melhor parte desta minha experiência.

E por fim, o maior agradecimento só poderia ser direcionado à minha família. Aos meus tios, por me terem acolhido ao longo destes cinco anos, por me terem apoiado e nunca me deixarem desistir. Por me terem permitido acompanhar o crescimento da minha afilhada que foi a minha maior alegria e força, nos dias mais solitários e difíceis.

Aos meus avós, por me permitirem realizar este meu sonho. O desejo de terem sempre orgulho em mim, permitiu-me chegar onde estou hoje. Terminar esta etapa com vocês os quatro presentes na minha vida, não tem preço.

Ao meu namorado por ter estado sempre a meu lado, pela paciência e pelo carinho que sempre demonstrou. Por me provar que o amor supera a distância, nos fortalece e ajuda a conquistar o que mais desejamos.

E aos meus pais, os grandes pilares da minha vida. Obrigada por todo o apoio, por toda a compreensão, por todas as lágrimas que limparam. Sei que não foi fácil para nenhum de nós, pois nunca estivemos tanto tempo distantes. A saída de casa dói mas sei que sempre que precisar posso regressar ao meu porto seguro. Obrigada por tudo!

A todos os que fizeram parte deste sonho, obrigada! Porque como dizia Antoine de Saint-Exupéry,

> "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Resumo

O presente relatório do Projeto de Investigação apresenta a realização de um estudo implementado em dois contextos educativos, nos quais se desenvolveram os estágios em Creche e Jardim de Infância com o título Educuidar em Educação de Infância: os sentidos das vivências de uma estagiária.

Neste projeto, procurei compreender de que forma o educuidar estava presente nas práticas pedagógicas das educadoras; qual a valorização e significado atribuído ao cuidado em ambas as valências; e como poderei, futuramente, definir a minha prática com base na indissociabilidade entre cuidado e educação, promovendo o desenvolvimento e bem-estar da criança. Seguindo esta linha orientadora procurei dar resposta à questão de partida: *De que forma pode o Educador promover o Educuidar em Educação de Infância?*

Neste sentido, a presente investigação foi desenvolvida com base na metodologia de investigação-ação, assente numa abordagem de cariz qualitativa, da qual fazem parte procedimentos de recolha e tratamento de informação que completam todo o processo de investigação, nomeadamente, a pesquisa documental, entrevistas e observação com recurso a registos através de fotografias e notas de campo.

As experiências vivenciadas no decorrer dos momentos de estágio em ambos os contextos educativos, as minhas perspetivas e conceções enquanto futura educadora, assim como as das educadoras cooperantes, encontram-se descritas ao longo do presente relatório. As intervenções realizadas nos contextos referidos para além de auxiliarem a investigação, pretendem promover melhorias significativas que levaram, posteriormente, a uma análise e reflexão sobre o processo investigativo.

O projeto de investigação permitiu aprofundar conhecimentos relativamente à prática do educuidar, considerando-o determinante no desenvolvimento da criança, nos mais diversos níveis. O educuidar assenta na indissociabilidade entre cuidar e educar, promovendo e valorizando a criação de vínculos afetivos entre o adulto e a criança, fundamentais para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Palavras-chave: Criança; Educuidar; Relações afetivas; Educação de Infância; Práticas pedagógicas.

Abstract

The present report of the Research Project presents the realization of a study implemented in two educational contexts, in which the internships were developed in Nursery and Kindergarten with the title *Educare in Childhood Education: the senses and experiences of a intern.*

In this project, I tried to understand how educating was present in the pedagogical practices of the educators; what is the value and meaning attributed to care in both valences; and how, in the future, I will be able to define my practice based on the inseparability of care and education, promoting the development and well-being of the child. Following this guideline, I tried to answer the starting question: How can the Educator promote Educating in Childhood Education?

In this sense, the present investigation was developed based on the action- research methodology, based on a qualitative approach, which includes procedures for collecting and processing information that complete the entire investigation process, namely documentary research, interviews and observation using records through photographs and field notes.

The experiences lived during the internship in the both educational contexts, my perspectives and conceptions as a future educator, as well as those of the cooperating educators, are described throughout this report. The interventions carried out in the above-mentioned contexts, in addition to helping the investigation, aim to promote significant improvements that later led to an analysis and reflection on the process.

The research project made it possible to expand the knowledge regarding the practice of educare, considering it decisive in the development of the child, at the most diverse levels. educare is based on the inseparability between caring and educating, promoting and valuing the creation of affective bonds between the adult and the child, fundamental for the development and well-being of children.

Key words: Children; Educare; Affective relationships; Childhood Education; pedagogical practices.

ÍNDICE

Agradecimentos iii

Resumo v

Abstract vi

Introdução 1

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência 4

1. A indissociabilidade entre educação e cuidados em contexto de educação de infância – alguns contributos para a reflexão 5

1.1 Clarificando alguns conceitos 5

1.2 Os sentidos do educuidar na Educação de Infância 10

1.3 O papel do adulto na ação do educuidar na educação de infância 14

Capítulo II – Fundamentos Metodológicos 22

2. Metodologia de Investigação 23

2.1 Investigação Qualitativa 23

2.2 Investigação-Ação 25

2.3 O papel do Investigador Ativo 27

2.4 Técnicas e Procedimentos de recolha de informação 30

2.4.1 Observação Participante 30

2.4.2 Pesquisa documental 34

2.4.3 Entrevista 35

2.5 Processo de tratamento e análise da informação 38

Capítulo III – Os Contextos Educativos 40

3. Caracterização dos Contextos Educativos 41

3.1 Instituição A – Creche 41

3.1.1. Caracterização do grupo 41

3.1.2 Equipa pedagógica 44

3.1.3 Ambiente educativo em creche 46

3.2 Instituição B – Jardim de Infância 51

3.2.1 Caracterização do grupo 52

3.2.2 Equipa Pedagógica 53

3.2.3 Ambiente Educativo em Jardim de Infância 56

Capítulo IV– Apresentação e Interpretação das Interveções..... 60

4. Apresentação e Interpretação das Intervenções..... 61

4.1 Intervenções no Contexto de Creche 61

4.1.1 "Vamos dar Banho ao Bebé"..... 61

4.1.2 À descoberta do nosso corpo..... 65

4.1.3 A Bolinha da Amizade 67

4.2 Intervenções em contexto de Jardim de Infância 72

4.2.1 Construção de espaços de diálogo e compromisso – a disponibilidade para a escuta 73

4.2.2 Cuidar do outro..... 77

4.3 Reflexões emergentes 81

Capítulo V– Considerações globais 85

Referências Bibliográficas 91

Apêndices 98

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Apresentação às famílias – contexto de Creche e Jardim de Infância..... 99

Apêndice 2- Pedido de Autorização aos pais para registos fotográficos..... 100

Apêndice 3 – Observações/ Notas de campo..... 101

Apêndice 4 – Guião da entrevista semiestruturada..... 102

Apêndice 5 - Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Creche... 103

Apêndice 6 - Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância..... 107

Apêndice 7 -Grelha de Análise de conteúdo em Creche 114

Apêndice 8 -Grelha de Análise de conteúdo em Jardim de Infância..... 119

Apêndice 10 - Planta da Sala da Instituição 171

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - História "Banho com o Tobias" 62
Figura 2 - Introdução de elementos da história 62
Figura 3 - Exploração da água 63
Figura 4 - Exploração do gel de banho 63
Figura 5 - Dar banho ao bebé: Exploração do corpo 63
Figura 6 - Exploração do corpo 64
Figura 7 - Imagens utilizadas no móbil 66
Figura 8 - Exploração do móbil 66
Figura 9 - S. a tirar o copo de água ao I. 69
Figura 10 - S. isolado do resto do grupo 69
Figura 11 - Interação entre mim e o S. 70
Figura 12 - Interação com A. na área da escrita 75
Figura 13 - Ilustrações realizadas pelas crianças 78
Figura 14 - Dinamização do texto para a prenda 79
Figura 15 - Exploração das caixas de cartão 127
Figura 16 - Exploração das caixas no espaço educativo 128
Figura 17 - Exploração dentro da caixa 128
Figura 18 - M. dentro da caixa de cartão 129
Figura 19 - Exploração das caixas em grande grupo 129
Figura 20 - Atividade dos carimbos 130
Figura 21 - Jogo simbólico 140
Figura 22 - Livro "O bebé Gosta de beijos e abraços" 142
Figura 23 - E. aninha o bebé ao seu peito 143
Figura 24 - Partilha do Boneco entre o grupo 143
Figura 25- Momento espontâneo 144
Figura 26 - Leitura do livro "Banho com o Tobias" 144
Figura 27 - Exploração do Livro 144

Introdução

O presente Relatório do Projeto de Investigação surge com base no trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo tem como título "O Educuidar em Educação de Infância: os sentidos das vivências de uma estagiária", assente em observações e intervenções realizadas no decorrer dos estágios nos contextos educativos de creche e jardim-de infância.

Através deste relatório pretende-se refletir sobre a importância da presença do sentido de educuidar na ação pedagógica do educador, assim como a dinâmica e perspetiva das Educadoras cooperantes relativamente a este tema nos diferentes contextos educativos.

O interesse por esta temática teve como base as experiências vivenciadas no decorrer do primeiro estágio, na valência de creche. Inserido num contexto de nível socioeconómico baixo, eram notórias as carências por parte das crianças no que diz respeito aos cuidados básicos. Ora, esta carência dos cuidados básicos no âmbito familiar atribuía uma maior responsabilidade e atenção por parte da equipa pedagógica uma vez que "os pais e a escola são os grandes pilares da educação das crianças" (Gispert, 1998, p. 52). Esta interajuda deve ter como base uma relação saudável sempre com foco principal no bem-estar da criança "pois ambos devem visar os mesmos objetivos e apoiar-se mutuamente [respeitando] o papel de cada e atuar em conjunto de modo a contribuir para um desenvolvimento saudável da criança" (Ibid., p 52).

Outro fator observado foi o facto de algumas crianças não demonstrarem grande à vontade nos momentos de higiene, nomeadamente evitarem o contacto direto com a água. Neste sentido, os momentos de cuidado, que ocupavam grande parte da rotina, começaram a ser observados com maior atenção. Apesar da equipa pedagógica dedicar mais tempo aos momentos de higiene era notória a rapidez com que eram realizados, devido à rotina exaustiva. Assim, era fundamental refletir e ponderar sobre a necessidade de um melhor aproveitamento destes momentos e incutir na equipa pedagógica a valorização dos mesmos, procurando que se consubstanciassem em oportunidades significativas de aprendizagem e, por conseguinte, proporcionar uma fusão entre cuidar e educar.

Defini como questão problema: *De que forma pode o Educador promover o Educuidar em Educação de Infância?*

Como principais objetivos do estudo: compreender, na prática, a indissociabilidade entre cuidar e educar; desocultar as conceções das educadoras relativamente ao educuidar e de que forma o mesmo é integrado nas suas práticas pedagógicas; perceber a importância atribuída pelas educadoras aos momentos de cuidado e de interação individualizada, de modo a contribuir para uma melhor perceção do valor e relevância das relações afetivas, no que concerne à base da prática do educuidar.

Os primeiros anos de vida são primordiais e cabe ao educador, em conjunto com a família, incutir valores e possibilitar novas aprendizagens às crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e, acima de tudo, o seu bem-estar. Estas aprendizagens não devem ser apenas centradas nas atividades práticas mas também acrescerem aos restantes momentos que, sendo bem aproveitados, poderão tornar-se bastante enriquecedores, tanto para a criança, como para o adulto, fortalecendo a relação que os une.

Apesar de ainda permanecer a ideia de que os cuidados são mais recorrentes em creche, motivados pela crença de que as crianças pequenas estão mais dependentes do adulto, a verdade é que o Educuidar também está bastante presente no Jardim de Infância. Por conseguinte, o presente estudo centra-se em compreender de que forma as educadoras cooperantes valorizam o Educuidar na sua prática pedagógica e quais as estratégias utilizadas para o implementar, tendo por base as suas conceções em relação ao mesmo. Ao longo do relatório de investigação pretende-se abordar diversos fatores relacionados com o tema central, fundamentais ao longo do estudo, sendo eles: a criança; a relação entre cuidar e educar; o papel do educador e a importância das relações afetivas no quotidiano educativo.

De acordo com os autores Caldwell et al. (2005) tanto o cuidar como o educar são essenciais na vida de cada criança, não se sobrepondo um ao outro, mas sim trabalhando em conjunto.

> Não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo

> durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar. (Caldwell et al., 2005, pp. 271-272)

No que concerne à estrutura organizativa do projeto de investigação, o mesmo encontra-se divido em cinco capítulos. Inicia-se com a presente introdução, onde é explicitado, de forma breve, as motivações que conduziram à realização desta investigação, bem como o seu tema e os seus objetivos. Em seguida é aprofundado o quadro teórico onde serão apresentados conceitos de referência ao longo do documento. No terceiro tópico procede-se à descrição dos contextos educativos alvos deste projeto de investigação e, no capítulo seguinte, são apresentadas as intervenções dinamizadas nos mesmos. Por fim, o presente documento termina com as considerações finais, bibliografia e apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No primeiro capítulo são apresentados alguns conceitos essenciais para a compreensão do projeto de investigação, mais precisamente, para a indissociabilidade entre educação e cuidado em contextos de educação de infância.

Primeiramente é feita uma referência sobre o que é ser criança visto ser o foco central de todo o projeto de investigação e o centro de qualquer prática pedagógica. Em seguida são abordados os conceitos de educar e cuidar, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e que na sua indissociabilidade formam o conceito de Educuidar.

Seguindo esta linha orientadora, o desenvolvimento integral assente no Educuidar só é significativo se partir de um vínculo afetivo entre adulto e criança e, neste sentido, é abordado o papel do educador enquanto gestor do currículo e enquanto promotor da segurança e do bem-estar das crianças com base em diversos autores ligados à pedagogia.

1. A indissociabilidade entre educação e cuidados em contexto de educação de infância – alguns contributos para a reflexão

1.1 Clarificando alguns conceitos

> Somos culpados de muitos erros e muitas falhas, porém nosso pior crime é abandonar as crianças, desprezando a fonte da vida. Muitas das coisas que necessitamos podem esperar. A criança não. Agora é quando seus ossos estão sendo formados, seu sangue está sendo feito e seus sentidos estão sendo desenvolvidos. Para elas não podemos responder "Amanhã". Seu nome é "Hoje".
>
> (Mistral[1], cit por Correia, 2018, p.9).

A criança, como refere a poetisa Gabriela Mistral, é a fonte da vida. Cada recém-nascido é uma oportunidade para um mundo melhor.

A primeira infância é primordial no desenvolvimento de uma criança a nível físico, intelectual e emocional, uma vez que é vista como a estrutura para a vida. Deve-se "pensar a infância […] a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade" (Kohan, 2008, p. 41). Como tal a criança não deve ser vista como um ser incapaz e incompetente mas sim como um ser com força e protagonista das suas ações que precisa de ser valorizada. Tal como Paco Ibáñez[2] descreve *"*a criança é uma promessa carregada de presente" (D`Espiney, 2009, cit. por Correia, 2018, p.11).

Nos seus primeiros anos de vida, a criança constrói o seu "eu" e adquire traços que irão definir a sua personalidade, torna-se num ser que anda, corre, fala, relaciona-se, faz escolhas e marca a sua presença ocupando o seu próprio lugar no mundo (Carvalho T. , 2001, p. 10).

[1] Gabriela Mistral, poetisa e educadora Chilena, ganhou o Prémio Nobel de Literatura em 1945
[2] Cantor Catalão

A criança assume-se como “ator que participa no seu mundo de vida, é simultaneamente sujeito e ator individual e social, com as suas características, as suas formas de expressão e as suas formas de participação” (Ferreira, 2010, cit. por Correia , 2018, p. 12).

No entanto, a criança nem sempre foi vista com estas características. Ao longo das décadas a conceção de criança, desde o seu desenvolvimento, à sua educação tem sofrido mudanças bastante significativas. Durante muito tempo, a criança foi vista como um adulto pequeno, mais fraco e menos inteligente. Não havia uma separação entre a infância e fase adulta. Os seus pensamentos, ideias e desejos eram desvalorizados, era o adulto que controlava toda a sua participação em sociedade, “o conceito de infância, na época, era como uma projeção do mundo adulto” (Ibid., p. 13).

Em meados do século XVII surgem os primeiros passos para a mudança de conceções de infância e criança e, a partir do século XVIII surge um novo sentimento da infância uma vez que as crianças começam a ser consideradas bonitas e engraçadas (Ariès, 1981, cit por Correia , 2018, p.13).

Mais tarde, com a Revolução Industrial surge a história da creche ligada às modificações do papel da mulher na sociedade, assim como no âmbito da família, especialmente no que diz respeito à educação dos seus filhos. Com a expansão da industrialização no país, na segunda metade do séc. XX, houve a necessidade de colocar mulheres neste setor, dando-se assim a emancipação feminina. Esta evolução que permitiu uma maior independência do sexo feminino, trouxe a necessidade de colocar os bebés e crianças num local seguro, na ausência dos pais no decorrer do dia.

Inicialmente, as creches eram vistas apenas com a função de guarda e de cuidado, pois nesta época o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças ainda não era valorizado e dava-se mais importância aos cuidados básicos.

No entanto, com o passar dos anos, começou a existir a necessidade do reconhecimento das creches e na década de 70, a garantia do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança começou a ser mais evidente. Consultando a constituição brasileira de 1988, a mesma veio reconhecer a creche como “um direito da criança, uma opção da família e um dever do estado”. Oliveira et al. (2000), referem ainda que de acordo com “o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] a creche

passa a ser vista como responsável junto com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando as suas experiências e conhecimentos" (p. 22).

Atualmente, os serviços prestados na primeira infância em articulação com as famílias assumem um papel fundamental no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento de cada criança. Promover um desenvolvimento integral saudável proporciona à criança uma maior facilidade de adaptação a novos ambientes e à conquista de novos conhecimentos, o que terá futuramente um impacto positivo na sua vida. Qualquer serviço de atendimento a crianças deve envolver cuidados e educação. Parte-se do pressuposto que nos espaços educativos intervêm profissionais capazes de fazê-lo, "profissionais [que] possam ser eleitos pelas crianças como adultos significativos com quem podem interagir, ligar-se afetivamente, além dos adultos significativos da família" (Correia, 2018, p. 68).

Deste modo, acredita-se que a principal função das instituições de educação e cuidado "é a de oferecer possibilidades de relações humanas significativas no plano afetivo" (Ibid., p. 68). Para tal, é crucial que exista um espaço educativo que educa e cuida, que valorize o brincar, o dar voz assente em diálogos entre crianças e adultos, entre pares e entre profissionais, assente na conceção de que "para educar a criança pequena, que ainda é vulnerável, é necessário integrar a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira" (Kishimoto, 2010, p. 4).

Os espaços devem ser projetados com foco na criança, possibilitando ao adulto e à criança trabalharem e crescerem em conjunto de uma forma bastante mais enriquecedora. Um espaço onde os profissionais são vistos como "co-construtores de conhecimento e cultura, tanto das crianças como de si mesmo" (Dahlberg et al., 2003, cit por Correia, 2018, p. 112). São espaços que fazem "parte da vida das crianças, não apenas uma preparação para a vida. É o aqui e agora. São espaços onde se valorizam os interesses, as motivações das crianças, onde a flexibilidade e a criatividade ocupam um lugar privilegiado" (Ibid, p. 69).

A criança não pode e nem deve ser ignorada, os seus direitos devem ser respeitados, deve ser escutada, deve ser vista como um ser competente, ativo, participativo e não como um ser em espera de participação (Oliveira-Formosinho J., 2007). Deste modo, promove-se uma aprendizagem ativa, assente numa pedagogia participativa onde as crianças e os adultos são entendidos como seres ativos na construção do seu conhecimento, onde a

"ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas dos adultos, permite aos aprendentes viver, conhecer, significar e criar" (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 8).

Em suma, os espaços e os tempos educativos devem ser projetados e organizados de modo a promover a participação das crianças, em interação com o adulto. A aprendizagem ativa é fundamental uma vez que, "bebés e crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem; comunicam aquilo que sabem e aprendem num ambiente de relações de confiança" (Post & Hohmann, 2003, p. 22).

Atualmente, a indissocialização entre o cuidar e o educar surge a partir da ideia de que a educação assume o papel crucial com o dever de proporcionar às crianças o seu desenvolvimento assente em experiências significativas de aprendizagem, no qual o educador, ao mesmo tempo que cuida da criança, também a educa.

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Ministério da Educação e do Desporto Brasileiro, 1998, p. 23)

O ato de educar tem como propósito ensinar as crianças a aprender a conviver, algo fundamental nas gerações atuais visto que "a humanidade está [a perder] o amor pelo próximo, o interesse de fazer o outro se sentir bem com pequenas ações de bondade e gentileza*"* (Figueiredo et al., s.d). Os mesmos autores referem ainda que na educação de infância o termo educar é visto como "um ato de valorização da criança, em que a educação contribua para o desenvolvimento e crescimento do aprendiz como um ser humano, compreendendo assim, suas singularidades e respondendo as suas necessidades*"* (Ibid, s.d). Partindo das necessidades das crianças, a educação de infância está inevitavelmente ligada ao ato de cuidar e educar.

No que concerne ao cuidado em educação de infância, este vai muito para além dos cuidados básicos de higiene e alimentação, sendo por isso "uma dimensão importante em

todas as iniciativas de formação humana (…) e é particularmente importante discutir suas especificidades e possibilidades no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos" (Kramer, 2003, cit. por Guimarães, 2011, p.43).

A componente de cuidado assume um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar da criança, uma vez que o mesmo estimula a relação com o adulto de referência através da criação de vínculos afetivos entre quem cuida e quem é cuidado, isto é, o cuidado é *um vínculo que significa atitudes, emoções e reconhecimento entre corpo e a pessoa* (Figueiredo et al., s.d). Deste modo, o ato de cuidar é uma parte complementar da educação das crianças e está intrinsecamente ligado ao educar como defende Campos (1994) ao afirmar que *"*todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, proteger, consolar, enfim "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar*"* (p. 35). Ainda de acordo com (Ministério da Educação e do Desporto Brasileiro, 1998):

> Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (p. 25).

Se na base deste vínculo estiver a afetividade e a mesma for característica assente nesta relação irá permitir à criança o fortalecimento da segurança e confiança em si própria e nos outros. Uma relação afetiva com estas características é designada por vinculação (Bowlby, 1988) e só assim o ato de educar se torna significativo pois a criança encontra-se predisposta para tal. A criança "precisa do adulto, da sua influência, dos seus ensinamentos, para crescer (...) A verdade é que não basta ouvir as crianças; é preciso responder-lhes. Não basta acompanhá-las; é preciso promovê-las" (D`Espiney, 2009, cit. por Correia, 2018, p.15).

Deste modo, cuidar e o educar são duas componentes que devem estar presentes em qualquer prática pedagógica, articuladas a um espaço e trabalho educativo bem organizado e estruturado, impulsionador de novos conhecimentos e aprendizagens onde é permitido às crianças criarem "os seus próprios mapas pessoais para a sua orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica […], atribuir significados a acontecimentos e […] partilhar significados e histórias de significado" (Rinaldi, 2006, cit. por Vasconcelos, 2009, p.39). O mesmo refere Silva e Bolsanello (2002) ao afirmar que as unidades de

educação de infância "devem ir mais além da função de guarda e cuidado [...] devem realizar um trabalho de forma planeada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças" (p. 32). É importante que toda a equipa pedagógica trabalhe nesse sentido valorizando ambas as componentes e compreendendo que estas fazem sentido se forem integradas como uma só.

O Educuidar surgiu assim através da necessidade de criar uma união entre cuidar e educar, sendo ambos fundamentais na área da educação de infância. Foi Bettye Caldwell quem deu origem a este conceito, na procura de uma denominação que "melhor transmita a natureza e a importância da sua função e que, para além disso faça tudo o que for necessário para melhorar a qualidade do serviço" (Caldwell et al., 2005, p. 269).

Assim nasce o conceito de Educare, Educuidar em português, com origem "a partir das duas palavras inglesas: education – educação – e care – neste sentido assumindo o significado de apoio" (Ibid., p 468).

1.2 Os sentidos do Educuidar na Educação de Infância

> Educar e cuidar são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro.
>
> (Corsino et al., 2008, cit por Correia, 2018, p.59)

Cuidar e educar é, geralmente, compreendido como um processo único onde as duas ações estão interligadas. No entanto, "muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos" (Tiriba, 2005, p. 1). Frequentemente, em algumas propostas pedagógicas, nas práticas e até na própria conceção de alguns profissionais da educação é possível ver que existe uma divisão das mesmas, "especialmente nas creches onde as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas" (Ibid., p.1). Esta atribuição de funções distintas aos profissionais relacionadas com a mente e com o corpo deve-se ao facto de o

atendimento à primeira infância nas creches ter surgido com a função de substituir a família, na sua grande maioria, a mãe, e consequentemente fomentar características do ambiente familiar, da casa, do cuidado e da saúde.

O conceito de Educuidar surge assim, inicialmente, direcionado para a primeira infância visto que Bettye Caldwell procurava a valorização neste nível de sistema educativo prestado às faixas etárias dos 0 aos 3 anos tendo em conta que o mesmo se restringia aos cuidados básicos. Esta ideia de Creche desvalorizava a criança e com esta nova designação, a autora procurou valorizar os cuidados na Educação, ao atribuir-lhes uma intencionalidade pedagógica, procurando responder às necessidades das crianças.

Para Caldwell (1995), esta nova designação determina o serviço prestado na educação de infância com o objetivo de "oferecer ambas as componentes de educação e de cuidado" (p. 473). Deste modo, a autora pretendia contrariar a ideia de que os serviços prestados na primeira infância centravam-se fundamentalmente nos cuidados com o corpo da criança, a higiene e a nutrição, promovendo conforto e segurança. A Creche era associada a um local de guarda onde a prioridade recaía sobre os cuidados básicos. Porém, esta conceção desvalorizava a criança, reduzindo-a apenas aos cuidados básicos que embora sejam essenciais, não são suficientes para o desenvolvimento integral, se não forem articulados com a componente de educar. Caldwell, pretendia assim promover um serviço que articulasse as duas dimensões, cuidado e educação, garantindo a segurança e o desenvolvimento da criança.

Seguindo este pensamento, a ação de cuidar e educar é ampla, negando deste modo que o ato de cuidar seja um ato isolado, assim como as propostas educacionais. De acordo com Didonet (2003) "não há conteúdo "educativo" na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um "ensino", seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia a criança" (p. 9).

Apesar da origem do Educuidar tenha surgido com um maior foco na primeira infância, a autora pretendia abranger o mesmo aos restantes anos de escolaridade. Uma vez que a necessidade de cuidado e educação de forma integrada não se resume apenas às crianças pequenas, mas também ao longo de todo o ciclo de vida de uma criança até à fase de adulto. O Educuidar deve estar presente em qualquer prática pedagógica direcionada a qualquer faixa etária, importa apenas que o educador adapte a sua

intervenção atendendo às necessidades e aos cuidados de cada criança que estão em constante evolução.

O cuidar e o educar são dimensões de atendimento à criança que não devem ser vivenciadas separadamente. Ambas apresentam-se como unidades estruturantes da prática pedagógica na primeira infância. De acordo com Didonet (2003):

> (...) o ato de trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebé nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do "eu" da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de "agressão" e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas. A fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem (cit. por Correia 2018, p.62).

Inevitavelmente, o cuidar e o educar são ações intrínsecas quando se faz referência ao trabalho com as crianças. Ao cuidar está subjacente o atender, o considerar o outro e nunca o poderemos fazer sem o acompanhar, sem o considerar e estar atento a ele. É neste sentido que "o cuidado amplia as possibilidades da educação" (Guimarães, 2011, p. 44). Para Azevedo (2007), "a dimensão de cuidar é tão importante quanto qualquer outra (…) é algo essencial a fazer para o desenvolvimento das crianças e para a vinculação afetiva delas com os professores" (pp. 176-177).

O termo "cuidar" tem origem em cura, do latim *cura, curare* e era utilizada nas relações de amizade e amor, como forma de expressar preocupação assim como atenção, proteção ou compromisso (Montenegro, 2005, cit por Correia, 2018, p.61). Cuidar, historicamente na educação de infância encontrava-se ligado à conceção de guarda das crianças, assente nos cuidados básicos como alimentação, higiene, saúde e segurança, repleto de afeto e apoio emocional. Presentemente, e "(...) como consequência de uma enorme importância atribuída à creche e à educação das crianças (...) cuidar conheceu uma nova aceção, mais ampla e mais imbricada no educar (...) parecendo inevitável que, quem cuida, educa, e quem educa, cuida" (Matos, 2018, p. 71).

De acordo com a mesma autora, "o cuidar faz parte da condição humana (...) Somos cuidados e cuidamos uns dos outros" (Ibid., pp.71-72). O cuidado proporciona à criança e ao adulto momentos de partilha, de compreensão e de escuta que promovem uma relação de proximidade e segurança. É uma dimensão que envolve carinho, empatia, respeito e que requer do educador "uma postura ética, não só como ação sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade" (Ministério da Educação e do Desporto Brasileiro, 1998, p. 25). Neste seguimento "para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades" (Ibid., p. 25). Para tal, é crucial que se conheça primeiramente as crianças, relativamente à sua história, as suas origens, conhecer a família, conhecer as características referentes à sua faixa etária, descobrir os seus interesses e necessidades com o objetivo de responder adequadamente a cada uma delas.

De acordo com Bettye Caldwell (1995), os momentos de cuidado podem revelar-se com grandes potencialidades a nível da relação pedagógica entre a criança e o educador. Correspondendo à mesma perspetiva Manni e Carels (1998) afirmam que os momentos de cuidado podem tornar-se "momentos privilegiados do contacto e das interacções individuais, e espaço-tempo para elaborar uma relação significativa" (p. 54). Não esquecendo que o processo de desenvolvimento está sempre interligado, uma vez que as crianças desde início necessitam de uma variedade de contactos e estímulos por parte do ambiente que a rodeia.

Por sua vez, o termo "educar" provém do latim e tem origem em educare. Este termo, segundo Montenegro (2005, cit por Correia, 2018, p.61) pressupõe o acompanhamento àquele que se educa em todas as suas descobertas do meio que o rodeia.

Bettye Caldwell (1995), defensora da indissociabilidade entre os termos cuidar e educar, afirma que "não se pode educar ninguém sem se proporcionar cuidados verdadeiros e proteção durante os preciosos primeiros anos de infância" (p. 471). Assim como também "não se pode proporcionar esses cuidados verdadeiros e proteção durante os primeiros anos de infância ou durante outros anos quaisquer sem se educar" (Ibid., p. 471).

De acordo com a mesma autora, qualquer prática pedagógica assente nas crianças não pode deixar de envolver cuidados e educação numa perspetiva integradora e

complementar. Deste modo, como referido anteriormente, Caldwell fundiu os termos "cuidar" e "educar" originando o conceito – *Educare.* Em suma, os momentos de cuidado promovem e fortalecem as relações pedagógicas entre educador-criança, numa tentativa de promover o desenvolvimento da criança na sua relação com o mundo que a rodeia.

1.3 O papel do adulto na ação do educuidar na educação de infância

A educação de infância é uma das etapas mais importantes na vida de uma criança, uma vez que é nela que surgem as primeiras manifestações de pensamentos, linguagem, criatividade, ideias e relações sociais. Este conjunto de fatores constituem o currículo que, de acordo com Silva et al (2016), ocorre "num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças" (p. 106). É através do educador que a criança constrói os seus conhecimentos e amplia os seus laços de amizade, sendo o mediador entre a criança e o conhecimento. Neste sentido, Carvalho e Portugal (2017) afirmam que o educador:

> é um coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança, oferecendo-se como um recurso, organizando o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas. (p. 16)

As mesmas autoras defendem ainda que "o educador é um pensador, um prático reflexivo, que busca compreender como as crianças aprendem, através da documentação e reflexão crítica" (ibid., p. 16). E seguindo este fio condutor, importa salientar que no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário, que está definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2011), está referenciado que, na Educação Pré-Escolar, o educador de infância é responsável por "concebe[r] e desenvolve[r]o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*"*.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) estão definidos fundamentos e princípios educativos comuns que devem orientar o trabalho profissional

com crianças tanto em idade de creche como em jardim de infância (Silva et al., 2016). Estes fundamentos e princípios passam pela indissociabilidade do desenvolvimento e da aprendizagem no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber.

Deste modo, construir e gerir o currículo exige ao educador conhecer o meio social e cultural onde se insere a instituição, assim como as características e interesses do grupo, sendo por isso fundamental estar em constante aprendizagem e apresentar um trabalho conjunto com os restantes profissionais, "uma vez que esta ação conjunta é essencial para garantir que o cuidar e o educar ocorram de forma integrada, portanto, indissociáveis" (Figueiredo et al., s.d).

O papel do educador de infância é de extrema importância e deve ter por base a sua essência não só enquanto profissional mas também enquanto pessoa. Segundo Dunlop (2003) o educador assume "um papel de guia, desafiador e promotor de novos saberes, reconhecendo a capacidade das crianças para agirem autonomamente e o respeito pela sua iniciativa" (Vasconcelos, 2009, cit. por Matos, 2018, p.76). O educador desempenha uma função que exige amor, dedicação e afetividade pois educar não é apenas transmitir conhecimento sistematizado. Ao integrar na sua prática pedagógica as funções de cuidar e educar, o educador promove o desenvolvimento integral da criança, isto é, potência o desenvolvimento tanto a nível físico, intelectual, afetivo assim como social.

Uma vez que, na educação de infância a aprendizagem e o cuidado são processos indissociáveis, exige ao educador uma atenção redobrada no que diz respeito à sua função e atuação com o grupo de crianças (Matos, 2018). A mesma autora, afirma ainda que,

> Ao dispensar tempo, atenção e cuidado a cada criança, o educador incentiva e apoia a aprendizagem dessas atitudes, porque aprender a ser entre outros, não é genético nem natural. Exige compromissos, escuta, observação, ser capaz de se colocar do ponto de vista do outro (Matos, 2018, p. 76).

Deste modo, a dinâmica de trabalho do educador "é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas" (Kramer, 1999, p. 85). Assim, o mesmo deve agir com firmeza, segurança e deve promover uma relação afetiva

forte com as crianças para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia (Ibid., p.85).

As interações entre adulto e criança devem ter por base relações de confiança, facilitadoras de aprendizagem ativa, assumindo assim a grande importância do papel do adulto no desenvolvimento da criança, uma vez que é ele que promove um clima de confiança, com o intuito de apoiar as descobertas e explorações da criança. O adulto é visto como um *cuidador primário* com o objetivo de garantir uma relação próxima, saudável, de afetos tanto com a criança como com a família. No que diz respeito ao relacionamento com os outros adultos e as outras crianças, o mesmo deve ser incentivado pelo adulto de modo a diversificar e intensificar as interações da criança (Post & Hohmann, 2003).

A relação estabelecida entre adulto e criança deve ser baseada na "capacidade de amar e trabalhar" (Ekstein & Motto, 1969 cit. por Franco & Albuquerque, 2010, p.183), isto é, deve existir uma "ligação entre os aspetos cognitivos e afetivos (…) a relação educativa é entendida como relação de amor" (id, p.183). A compreensão e empatia pelo que a criança sente e necessita é a base para que ela se desenvolva e encontre o seu "eu".

Como referem alguns autores, o cuidar envolve sentimentos e requer do educador "tanto uma boa capacidade de observação empática, de comunicação e de se dar, como requer conhecimento sobre os conteúdos e métodos implicados nessa aprendizagem" (Franco & Albuquerque, 2010, p. 183).

Para Mayeroff (1972, cit. Rezende & Silva, 2002, p. 75) "cuidar é ajudar o outro a amadurecer", afirmação esta que transmite a ideia de que o educador ao apoiar o desenvolvimento da criança, promove o seu próprio amadurecimento. É por isso que cuidar e ser cuidado é a base de todo o relacionamento humano pressupondo "conhecimento, alternância, paciência, honestidade, confiança, humildade, esperança e coragem*"* (Ibid., p. 75). De acordo com os pressupostos de Mayeroff (1972) e com base em Rezende & Silva (2002): para cuidar, o educador deve conhecer o outro, neste caso a criança, as suas necessidades e limitações de modo a ajustar a sua prática; deve avaliar as suas ações e ajustá-las ou definir novas formas de intervenção caso seja necessário; ser paciente no que respeita ao ritmo de cada criança permitindo o espaço e tempo necessários; ser um profissional com sentido ético que é capaz de assumir os erros e aprender com eles; ser humilde e transmitir confiança através da criação de laços afetivos

e de um maior conhecimento mútuo; ter esperança ao acreditar que a criança , ao ser cuidada, irá se desenvolver ao seu ritmo e de forma plena; por fim ter coragem para seguir em frente e confiar nos que trabalham e interagem consigo, mas acima de tudo acreditar na sua própria capacidade de cuidar.

O educador de infância tem vindo ao longo dos anos a evoluir e exigir cada vez mais em relação à sua intervenção profissional, à procura de uma prática pedagógica de qualidade, num trabalho conjunto com toda a equipa pedagógica. Esta evolução e exigência em relação à sua intervenção profissional deve-se em muito às transformações na sociedade que provocam constantemente mudanças nas conceções de infância.

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2000) o educador de infância deve assumir um papel em que "desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas" (p. 158). Essa diversidade de tarefas engloba os momentos de cuidado até à educação "entendida como socialização, como desenvolvimento, como aprendizagem" (Ibid., p. 158). As crianças adquirem aprendizagens e novas experiências com base nos diferentes ambientes em que se relaciona e convive e, por isso, tanto a família, como a escola e os grupos socias participam no processo de construção do seu conhecimento (Figueiredo et al., s.d).

As famílias, são um elemento crucial no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a sua colaboração num trabalho conjunto com o educador é importantíssimo, independentemente das suas condições ou modos de vida uma vez que, elas são "os espaços emocionais onde estão as raízes da sua identidade" (Sousa, 1998 cit por Matos, M., 2018, p.77). Como refere Matos (2018), a família é o primeiro colo da criança, é quem cuida primeiramente e por isso é fundamental que o educador procure entender os seus modos de educar, pensar e de sentir a infância para juntos construírem práticas que promovam um desenvolvimento integral da criança. A mesma autora defende ainda que é necessário contrariar os modelos de *boa família* e *boa participação,* o educador deve "acolher e aprender com as famílias reais, aquelas que são os pais, mães, tios, primos, avós das crianças do grupo, não as que imaginamos e gostaríamos de ter" (Ibid., p. 77). Acolhê-las, disponibilizar parte do seu tempo para dialogar e escutar, a partilha de ideias, de emoções e de empatia são pequenos cuidados fundamentais para tecer laços com as famílias porque "cuidar (…) é atender a (…) e, por isso, interessar-se por, tratar de, preocupar-se por, ter cautela com. Cuidamos de nós e dos outros, quando, solícitos,

tratamos de assistir-lhes nas suas necessidades" (Borges-Duarte, 2010, cit. por Matos, 2018, p. 78).

Acima de tudo, o educador deve revelar sensibilidade e preocupação e deve ter a capacidade de escutar e dar voz tanto às famílias como à criança para que estas transmitam o que sentem e expressem as suas ideias ou pensamentos. Deste modo, o espaço da sala é entendido como um local de encontro onde as crianças, equipa e famílias têm lugar e oportunidade para se cuidarem entre si (Matos, 2018, p. 79). Porque, todos "cuidamos e necessitamos de ser cuidados num determinado momento da vida" (Mota, 2015, cit. por Matos, 2018, p.79).

O educuidar assenta exatamente nesta essência de compreensão, cuidado, amor, afetos e para tal é necessário escutar e compreender os sentimentos e emoções da criança. Barish (2019), considera "a empatia e a compreensão a essência de uma educação boa (...)" (p. 46). De acordo com o mesmo autor,

> Se reconhecermos e formos recetivos às suas emoções, as crianças sentem-se compreendidas. (…) Ao falarmos das suas emoções estaremos a falar do que é importante para eles, do que gostam e do que lhes importa – as suas necessidades e preocupações, os seus projetos e objetivos (Ibid., pp. 43-44).

Para que a criança cresça e se desenvolva ao seu ritmo é fundamental que haja respeito por parte de quem a acompanha. O educador deve aceitar que cada criança tem as suas especificidades, os seus próprios ritmos, necessidades diversas e deve incentivar e valorizar as suas capacidades através do apoio na superação das suas dificuldades e maiores fragilidades. Barbosa (2006) vai precisamente ao encontro desta ideia ao defender que a ação de cuidar e educar exige do educador uma atitude de escuta às necessidades, desejos e anseios da criança.

Isto, também é cuidar e é uma demonstração de cuidado para com a criança, que de acordo com Mayeroff (1972), requer paciência por parte do educador. Ao conhecer a criança e confiar nas suas capacidades, esta tem um maior à vontade para experimentar, errar e voltar a tentar as vezes que forem necessárias, sem julgamentos, desenvolvendo deste modo a sua independência e autonomia. Segundo Franco e Albuquerque (2010) o educador "não poderá ser eficaz se não acredita que os alunos podem e vão aprender" (p. 189).

Deste modo, o educar e o cuidar são o alicerce do desenvolvimento da criança e, em função disso, devem ser a base da prática de qualquer educador. Este deve privilegiar os momentos de cuidado, visto que "essas atividades essenciais do dia-a-dia oferecem várias experiências sensoriais, com muito prazer e satisfação, e oportunidades para aprender habilidades físicas e sociais – tudo isso forma a base do intelecto" (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 48). Ao mesmo tempo que o educador cuida, proporciona momentos de aprendizagem.

O educador deve ainda ter em conta que é fundamental um aprofundamento constante dos seus conhecimentos, visto que as crianças estão num contínuo processo de mudança e evolução e, só assim conseguirá responder às suas necessidades assentes na forma como elas veem e sentem o mundo que as rodeia.

Pretende-se que através do Educuidar sejam estabelecidas aprendizagens através de relações seguras e afetivas, de modo a oferecer cuidado e educação, através da componente emocional que envolve a ação de cuidar (Esteves, 2005). É importante, começar desde cedo a proporcionar ambientes e propostas pedagógicas às crianças "que lhes permitam aprender a cuidar de si e dos outros, com firmeza e paixão, zelando pela sua e nossa condição de pessoas ativas no mundo, atentas, cuidadosas (...)" (Matos, 2018, p. 80).

As relações afetivas entre criança-adulto

> A afetividade é uma espécie de virtude, de emoção que aproxima os seres, apresentando papel imprescindível nas inter-relações e, consequentemente, por ser complexa, vai além de um simples sentimento, envolve todas as ações e emoções que exalam do ser humano de forma intrínseca e extrínseca. (Franco, 2013, p. 67)

As duas dimensões que têm vindo a ser referidas ao longo deste documento, cuidar e educar, envolvem uma ação integrada entre quem cuida e quem é cuidado fortalecendo a relação de ambos. A afetividade assume um papel importante na infância pois "é o princípio básico para o estabelecimento de vínculos afetivos" (Wallon, cit. por Franco 2013, p. 67). O afeto é um dos importantes caminhos para compreender o ser humano e promover a sua aproximação.

Importa reforçar novamente a ideia de que as primeiras experiências da criança, com base na qualidade das relações socioafetivas, proporcionadas pelas interações da criança com os seus cuidadores, têm uma grande influência no desenvolvimento da mesma e "são cruciais para quase todos os aspetos da vida da criança" (UNICEF, 2008, cit por Correia, 2018, p.23).

A base de uma relação pedagógica equilibrada e saudável entre adulto e criança deverá ser, sem dúvida, a afetividade. O educador deve apresentar-se como uma figura afetuosa de modo a que as crianças se sintam acarinhadas e desejadas, independentemente do contexto onde estão inseridas. Post e Hohmann (2011) afirmam que "as pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar-e-receber*"* (p. 14).

De acordo com Wallon (1979), a relação professor-aluno deve estar voltada a proporcionar o desenvolvimento das relações afetivas. Assim, o professor deve procurar utilizar as emoções como fonte de energia e, quando possível, as expressões emocionais dos alunos como facilitadores do conhecimento" (Wallon 1979 cit. por Franco 2013, p. 72).

Tanto em creche como em jardim de infância, é crucial a existência de momentos de interação individualizada entre adulto e criança. Apesar da rotina exaustiva, principalmente em creche, estes momentos surgem no dia a dia e devem ser valorizados.

Sempre que surge essa possibilidade, é fundamental que o mesmo seja proveitoso para ambos visto ser um momento de partilha direta e individual que fortalece essa relação. Para Macêdo e Dias (2006) o momento de cuidado "implica (...) atender suas individualidades, compreender suas manifestações emocionais, agir sobre elas, acatá-las como linguagem própria das crianças pequenas, dar e receber afeto, proporcionar o desenvolvimento da autonomia, por fim, contribuir para a constituição do eu da criança" (p. 7).

O educador torna-se numa referência para a criança e a sua relação de afetividade vai muito para além, pois o educador é também um "(…) modelo de verdade, (…) modelo de comunicação e de partilha" (Estrela, 2010, p. 57). É uma referência na forma como se relaciona, como se expressa e transmite os seus valores, valores de humildade, respeito, amizade, amor e compaixão pelo outro. Em conformidade, Bettencourt et al. (2015),

afirmam que “numa interação de qualidade, as crianças e adultos estão em sintonia, num encontro afetivo e cognitivo, não porque têm o mesmo ponto de vista mas porque são capazes de reconhecer pontos de vista uns dos outros” (p. 19)

Uma relação afetiva consiste em todo o processo de educar e cuidar com amor, onde a criança se sinta segura e confiante de modo a desenvolver a sua autonomia. Escutar, compreender e acarinhar são demonstrações de afeto que devem ser ponto assente nesta relação recíproca, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo. Segundo Esteves (2005), “educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os meios e os recursos pedagógicos ideais, para um adequando desenvolvimento das crianças” (p. 11).

O educador deve revelar sensibilidade e preocupação, reconhecendo e valorizando a voz, as necessidades e as ações da criança. Os momentos de cuidado envolvem carinho, respeito, empatia e requer do educador uma postura ética. Hohmann e Weikart (2009), referem que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (p. 75). Em conformidade, Freire (1996) afirma que “toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina” (p. 77).

Capítulo II – Fundamentos Metodológicos

No segundo capítulo é apresentada a fundamentação teórica da metodologia utilizada no presente projeto de investigação. Neste seguimento, faz-se referência à investigação qualitativa e à investigação-ação, assim como ao papel do investigador ativo. No presente capítulo são ainda designados os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação, mobilizados ao longo da realização do projeto, nomeadamente as observações, a pesquisa e análise documental e as entrevistas realizadas às educadoras cooperantes.

2. Metodologia de Investigação

2.1 Investigação Qualitativa

> Investigar implica tentar perceber melhor uma realidade que nos interessa e que, de algum modo, nos inquieta e nos preocupa. E quem procura dar respostas às suas preocupações e às suas inquietações […] tem de aprender a escolher qual o melhor caminho a seguir em cada uma das inúmeras encruzilhadas em que o seu trabalho de investigação o irá colocar (Oliveira el al., 2004, p. 133).

Atendendo à natureza do estudo que se pretende realizar optou-se por "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais*"* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11), fundamental para este projeto. O mesmo consiste numa pesquisa direcionada à área da educação, com base em informações recolhidas através de observações e de acontecimentos no decorrer dos estágios. De acordo com Duarte (2002),

> Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (p. 140).

No entanto, como afirma João Amado (2014),

> investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana." (pp. 19-20)

Isto porque os profissionais de educação trabalham com crianças que se encontram num constante processo de desenvolvimento e evolução, o que implica aos profissionais desta área assumir um papel de investigadores e observadores com a capacidade de refletir e melhorar as suas práticas pedagógicas de modo a proporcionar momentos enriquecedores e propícios à aprendizagem destas crianças. As pesquisas e investigações assumem assim um papel fundamental na educação, pois contribuem para mudar, melhorar e inovar as práticas pedagógicas.

Neste seguimento, a investigação qualitativa é a metodologia que melhor se enquadra no presente estudo uma vez "que tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspetiva" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 53). Para conseguir atingir os objetivos pretendidos é crucial que o investigador assuma um papel de observador participante conseguindo intervir nos contextos de estágio e que seja capaz de refletir, questionar e interpretar aquilo que observa.

Ambrósio (2001), defende que é essencial "refletir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objetivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas" (pp. 37-38). A investigação qualitativa é indispensável para uma inovadora e boa prática educativa, com base na reflexão e capacidade crítica.

É fundamental que o investigador, o objeto de estudo e a metodologia estejam interligados para que o objetivo da investigação seja alcançado. Para tal, o presente estudo partiu dos cinco aspetos que caracterizam este tipo de investigação descritos por Bogdan e Biklen (1994):

1. *"*Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (id., p.47). Isto é, o investigador atua num ambiente natural, frequenta os locais e convive com os sujeitos em estudo, observa as suas ações naturais e diárias pertencentes à rotina sem qualquer tipo de manipulação por parte do investigador.
2. "A investigação qualitativa é descritiva" (id., p. 48) e o investigador tem autonomina para recolher informações essenciais a partir das suas observações através de "transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais" (id., pp. 48-49).

3. *"*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (id., p. 49). Significa que todo o processo do qual o estudo é alvo torna-se fundamental e enriquecedor para o investigador que o conduzirá posteriormente ao objetivo final.
4. "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (id., p. 50). Os investigadores, ao longo da sua intervenção em campo vão recolhendo informação e idealizando algumas hipóteses, ainda assim, não significa que tenham uma noção prévia de quais serão os seus resultados. Isto porque, neste tipo de investigação existem, inicialmente, vários focos de interesse amplos que, com o avanço do estudo, tornam-se cada vez mais específicos.
5. "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (id., p. 50). É fundamental para o investigador compreender como os outros pensam e agem, compreender as suas perspetivas e isto só é possível pelo facto de existir uma aproximação entre o investigador e o "objeto".

2.2 Investigação-Ação

> A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. (R. Arends, 2000, cit. por Fernandes, s.d).

No campo da investigação na área da educação existe uma grande variedade de metodologias das quais se destaca a Investigação-Ação. Caracteriza-se por ser um processo interativo e focado num problema. De acordo com Kemmis e McTaggart (1988, cit. Matos, 2004, p.5),

> a investigação acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas.

Os mesmos autores referem ainda "que se trata de investigação-acção quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-acção é desenvolvida através da acção dos membros do grupo" (id.).

Seguindo esta ideia, Oliveira et al. (2004) afirmam ainda que "a investigação-acção visa a mudança de uma situação de educação com a participação de intervenientes e investigadores implicados num mesmo projecto".

A Investigação-Ação assume-se como uma metodologia com grandes potencialidades relativamente às práticas pedagógicas visto que, como referido anteriormente, os profissionais na área da educação devem refletir sobre a sua prática, aperfeiçoando e inovando o seu trabalho contribuindo não só para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, como também para o seu próprio crescimento quer a nível pessoal como a nível profissional. De acordo com Coutinho (2009) "a prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir" (p. 358).

Esta metodologia de investigação caracteriza-se principalmente pelo seu processamento em forma espiral, com base nos processos de planificação, ação, observação e reflexão. O investigador começa por observar os contextos onde está inserido e que serão a fonte do seu estudo, assim como observa as ações e comportamentos das pessoas que participam no mesmo. Ao longo desta observação surge a situação-problema, e posteriormente a questão-problema. Após a fase de observação, o investigador planeia e reflete sobre as informações que recolheu e sobre a sua intervenção. Em seguida, coloca em prática as estratégias que planeou e analisa os seus resultados, procedendo depois a uma reflexão sobre os efeitos da sua intervenção. Caso seja necessário, o investigador inicia um novo ciclo de investigação onde pode implementar novas estratégias e refletir sobre as mesmas, sempre com o intuito de inovar e melhorar.

Claro que cada investigador irá deparar-se com dificuldades que terá de ultrapassar, como foi o caso ao longo de todo o processo do presente estudo principalmente para "quem dá os primeiros passos passos no mundo da investigação (…) tomar decisões: investigar o quê?, investigar como?, investigar onde?, investigar com quem?, investigar

durante quanto tempo?" (Oliveira et al., 2004, p. 133). Ainda assim, todas estas questões contribuem para a construção do caminho que se deve seguir no decorrer da investigação.

Dewey afirma que a investigação-ação deve ser utilizada como um processo de colocar questões e obter respostas que contribuam para ambientes de aprendizagem. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores ao iniciarem a sua investigação-ação "formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar" (p. 292). Neste sentido, definiu-se a seguinte questão-problema como ponto de partida para a presente investigação:

De que forma pode o Educador promover o Educuidar em Educação de Infância?

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Nesta perspetiva e com base na questão-problema definida, procurou-se encontrar respostas através da intervenção lado a lado com as educadoras cooperantes e das observações, não só do contexto em si mas também das ações decorridas ao longo do dia, com o intuito de aperfeiçoar a investigação em estudo tendo em vista a promoção dessas mesmas "mudanças sociais".

2.3 O papel do Investigador Ativo

Um investigador ativo, não é apenas um observador, mas sim, alguém que está envolvido por completo na sua investigação, desempenhando um papel ativo e participativo, papel esse que o caracteriza. Como afirma Bogdan e Biklen (1994) "a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação" (pp. 292-293).

O investigador tem uma proximidade com o local que está a ser estudado e onde decorrem as situações de análise. Este observa e analisa os comportamentos e atitudes, assim como as perspetivas de quem atua em determinadas situações e interações, neste caso da equipa de sala, e mais especificamente da educadora. Neste sentido, o investigador através desta participação ativa, consegue compreender melhor o que está estudar e agrupar um conjunto de estratégias e ideias de modo a melhorar e inovar o que considera pertinente. A este contacto prolongado do investigador com os sujeitos

participantes inseridos no contexto que se pretende estudar, atribui-se o nome de trabalho de campo. Para além disso, é fundamental caracterizar as situações de uma forma correta e adequada.

Fetterman (1982) defende que essas interações são determinadas por fatores culturais e subjetivos sendo por isso, necessária a existência de uma matriz metodológica complexa. Esta matriz metodológica defende:

> (...) valores fenomenológicos, pois são guiados pelos pontos de vista do interior do grupo; holismo, que leva a prestar atenção a uma imagem global e às relações entre um instante, um facto e o conjunto do sistema cultural; orientação de não julgamento, abstendo-se de juízos de valor e explicitando balanços possíveis; contextualização, situando os factos no seu meio. (Fetterman, 1982, cit. por Freire, 1997, p.142).

Enquanto estagiária, identifico-me no papel de um investigador ativo, pois ambos os estágios reuniram todas as condições para que, com base no presente estudo eu observasse, descrevesse e compreendesse o que estava a acontecer, no momento e no local. Isto permitiu que toda a investigação fosse baseada num acontecimento real, no que foi observado e na perspetiva de quem participou nesta investigação.

Procurou-se sempre que as primeiras semanas fossem acima de tudo um conhecimento mútuo entre mim, as crianças e a equipa pedagógica. Só depois de conquistar a confiança da maior parte dos intervenientes é que conseguiria avançar com o meu estudo de modo que o mesmo fizesse sentido tanto para mim como para quem estava a ser observado e a participar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores devem desenvolver "empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista" (p. 287).

Para além deste fator as questões éticas acompanham os investigadores ao longo de todas as etapas da investigação, isto é, do ponto de vista ético, Máximo-Esteves (2008) considera que a primeira atitude que o investigador deve ter "é dar a conhecer a finalidade e os objetivos da investigação-ação aos participantes" (p. 107). É por isso que é fundamental criar empatia para que haja um clima de confiança e de partilha com base na compreensão de ambas as partes garantindo sempre a confidencialidade dos dados. Nenhuma informação deve ser partilhada em público sem a aprovação e consentimento

dos intervenientes “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

Deste modo, os mesmos autores (1994) defendem a existência de quatro princípios éticos nos quais as investigações devem estar assentes:

- A proteção das identidades dos intervenientes para que nenhuma informação partilhada coloque em causa o seu papel.

- Respeitar todos os envolvidos na investigação “de modo a obter a sua cooperação”.

- Explicar de forma clara a todos os sujeitos envolvidos na investigação os termos e acordos estabelecidos, devendo “respeitá-los até à conclusão do estudo”.

- Ser autêntico, verdadeiro e explícito na descrição dos resultados obtidos com base na fidelidade dos dados recolhidos “ainda que as conclusões a que chega possam, por razões ideológicas, não lhe agradar, e se possam verificar pressões por parte de terceiros para apresentar alguns resultados que os dados não contemplam”.

Desta forma e respeitando todas estas questões éticas, as instituições e os participantes neste estudo encontram-se em anonimato com recurso a denominações fictícias garantindo assim o direito à privacidade de todos os envolvidos no estudo. A divulgação dos dados recolhidos para a investigação assim como os resultados foram, somente, partilhados com os professores responsáveis pelas unidades curriculares envolvidos na realização deste projeto de investigação bem como a professora orientadora deste estudo.

É crucial que os princípios éticos sejam respeitados e estejam presentes em qualquer estudo, sobretudo, quando envolvem crianças visto que “impõem-se, como condição indispensável, o prévio consentimento informado dos pais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Neste sentido, foi elaborado um comunicado às famílias onde foi feita uma apresentação e onde ficou explícito qual o meu papel enquanto estagiária na presente instituição (V. Apêndice 1), assim como foi também solicitada uma autorização às famílias para a recolha de informação através do registo de imagens e vídeos que serviram de apoio à presente investigação (V. Apêndice 2).

Em suma, é fundamental que o investigador tenha em atenção inúmeros aspetos ao longo de todo o processo de investigação, respeitando sempre os intervenientes e

estabelecendo uma relação de proximidade com eles. Todos os momentos de partilha assentes na troca de ideias, conceções e diferentes pontos de vista contribuem para um enriquecimento e desenvolvimento integral tanto das crianças como dos adultos.

2.4 Técnicas e Procedimentos de recolha de informação

Como referido anteriormente, o investigador ao longo do seu estudo realiza o trabalho de campo. De modo a refletir e definir estratégias para melhorar a situação-problema que é o foco do seu estudo, é necessário haver um processo de recolha e registos de informação.

Este processo de recolha de informação é constituído por um conjunto de instrumentos definidos pelo investigador e por si utilizados, tendo sempre em conta a sua investigação e a situação-problema que está a estudar. É fundamental que nesta recolha e posteriormente na análise das informações esteja sempre presente o rigor, ética e profissionalismo, visto que não se pretende julgar ninguém, mas sim compreender e refletir sobre as suas ações e apresentar propostas para as melhorar.

Entre os mais variados procedimentos de recolha de informação, centralizei-me na observação participante com recurso a notas de campo e registos audiovisuais, assim como na análise documental e entrevistas semiestruturadas. O meu estudo, inicialmente, centrou-se na observação participante visto ser fundamental que o investigador observe atentamente e conheça o contexto onde está inserido e a realidade que pretende estudar.

2.4.1 Observação Participante

De acordo com Lídia Máximo-Esteves (2008), "a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (p. 87), daí a importância deste ser o primeiro procedimento a ser utilizado. Através da observação, é possível compreender e conhecer os contextos em estudo, as pessoas inseridas nestes, assim como as suas ações. Para Aires (2011) a observação é uma técnica que "consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas" (p. 24).

Carmo e Ferreira (1998) defendem a necessidade de "criar uma atitude de observação consciente e um treino da atenção de forma a poder aprofundar a nossa capacidade de selecionar informação pertinente através de órgãos sensoriais" (p. 94). É fundamental que no tempo de observação, estejamos totalmente dedicados ao que pretendemos estudar, sem dispersarmos a nossa atenção, desenvolvendo também a capacidade de selecionar a informação mais pertinente e útil, para uma fase posterior. Bogdan e Biklen (1994) consideram que através da observação participante, o investigador se torna parte integrante dos contextos onde desenvolve a sua investigação. Os mesmos autores afirmam ainda que o investigador não necessita de estar constantemente a investigar, visto que ao estabelecer boas relações e conviver com os intervenientes também faz parte de todo o processo (id., 1994).

Enquanto estagiária, logo no primeiro contacto com o contexto de creche senti alguma dificuldade em manter o foco sobre o que realmente era importante e pertinente observar, talvez porque a escolha do tema ainda era recente e não o ter ainda bem aprofundado, mas gradualmente fui evoluindo nesse sentido. Encontrava-me numa "tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação" (id., p. 127). Apesar de ser difícil de gerir foi através deste procedimento de recolha de informação que compreendi quais as necessidades do grupo, permitindo avançar no meu estudo e desenvolver as minhas intervenções indo ao encontro dessas mesmas necessidades. No segundo estágio, as observações decorreram de uma forma muito mais fluída e natural, tendo em conta que já tinha as minhas ideias mais bem definidas e um conhecimento mais aprofundado em relação ao que pretendia investigar. Em ambos os estágios recorri bastante às notas de campo que serviram de apoio à minha observação, assim como aos recursos audiovisuais.

Enquanto futura Educadora de Infância, esta experiência permitiu-me compreender a importância que a observação assume como instrumento fundamental na prática de qualquer educadora, uma vez que permite analisar e refletir sobre as mais variadas situações que ocorrem no quotidiano com o intuito de melhorar e ajustar a prática de acordo com as necessidades do grupo e da equipa pedagógica e, será de certo, algo que levarei para a minha prática no futuro. Ainda assim, a observação necessita de um conjunto de complementos para que se torne ainda mais significativa e fidedigna, como as notas de campo e os registos audiovisuais que podem ser consultados sempre que necessário.

Notas de campo

As primeiras semanas de estágio são dedicadas essencialmente à observação e ao conhecimento do grupo, no entanto e após uma ideia mais estruturada do que se pretende é necessário dar início ao processo de registo dessas observações. Neste sentido, as notas de campo desempenham um papel crucial e são dos procedimentos mais comuns nos estudos de qualquer investigador, sendo por isso um dos procedimentos mais utilizados ao longo desta investigação.

As notas de campo caracterizam-se por dois tipos de registo diferentes, sendo estes: o registo detalhado e descritivo e o registo reflexivo. O primeiro, inclui a descrição detalhada do local em estudo, das pessoas e das suas interações, recorrendo à transcrição de conversas e diálogos, sendo por isso a mais extensa. Por sua vez, o registo reflexivo pressupõe que o investigador interprete, reflita, descreva as suas ideias e questões ocorridas ao longo da sua observação, assim como as suas dificuldades e erros.

> (…) descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150)

Esses registos podem ainda incluir "notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras" (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). É importante relembrar mais uma vez que o investigador na qualidade de observador deve ter o cuidado de ser neutro, sem fazer juízos de valor, e sim descrever o que vê e como vê.

Como referi inicialmente, senti algumas dificuldades no primeiro estágio visto ser o primeiro contacto com esta realidade. Uma das minhas principais dificuldades era conseguir conciliar a observação em simultâneo com os registos. Ainda assim, tinha como auxílio um bloco que me acompanhava diariamente onde anotava tudo o que conseguia e considerava pertinente no momento. Porém optei também muitas vezes por observar e recorrer a gravações e registos fotográficos através do meu telemóvel pessoal. Posteriormente com calma, era possível rever e fazer os registos através de uma seleção do que era mais pertinente, na minha perspetiva, sendo que se torna tudo mais natural

com a prática e experiência. Alguns destes registos podem ser consultados em apêndice (V. Apêndice 3) enquanto outros são mencionados ao longo do documento para salientar a sua importância.

Registos audiovisuais

Os registos audiovisuais foram um complemento essencial às minhas notas de campo visto ser, na minha perspetiva, o mais prático, o que facilita bastante a nossa observação. Hoje em dia, qualquer pessoa tem fácil acesso ao telemóvel e por isso, este foi um dos instrumentos que mais utilizei nos registos de informação. Recorri por diversas vezes a fotografias e a gravações que me permitiram posteriormente e com mais calma, observar e registar detalhadamente o que era mais pertinente. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este procedimento poderá ser "utilizado como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir" (p. 189).

No entanto, tive sempre o cuidado de ser o mais discreta possível principalmente quando recorria às gravações e optava por colocar o telemóvel num local discreto e escondido. Todo este cuidado deve ser tido em conta, visto que enquanto investigadora pretendia ser o menos intrusiva possível de forma a evitar inibições ou alterações de comportamentos por parte de quem está a ser observado.

Apesar de ter em atenção esse fator, quando utilizava o telemóvel para registos fotográficos, já o fazia de uma forma mais natural, visto ser algo mais rápido e espontâneo. Para além disso, o grupo já estava habituado à presença deste instrumento, visto que a Educadora recorria muitas vezes ao mesmo para recolher também os seus registos fotográficos. De acordo com Máximo-Esteves (2008) "quando o [educador] utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na [sua] rotina, não sendo, por tal, um recurso intrusivo" (p. 91).

A fotografia, além de ser um meio audiovisual de suporte à observação participante, está "intimamente ligada à investigação qualitativa" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189). Para além deste procedimento ser bastante benéfico para o projeto de investigação por complementar e justificar muito do que é referido, é também algo que pode ser guardado com carinho para mais tarde recordar esta experiência.

2.4.2 Pesquisa documental

A pesquisa e análise documental é outro dos procedimentos fundamentais num projeto de investigação que dá a conhecer a organização interna de cada instituição assim como os seus principais objetivos. Envolve a pesquisa e leitura de documentos considerados pertinentes pelo investigador ao seu estudo. Bogdan e Biklen (1994) fazem referência a dois tipos de documentos diferentes: os pessoais e os oficiais. Os documentos pessoais referem-se "a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo" (Plummer, 1983, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 177). Os documentos oficiais dizem respeito à organização das instituições e o contacto com os mesmos permite ao investigador obter "a informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa, etc" (Aires, 2011, p. 42).

No que diz respeito ao contexto de creche, consultei o projeto educativo da instituição A do ano anterior na presença da coordenadora que se disponibilizou para esclarecer todas as dúvidas, uma vez que o projeto educativo atual ainda não se encontrava terminado. O novo Projeto Educativo, após terminado, iria entrar em vigor nesse mesmo ano. Por sua vez, também consultei o Projeto Pedagógico que se encontrava em processo de construção e a Educadora Cooperante deu a conhecer também projetos pedagógicos de anos anteriores.

O mesmo se sucedeu no contexto de Jardim de Infância, onde foi concedida pela coordenadora a possibilidade de contactar com o projeto educativo do ano anterior e mostrou-se disponível para esclarecer todas as questões em relação ao mesmo. Visto que também o projeto pedagógico ainda estava em fase de construção, a Educadora Cooperante disponibilizou-se para mostrar projetos de sala anteriores. Ambos os estabelecimentos educativos tinham assente nos seus objetivos o dever de serem os agenciadores de relações entre crianças, equipas e famílias. Como refere Richter e Barbosa (2010):

> As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo (…) a função

> docente é coprodutora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade (p. 91).

Este contacto com projetos educativos e pedagógicos de anos anteriores permite um melhor conhecimento das características e organização destes estabelecimentos. Para além deste fator, permitiu-me conhecer melhor a prática pedagógica das educadoras cooperantes, as suas conceções e aquilo em que acreditam enquanto responsáveis de sala. É através destes documentos que o investigador tem acesso aos princípios pelos quais se regem as práticas educativas e deste modo, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática observada.

2.4.3 Entrevista

> A entrevista é um dos meios mais poderosos para tentar compreender outros seres humanos [...] requer mestria e é considerada algo semelhante a uma arte.
>
> (Vasconcelos, 2016, p. 80)

Uma entrevista é vista como uma das melhoras formas para se compreender os seres humanos, através da obtenção de diversas informações nas mais variadas áreas. Máximo-Esteves (2008) afirma que uma entrevista consiste num "acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde" (p. 92). É essencialmente utilizada "quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro" (ibid., p.92-93).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (p. 134). Ainda de acordo com os mesmos autores as entrevistas assumem duas funções, isto é, podem ser utilizadas como uma estratégia de recolha de dados ou podem ser um complemento a outras técnicas de recolha de material empírico. No que diz respeito ao presente projeto de investigação, o recurso às entrevistas serviu

como apoio e complemento às restantes técnicas de recolha de informação utilizadas ao longo do estudo.

Através da mesma, foi possível conhecer e compreender as conceções e o conhecimento das educadoras nas diferentes valências relativamente ao tema em estudo, assim como a forma como o integram nas suas práticas pedagógicas. Optou-se por recorrer a entrevistas semiestruturadas, uma vez que era a que mais se adequava ao que era pretendido por não apresentar uma ordem rígida. A entrevista semiestruturada é considerada "como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões" (Amado, 2014, p. 209).

Foi essencial construir um guião com o intuito de orientar a conversa e organizar os aspetos que seriam importantes abordar (V. Apêndice 4). De acordo com Guerra (2008), o fator mais importante na elaboração de um guião é "a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta" (p. 53), e neste sentido o meu guião foi construído de acordo com os "objetivos que decorrem da problematização" (ibid., p. 53).

Outro aspeto que foi relevante para a construção do guião e posteriormente no decorrer da entrevista foi o recurso a questões abertas, guiadas por tópicos gerais tendo sempre em conta o tema central permitindo às entrevistadas falarem livremente sobre o mesmo e expressarem a suas ideias e opiniões sem restringir as suas respostas a "sim" e "não", uma vez que "os pormenores e detalhes particulares são revelados [essencialmente] a partir de perguntas que exigem exploração" por parte do investigador" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136).

Ambas as entrevistas foram realizadas com base no mesmo modelo, visto que era fundamental realizar as mesmas perguntas às educadoras para uma melhor compreensão das suas conceções e práticas pedagógicas. As entrevistas foram também realizadas de forma individual, apenas o entrevistador e o entrevistado, de modo a criar um ambiente mais confortável e favorável ao decorrer da conversa.

Inicialmente pretendia dinamizar as entrevistas presencialmente visto que seria algo mais natural e favorável à captação de expressões e reações ao longo das mesmas, no entanto, tal não foi possível. Devido à situação pandémica que o nosso país atravessou no ano 2020 e que permanece até aos dias de hoje, não foi possível regressar aos contextos para entrevistar pessoalmente as educadoras cooperantes, uma vez que é fundamental

respeitar todas as medidas de restrição que foram implementadas para a segurança de todos. Deste modo, ambas as entrevistas foram realizadas através da plataforma ZOOM e gravadas com autorização das entrevistadas, numa data e hora definidas e acordadas por ambas.

No decorrer das entrevistas procurei sempre respeitar a organização do pensamento das educadoras, sem interromper e possibilitando a liberdade para refletirem e irem mais além do que umas simples resposta à pergunta, acompanhando sempre o seu raciocínio e sem fazer juízos de valor. De acordo com Guerra (2008) "quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas" (p. 51).

Posteriormente, com recurso às gravações feitas ao longo das entrevistas procedi à transcrição das mesmas (V. Apêndice 5 e 6) e calmamente tive a oportunidade de refletir relativamente às conceções das educadoras cooperantes no que diz respeito ao tema em estudo e consolidar com algumas informações que recolhi através das observações, das reflexões cooperadas assim como de conversas informais realizadas em estágio.

As conversas informais surgiam de uma forma natural ao longo do dia a dia, onde eram partilhadas opiniões e ideias referentes a situações e observações que se sucediam no preciso momento. A partir destas conversas informais as educadoras acabavam por dar os seus testemunhos e a sua opinião contribuindo deste modo de forma eficaz para o presente estudo. Segundo Vasconcelos (1997) a conversa informal poderia ser "considerada como uma forma de entrevista (...) [pois] sempre tive o cuidado de tomar as (...) notas em seguida, já que tanta coisa importante foi dita neste contexto" (p. 58). Para além disso constituíram um espaço de partilha mais intímo e descontraído onde as educadoras falam sobre as suas práticas com base nas suas crenças.

Por sua vez, as reflexões cooperadas também foram um recurso fundamental para a investigação uma vez que eram momentos calmos, propícios à reflexão com as educadoras sobre as suas práticas pedagógicas assim como as intervenções dinamizadas em cada contexto. Nestes momentos, as educadoras tinham a possibilidade de explicarem diversos episódios que iam ocorrendo e que se encontravam relacionados com a temática em estudo, contribuindo para o mesmo.

2.5 Processo de tratamento e análise da informação

A recolha de informação nos contextos em estudo é crucial para o desenvolvimento de qualquer projeto de investigação. É através dos diversos instrumentos de recolha de informação que os investigadores conseguem conhecer e compreender os sujeitos e os contextos pertencentes ao seu estudo, identificar situações-problema e intervir no sentido de melhorá-las. Porém para que tal aconteça, é necessário ocorrer o processo de tratamento e análise dessa mesma informação recolhida.

O tratamento e análise da informação recolhida é fundamental para a concretização do estudo uma vez que, a análise de conteúdo "é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). A análise da informação permite ao investigador compreender os dados adquiridos.

A análise de informação do presente estudo centrou-se, fundamentalmente, no recurso a materiais escritos produzidos pelos diferentes autores dos documentos consultados, assim como através das conversas informais, notas de campo, entrevistas às educadoras e as observações no contexto. Todos estes procedimentos de recolha de informação foram cuidadosamente organizados e selecionados de acordo com a sua pertinência para o tema em estudo de modo a facilitar a interpretação dos acontecimentos vivenciados e estabelecer uma ligação entre estes e a prática observada nos estágios.

De modo, a iniciar o processo de tratamento e análise da informação foi necessário, primeiramente, fazer uma leitura atenta e cuidadosa de toda a informação recolhida, no sentido de aprofundar o conhecimento em relação aos dados e assim foi-se "ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação" (Afonso, 2005, p. 120).

Após a leitura atenta dos dados, procedeu-se à categorização da informação através do desenvolvimento de "uma lista preliminar de categorias de codificação" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233) uma vez que no decorrer das leituras, a repetição de padrões e aspetos significativos era notória. Este processo, de acordo com Máximo-Esteves (2008):

> baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que

procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, podendo estas operações atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados. (p. 104)

Após reunidas todas as informações das reflexões, entrevistas, conversas informais , notas de campo e observações consideradas pertinentes e, depois de analisadas e agrupadas por temas específicos, categorias e subcategorias ligados à temática em estudo, procedeu-se à construção de uma grelha de análise de conteúdo. Segundo Guerra (2008) a análise de conteúdo é vista como uma técnica assente no "confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido" (p. 62).

Deste trabalho resultou assim a grelha de análise de conteúdo para cada contexto (V. Apêndice 7 e 8, organizada com os respetivos temas, categorias e subcategorias, bem como a sua definição, apresentada no quadro abaixo:

Tema/Categoria/Subcategoria	Descritivo
1. A Criança	Descrição e evidências das conceções e saberes das Educadoras relativamente à Criança.
1.1 Conceções das educadoras	
1.2 Vivências de infância	Influência das vivências de infância na atual prática pedagógica.
2. Educuidar	
2.1 Cuidado em Educação de Infância	
2.1.1 Conceito de cuidar	Conhecimento de cada Educadora relativamente aos conceitos de cuidado e educação na infância e a sua indissociabilidade.
2.2 Educar versus Cuidar	
2.2.1 Conceito de educar	
2.2.2 Conceito de educuidar	
2.3 Importância dos momentos de interação individualizada- Afetividade	Estratégias utilizadas para proporcionar momentos de interação individualizada.
3. Prática pedagógica face ao Educuidar	Estratégias utilizadas nos diversos momentos da rotina que refletem a implementação e a importância dada ao tema de investigação.
3.1 Operacionalização do Educuidar	
3.2 *Contacto com as famílias*	Estratégias utilizadas no contacto com as famílias na procura de desenvolver um trabalho mútuo.

Capítulo III – Os Contextos Educativos

No presente capítulo serão apresentados os contextos educativos de creche e jardim-de-infância onde decorram os estágios. Esta apresentação será feita através da sua caracterização assim como dos grupos e das equipas pedagógicas que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

De salientar que no decorrer do 2º estágio, o país encontrava-se em estado de emergência devido à pandemia, com implicações daí decorrentes. Importa ainda referir que as instituições serão designadas por **Instituição A** – Creche e **Instituição B -** Jardim de Infância, de modo a manter o anonimato das mesmas.

3. Caracterização dos Contextos Educativos

3.1 Instituição A – Creche

O primeiro momento de estágio decorreu na valência de Creche, numa instituição localizada no Concelho de Setúbal. Esta instituição é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social), ou seja, é uma instituição sem fins lucrativos e que tem como finalidade promover a educação. A Política de Qualidade apresentada pela Instituição centra-se na utilização do Sistema de Gestão de Qualidade que pretende oferecer um serviço de excelência e de utilização de melhores práticas, envolvendo assim, todos os colaborados nos processos de melhoria a efetuar na Instituição, bem como na adequação das ações às necessidades dos utentes e dos colaboradores.

A presente instituição é composta pela valência de Creche e Jardim de Infância. As salas de Creche têm como constituintes da equipa pedagógica uma Educadora e duas auxiliares, enquanto as salas de Jardim de Infância têm uma Educadora e apenas uma auxiliar. Por sua vez, o berçário tem duas auxiliares e a coordenadora é a educadora responsável pelo mesmo.

No que diz respeito ao Projeto Educativo, no período de realização do estágio, este era para entrar em vigor nesse mesmo ano letivo (2019/2020), no entanto ainda não estava terminado. A coordenadora da instituição afirmou que, em comparação com o Projeto Educativo anterior, este iria sofrer algumas alterações nomeadamente o facto de ser comum a outra instituição com a valência de creche e jardim de infância.

3.1.1. Caracterização do grupo

No primeiro estágio, o grupo era constituído por 12 crianças, das quais 6 eram do sexo masculino e as restantes 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, compondo a valência de creche da Instituição A.

Uma das grandes características deste grupo era o facto de ser composto por crianças que nunca frequentaram o berçário, tornando-o ainda mais desafiante. Este fator influenciou a organização das salas, uma vez que agruparam todas as crianças que no

decorrer do seu primeiro ano de vida estiveram sempre em ambiente familiar, surgindo assim este grupo. O primeiro contacto com um ambiente fora do contexto familiar originou um processo de adaptação difícil e demorado, uma vez que a separação da figura paternal na hora do acolhimento e a permanente ausência da mesma continuava a ser dolorosa para algumas crianças que choravam muito ao longo do dia. Era notório no seu "olhar (...) que se sentiam perdidas na sala, que não se sentiam confortáveis provavelmente por ainda não lhes ser um ambiente familiar. (...) Cada criança é diferente e tem o seu ritmo o que interfere também na sua adaptação".(Instituição A, 2ª Reflexão Cooperada).

Como referido acima e, apesar do grupo estar dentro da mesma faixa etária, existem diferenças no que diz respeito ao desenvolvimento de cada um, a nível motor, cognitivo e social, uma vez que cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, ritmo esse que deve ser respeitado.

Piaget (1952) dedicou grande parte de sua carreira profissional a interagir e a estudar o processo de raciocínio das crianças. Os seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. Os estádios de desenvolvimento referidos por Piaget (1952) são um instrumento de análise indispensável para a explicação dos processos e das características que se vão formando ao longo do desenvolvimento da criança. De acordo com Smith, Cowie e Blades (1998) "o termo «desenvolvimento» refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, (…) um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida" (p. 31).

A criança, à medida que evolui ajusta-se à realidade à sua volta e supera diversas situações com as quais se confronta diariamente. Os três primeiros anos de vida, são cruciais no desenvolvimento da criança, pois esta adquire uma inúmera quantidade de novos conhecimentos e capacidades que servirão de alicerce ao seu futuro. Neste sentido os mesmos autores referem ainda que "nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e segunda infâncias" (p. 31).

Ao contactar com o meio envolvente, a criança vai superar e resolver problemas de uma forma cada vez mais eficaz onde o apoio do adulto é essencial. As crianças nesta faixa etária encontram-se de acordo com Jean Piaget no estádio sensório – motor, sendo que aprendem acerca de si próprios e do Mundo que os rodeiam através da sua atividade sensorial e motora.

No geral, o grupo caracterizava-se por ser bastante curioso, afetuoso e sereno. A minha presença, enquanto estagiária foi aceite pelas crianças de uma forma positiva, uma vez que ao longo do tempo começaram a surgir demonstrações de carinho e afeto que contribuíram para a criação de uma relação afetiva. Procuravam-me para ajudá-los a resolver os seus conflitos no dia-a-dia e, claro, procuravam o conforto e aconchego do meu colo, evidenciando cada vez mais o meu papel enquanto adulto de referência. De acordo com Post e Hohmann (2011) "as pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento. Abraçam, seguram, brincam e falam com as crianças de forma calorosa, não apressada, do tipo dar-e-receber" (p. 14).

No decorrer do estágio, foi também possível observar e compreender que a maioria das famílias deste grupo apresentavam um nível socioeconómico baixo, fator que influenciava a escassez de alguns bens essenciais às crianças. A ocorrência de situações complexas começava a surgir, sendo a falta de higiene um dos fatores mais evidentes:

> O M. chegou à sala com a mãe. Tinha o seu pijama vestido e tinha um saco com uma muda de roupa. A Educadora disponibilizou-se de imediato para mudar a roupa à criança, no entanto na muda da fralda percebeu que esta foi utilizada durante a noite e até ao momento ainda não tinha sido trocada pelo que a criança acabou por ficar com uma assadura. De salientar que não foi a primeira vez que tal aconteceu. (Nota de campo 3, 12 de novembro de 2019)

Neste sentido e, derivado à ocorrência de situações idênticas à descrita, a equipa pedagógica assume um papel crucial no crescimento e bem-estar da criança, devendo por isso de assumir-se como uma figura de referência assente em valores de amor, compaixão, empatia e solidariedade, onde a preocupação, o conforto e a segurança são primordiais na criação de um vínculo afetivo.

3.1.2 Equipa pedagógica

A equipa pedagógica, como foi referido anteriormente, é constituída por uma Educadora de Infância e duas auxiliares de Ação Educativa. Uma das auxiliares trabalha nesta área há 30 anos e, apesar do cansaço, assume uma paixão imensa pelo que faz dia após dia, enquanto a outra auxiliar trabalha nesta área há 13 anos.

Por sua vez, a Educadora iniciou o seu caminho na área da Educação de Infância há 9 anos. A sua prática pedagógica assente no modelo pedagógico de Highscope tem como base o facto das crianças construírem uma compreensão própria do mundo que as rodeia, através da interação e de um desenvolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias, assente em teorias construtivistas (Hohmann & Weikart, 2011). A Educadora acredita que enquanto profissional na área da educação,

> deve respeitar e aceitar a criança como ser ativo e dinâmico que é, tendo por isso a função e a responsabilidade de criar dificuldades (...) que permitam a diversificação e o aumento de experiências, apoiando e promovendo a sua autonomia e a construção do seu conhecimento (Projeto Pedagógico 2019/2020, Instituição A).

É fundamental conhecer cada criança, as suas origens, os seus gostos e preferências, estreitar laços com as suas famílias e ajustar a sua prática às necessidades do grupo de modo a dar resposta à sua evolução constante. E neste sentido, é crucial que toda a equipa pedagógica esteja predisposta para tal.

A educadora procurava partilhar as suas conceções, preocupações, opiniões e dificuldades com as colegas com o objetivo de, juntas, refletirem e tentarem solucionar o que fosse necessário. Todas as atividades realizadas em sala eram pensadas e dinamizadas por todos os membros da equipa, pois a educadora tinha o cuidado de integrar a equipa na sua dinâmica de trabalho para que, caso fosse necessário faltar, a equipa conseguisse realizar as tarefas propostas. Relativamente à minha presença enquanto estagiária, demonstraram-se sempre atenciosas e recetivas às minhas opiniões e observações, uma vez que tive sempre em atenção nunca fazer juízos de valor.

As auxiliares de ação educativa eram um apoio fundamental para a educadora e no geral, caracterizavam-se pela sua preocupação, carinho e dedicação que demonstravam dia após dia. Vivenciei vários episódios onde observei demonstrações de carinho e afeto

que, no meu ver, eram gratificantes e significativas para o desenvolvimento do vínculo afetivo, crucial para ultrapassar o difícil processo de adaptação do grupo. Um dos episódios que vivenciei foi durante o momento da sesta uma vez que,

> (...) a Y. tinha muita dificuldade em adormecer. Chorava bastante e estava constantemente a movimentar-se. Era do conhecimento da equipa pedagógica que a mãe da Y. adormecia-a a amamentá-la, motivo pelo qual a bebé estava sempre muito agitada nesta altura do dia. Uma das auxiliares, na tentativa de a acalmar, deitou-se ao lado do catre e encostou a Y. ao seu peito de modo a aconchegá-la. A Y. acalmou e acabou por adormecer (Nota de campo 3, 14 de novembro de 2019).

Este tipo de ações por mais simples que sejam, são extremamente importantes para que as crianças se sintam seguras e confortáveis. A educadora considera que "todos os momentos são uma aprendizagem. (...) em creche trabalha-se muito por pequenos grupos o que nos permite ter um contacto mais direto com a criança". A valorização dos momentos de interação individualizada são cruciais no desenvolvimento da criança e devem ser aproveitados sempre que há essa possibilidade como "o momento da sesta, [onde] temos sempre o cuidado de ficar ao lado deles até adormecerem, porque a tua presença é importante para eles, mas há sempre umas crianças que necessitam mais dessa atenção do que outras"(Educadora A, Entrevista, 2021).

Porém, também observei situações que nem sempre eram as mais favoráveis às necessidades do grupo, nomeadamente, no momento do acolhimento onde "era frequente as crianças ficarem a chorar devido à separação do adulto referência". Uma das crianças destacava-se do grupo por não se conseguir acalmar e chorar constantemente tanto no momento do acolhimento como ao longo do dia. Enquanto observadora participante, procurei sempre aproximar-me da criança para "reconfortá-la e acalmá-la através do colo. Porém fui avisada desde início pela auxiliar que não o deveria fazer, justificando que a [a criança em questão] chorava para chamar à atenção" (Nota de campo 2, 11 de novembro de 2019).

Em reflexão com a equipa pedagógica sobre esta afirmação, foi referido que "os nossos atos são baseados no que somos e no que nos transmitiram". De facto, "uma criança que não tenha recebido muito colo e afeto [na sua infância], sabendo que

antigamente a educação era bastante mais rígida em relação aos dias de hoje, poderá não ter muitas demonstrações de afeto para com os outros" (Dossier Pedagógico, 2020). Ainda assim, chegou-se ao consenso relativamente à importância de responder às necessidades das crianças, ultrapassando as fragilidades da vida pessoal que não devem interferir de modo negativo no campo profissional, uma vez que o principal foco é o bem-estar das crianças. Deste modo, se a criança procura colo e aconchego, o mesmo deve ser feito para a reconfortar, garantindo a sua segurança e conforto, num ambiente que gradualmente, vão sentido que também é deles e para eles.

3.1.3 Ambiente educativo em creche

Nesta fase dos 12-24 meses, assim como em muitas outras, a criança é bastante curiosa pelo que a rodeia, e é nessa mesma curiosidade que a criança baseia as suas ações, atingindo objetivos através da tentativa e erro. Deste modo, as dinâmicas em sala de creche devem ser sempre centradas na criança mas para que tal aconteça deve ser algo bem estruturado e pensado, logo a começar pela organização do espaço e dos materiais da sala, assim como as rotinas. De acordo com Post e Hohmann (2011) "um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (p. 101). Deste modo, o mesmo permite que "as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas" (Ibid, p. 101).

A sala de creche onde decorreu o primeiro momento de intervenção para o presente estudo, caracterizava-se por um amplo espaço, bem organizado de acordo com as especificidades da faixa etária e promotor de diversas aprendizagens e brincadeiras. A luz natural que ilumina a sala, torna-a num ambiente ainda mais autêntico. No geral, é um espaço que reflete conforto, segurança, variedade e acima de tudo flexibilidade, fator fundamental para o acompanhamento do constante progresso no desenvolvimento do grupo.

A organização do espaço permite desenvolver várias atividades como jogos, canções de roda, danças coletivas ou individuais."A primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delineação e flexibilidade do espaço disponível". Ainda no seguimento destes autores, "o espaço deve ser delineado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais" (Yawkey et

al., s.d, cit. por Dempsey & Frost, 2010), fator que a educadora considera crucial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que foi algo marcante na sua infância.

> O brincar sempre esteve muito presente na minha infância e recordo que ao longo dos anos estive sempre muito ligada a crianças e fui-me apaixonando. (...) Todas estas vivências até à presente data fizeram-me crescer. Fui sempre uma criança extrovertida e continuo hoje em dia a ser assim (Educadora A, Entrevista, 2021).

Deste modo, a educadora procurou criar um espaço bem organizado que permitisse às crianças um maior controlo sobre o seu ambiente, promotor de inúmeras oportunidades de aprendizagem pela ação, assente no brincar. Neste sentido, a sala está dividida em três áreas distintas, sendo elas: a Área de brincadeiras mais calmas, Área de brincadeiras mais agitadas e Área de cuidados/higiene (V. Apêndice 9).

É na área das brincadeiras mais agitadas que as crianças têm a possibilidade de explorar livremente diversos objetos. As primeiras representações e imitações das ações dos adultos no quotidiano começam a ser reproduzidas, começando deste modo a surgir o jogo simbólico. Através do "faz-de-conta" e destas representações que assumem diferentes papéis sociais, é possível compreender a forma como a criança vê o adulto e tudo o que está ao seu redor. É importante que o educador proporcione o espaço necessário para que as crianças explorem de forma autónoma, no entanto também é fundamental aproveitar estes momentos para interagir com elas de modo a compreender melhor a sua perspetiva e fortalecer os laços, basta manter um equilíbrio. Seguindo este fio condutor para Hohmman e Weikart (2011) "as crianças ao brincarem através da imitação e do "faz-de-conta" ficam bastante satisfeitas ao fazê-lo tanto sozinhas como acompanhadas" (p. 187).

Por sua vez, a área das brincadeiras calmas caracteriza-se por um espaço que permite uma maior privacidade e sossego. Neste, as crianças podem usufruir do conto de histórias e canções durante a dinamização do momento do tapete e explorar os livros que estão ao seu alcance. O grupo, ao longo do dia, procurava regularmente o adulto para explorar os livros em conjunto, necessidade essa que procurei sempre responder com sucesso promovendo a concentração, memorização e compreensão.

No geral, era um grupo que necessitava de muita atenção por parte dos adultos da sala, na procura de um aconchego, conforto e brincadeira. O facto da temática do projeto

de investigação incidir no cuidado em educação de infância e ressaltar a importância das relações afetivas entre adulto e criança, manteve o foco das minhas observações assente nesses aspetos, assim como a minha intervenção. E, neste sentido, algo que despertou a minha atenção foi a existência de uma zona da sala composta por uma mesa alta onde a Educadora se reunia com as auxiliares e onde acabavam por permanecer parte do dia. A justificação para a existência desta área passava por uma "maior facilidade na realização das atividades individuais" (Dossier Pedagógico, 2020). Porém, a frequente utilização desta zona pela equipa pedagógica quebrava, por vezes, a interação com o grupo. Apesar da educadora referir que "muitas vezes [desce] ao nível deles para interagir com eles e isso [a faz] sentir bem" (Educadora A, Entrevista, 2021), é algo que deveria ser feito com mais frequência porque o grupo necessita e procura essa atenção. Como a mesma refere,

> (...) cuidar é tu estares atenta a uma série de indicadores que te levam a atingires como objetivo o bem-estar físico e emocional da criança. (...) a perceção e aquilo que tu conheces da criança e ires de acordo às necessidades e sinais que ela te vai dando (Educadora A, Entrevista, 2021).

E neste sentido, a existência e a permanência prolongada da equipa pedagógica nesta área não vai ao encontro daquilo que defende na sua prática pedagógica. De acordo com Post e Hohmann (2011) uma das formas "de fazer com que as crianças saibam que o seu educador vê e aprecia aquilo que elas estão a fazer é descrever as suas ações" (p. 292). Os mesmos autores afirmam ainda que "estar ao nível físico da criança, procurar uma pausa momentânea na acção e captar a atenção da criança são maneiras de dirigir estes comentários à criança de uma forma que lhe seja pessoalmente significativa" (ibid., p. 292).

No que diz respeito à área dos cuidados e higiene, a mesmo destina-se essencialmente à higiene corporal e é imprescindível que este espaço se encontre num sítio onde as crianças estejam sob o olhar atento do educador. É composta pelo fraldário, pela copa e por um armário onde estão organizados todos os objetos pessoais de cada criança, devidamente identificados. O refeitório é o único espaço fora da sala utilizado pelo grupo onde disfrutam da sua hora de almoço. Durante o período das refeições, os adultos tinham o cuidado de apoiar as crianças que necessitavam de ajuda porém procuravam sempre fomentar a autonomia de cada um e incutir regras e hábitos sociais,

como por exemplo o uso dos talheres e permanecerem sentados durante a refeição, interligando desta forma o cuidar ao educar.

Relativamente à gestão do tempo, o mesmo é planeado pela educadora assente numa rotina flexível, isto é, adaptável às necessidades das crianças no decorrer do dia. Através desta gestão, a educadora proporciona oportunidades de aprendizagem ativa uma vez que a "rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia" (Hohmann & Weikart, 1995, p. 8).

É no momento de acolhimento e nas saídas que existe uma troca de informações entre família e equipa pedagógica que acolhe a criança. A comunicação entre equipa e família era feita com bastante regularidade. Quando tal não se proporcionava pessoalmente pelas mais diversas razões,

> (...) os pais tinham o cuidado de entrar em contacto com a Educadora através de telefonemas para justificar a ausência dos seus filhos, assim como a própria Educadora tinha a preocupação de ligar aos pais para saber o estado de saúde das crianças, visto que a maioria se encontrava no hospital (Nota de campo 16, 8 de novembro de 2019).

No que diz respeito à gestão da manhã e após a hora de acolhimento, a educadora reunia em grande grupo e dinamizava o momento do tapete proporcionando um momento de interação com a equipa pedagógica e com os pares. Esta dinamização passava pelo conto de histórias, canções, o relembrar de situações diversas, a partilha de emoções e pequenas confissões que permitem um crescimento conjunto. Terminado este momento, a educadora possibilitava o tempo de livre exploração da sala onde a criança interage com os pares, adultos e explora diferentes materiais. Estes momentos são bastante enriquecedores e permite ao educador agrupar um conjunto de pistas que ajudam a compreender a personalidade, o desenvolvimento, os interesses e as necessidades do grupo. É também neste momento que se desenvolvem propostas dirigidas pela equipa pedagógica.

Após o término da exploração da sala decorria o momento de arrumar visto que as crianças sentem-se bem num ambiente que esteja organizado e arrumado. É essencial incutir na criança desde cedo o hábito de arrumar o material que utilizou, mostrando-lhe

assim que tudo organizado e num lugar previamente estabelecido facilita quando necessita dos mesmos.

Por sua vez, o tempo de higiene é um dos momentos que apesar de estar estabelecido na rotina, acaba por ocorrer ao longo de todo o dia, sempre que necessário evidenciando a flexibilidade da mesma. Para além de proporcionar hábitos de higiene e limpeza pessoal, é marcado essencialmente pelos cuidados pessoais proporcionados às crianças. É nestes momentos em que o papel do educuidar se evidencia de forma natural uma vez que durante a muda da fralda, por exemplo, o adulto deve ter o cuidado de manter um diálogo com a criança. A equipa pedagógica deve tornar estes momentos enriquecedores tanto para as crianças como para si visto que favorece a interação adulto-criança num momento único e de interação individualizada. Em reflexão com a Educadora sobre este tema, a mesma considera "os momentos de higiene são dos mais importantes e que deveriam de ser feitos com mais calma e dando a atenção necessária às crianças". Apesar de defender essa perspetiva admite que "por ser tudo tão rápido e exigente devido ao número de crianças, por vezes torna-se impossível dedicar mais tempo a esses momentos" (Instituição A, 1ª Reflexão Cooperada).

Para além de ser um momento de interação individualizada com as crianças, algo que é fundamental para o desenvolvimento deles surge ainda a oportunidade de desenvolver diversos conhecimentos relativamente à descoberta do corpo e de si próprio. Deste modo, o educuidar proporciona às crianças a aquisição da noção de si próprias promovendo consequentemente a sua autonomia (Mello, 2014).

Relativamente ao tempo de repouso, cada criança tem o seu catre com os seus objetos pessoais para que a criança se sinta segura e tranquila. A educadora tem o cuidado de colocá-los sempre no mesmo sítio pois desta forma as crianças começam a ter a perceção do local da sua sesta e dos seus pertences. No entanto, foi notória a exaustão dos momentos de transição, como o caso da preparação para a sesta ou da hora de levantar. A educadora refere que "nem sempre o tempo é aproveitado da melhor forma, uma vez que considera que as crianças passam [muito tempo] sentadas nas cadeiras, enquanto as auxiliares e a educadora organizam o espaço para o momento da sesta" (Instituição A, 2ª Reflexão cooperada). A Educadora referiu ainda que "tem a perfeita consciência de que não são as crianças que estão erradas, mas sim nós, porque estamos a exigir algo deles que sabemos que não corresponde às suas capacidades nesta faixa etária" (Instituição A, 2ª Reflexão cooperada).

Por fim, no que diz respeito ao brincar no exterior, no decorrer do estágio as crianças não foram uma única vez ao recreio. A justificação passa pelo facto de, nessa altura, algumas crianças ainda não terem adquirido a marcha, o que dificultava a deslocação até exterior uma vez que o parque se situava dois pisos abaixo da sala. Segundo Hohmann e Weikart (1995) "no tempo de ar livre os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva" (p. 435) e neste sentido, enquanto observadora participante tenho pena de não ter sido possível experienciá-lo.

3.2 Instituição B – Jardim de Infância

O segundo estágio decorreu na valência de Jardim de Infância, numa instituição localizada no Concelho de Almada. Esta instituição é privada e rege-se pelo Modelo Curricular de MEM (Movimento de Escola Moderna) que define a escola como "um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade, de uma vida democrática" (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 148). Pretende-se acima de tudo que as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo sejam adquiridas em conjunto, isto é, crianças, educadores e restante equipa pedagógica. Para isso, é necessário que a equipa pedagógica criem condições materiais, afetivas e sociais para que tal aconteça, com a participação das crianças uma vez que estas são o seu principal foco.

A instituição é composta pela valência de creche e jardim de infância. Nesta pretende-se, sempre que possível, que a equipa pedagógica acompanhe o grupo desde o berçário ate à sala dos 5-6 anos pois é crucial que se mantenha o vínculo afetivo criado com os adultos de sala, uma vez que estes são a referência e o porto seguro do grupo.

No que diz respeito à valência de Jardim de Infância, este estabelecimento educativo oferece às suas crianças diversas AEC's (Atividades Enriquecedoras do Currículo) como Educação Física, Inglês, Música, Informática e Natação. Tem como principal objetivo desenvolver um trabalho que promova o desenvolvimento integral da criança ao nível socio-afetivo, cognitivo e psicomotor valorizando os seus saberes, a sua expressão espontânea e a criatividade, garantindo acima de tudo a sua segurança e bem-estar.

3.2.1 Caracterização do grupo

No segundo momento de estágio, o grupo era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, dos quais 18 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Neste grupo estavam inseridas 2 crianças do sexo masculino abrangidas pelo decreto de lei 54. Ambas apresentam um diagnóstico de perturbação de espectro do autismo, no entanto, com níveis diferentes. A equipa pedagógica procurava promover a educação inclusiva transmitindo esses valores ao grupo possibilitando a integração destas crianças no mesmo.

No geral, era um grupo bastante solidário onde as crianças procuravam ajudar os colegas que necessitavam de mais apoio nomeadamente na integração da rotina diária e no cumprimento das regras sociais, apesar de por vezes haver conflitos. Foi possível observar diferentes níveis de desenvolvimento e de interação entre as crianças, o que permite uma aprendizagem mútua bastante enriquecedora. De acordo com Niza (2013) é fundamental:

> (…)[integrar] de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural. (p. 149)

Caracterizava-se por ser um grupo curioso, interessado e participativo que demonstrava bastante vontade em aprender. Era autónomo e independente, carinhoso e afetuoso, porém era notória a dificuldade no cumprimento de algumas regras de saber ser e saber estar. Esta regressão, como a Educadora referenciava, deveu-se em grande parte ao confinamento obrigatório que surgiu a partir do mês de Março e que se prolongou por um período de tempo considerável motivado pela pandemia que se instalou no país derivado ao COVID-19. Tendo em conta que tanto as Educadoras como a própria instituição tinha como pedagogia o modelo curricular MEM, a Educadora privilegiava os momentos de Conselho para alertar e relembrar o quão importante são as regras sociais, principalmente no momento em que vivemos. Alertava para comportamentos negativos e salientava a importância do respeito pelo outro neste momento de distanciamento,

procurando sempre ouvir a perspetiva das crianças. Como referido pela Direção-Geral da Educação,

> A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual devemos estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Direção-Geral da Educação, 2020, s.p).

A infância é uma das fases cruciais da vida de qualquer ser humano e que deixa marcas para sempre. É na infância que se adquire os primeiros valores e que a criança começa a construir a sua personalidade que irá determinar o seu futuro, enquanto cidadãos. A maior parte das crianças vê na Educadora um adulto de referência, um colo, um aconchego, a sua segurança e conforto e, é por isso que o seu papel é tão fundamental pois as suas atitudes servirão de exemplo para cada criança que se cruzar na sua vida.

3.2.2 Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica é constituída por uma Educadora de Infância e uma auxiliar de Ação Educativa que trabalha nesta área há mais de 30 anos.

A Educadora iniciou o seu caminho na área da Educação de Infância há 5 anos e tem como base na sua prática o Modelo Curricular de MEM. A prática do MEM na Educação Pré-escolar assenta na "organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa; trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, pesquisa e de intervenção; modalidades e desenvolvimento de trabalho por projetos (…)" (Movimento da Escola Moderna, 2021, s.p).

De certo modo, o MEM surgiu com a necessidade de criar algo no ensino que fosse mais além do que o ensino tradicional onde permanecia a ideia de uma transmissão de saberes entre educador e criança, bastante monótona. O MEM surge assim da necessidade de aprender através da partilha, de questionar e de raciocinar, como defende Serralha (2015) ao afirmar que,

> (…) a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projectos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à

> experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão que têm desses saberes que trazem do quotidiano. […] daí que as aprendizagens ganhem sentido e se tornem significativas e úteis à vida de cada um." (p. 76)

Esta instituição assume o Educador como o titular do grupo de crianças e o responsável, construtor e gestor do currículo no âmbito do Projeto Educativo. Porém, para o construir deverá fazê-lo em equipa, atendendo sempre às necessidades e interesses do grupo, respeitando o ritmo e os saberes das crianças. A Educadora procurava estabelecer e atingir estes parâmetros na sua prática pedagógica assente na sua conceção de criança,

> (...) criança para mim é uma pessoa que precisa de afeto, assim como todos nós, uma pessoa que brinca mas que também consegue ver mais à frente nas suas brincadeiras. (...) ser criança é ser afetivo, estar e falar com o coração, é brincar e é apoiar o adulto. É olhar com um olhar que é mais humilde, é mais sensível e que não deve ser esquecido e que muitos adultos acabam por esquecer (Educadora B, Entrevista, 2021).

Neste sentido e, no decorrer do estudo, a educadora demonstrou ser uma pessoa bastante afetuosa e preocupada com o bem-estar e conforto do grupo. Procurou, por diversas vezes, desmistificar a ideia da obrigatoriedade de preparação para o 1º ciclo, muitas vezes imposta pela instituição ou pelos próprios pais visto que o grupo no ano letivo seguinte iria terminar a sua passagem no pré-escolar. Defendia a sua importância mas de uma forma equilibrada, procurando sempre espaço para o brincar, uma vez que este faz parte da essência de qualquer criança e que é fundamental para um crescimento saudável e integral. Assim como o tempo que dedicava ao longo do dia para ouvir e reconfortar quem necessitava. Em conversa, a educadora referiu que,

> (...) cuidado existe muito na creche e fala-se muito na creche e acho que acaba por se perder um bocadinho e fala-se menos em jardim de infância. Isto porque acaba por perder a palavra do "cuidar" e reforçam mais a parte da educação (...) Mas não se pode, de todo, esquecer do cuidar (Educadora B, Entrevista, 2021).

A ideia de que o cuidado só acontece em creche, não é de todo a mais correta e apesar das restrições implementadas devido ao Covid-19 que aconselhavam à distância de segurança evitando o contacto físico, a educadora procurava sempre reconfortá-los quando estes necessitavam, aconchegava-os no seu colo e acarinhava-os. No caso de "uma criança se aproximar na procura de um abraço ou beijinho, nós damos. É impossível e é incorreto rejeitá-lo" (Instituição B, 1ª Reflexão Cooperada). Existia ainda um grande cuidado em relação às crianças que tinham integrado o grupo recentemente e se encontravam em processo de adaptação. A educadora referiu que,

> (...) os outros já me conheciam do ano passado e as crianças das adaptações não, então eu queria que eles compreendessem que aqui nesta sala há amor, há afetos (...) eu reparei que eles depois começaram a compreender (...) que nós falávamos sempre quando precisávamos, porque há uma coisa que também é muito importante que é dar-lhes espaço para eles falarem sobre os seus sentimentos (...) cuidar também é ouvi-los (Educadora B, Entrevista, 2021).

Para a Educadora, "o adulto de referência é aquele que cuida, é aquele que acolhe, que está lá nos dias bons e também está lá nos dias menos bons". Defende ainda a ideia de que "é impossível nós querermos educar uma criança sem termos uma relação afetiva muito consolidada (...) não vamos conseguir educar se não tivermos uma relação de cuidado". E é por este motivo que "o cuidar e o educar vão andar sempre de mãos dadas, é impossível nós fazermos um sem o outro" (Educadora B, Entrevista, 2021).

Neste sentido, e tendo consciência da dificuldade que a auxiliar estava a ter na sua integração ao grupo, uma vez que era um membro novo na equipa, a educadora procurou por diversas vezes conversar e refletir em conjunto para que conseguisse ultrapassá-las. A auxiliar não sabia como agir em determinadas situações ou atitudes "partindo algumas vezes para a repreensão". O facto de também não procurar muita interação junto do grupo acabava por dificultar ainda mais a criação de um vínculo afetivo com as crianças e, "se o pouco tempo que [passava] com o grupo, não [era] aproveitado da melhor maneira [ressaltando] os momentos de repreensão, a sua imagem perante as crianças não [seria] a melhor" ou pelo menos a que pretendia, acabando muitas vezes por não ser "um elemento tão procurado no dia-a-dia como a Educadora" (Instituição B, 5ª Reflexão cooperada).

Por ser uma situação desconfortável tanto para a Educadora como para a auxiliar, gradualmente e após várias reflexões, a auxiliar tentou mudar a sua postura, impondo-se na mesma, mas procurando uma maior interação com o grupo, conseguindo assim uma aproximação do mesmo, no decorrer do ano letivo.

Convicta do seu papel enquanto profissional na área da educação, a educadora garante que o educuidar está presente na sua prática e que isso parte muito da pessoa que é "porque inevitavelmente nós não conseguimos separar a nossa parte pessoal da nossa parte profissional (...) Eu educo e cuido com o coração e quando nós colocamos todos os nossos sentimentos naquilo que fazemos, nós não conseguimos ser só educadores" (Educadora B, Entrevista, 2021). O seu maior objetivo era o bem-estar das crianças, tendo sempre o cuidado de partilhar as suas convicções e objetivos em equipa para que unidas conseguissem promover um desenvolvimento integral das crianças e acima de tudo, a sua felicidade.

3.2.3 Ambiente Educativo em Jardim de Infância

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o ambiente educativo deve caracterizar-se como um "contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes" (p. 5). Deste modo, a organização do ambiente educativo reflete as intencionalidades da educadora, assente nos interesses e características do grupo, promovendo a sua autonomia.

A sala de jardim de infância onde decorreu o segundo momento de estágio caracterizava-se por ter um espaço amplo, organizado por diversas áreas de exploração com diferentes intencionalidades centradas nos interesses do grupo, tendo em conta a sua faixa etária. Importa salientar que a organização do espaço era flexível uma vez que a educadora procurava reajustar o mesmo de acordo com a evolução do grupo. A Educadora, em reflexão, afirmou que a organização das áreas no início do ano letivo estava "organizada de forma diferente, no entanto com o passar do tempo, e com a exploração das crianças nessas mesmas áreas, a disposição de objetos e materiais nelas inseridas tem-se vindo a alterar" (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada).

A área Polivalente correspondia à área central da sala onde decorriam reuniões de Conselho em grande grupo. Porém esta área também possibilita a dinamização de diversas atividades orientadas ou espontâneas tanto em grupo como de forma individual. A exploração da área dos jogos e da expressão plástica também era feita nesta zona central da sala.

A Área das construções era um espaço que proporcionava a produção de construções variadas e improvisadas, promovendo o jogo simbólico. Neste espaço, podem permanecer em simultâneo cinco crianças promovendo a exploração em pequeno grupo. Questionadas sobre o que se pode aprender nesta área, algumas crianças afirmaram "que aprendem a construir e a cuidar dos animais" (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada).

Na área da Biblioteca as crianças tinham à sua disposição diversos livros que permitiam a exploração e desenvolvimento da linguagem oral, leitura, imaginação, criatividade e memória. Segundo Hohmann e Weikart (2009) "as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória (…) ouvem histórias, inventam e contam as suas próprias histórias". Através da exploração dos livros as crianças têm contacto com diversos temas que contribuem para a sua aprendizagem e formação, onde a presença e o apoio do adulto é fundamental para adquirir estes conhecimentos de forma significativa e enriquecedora.

A área da Expressão Dramática, mais designada por área da casinha era um dos espaços de eleição do grupo. Era nesta área onde se evidenciava mais a presença do Jogo Simbólico, uma vez que as crianças representavam diversas profissões, reproduziam ações e assumiam papéis que observavam no seu quotidiano como por exemplo o papel de mãe. Uma das crianças referiu que gostava de brincar nesta área por "porque [podia] ser mãe dos bebés (...) Ser mãe é tratar dos bebés, dar comida, brincar com eles, dar nome e ensinar-lhes coisas" (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada). Era também nesta área onde a procura da atenção e da interação com o adulto era mais evidente pois o grupo privilegiava a participação dos adultos da sala nas suas brincadeiras, algo que a educadora, sempre que lhe era possível, procurava fazer.

No que diz respeito à área da Escrita e à área das Ciências e da Matemática, a presença do adulto também era crucial uma vez que nestas áreas o grupo necessitava de mais apoio. Neste sentido, a Educadora dedicava parte do seu dia na exploração destas áreas com as crianças estimulando novas aprendizagens e interagindo de forma individualizada.

Por fim, o espaço exterior era um dos seus espaços preferidos que reunia um conjunto de intencionalidades e oportunidades de exploração cruciais para o desenvolvimento do grupo, permitindo o contacto com a natureza. Este momento é fundamental e extremamente necessário no dia a dia das crianças, uma vez que depois do recreio, o grupo ficava mais calmo e feliz. Deste modo, a Educadora procurava sempre na gestão da rotina dedicar uma parte do tempo à exploração do espaço exterior.

Assim como a organização do espaço e dos materiais era flexível, o mesmo acontecia relativamente à gestão da rotina, principalmente com as medidas implementadas devido ao Covid-19 e que a qualquer momento poderiam ser alteradas, interferindo na dinâmica em sala. A permanência da pandemia interferiu bastante no âmbito escolar e trouxe consigo diversas mudanças na gestão e organização do ambiente educativo. Ainda assim e apesar de todas as mudanças, tal como a organização do ambiente educativo está assente em intencionalidades pedagógicas, a rotina também é intencionalmente planeada pela educadora respondendo às necessidades das crianças e permitindo que estas façam uma previsão antecipada dos vários momentos do dia a dia.

Na rotina, estão integradas as atividades curriculares como Inglês, Música, Informática e Expressão Motora, disponibilizadas pela Instituição com dias e horas estabelecidas. Porém, este aspeto interferia regularmente com a dinâmica de sala uma vez que ocupava grande parte da manhã e diminuía o tempo disponibilizado para as crianças brincarem nas áreas e para dinamizar atividades. Ainda assim é de salientar a preocupação e dedicação que a educadora tinha em tentar ultrapassar esta fragilidade, possibilitando oportunidades de escolha ao grupo para ocupar e aproveitar da melhor forma o tempo que restava.

O dia iniciava-se com o momento do acolhimento que consistia num momento de integração e de partilha de informações entre equipa pedagógica e as famílias, no entanto as medidas implementadas proibiram a entrada das mesmas nos estabelecimentos de ensino, o que provocou consequentemente um distanciamento. Para tentar combater esta distância entre equipa e famílias, a instituição usufruia da aplicação Child Diary, que permitia através desta plataforma o acompanhamento por parte dos familiares relativamente ao que acontecia no dia a dia e a partilha de informações.

Feito o acolhimento, dava-se início à reunião de conselho. Este consistia na dinamização de uma reunião em grande grupo, orientada pela educadora onde eram

partilhadas vivências e acontecimentos recentes e onde era realizado o Plano do Dia, instrumento utilizado em MEM que permite ao grupo fazer uma antevisão e organização do que iria acontecer ao longo do dia.

Os momentos de higiene ocorriam antes e após o término de cada refeição, assim como sempre que necessário uma vez que o grupo era bastante autónomo e independente. Durante o período das refeições, a educadora procurava que o grupo fosse o mais autónomo possível e que cumprissem as regras sociais como permanecer sentado à mesa e utilizar os talheres corretamente porém, sempre que necessário os adultos da sala disponibilizavam-se para auxiliar quem necessitasse de apoio. Após o término das refeições e realizado o momento de higiene, o grupo dirigia-se para o espaço exterior acompanhado pela equipa pedagógica onde permanecia até à chegada da sua família.

Nos mais diversos momentos da rotina a comunicação era algo que estava sempre presente, uma vez que a educadora promovia bastantes oportunidades de diálogo entre crianças e adultos ou até mesmo com os pares, onde o grupo tinha a possibilidade de expressar as suas ideias, contar novidades e sentirem-se felizes com essa atenção e valorização que lhes era dada diariamente. Para além da comunicação ser um fator crucial no desenvolvimento e bem-estar da criança, a educadora fazia questão de ressaltar a importância de saber ouvir e acima de tudo respeitar o outro. Em conformidade com a Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar nº 5/97 (Artigo 10º), um dos objetivos da Educação Pré-Escolar é precisamente "promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania" (p.671), assente no respeito pelo outro.

A educadora procurava manter um ambiente harmonioso onde as crianças aprendessem a ser compreensivas, respeitar e ajudar os colegas, expressarem os seus sentimentos e emoções de modo a garantir o bem-estar de todos. É de destacar na sua prática pedagógica a forma como "aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo" (Folque , 1999, p. 10) onde o cuidado e a educação estão presentes e indissociáveis. Estes fatores centram-se na pedagogia do educuidar assente na criação de um vínculo afetivo com base na confiança e segurança proporcionando às crianças um desenvolvimento a nível afetivo, físico e intelectual.

Capítulo IV– Apresentação e Interpretação das Intervenções

No quarto capítulo do presente relatório será apresentada e interpretada a intervenção realizada nos contextos de creche e jardim de infância. Pretende-se articular a intervenção, as práticas pedagógicas e as conceções das educadoras cooperantes com o quadro teórico de referência.

Primeiramente será apresentada a intervenção no contexto de creche. Em seguida será feita a descrição da intervenção no contexto de jardim de infância e por fim, será elaborada uma síntese reflexiva de todo o processo de intervenção educativa. De salientar que ao longo da descrição das intervenções serão referênciadas algumas crianças cujos nomes são fictícios de modo a mantar o anonimato.

4. Apresentação e Interpretação das Intervenções

4.1 Intervenções no Contexto de Creche

Definido o tema do projeto de investigação, o mesmo foi alvo de diversas conversas com a educadora cooperante de modo a compreender qual a sua perspetiva e de que forma poderia, enquanto observadora participante, desenvolvê-lo de forma contextualizada e adaptada ao grupo e à sua prática pedagógica.

Procurei sempre intervir de forma contextualizada e significativa, tendo em conta o principal objetivo de criar momentos enriquecedores e de interesse para o grupo, adaptados à sua faixa etária de modo a responder às necessidades do mesmo.

4.1.1 "Vamos dar Banho ao Bebé"

Nas reflexões e conversas informais que eram realizadas em conjunto com a Educadora Cooperante, refletia-se muito "sobre os momentos de rotina, dando maior ênfase aos momentos de higiene" (Instituição A, 1ª Reflexão Cooperada A, p.114) uma vez que eram os mais frequentes no decorrer do dia. Neste sentido e tendo em atenção o tema do meu projeto de investigação, decidi observar mais aprofundadamente estes momentos em específico.

A planificação da atividade "Vamos dar banho ao bebé" surgiu após observar que algumas crianças sentiam-se desconfortáveis ao contactar diretamente com a água, nos momentos de higiene, manifestando-se através do choro como era o caso do Mateus.

> O M. era um menino que não gostava particularmente dos momentos de higiene. Enquanto a auxiliar lavava as mãos e a cara, o M. chorava. A auxiliar perguntava o porquê dele chorar e se o M. não gostava de água e o M. respondia sempre que não, acenando a cabeça. A auxiliar reconfortava-o e procurava demonstrar que a água fazia-lhe bem (Nota de campo 8, 11 de dezembro de 2019).

Dia após dia, o grupo começava a integrar-se cada vez mais na rotina de sala e a antever os momentos seguintes pelo que, para esta criança em específico, quando se

aproximava o momento de higiene tornava-se num momento angustiante. Com o intuito de ajudar a criança a ultrapassar os seus medos e angústias, propus à educadora cooperante a dinamização de uma atividade que contemplasse a exploração da água.

Considerando ainda a faixa etária em que o grupo se encontrava, a descoberta do corpo e de si próprio é um dos parâmetros curriculares essenciais ao desenvolvimento das crianças uma vez que o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima positiva envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo.

Neste sentido, a dinamização da atividade tinha como objetivo a exploração do corpo e da água com recurso a uma banheira e um boneco. A atividade teve como ponto de partida o conto de uma história designada por "Banho com o Tobias", em grande grupo, que abordava as várias etapas que envolvem a ação de tomar banho. Tive o cuidado de introduzir ao longo da história os elementos que eram referenciados no livro de modo a recriar as ações e torná-la mais dinâmica e interessante. Os elementos introduzidos seriam posteriormente explorados no decorrer da dinamização da atividade.

Figura 1 - História "Banho com o Tobias"

Figura 2 - Introdução de elementos da história

Após o conto da história, procedeu-se à dinamização da atividade no refeitório por ser um ambiente familiar ao grupo e uma vez que na sala haveria muitos focos de distração. A dinamização ocorreu em pequeno grupo visto que assim conseguiria dedicar-me exclusivamente às necessidades daquelas crianças em específico e proporcionar um momento mais acolhedor e afetivo. De acordo com Lally (1995) "os pequenos grupos oferecem conforto e um sentido de pertença a cada um dos membros do grupo" (cit. por Post & Hohmann, 2011, p. 64) sendo esta a melhor opção tanto para as crianças, como para mim enquanto observadora participante uma vez que conseguia estar mais atenta às

reações de cada um. A escolha das três crianças para a exploração da atividade recaiu sobre o facto de duas delas demonstrarem desconforto ao contactar com a água e a outra criança por se destacar do grupo, uma vez que é bastante participativa e interage bastante com os adultos e com os pares, potenciando um estímulo aos restantes elementos do grupo.

A atividade consistiu, primeiramente, na exploração da água uma que vez que ao encher a banheira permiti ao grupo que tocasse e brincasse com esta. Durante a exploração da água enquanto a Carolina e o Mateus brincavam entusiasmados, o Ivan "colocava a mão dentro de água e em seguida colocava-a na boca, saboreando" (Nota de campo 16, dia 10 de janeiro de 2020). Esta ação demonstrava que o Ivan identificava a água como um bem essencial para satisfazer as suas necessidades básicas. Por sua vez, o Mateus inicialmente demonstrou-se reticente em tocar na água mas após ver a Carolina a brincar, começou a interagir e a participar.

Figura 3 - Exploração da água

Com estas primeiras observações é possível compreender que as crianças exploram os materiais de diferentes formas e é necessário se sentirem à vontade com quem está ao seu lado de modo a explorarem de forma livre, sem inibições.

Com o intuito de motivar o grupo à continuação da exploração da água e começar a atribuir significado à mesma interligando à temática da higiene, "entreguei o boneco ao Mateus sem mencionar o que deveria fazer e ele colocou-o de imediato dentro da água" (Nota de campo 17, dia 10 de janeiro de 2020). Em seguida aplicou-se o gel de banho nas mãos e seguindo as minhas orientações, o grupo procedeu à lavagem das mais diversas partes do corpo do boneco.

Figura 4 - Exploração do gel de banho

Figura 5 - Dar banho ao bebé: Exploração do corpo

Durante a exploração procurei sempre manter um diálogo com o grupo,

Estagiária- “Onde está a cabeça do bebé?”

C. e I. apontam para a cabeça do boneco.

Estagiária- “E a barriga do bebé?”

C. – “Aqui”, enquanto aponta para a barriga do boneco.

Estagiária- E o pé do bebé?

Figura 6 - Exploração do corpo

C.- “Pé”

Estagiária- “Onde está?”

C. – “Aqui”, aponta para o pé do bebé.

(Nota de campo 15, dia 10 de janeiro de 2020)

Com o meu auxílio as crianças tiveram ainda a oportunidade de fazer a associação das partes do corpo do boneco ao seu próprio corpo. Este tipo de diálogo permitiu ao grupo um maior enriquecimento na descoberta do corpo e de si próprio,

Estagiária: O pé do bebé onde está?

C. : “Aí”, enquanto aponta para o pé do boneco.

Estagiária: E o teu pé, onde está?

C. : “Aqui”, apontando para o seu pé, sorridente.

(Nota de campo 18, dia 10 de janeiro de 2020)

Para além disso, procurei dinamizar esta atividade com base no brincar uma vez que, as “crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens ativas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão” (Instituto da Segurança Social, 2010, p. 2) .

De salientar que, apesar do Mateus e o Ivan demonstrarem algum desconforto no contacto com a água nos momentos de higiene, no decorrer desta atividade adoraram brincar e explorar a mesma, ainda que de formas diferentes. Questionado sobre se gostava

da água, o Mateus "[afirmou] que sim ao acenar com a cabeça sorridente" (Nota de campo 14, dia 10 de janeiro de 2020)

Ao longo de toda a dinamização da atividade procurei dar instruções e participar na brincadeira do grupo, uma vez que é fundamental para as crianças a aproximação e a interação com o adulto para que o vínculo afetivo seja fortalecido. Ainda assim, tentei equilibrar a minha intervenção visto que também pretendia observar atentamente a reação de cada criança, sem influenciar a sua ação.

Relativamente às intencionalidades desta atividade, pretendia-se acima de tudo que as crianças em questão conseguissem ultrapassar os seus receios, enfrentando-os de uma forma espontânea e livre através do brincar, onde houvesse espaço para a verbalização de emoções e sensações. Por outro lado, pretendia-se também abordar o conhecimento de si próprio através do reconhecimento e da associação de diferentes partes do corpo.

Desta forma proporcionou-se uma atividade que se tornou enriquecedora para o grupo e onde a indissociabilidade entre o cuidar e o educar é evidente. A educação implícita na abordagem de hábitos de higiene e conhecimento do corpo e de si próprio, por sua vez o cuidado implícito no motivo que levou à dinamização da atividade que partiu da preocupação em ajudar as crianças a enfrentar os seus medos. É fundamental valorizar as emoções das crianças para que estas se sintam importantes e seguras.

De salientar que nos dias seguintes, no decorrer dos momentos de higiene, o Mateus e o Ivan demonstraram um maior à vontade na lavagem das mãos e da cara. Importa referir ainda que toda a equipa pedagógica tinha conhecimento da dinamização da atividade e em que consistia, tendo por isso o cuidado de nos momentos de higiene brincarem com eles de modo a torná-lo natural.

4.1.2 À descoberta do nosso corpo

O momento de higiene, mais especificamente o momento da muda da fralda, caracteriza-se por ser um dos momentos de cuidado mais frequentes numa sala de creche. Porém, se o adulto o explorar da melhor forma, pode criar um momento que vá muito para além do cuidado, promovendo uma aprendizagem em relação ao conhecimento do corpo e o consequente fortalecimento da sua relação com a criança. Para Fernandez (2001) "o organismo é herdado, mas o corpo é construído*"* (cit. in Barbosa & Quadros,

2017, p. 49). Isto significa que a criança vai conhecendo o seu corpo "nas interações com os outros (...) a presença de outros sujeitos estabelecendo trocas por meio de toque ou de olhares, isto é, de relações afetivas e sustentadoras, oferece marcas para esse corpo em suas relações de interdependência-autonomia" (Rogoff, 2005, cit. por Barbosa & Quadros, 2017, p. 49).

O vínculo estabelecido entre adulto e criança é crucial para o seu crescimento e bem-estar e é "nesse intercâmbio de afetos [que] o sujeito – no caso, os bebês e as crianças pequenas- vai se constituindo, estabelecendo relações (...) percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver" (Barbosa & Quadros, 2017, p. 49). Ainda de acordo com as mesmas autoras, "a criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar o seu corpo (...) aprendendo com as próprias experiências" (Ibid., p. 49). Em reflexão, a educadora considera que,

> os momentos de higiene são dos mais importantes e que deveriam ser feitos com mais calma, dando a atenção necessária às crianças, mas que por ser tudo tão rápido e exigente devido ao número de crianças, por vezes torna-se impossível dedicar mais tempo a esses momentos" (Instituição A, 1ª Reflexão Cooperada, 2019, p.120).

Neste sentido e com o intuito de tornar os momentos da muda da fralda ainda mais enriquecedores construi um móbil com recurso a imagens reais de bebés referentes às diferentes partes do corpo. O móbil foi colocado acima do fraldário de modo a que as crianças, no momento de higiene, tivessem acesso às imagens podendo assim explorá-las e fazer uma associação das mesmas ao seu próprio corpo com o auxílio do adulto.

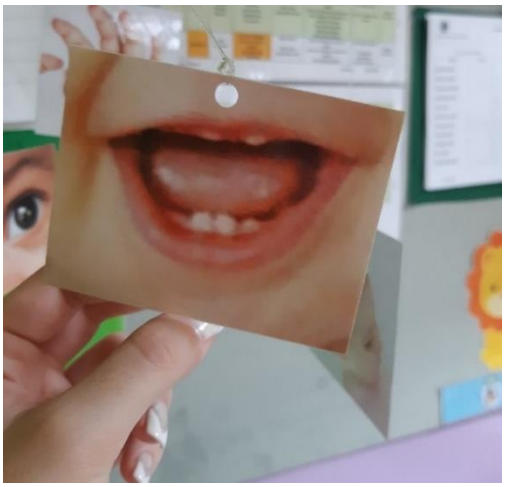


Figura 7 - Imagens utilizadas no móbil

Figura 8 - Exploração do móbil

No decorrer das semanas foi possível observar que durante os momentos da muda da fralda as crianças demonstravam-se curiosas e, nesse seguimento procurávamos promover um diálogo enriquecedor,

Estagiária- "E os olhos do bebé, onde estão?"

C. aponta para a imagem que corresponde aos olhos do bebé.

Estagiária- "E os teus olhos, onde estão?"

C. - "Aí" , enquanto aponta para os seus olhos.

(Nota de campo 10, dia 13 de janeiro de 2020)

Felizmente, foi possível concluir que o móbil foi bem integrado na dinâmica da rotina uma vez que era frequentemente utilizado por todos os elementos da equipa pedagógica sempre que lhes era possível. Estes momentos contribuíam para a valorização da interação individualizada que nem sempre é fácil de acontecer uma vez que a rotina em creche é bastante exaustiva, sendo por isso crucial proporcionar estes momentos e aproveitá-los da melhor forma possível. Como refere Gabriela Portugal (2011) "os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interacções diádicas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais" (p. 9).

4.1.3 A Bolinha da Amizade

O educuidar é uma temática que está presente em diversos momentos de uma rotina tanto numa sala de creche como em jardim de infância e, por isso a maioria das observações são baseadas em intervenções espontâneas. Isto significa que, enquanto observadora participante, algumas das minhas intervenções não foram planeadas, nem planificadas, uma vez que se sucediam de forma espontânea e era no momento exato que tinha de agir. A bolinha da amizade, designação atribuída à presente intervenção em contexto de creche que será descrita em seguida surge através de uma constante tentativa de aproximação e interação com uma das crianças da sala que se encontrava em processo de adaptação.

O Salvador integrou o grupo tardiamente e, por isso encontrava-se em processo de adaptação, neste caso em particular caracterizado por um processo demorado e difícil. Tudo se iniciava no momento de acolhimento onde a tristeza do Salvador era notória, uma vez que "o Salvador deitava-se no chão a chorar, rejeitando a aproximação e o contacto direto dos adultos da sala" (Nota de campo 4, dia 11 de novembro de 2019). Nesta faixa etária, a separação da figura paternal é um dos momentos mais complicados em creche.

> O processo de separação-individuação (Mahler, Pine, & Bergman, 1977), envolve dois aspectos inter-relacionados, sendo a separação que se refere à saída do bebê da fusão simbiótica estabelecida com a mãe; e a individuação que é marcada por aquisições que permitem à criança ir assumido suas próprias características. (Bossi, Soares, Lopes, & Piccinini, 2014, p. 251).

O processo de separação-individualização permite à criança uma maior independência e constitui-se como "uma importante conquista da criança" (Bossi et al., 2014, p. 251). O período de adaptação à creche, não tem um tempo pré-estabelecido uma vez que varia consoante o comportamento e emoções dos envolvidos, completando-se apenas "quando o bebê e as educadoras forem capazes de interagir de maneira mais descontraída na instituição" (Vitória & Rosseti-Ferreira, 1993, cit. por Bossi et al, 2014, p. 251). A reação mais comum durante a separação da figura paternal é o choro, o que "permite pensar que com o desenvolvimento dos bebês, as estratégias de enfrentamento passam a ser menos voltadas para o corpo, e mais focadas na emoção" (Ibid, p. 257) e é por isso fundamental estabelecer um vínculo afetivo onde a criança se sinta segura.

Como referido anteriormente, o momento de acolhimento era bastante angustiante para o Salvador e envolvia uma gestão de emoções por parte dos adultos e da criança. Após várias observações, foi possível constatar que durante o dia "o S. era uma criança que raramente procurava o colo do adulto e isolava-se" (Nota de campo 19, dia 13 de novembro de 2019) .

Por sua vez a integração no grupo também não estava a ser facilitada uma vez que o Salvador tinha, por diversas vezes, o hábito de se aproximar dos colegas para retirar os brinquedos ou os pertences pessoais gerando conflitos. Por consequência dessas reações, o grupo não interagia muito com o Salvador e cada vez que ele se aproximava as crianças afastavam-se ou choravam.

Figura 9 - S. a tirar o copo de água ao I.

Dia após dia, não havia grandes melhorias na adaptação da criança e depois de diversas tentativas de aproximação para acalmá-lo, quase sempre rejeitadas, a equipa pedagógica começou a demonstrar um certo desinteresse pela situação ao deixar a criança chorar durante bastante tempo. O Salvador para além de chorar, "não aceitava o colo da Educadora nem das auxiliares, reagindo com pontapés e deitando-se no chão (...) a equipa começou a recebê-lo e a colocá-lo num canto até ele se acalmar, sozinho" (Nota de campo 4, dia 11 de novembro de 2019).

Por vezes é importante dar oportunidade das crianças experienciarem momentos a sós, no entanto quando se observa que essa solução não está a resolver o problema devemos ajustar a nossa forma de agir, tentando novas alternativas. Nesse sentido procurei aproximar-me da criança, respeitando sempre a distância que a criança procurava manter e evitar o contacto físico. Apesar desta tentativa de aproximação não ser a favor de alguns membros da equipa que defendiam que a criança deveria ficar sozinha, optei por não desistir uma vez que não tinha como intuito invadir o seu espaço mas sim integrar-me nele gradualmente e ao ritmo da criança.

Figura 10 - S. isolado do resto do grupo

Depois de várias observações e sabendo que o Salvador rejeitava o contacto físico, tinha a consciência que teria de tentar uma aproximação à distância com o objetivo de o cativar. O Salvador gostava de bolas, era algo com que ele brincava muito durante o dia

na creche por isso, “decidi pegar numa bola e lancei-a para perto dele” (Nota de campo 20, dia 19 de novembro de 2019). Inicialmente, a reação não foi de imediato positiva mas era expectável pois tinha a consciência de que seria um processo demorado. Nas primeiras vezes “ele afastava a bola e continuava a chorar” (Nota de campo 20, dia 19 de novembro de 2019) eu respeitava, mantinha-me próxima da área onde ele se encontrava e ficava a brincar com a bola enquanto ele observava. Porém, com o passar do tempo, o Salvador começou a reagir à minha tentativa de aproximação ao começar a “agarrar na bola e guardá-la, outras vezes agarrava e brincava com ela” (Nota de campo 21, dia 25 de novembro de 2019). Até ao dia em que “agarrou na bola e lançou-a para mim, iniciando uma brincadeira comigo por sua iniciativa” (Nota de campo 22, dia 28 de novembro de 2019). Por fim e, após várias semanas desta tentativa de aproximação, o Salvador quando chegava à sala ia a correr buscar a bola para brincar comigo.

Foi possível também observar que, nessa fase, se fosse eu a recebê-lo no momento do acolhimento, o Salvador aceitava o meu colo. Procurei sempre aconchegá-lo até se sentir seguro para ir brincar. De salientar que, apesar de já estar mais integrado na dinâmica da sala, os momentos de conforto e afeto eram mais frequentes comigo uma vez que o Salvador continuava, por vezes, a rejeitar o contacto físico com a restante equipa pedagógica. Mais próxima dele comecei a compreender a sua necessidade de carinho e segurança e por isso tentava sempre reconfortá-lo sendo um dos motivos pelos quais o Salvador começou a procurar-me para brincar com ele ou apenas para lhe dar colo.

Figura 11 - Interação entre mim e o S.

Numa conversa informal, uma das auxiliares reconheceu que de facto a minha tentativa de aproximação ao Salvador tinha sido positiva visto que a relação que ele mantinha comigo, não estabeleceu com mais nenhum membro da equipa até ao preciso momento. Nesse sentido e, após refletir sobre a situação, procurei falar com a Educadora e com a auxiliar em questão na tentativa de refletirmos juntas e ajustarmos a nossa intervenção de modo a beneficiar todas, mas principalmente o Salvador. Alertei para o

facto de nem sempre agirmos da forma mais correta com a criança uma vez que, pela sua personalidade e interação com os pares, acabávamos por o culpabilizar de muitas das situações negativos ou de conflito que surgiam na sala, muitas vezes sem ter a certeza porque não tínhamos observado a situação em si. Procurei ao longo da conversa nunca fazer juízos de valor porque não era de todo a minha intenção mas sim refletir sobre uma outra perspetiva, enquanto observadora participante, que deveria ser pensada, algo que foi bem aceite por ambas. Concluímos que era fundamental estabelecer uma relação saudável com base no respeito e compreensão, uma vez que não se poderia exigir uma aproximação e ligação forte com o Salvador, quando os próprios adultos não proporcionavam que tal acontecesse. Por fim, a educadora acabou por referir que,

> É por este tipo de reflexões que gosto de receber estagiárias. Vocês têm a capacidade de nos alertar quando algo está errado porque por vezes estamos imersas na nossa prática perdendo a noção do que se passa à nossa volta. Ter um olhar vindo de fora é fundamental (Instituição A, 3ª Reflexão cooperada, 2020).

No decorrer de toda esta intervenção pretendi sempre que o Salvador se sentisse integrado, aceite e acima de tudo que se sentisse acarinhado e amado. Para Hohmann e Weikart (2009) "a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas" (p. 65). Deste modo procurei proporcionar o desenvolvimento de uma relação saudável e de confiança que garantisse o bem-estar da criança. Foi um processo demorado, mas que no final compensou bastante pelo vínculo afetivo que consegui criar com o Salvador, algo que foi reconhecido pela própria mãe uma vez que num dos momentos de acolhimento onde o Salvador estava a chorar e na tentativa de o acalmar, disse,

> -Filho, olha é a tua amiga. Vai para o colo da menina, tu gostas tanto dela.
>
> E após algum tempo, o S. veio para o meu colo.
>
> (Nota de campo 23, dia 29 de novembro de 2019)

Relativamente à equipa pedagógica e, após a nossa reflexão iniciaram novamente uma tentativa de aproximação ao Salvador que, infelizmente, não consegui acompanhar até ao fim visto que o estágio entretanto terminou. Ainda assim, acredito que tenham dado

o seu melhor uma vez que a Educadora garante que o seu objetivo "não é só criar aprendizagens significativas (...) estamos a falar de pessoas pequeninas (...) e se te relacionares de forma positiva, eles se sentirem acolhidos e sentirem que podem confiar em ti, a maior parte das inseguranças desaparecem" (Educadora A, Entrevista, 2021). As interações adulto-criança apresentam uma extrema importância para o seu desenvolvimento integral e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), logo desde o início da sua vida "as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, consequentemente, a maneira como a criança interage com as pessoas em diferentes situações" (p. 64). Para a Educadora ser criança é,

> sorrir, é brincar, é demonstrar o quando somos verdadeiros, a forma como não veem maldade, tudo para eles é descoberta. Afirma ainda que a forma como eles nos dão tanta coisa, seja através de carinho, de palavras, de sorrisos, dos afetos, tudo isto faz parte do que é ser criança (Educadora A, Entrevista, 2021).

E neste sentido, todos têm o mesmo direito apesar das suas diferenças, têm direito a carinho, a respeito e compreensão, têm direito a ser criança em toda a sua plenitude.

4.2 Intervenções em contexto de Jardim de Infância

O momento de estágio em contexto de Jardim de Infância decorreu num período de pandemia causado pela Covid-19, onde tinham sido alargadas as medidas de restrição há relativamente pouco tempo. Ainda assim, existiram muitas mudanças sendo a área da Educação uma das mais afetadas. O uso da máscara, o distanciamento social que deveria ser respeitado sempre que possível assim como as recomendações para evitar o contacto físico levantaram muitas questões, reflexões e colocaram, algumas vezes, em causa as práticas pedagógicas assentes no educuidar. Neste sentido, procurei ao longo do estágio refletir bastante com a Educadora sobre todas estas mudanças e aspetos de modo a compreender se o cuidado e afeto essenciais ao desenvolvimento das crianças não se perderia.

Mais uma vez o tema do projeto de investigação, foi alvo de diversas conversas com a educadora cooperante de modo a compreender qual a sua perspetiva e de que forma

poderia, enquanto observadora participante, desenvolvê-lo de forma contextualizada e adaptada ao grupo e à sua prática pedagógica. Procurei sempre intervir de forma contextualizada e significativa, tendo em conta o principal objetivo de criar momentos enriquecedores e de interesse para o grupo, adaptados à sua faixa etária de modo a responder às necessidades do mesmo.

4.2.1 Construção de espaços de diálogo e compromisso – a disponibilidade para a escuta

Todas as experiências vivenciadas trazem consigo desafios que se tornam enriquecedoras e marcam o nosso percurso. Um dos meus maiores receios no início do estágio em jardim de infância era o facto de interagir com crianças com personalidades que, apesar de ainda estarem em construção, já tinham traços muito bem definidos. Em reflexão, afirmei que tinha "receio de encontrar uma criança que não se identificasse comigo e que me desafiasse, não por ela, mas sim por mim. Não sabia até que ponto saberia lidar e tinha medo de rejeitar ou evitar essa criança, por sentir que ela não me aceitava" (Instituição B, 2ª Reflexão, 2021). O André foi um dos grandes desafios desta experiência em contexto de Jardim de Infância.

O André era uma criança que não procurava muito o colo e o afeto dos adultos da sala. Demonstrou deste início ter algumas dificuldades em aceitar ou respeitar os pedidos dos adultos da sala, desafiava bastante pelas suas respostas, pela sua abordagem e por algumas das suas atitudes. Quando o André era repreendido por alguma atitude negativa, reagia com risos o que contribuía para um sentimento de frustração por não saber ainda como reagir a estas situações. No papel de observadora participante, procurei refletir bastante sobre esta situação de modo a tentar encontrar uma solução e ajustar a minha intervenção para que fosse o mais correta possível, mantendo um equilíbrio entre o respeito e compreensão. Pretendia-se acima de tudo estabelecer uma relação saudável com a criança. Senti por vezes "dificuldades em controlar determinadas situações, talvez por não querer ser demasiado autoritária" (Instituição B, 1ª Reflexão, 2020). Inicialmente tentava manter um equilíbrio e compreender até onde poderia ir, sempre com o cuidado de respeitar a prática da educadora.

No entanto com o passar do tempo e numa fase mais avançada, senti que constantemente o André era repreendido e que seria necessário ajustar a minha postura

porque desta forma não iria conquistá-lo. Essa oportunidade surgiu e veio evidenciar aquilo que de facto estava a acontecer, através de uma situação que se sucedeu no percurso até à casa de banho. Durante todo o caminho, o "A. procurou destabilizar os colegas com empurrões e insultos. Aproximei-me dele, estendi a minha mão e pedi que viesse comigo para o início da fila. Inicialmente negou, mas após eu insistir de forma calma, o A. aceitou" (Nota de campo 1, dia 20 de outubro de 2020).

Na fila, a caminho do momento de higiene, caminhando ao meu lado, o A. olhava fixamente para mim e a certa altura referiu,

A- Então Catarina, mas agora não te vais chatear comigo?

E- Não, estou triste e cansada por me estar sempre a chatear contigo por isso quando fizeres algo errado vou pedir que venhas para perto de mim e me ajudes.

O A. ficou bastante sério a olhar para mim com um ar surpreendido.

(Nota de campo 1, dia 20 de outubro de 2020).

Naquele exato momento e confrontada com aquela questão foi a solução que se encontrou de imediato. Começou-se a implementar essa estratégia no dia a dia, no decorrer de vários momentos idênticos. Nos momentos de conselho, quando o André destabilizava o grupo, era lhe pedido que se sentasse ao meu lado e ajudasse a dirigir o conselho. A sua participação ajudava na sua concentração e sentido de responsabilidade e consequentemente num momento de interesse para todo o grupo, "onde todos ensinam e todos aprendem" (Matos, 2018, p. 73). Estes momentos promoviam "a partilha de tarefas (...) pontos de vista (...) promovendo a participação de todos. Uma participação à medida de cada um (...) onde as crianças aprendem a pensar-se e a pensar nos outros (ibid., 73).

Outra das estratégias utilizadas foi a utilização de um diálogo calmo e cuidadoso, sem elevar a voz, de modo a alertar para um determinado comportamento incorreto, onde se pretendia que a criança compreendesse o motivo daquela atitude não ser positiva e, "o André ao invés de se rir, reagia a chorar e demonstrava compreender" (Nota de campo 2, dia 27 de outubro de 2020). Foi um processo demorado, uma vez que o André era uma criança distante e que dificilmente deixava que entrassem no seu mundo. A sua personalidade ainda estava em processo de estruturação como qualquer criança na sua

idade e era crucial ter cuidado na intervenção e aproximação uma vez que o objetivo principal era estabelecer uma ligação com ele assente na compreensão e respeito mútuo, através do diálogo e da escuta. Enquanto esse laço afetivo não fosse estabelecido, dificilmente iria-se conseguir ir mais além.

> as práticas educativas com crianças pequenas, para que ocorram em sua plenitude, necessitam de tempo – tempo para o diálogo intergeracional. Afinal, as crianças pequenas estão fazendo as suas iniciações no mundo ao mesmo tempo em que, com o ineditismo de seu nascimento, podem ser capazes de renová-lo (Barbosa & Quadros, 2017, p. 47)

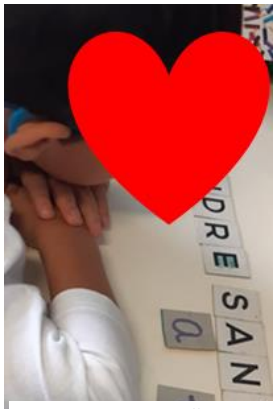


Figura 12 - Interação com A. na área da escrita

Foi necessário ajustar bastante a minha intervenção através da implementação de estratégias, muitas delas no preciso momento, sem serem planeadas assim como a minha postura que se foi alterando de acordo com as situações. Procurava interagir com ele, entrar nas suas brincadeiras, perceber os seus gostos e interesses. Começou a ser notório que através do sentido de responsabilidade que lhe era atribuído, o fortalecimento da nossa relação começava a evidenciar-se. O André, "estava tão habituado à repreensão e ao elevar de voz que quando foi confrontado com outra maneira de ser, também ele mudou algumas das suas atitudes" (Instituição B, 2ª Reflexão Cooperada, 2020).

No decorrer de uma atividade que consistia num momento de interação individualizada com cada criança, onde se falava sobre a opinião relativamente à educadora surgiu um momento de diálogo que evidenciou a confiança e segurança que o Andre começava a sentir,

C. - O que significa a [Educadora] para ti?

A. : A [Educadora] é como uma mãe para mim.

C. : E o que é ser mãe?

A. : Depende, por exemplo, a minha mãe mete-me de castigo e o pai grita e ralha comigo.

C. : E nesses momentos como é que te sentes?

A. : Eu não sinto nada. Só choro.

(Nota de campo 3, 2 de novembro de 2020)

Este diálogo deixou marcas no meu crescimento profissional e acima de tudo pessoal, uma vez que é nestes momentos que se evidencia o importante papel de uma educadora ou de uma auxiliar: o respeito e compreensão pela criança. As vivências e as pessoas que nos rodeiam influenciam a construção do nosso "eu" no decorrer da infância e as marcas deixadas a nível emocional refletem-se posteriormente nos comportamentos. Neste sentido, é importantíssimo enquanto profissionais da área de educação tentar compreender o que motiva as crianças a determinados comportamentos e atitudes, sem julgamentos. Os sinais de angústia e de ansiedade devem ser valorizadas porque ao sentirem que as suas preocupações, queixas ou inquietações foram ouvidas e valorizadas, as crianças "farão menos, e não mais exigências. Portar-se-ão melhor e de forma mais carinhosa com os outros" (Barish, 2019, p. 47) uma vez que se sentem amadas e acarinhadas. Como refere Matos (2018)

> Um currículo que se apoie em situações socialmente significativas, exige práticas com uma escuta atenta e um olhar cuidadoso às crianças, entendendo-as e reconhecendo-as como seres participativos e agentes da sua própria aprendizagem, pessoas de corpo inteiro, com uma história pessoal e familiar (p. 74).

Na construção de relações afetivas entre adulto-criança, é fundamental que o Educador reflita sobre as suas ações e que quando erra, tenha a capacidade de assumir e pedir desculpa à criança. Caso contrário nunca poderá ser exigido às crianças aquilo que não se é capaz de fazer. As crianças veem no educador um adulto de referência e é por esse motivo que para Brazelton e Greenspan (2002), "quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e adultos" (p. 29).

A presente intervenção teve como intencionalidades o desenvolvimento e o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social, assim como o desenvolvimento de uma atitude crítica e interventiva relativamente às ações que efetua. Para além disso, pretendia-se proporcionar ao André a oportunidade de adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. Enquanto observadora participante e futura educadora, procurei desde início encontrar estratégias alternativas à constante repreensão e castigo mas, acima de tudo, procurei compreender o André e aproximar-me dele com o intuito dele se sentir seguro e confiante ao conversar comigo. Quando há este cuidado, "com zelo e atenção, as crianças aprendem o sentido de serem quem são, ganhando sensibilidade e competências de reconhecimento dos outros, adultos e pares que consigo convivem" (Matos, 2018, p. 75).

4.2.2 Cuidar do outro

O segundo momento de estágio estava a terminar e neste sentido surgiu a ideia de se construir uma prenda, com a participação de todo o grupo, para à oferecer Educadora como agradecimento. A educadora acompanhava este grupo deste a sala de 1 ano e este, seria o último ano que iria permanecer com eles, uma vez que a maioria das crianças iria ingressar para o 1º Ciclo. Na entrevista a Educadora fez questão de referir que "eu acompanho este grupo já desde 1 ano de idade, como tu sabes, e foram muitas as aprendizagens que eu também fiz com eles e não só eles comigo" (Educadora B, Entrevista, 2021). Esta aprendizagem mútua marcou tanto o crescimento do grupo como da própria educadora e, por isso faria todo o sentido que a prenda fosse realizada por mim e pelas crianças.

Porém, a construção desta prenda iria contribuir também para o presente projeto de investigação uma vez que através desta atividade as crianças teriam oportunidade de partilhar a sua opinião relativamente à Educadora compreendendo deste modo os seus pontos de vista e a importância que o papel de um educador pode assumir na vida de uma criança.

A atividade consistia na criação de um livro composto por desenhos ilustrados por cada criança e acompanhados por um texto construído a partir de conversas individuais

entre mim e as crianças sobre a Educadora. De forma individual, foi solicitada a cada criança a realização de um desenho para a Educadora com recurso a diversas técnicas, onde "a maioria das crianças fizeram a representação delas próprias e da Educadora" (Nota de campo 4, 4 de novembro de 2020)

Uma das técnicas utilizadas foi o recorte e colagem onde se pretendia que as crianças escolhessem nas revistas e jornais um corpo idêntico ao deles e um corpo idêntico ao da Educadora. Deste modo, iriam fazer a distinção das características de um corpo de adulto e de um corpo de criança. Posteriormente o molde do corpo era recortado, colado numa folha e decorado ao gosto da criança. Outros desenhos foram realizados com recurso a tintas exploradas através de diferentes técnicas de pintura, entre elas a pintura com recurso a pincéis e a pintura com cotonetes – técnica do pontilhismo. Algumas crianças optaram pela ilustração com lápis e canetas. De salientar que as crianças tinham oportunidade de escolha, uma vez que se pretendia responder aos interesses e gostos das mesmas visto que "o prazer, a alegria, o bem-estar devem ser elementos garantidos" (Macêdo & Dias, 2006, p. 12)

Figura 13 - Ilustrações realizadas pelas crianças

No que diz respeito à construção do texto, pretendia-se que cada criança explicasse o que desenhou e a partir dessa explicação entrava-se num diálogo sobre a Educadora – o que mais gostavam de fazer com ela; quais as características físicas que mais adoravam; o que gostavam mais nela e o que não gostavam tanto; o que ela significava para eles,

> Fico feliz quando ela está feliz.

Quando estou triste a I. dá-me um abraço.

A I. para mim é uma mãe!

(Nota de campo 5, dia 16 de novembro de 2020

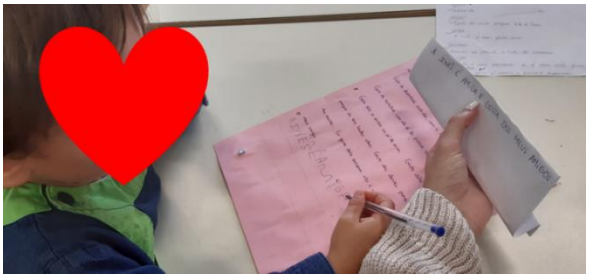


Figura 14 - Dinamização do texto para a prenda

Com esta atividade foi possível compreender qual a perspetiva que o grupo tinha em relação à Educadora e ao seu trabalho, através dos aspetos positivos e negativos que destacavam (V. Apêndice 3, Nota de campo 9) . Uma das crianças referiu não gostar do facto da Educadora elevar a voz quando o grupo está a fazer muito barulho, no entanto a criança justifica que apesar de não gostar quando isso acontecia, "compreendia porque a Educadora ficava triste por querer falar e ninguém a ouvir" (Instituição B, 5ª Reflexão, 2021). Em reflexão sobre esta afirmação da criança, no decorrer da entrevista a Educadora referiu que,

> (...) mesmo quando eles referem algo que para mim não é negativa é construtiva, "ah ela grita mas é porque ela quer se fazer ouvir e os amigos não deixam" isto para mim tem o significado todo. Muitas das vezes, e eles são 25 crianças, e eu tenho de elevar a voz porque realmente eles não me estão a ouvir, eu depois fico sentida porque o fiz. Eu sou assim, mas depois penso que tinha de ser porque se eu já chamei três vezes pelo grupo e eles não me ouvem, esta foi a minha estratégia para me fazer ouvir. Não foi secalhar a melhor, mas foi a que eu arranjei no momento. Mas a criança ter a justificação do porquê de eu ter elevado a voz, para mim tem todo o significado, porque sabem que não foi com maldade e sim porque precisava de o fazer naquele momento (Educadora B, Entrevista, 2021).

Esta pequena reflexão demonstra que há uma preocupação por parte da Educadora em explicar ao grupo o seu descontentamento perante determinadas situações, justificando as suas atitudes e se necessário pedir desculpa quando assim o entende. Como refere Matos (2018) "um currículo cuidadoso obriga-se a pensar na centralidade da sua intervenção, fugindo de uma formatação académica, dando lugar e espaço para as emoções e os afetos, onde abraçar, cuidar, limpar lágrimas, rir, emocionar-se é uma realidade" (p. 74).

Este processo proporcionou ainda dar voz às crianças que se demonstraram sempre muito participativas e entusiasmadas no decorrer de todo o processo. E por fim, esta mesma atividade permitiu compreender se de facto aquilo que a Educadora defende na sua prática educativa e enquanto profissional que é, corresponde efetivamente ao que chega às crianças e no que estas acreditam. Como a mesma afirma, "eu podia estar aqui a dizer que o educuidar está presente na minha prática, mas se eles viessem dizer o contrário, isso é que tinha o peso. Eles é que estão comigo todos os dias, eles é que veem e eles é que sentem" (Educadora B, Entrevista, 2021).

Para além de todos estes fatores, e uma vez que refere que efetivamente "o educuidar está na minha prática e depois acho que isso parte muito da pessoa que eu sou porque inevitavelmente nós não conseguimos separar a nossa parte pessoal da nossa parte profissional porque nós trabalhamos com crianças" (Educadora B, Entrevista, 2021) esta prenda tornou-se bastante significativa pois permite à educadora refletir sobre a sua prática, se de facto aquilo que defende chega até às crianças com base no que é referido a seu respeito. Através desta atividade, "percebe-se a importância do papel desta Educadora e a capacidade que cada criança tem de analisar e destacar aspetos diferentes. Na verdade cada criança ressalta os aspetos que para si são os mais importantes" (Instituição B, 5ª Reflexão, 2021).

"Gosto da I. porque ela é minha amiga (...) Gosto do amor porque ele é bom. É o coração que nós sentimos" (Nota de campo 7, 17 de novembro de 2020). Por diversas vezes, no decorrer da dinamização desta atividade foi associado o papel de mãe ao papel da Educadora, "a I. para mim é uma mãe porque ela está com a gente no colégio e cuida da gente. Ela cuida como as mães cuidam dos filhos" (Nota de campo 6, 16 de novembro de 2020). Esta associação demonstra o importante papel que a educadora desempenha na vida destas crianças e os vínculos afetivos que se foram estabelecendo ao longo do tempo. Como a mesma afirma "são palavras que têm um peso muito grande, alguém dizer-te isto

é porque é um sentimento muito forte" (Educadora B, Entrevista, 2021). Em entrevista referiu ainda que,

> isso para mim foi muito importante (...) eu adorei completamente esta prenda (...) porque é a definição deles. (...) Isto para mim é gratificante porque se nós estamos nesta profissão e chegamos à sala dos 5 anos e eles dizem isto sobre nós, então faz sentido e valeu a pena (Educadora B, Entrevista, 2021).

O carinho, os abraços e o amor foram das palavras mais recorrentes nesta atividade e isso reflete o trabalho da Educadora assente no cuidado com o outro, "porque eu não educo só de chegar lá e dar todas as informações. Eu educo e cuido com o meu coração" (Educadora B, Entrevista, 2021).

4.3 Reflexões emergentes

O educuidar é algo que está presente no quotidiano de qualquer sala de creche ou jardim de infância. O ato de cuidar e educar está implícito nos mais simples gestos e ações que, enquanto profissionais na área de Educação, exercermos perante e com as crianças. Educar é algo que se espera de qualquer Educador, cuidar é algo que nasce connosco. Ambos fazem parte da nossa essência e definem o nosso percurso enquanto profissionais.

Cuidar e educar é um ato de amor e de compromisso que temos para cada criança que se cruza connosco em algum momento da nossa vida e de certa forma, iremos deixar a nossa marca na infância delas, cabe a nós decidir como fazê-lo. O respeito, a humildade, a solidariedade e a compreensão são alguns dos valores que devem ser transmitidos, mas para tal é fundamental que estes mesmo valores estejam enraizados nas nossas origens enquanto profissionais e enquanto pessoas. Educar com amor, é cuidar. Assim como cuidar com amor, é educar. Crianças amadas e acarinhadas tornam-se mais facilmente, um dia em pessoas que respeitam e cuidam do outro.

No decorrer dos estágios, proporcionaram-se vários momentos de conversas informais e reflexões cooperadas com as educadoras que promoviam uma melhor compreensão relativamente às suas perspetivas, às suas conceções e, claro, às suas práticas pedagógicas. As entrevistas (V. Apêndice 5 e 6) realizadas às educadoras de ambas as valências contribuíram bastante para o decorrer do estudo uma vez que

apoiavam e justificavam determinadas ações vivenciadas assentes nas conceções das mesmas acerca da temática do educuidar.

No que diz respeito às intervenções realizadas em ambos os contextos considero que as mesmas foram diversificadas e assentes nas necessidades dos grupos, respeitando as características de cada contexto educativo. Em cada uma das propostas procurei sempre potencializar momentos enriquecedores e desafiadores para cada grupo de crianças, onde tivessem a oportunidade de superar os seus medos e angústias, de estabelecer relações afetivas e de refletirem sobre as suas ações e as ações dos que os rodeiam. Houve uma intencionalidade em associar as propostas de intervenção a um ambiente de aprendizagem ativa valorizando o contexto educacional, as necessidades e a faixa etária de cada grupo. Um ambiente de aprendizagem ativa, segundo Post e Hohmann (2003) deve ter em consideração as necessidades das crianças nos mais variados níveis como a necessidade de "comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças" (p. 22).

Outro aspeto que tive em consideração na realização de algumas das minhas intervenções foi a importância do brincar. Procurei adaptar e implementar atividades que permitissem uma exploração com base na imaginação, criatividade e acima de tudo liberdade. Para Rosa (2010) "o brincar é uma atividade a que o individuo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade" (p. 66). O brincar para além de ser a essência da infância, permite à criança a construção de "uma identidade autónoma, cooperativa e criativa (…) A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância" (Abramowicz & Wajskop, 1999, p. 56).

Para dar espaço a esse tempo de brincadeira e proporcionar momentos de interação individualizada entre adulto-criança que contribuíssem para um fortalecimento dessa mesma relação, procurei sempre dinamizar as atividades em pequenos grupos ou de forma individual. Como refere Lally (1995) "os pequenos grupos oferecem conforto e um sentido de pertença a cada um dos membros do grupo" (cit. Post & Hohmann, 2011, p. 64). Deste modo, consegui chegar diretamente a cada uma das crianças, compreender e tentar dar resposta às suas dúvidas, ouvir as suas opiniões e histórias proporcionando um momento de partilha muito enriquecedor tanto para mim como para cada um deles.

As intervenções em creche tiveram como principal intuito estabelecer uma relação afetiva com as crianças através do colo, carinho, preocupação, escuta e brincadeira, de forma a contribuir para que estas ultrapassassem as suas angústias e receios. Foi, inicialmente, necessário um período de observação mais centralizado no grupo e na equipa pedagógica e vivenciar vários acontecimentos para compreender o que era necessário e como deveria intervir de forma adequada. Procurei manter-me ao nível deles, sentar-me no chão e entrar nas brincadeiras deles, sem ser demasiado invasiva, outras vezes esperava que fossem eles a procurarem-me. O mesmo se sucedeu em Jardim de Infância onde foi crucial conhecer aprofundadamente o grupo e a equipa para, posteriormente, intervir de forma contextualizada. Apesar de ser algo fundamental para a interação com as crianças, poucas vezes observei as educadoras a interagirem no chão com o grupo. A Educadora de creche referiu que "sentia por vezes dificuldade em realizar atividades com as crianças ou sentar-se no chão com eles para lhes dar atenção, por falta de tempo" (Instituição A, 2ª Reflexão, 2019, p.123).

A falta de tempo motivada pela rotina exaustiva quebra muitas vezes a interação entre a equipa pedagógica e as crianças e por isso é fundamental tentar reverter essa situação e aproveitar ao máximo todas as oportunidades que surjam durante o dia-a-dia.

Nas intervenções espontâneas, assentes no fortalecimento da minha relação com o Salvador em creche e o André em jardim de infância, a maior dificuldade sentida foi a demora nesta aproximação uma vez que decorreram por um longo período de tempo, o que implica uma grande motivação para não desistir. Mas era fundamental respeitar o espaço e ritmo das crianças, pois só assim estaria a cuidar e educar de forma articulada, o que nos remete,

> (…) para a compreensão das especificidades do desenvolvimento da criança nos primeiros anos, como ponto fundamental para o educador organizar um ambiente de estímulos, vivências, convivências e aquisições, para que ela construa e amplie os seus conhecimentos e estabeleça mais e novas relações entre objetos e pessoas (…) que vão contribuir, certamente, para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social (Correia, 2018, p. 66).

A compreensão e o respeito foram os alicerces do fortalecimento destas relações. No sentido em que "(...) a escola é a vida, respeitando as suas origens e garantindo o

direito à sua identidade, valores, língua, culturas (Matos, 2018, p. 74) importa refletir que apesar de serem crianças pequenas, algumas já vivenciaram experiências que podem deixar marcas profundas na sua personalidade e no seu crescimento. E deste modo devemos por isso procurar apoiar a criança, compreendê-la e acima de tudo dar-lhe amor. Todas as crianças são diferentes, assim como nós adultos, é normal que existam relações mais fortes entre o adulto e algumas crianças em específico, pelos seus traços, pela sua personalidade, pelo elo de ligação que criam. Mas é fundamental que, enquanto profissionais, tenhamos consciência que apesar de sermos "responsáveis por aquelas crianças enquanto estão na creche, e por mais que seja complicado gerir, o que acontece fora do âmbito escolar, não nos diz respeito. Temos de certa forma respeitar e saber o nosso lugar" (Instituição A, 2ª Reflexão Cooperada, 2019, p. 138).

Significa que apesar da importância que o nosso papel pode assumir na vida de uma criança, não somos substitutos da família e, por vezes, por mais difícil que seja, é essencial saber distinguir a nossa vida profissional da nossa vida pessoal. E esse é um dos longos caminhos que tenho de percorrer para evitar que algumas situações possam afetar-me mais do que o esperado.

Ainda assim, apesar das dificuldades sentidas, considero que as minhas intervenções contribuíram para enriquecer os grupos de crianças e para um sentimento de valorização e carinho para com as crianças. Como refere a Educadora A, "temos de valorizar as conquistas deles, estar ao lado deles, é nos impormos quando necessário, isto também é educar, quando existem comportamentos negativos com os pares ou até com eles próprios" (Entrevista, 2021), ajudá-los a refletir sobre os mesmos. Mas acima de tudo dar colo, reconfortar e aconchegar para que se sintam seguros e confortáveis num ambiente que é deles, "o cuidado vai ser uma grande base para depois nós conseguirmos promover tantas outras aprendizagens" (Educadora B, Entrevista, 2021). Para Post e Hohmann (2011) quando as crianças "crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras" (p. 40).

Capítulo V– Considerações globais

Neste último capítulo procuro demonstrar e refletir sobre o longo percurso académico e pessoal que contribuiu para o meu crescimento enquanto pessoa e futura Educadora de Infância. Um percurso repleto de esforço, empenho e muita dedicação para atingir todos os meus objetivos e concretizar finalmente um sonho que me acompanha desde a infância. Ao longo do presente capítulo irei ainda refletir sobre as experiências vivenciadas nos estágios de creche e jardim de infância durante o decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar, uma vez que, são o alicerce à realização deste mesmo projeto de investigação.

Ao longo de todo o percurso académico o cuidar e educar foram dois conceitos muito presentes e marcantes na minha formação enquanto futura Educadora de Infância. Muitas vivências, reflexões e conversas entre estudantes e professores assentavam nestes conceitos base da Educação de Infância. Por ser algo imprescindível no ambiente educativo, existem vários teóricos que refletem sobre o cuidado na educação de infância e a sua importância no desenvolvimento integral das crianças.

Deste modo, o educuidar foi um tema que desde início despertou em mim uma grande curiosidade e interesse em saber mais e, sobretudo, observá-lo na prática, considerando deste modo que fosse a temática mais adequada ao meu Projeto de Investigação. De salientar que em ambos os contextos as educadoras cooperantes sempre se demonstraram disponíveis para esclarecer, escutar e refletir conjuntamente comigo em relação ao tema e a todas minhas inseguranças e as minhas perspetivas ao longo de todo o percurso de estágio, o que contribuiu de forma muito significativa para um enriquecimento pessoal.

A metodologia escolhida para a realização da presente investigação teve por base a investigação-ação, centrada essencialmente na observação e reflexão, além de outros procedimentos de recolha de informação que também serviram de apoio à investigação como conversas informais e as entrevistas às educadoras cooperantes, o que possibilitou responder à questão de investigação ação de um modo mais crítico e reflexivo.

Procurei, no presente estudo, compreender de que forma as educadoras implementavam o educuidar nas suas práticas educativas e se de facto as suas intencionalidades respondiam adequadamente às necessidades das crianças. Para tal, foi fundamental compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes face ao tema do educuidar, tendo em conta as diferenças existentes nos contextos educativos.

Apesar de existir a conceção de que o cuidar é mais evidente em creche uma vez que em jardim de infância, "este conceito não é tão utilizado, sendo considerado coisa pouca ou menor, face às tarefas de aprendizagem e desenvolvimento que nos ocupam e ocupam as crianças, preparando-as para a etapa seguinte, o 1º ciclo do ensino básico" (Matos, 2018, p. 71), a verdade é que a Educadora B procurou sempre reforçar e evidenciar a importância do cuidado e o afeto na sua prática pedagógica. O colo, os abraços, o diálogo e o conforto eram uma constante no dia-a-dia entre a Educadora B e as crianças. Era evidente o papel de referência que a mesma assumia perante as crianças e a prova disso foi a forma como a descreveram e a importância que atribuíam, visíveis em cada palavra descrita na prenda que em conjunto realizaram para lhe oferecer.

Por sua vez, a Educadora A também defendia a importância do educuidar na sua prática pedagógica. Em muitos momentos era notório o cuidado e dedicação que tinha com cada criança, porém determinadas situações acabavam por distanciá-la um pouco do seu foco e do que defendia, como por exemplo o caso do S. Nesse sentido procurei que as minhas intervenções conseguissem de alguma forma complementar e dar apoio a ambas as Educadoras de modo a tentar solucionar algumas situações que surgiam no meio da correria do dia-a-dia.

No decorrer dos estágios, enquanto observadora participante, em ambos os contextos educativos procurei observar as interações das crianças com a equipa pedagógica e a relação que se estabelecia para posteriormente refletir e compreender quais as necessidades do grupo de modo a intervir.

As intervenções, inicialmente, em certos momentos revelaram-se uma dificuldade por não saber em concreto como poderia intervir de forma a potenciar o educuidar. E, por isso a maioria das minhas intervenções surgiram de observações onde acabei por intervir no momento exato, sem planear, de acordo com a minha intuição e no que acreditava ser melhor para as crianças naquela altura. Porém, todas elas eram devidamente refletidas e analisadas, posteriormente, com as educadoras cooperantes.

Todas as intervenções realizadas assentam no educuidar uma vez que se centram na compreensão e valorização das necessidades e interesses das crianças, a fim de responder às mesmas de forma adequada. A valorização dos seus sentimentos, das suas angústias, dos seus medos, dos seus interessentes e necessidades foi a base de todas as

intervenções. A preocupação e o cuidado com o outro é fundamental e, tal como refere Tânia Zagury (1993),

> São as pequenas coisas que fazem a base das grandes. Se não educarmos nossas crianças para as pequenas coisas não educamos para as essenciais. As pequenas gentilezas não são na realidade apenas gentilezas: são indícios do respeito pelo outro, da percepção de sua existência. (cit. por Signoretti et al, 2002, p. 5).

Neste sentido, a minha principal intencionalidade era estabelecer uma relação de proximidade com as crianças que levasse ao fortalecimento de um vínculo afetivo para que se sentissem seguras e confortáveis com a minha presença. Para tal, era fundamental conhecê-las dedicando tempo de qualidade para estar com elas, tanto em grupo como individualmente, através de brincadeiras, de diálogos e de muito colo e carinho.

No geral, faço um balanço positivo de todo o meu percurso enquanto estagiária onde tive a possibilidade de evoluir bastante. Apesar de todas as dificuldades e receios sentidos, os mesmos contribuíram para essa evolução com o apoio das educadoras cooperantes assim como dos professores orientadores de estágio, conseguindo gradualmente ultrapassar essa ansiedade com muito esforço e dedicação.

No que diz respeito ao meu percurso enquanto futura Educadora de Infância acredito que o educuidar fará, sem dúvida, parte da minha prática pedagógica uma vez que a minha essência é educar com amor e afeto. Uma prática pedagógica assente nos interesses, necessidades e capacidades das crianças, na sua valorização e preocupação na procura de responder-lhes adequadamente. Ao considerar "a educação como principal fator de desenvolvimento humano e social (...)" (Silva et al, 2016, p. 4) e privilegiando a "(...) qualidade do clima relacional em que educar e cuidar estão intimamente interligados" (Ibid., p. 5), possibilitamos a construção de um mundo muito melhor e mais feliz, a nível pessoal e social.

Um educador não resume a sua prática apenas a transmitir conhecimentos, mas em compreender as necessidades de cada criança e adequar as suas estratégias de modo a proporcionar um ambiente de felicidade, amor e aprendizagem uma vez que é crucial para o desenvolvimento que a criança esteja feliz. Como referiu o filósofo Salomão Becker (s.d) "Professor é profissão. Educador é vocação". Todos os educadores são professores, porém nem todos os professores são educadores. O professor tem a função de transmitir

o seu conhecimento. O educador é um profissional que é capaz de construir e aprender com as crianças com foco nos interesses do grupo, que se preocupa com a formação integral do ser humano com base na sua interação e nas relações afetivas que cria. De acordo com Rubem Alves (2000) "professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança".

Outro fator que irá certamente contribuir para a minha prática e que me permitirá responder adequadamente às necessidades das crianças é a observação constante e ativa com o intuito de promover um ambiente pedagógico de qualidade. Apesar de, inicialmente, ter sentido algumas dificuldades em conseguir equilibrar a observação com os registos, a verdade é que ambos são fundamentais. De facto, não é fácil anotar os registos de todas as observações que fazemos e consideramos pertinentes, ainda assim, os registos audiovisuais são um excelente recurso para mais tarde refletir sobre os acontecimentos.

A análise e reflexão sobre o que observamos e relativamente às nossas intervenções é outro aspeto crucial na prática de qualquer educador. A reflexão sobre as nossas ações permite-nos, muitas vezes, compreender se agimos de forma adequada e reajustar a nossa dinâmica de trabalho, caso assim seja necessário. Como refere Ambrósio (2001) é essencial "(...) tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia" (p. 36). Neste sentido devemos refletir diariamente sobre a nossa prática, a nossa postura com o intuito de melhorar tanto a nível profissional como pessoal.

Através da realização deste projeto de investigação, adquiri as mais diversas aprendizagens, das quais irei tirar o melhor partido futuramente. A valorização da criança, as suas origens e os seus valores, dar-lhe voz, demonstrar preocupação e compreensão são fatores fundamentais para desenvolver relações afetivas que deixarão marcas positivas tanto na vida das crianças como do adulto referência. "A imersão num ambiente de cuidado e atenção é uma condição necessária para que as crianças aprendam a cuidar-se e a cuidar dos outros, ao mesmo tempo que aprendem a cuidar da vida e do mundo mais próximo (...) e mais distante (...)" (Matos, 2018, p. 77).

Pretendo continuar a evoluir e aprender mais, visto que o educador deve estar em constante aprendizagem mútua com as crianças, equipas pedagógicas e famílias com o

intuito de mobilizar essas aprendizagens de modo a garantir um serviço de qualidade assentes na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Apesar de todas as dificuldades sentidas, sinto que consegui ultrapassar as minhas inseguranças e atingir os meus objetivos, adquirindo um conjunto de aprendizagens que contribuíram para a minha evolução como futura profissional, mas acima de tudo a nível pessoal.

Termino com as palavras de Michel Fabre (2011) de que educar "não pode mais se impor como um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho sem se perder nos labirintos" (p. 19).

Referências Bibliográficas

Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil - Creches: Atividades para crianças de zero a seis anos 2ª Edição.* São Paulo: Editora Moderna.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, R. (2000). *Conversas com quem gosta de ensinar.* Papirus.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação.*

Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação.* Lisboa.

Azevedo, H. (2007). *Implicações Teórico-Práticas do Binômio Cuidar-Educar na Formação de Professores de Educação Infantil.*

Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força - Rotinas na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, M., & Quadros, V. (2017). As aprendizens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. Brasília.

Barish, K. (2019). *O que sentem os nossos filhos?* (M. Amaral, Trad.) Lisboa.

Bettencourt, M., Folque, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico de MEM.* Revista Escola Moderna.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto Editora.

Bossi, T., Soares, E., Lopes, R., & Piccinini, C. (2014). Adaptação à Creche e o Processo de Separação-Individuação: Reações dos Bebês e Sentimentos Parentais. Porto Alegre, Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Bowlby. (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development.* London: Basic Books.

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o seu Mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.* Editorial Presença.

Brito, T. (2003). *Música na Educação Infantil.* São Paulo: Peirópolis.

Caldwell, B. (1995). Creche - Bebé, Família e Educação. Em J. Gomes-Pedro, *Bebé XXI, Criança e Família na viragem do Século* (pp. 470-473). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caldwell, B., Gomes, J., Nugent, Brazelton, & Young. (2005). *A Criança e a Família no século XXI.*

Campos, M. (1994). *Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil.* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Carels, M., & Manni, L. (1998). A sensibilização para o valor dos cuidados quotidianos nas creches: Riquezas e dificuldades. Em *Cadernos de Educação de Infância* (pp. 54-59).

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHEndo com Qualidade.* Porto: Porto Editora.

Carvalho, T. (2001). Revista Psicanalítica da Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro. *II*.

Correia , I. (2018). *Para além da Dicotomia Cuidar/Educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche.* Tese de Doutoramento em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.

Corsino, P., Didonet, V., & Nunes, M. (2008). *A integração de cuidados e educação na primeira infância: um estudo internacional comparativo.* Brasília: UNESCO.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas.*

D`Espiney, R. (2009). À laia de prefácio. Em T. Sarmento, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 9-11). Porto: Porto Editora.

Dahlberg, Moss, & Pence. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância - perspetivas pós-modernas.* Porto Alegre: Artmed.

Didonet, V. (2003). Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação infantil*, 6-9.

Direção-Geral da Educação. (2020). *Educação de Infância: Enquadramento*. Obtido em janeiro de 2022, de Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/enquadramento

Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho em campo. Em *Cadernos de Pesquisa* (pp. 139-154). Rio de janeiro.

Esteves, S. (2005). *A Afetividade e a Relação Pedagógica. Cadernos de Educação de Infância.*

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas.* Porto: Areal.

Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. Saber & Educar.

Fernandes, A. (s.d). *A investigação-acção como metodologia.*

Figueiredo, F., Lima, V., Queiroz, J., & Vidal, R. (s.d). *O papel do Educador no ato de Cuidar e Educar na Educação Infantil.*

Figueiredo, M. (2009). *Aprendizagem Activa na Creche - Bebés e Crianças até aos 3 anos.* Lisboa: Projeto "Bola de Neve".

Folque , M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5-12.

Franco. (2013). *Educar com afeto: da Pedagogia de Wallon ao Cuidado de Boff, um estudo reflexivo-descritivo do cultivo do amor ao próximo.* São Leopoldo.

Franco, V., & Albuquerque, C. (2010). *Contributos da Psicanálise para a Educação e para a Relação Professor - Aluno.* Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo.

Gispert, C. (1998). *Programas de formação de educadores. Psicologia infantil e juvenil.* Lisboa: Oceano- Liarte.

Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.* Porto Alegre: AMGH.

Guerra, I. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e Formas de Uso.* Cascais: Princípia Editora.

Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado com a ética.* São Paulo: Cortez.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). *Educar a Criança.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança - 5ª edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmannn, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social. (2010). *Manual de Processos-Chave: Creche.* Lisboa, Portugal: Instituto da Segurança Social. Obtido em 18 de outubro de 2021, de https://www.seg-

social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de educação de infância, Vol.90.*

Kohan, W. (2008). Infância e Filosofia. Em M. Sarmento, & M. Gouveia, *Estudos da Infância - Educação e Práticas Sociais* (pp. 40-61). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Kramer, S. (1999). *Com a pré-escola nas mãos.* São Paulo: Abdr.

Macêdo, L., & Dias, A. (2006). *O Cuidado e a Educação enquanto práticas indissociáveis na Educação Infantil.* Obtido de http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf

Matos. (2018). O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade. Em A. Folque, D. Magalhães, & C. V. Velho, *O cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 71-82). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Matos, J. (2004). *Investigação-acção.*

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visao Panorâmica da Investigação-Ação.* Porto Editora.

Mayeroff. (1972). *On caring.* New York: Harper and Row.

Mello. (2014). *Os bebês como sujeitos no cuidado e na educaçao na escola infantil.*

Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília: MEC/SEF.

Montenegro, T. (2005). Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. Em *Psicologia da Educação* (nº20 ed., pp. 77-101).

Movimento da Escola Moderna. (2021). *Modelo Pedagógico do MEM*. Obtido em Novembro de 2021, de MEM movimento da escola moderna: https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos inicias.* Editora artmed.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Oliveira, Z., Ferreira, M., Vitória , T., & Mello, A. (2000). *Creche: Crianças, Faz de Conta & Cia - 8ª Edição.* Editora Vozes.

Oliveira-Formosinho. (2009). À conversas com Júlia Formosinho. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, 4-8.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adultos/criança.*

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. Em Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância: construindo uma práxis de participação* (4ª Edição ed.). Porto Editora.

Pereira, T. (2014). *A atuação do conselho tutelar do Municipio de Nova Veneza-SC: Um estudo sob a perspetiva da teoria da proteção integral da criança e do adolescente entre os anos 2010 e 2013.* Criciúma.

Pontes, F., & Magalhães, C. (2003). *A transmissão da cultura da brincadeira: algums possibilidades de investigação.* Porto Alegre.

Portugal, G. (1999). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebé à Creche.* Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche.*

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários.* Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens 3ª edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens - 4ª edição.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rezende, M., & Silva, C. (2002). Cuidado em Creches e Pré-Escolas segundo os pressupostos de Mayeroff. Em *Ata Paul Enf* (Vol. 15, pp. 73-78).

Ritcher, S., & Barbosa, M. (2010). *Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.*

Rocha, M., Couceiro, M., & Madeira, M. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento).* Lisboa: Direcção-Geral da Ação Social.

Rosa, S. (2010). *Brincar, conhecer, ensinar.* São Paulo: Cortez.

Serralha, F. (2015). Escola Moderna. *Revista do Movimento de Escola Moderna, 6 (3)*.

Signoretti, A., Monteiro, K., Dias, L., Davólio, R., & Léssio, S. (2002). Educação e Cuidado: Dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. *Revista do Professor*, 5-8.

Silva , C., & Bolsanello, M. (2002). *No cotidiano das creches o cuidar e educar caminham juntos.* Revista Interação em Psicologia.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .

Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e a Arte naEducação, Música e Arrtes Plásticas 3º volume.* Lisboa: Instituto Piaget.

Tiriba, L. (2005). *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.*

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana.* Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras.* Lisboa: Texto Editores, Lda.

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso.* Porto: Porto Editora.

Legislação

Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, publicado no Diário da República I Série A – nº 34 (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)

Apêndices

Apêndice 1 – Apresentação às famílias – contexto de Creche e Jardim de Infância

Olá mamãs e papás.

Sou a Ana Catarina Parreira, estudante do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Durante 10 semanas irei estagiar na Sala (...) em cooperação com a Educadora (...). O Estágio decorrerá de 28 de outubro de 2019 a 15 de janeiro de 2019.

Desejo que tudo decorra da melhor forma e que juntos consigamos alcançar o nosso maior objetivo: o bem-estar e felicidade dos vossos bebés.

Creche, 30 de Outubro de 2019

Olá a todos os pais!

Chamo-me Catarina Parreira e sou a nova estagiária (...). Sou estudante da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este ano letivo ingressei no 2º ano, e último, do Mestrado em Educação Pré-escolar. No âmbito deste Mestrado e enquanto estagiária, encontro-me a acompanhar o trabalho da Educadora (...) Por este motivo, durante as próximas semanas irei permanecer (...), onde terei o privilégio de conviver e acompanhar a rotina e o dia-a-dia dos vossos filhos.

Devido a toda esta situação pela qual nos defrontamos atualmente com o surgimento do Covid-19, quero apenas tranquilizar e garantir a todos os pais que todas as medidas e recomendações fornecidas pela DGS foram cumpridas por parte do Instituto Politécnico de Setúbal e (...) de modo a assegurar que a minha presença decorrerá de forma segura tanto para mim como para os vossos filhos e respetiva equipa pedagógica.

Por fim, desejo a todos os pais e crianças um excelente recomeço deste ano letivo cheio de novos desafios e que, apesar da distância, se trabalharmos e cooperarmos todos juntos iremos de certo chegar ao nosso maior objetivo: proporcionar aos vossos filhos aprendizagens enriquecedoras e momentos de alegria e brincadeira, garantido acima de tudo a sua segurança e bem-estar.

Jardim de Infância, 24/09/2020

Apêndice 2- Pedido de Autorização aos pais para registos fotográficos

Eu Ana Catarina Parreira, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal e estagiária da Instituição [redacted]
solicito a autorização dos Encarregados de Educação para a utilização de registos fotográficos no decorrer das atividades realizadas em contexto de creche na [redacted]
O intuito destes registos fotográficos servirá apenas para fins académicos, como complemento a relatórios de estágio e dossier pedagógico.

Nome da criança	Autorizo	Não Autorizo	Data	Rubrica do E.E
[redacted]	X		20/11/19	[redacted]
	X	—	08-11-19	
	-	—	31-10-19	
	X	—	30-10-19	
	X	—	31-10-19	
	X		6-11-2	
	X	—	30-10	
	X		6-11	
	X	—	30.	
	X	—	30.	
	X	—	31-	
	X	—	31.	

Apêndice 3 – Observações/ Notas de campo

Creche

NOTA 6, 20 de novembro de 2019

Por vezes sentia-me incomodada por demorar mais tempo a realizar alguma tarefa em relação à Educadora e às Auxiliares, nomeadamente no momento da higiene ao mudar a fralda. A Educadora confortou-me, afirmando que é algo natural visto que esses aspetos vão sendo desenvolvidos e aperfeiçoados com o decorrer dos anos de experiência. Referiu ainda que não havia qualquer problema nem constrangimento, por eu demorar mais tempo pois considera que os momentos de higiene são dos mais importantes e que deveriam de ser feitos com mais calma e dando a atenção necessária às crianças, mas que por ser tudo tão rápido e exigente devido ao número de crianças, por vezes torna-se impossível dedicar mais tempo a esses momentos

NOTA 7, dia 2 de dezembro de 2019

O M. por vezes, desafia os adultos com atitudes menos positivas . Quando essas atitudes menos positivas decorrem comigo e eu o repreendo para que o M. compreenda que não está a agir da melhor forma, a criança regressa e dá um abraço como um pedido de desculpa pelo seu ato.

Jardim de Infância

Nota de campo 8, dia 07 de outubro de 2020

A M. estava a brincar na Área da Expressão Dramática. Dirigiu-se até mim a chorar e explicou que o D. a magoou com um martelo de plástico nas costas. Após observar e perceber que a M. não ficou marcada no corpo, reconfortei-a de modo a acalmá-la. No momento em que esta situação se sucedeu, a Educadora estava a realizar um trabalho com outras crianças na Área da Matemática, no entanto e apesar da presença da Educadora em sala, a M. procurou-me a mim para a reconfortar, o que demonstra que gradualmente o grupo começa a identificar-me como um adulto de referência.

Nota de campo 9, dia 16 de novembro de 2020

"No decorrer da dinamização da prenda para oferecer à Educadora, foram referidos aspetos que as crianças consideraram não gostar tanto como por exemplo o facto da Ed. ter de elevar a voz quando o grupo está a fazer muito barulho, no entanto a criança que o referiu não gostar quando isso acontecia, afirmou que compreendia o porquê da Educadora o fazer, justificando que esta ficava triste por querer falar e ninguém a ouvir. E que ainda assim, gostava muito deles.

Apêndice 4 – Guião da entrevista semiestruturada

Tema	Objetivos Específicos	Perguntas
		- Abertura da entrevista
A criança	Compreender a conceção da Educadora relativamente ao que é ser criança, tendo em conta que toda a sua prática deve ser direcionada para a mesma.	-No seu ponto de vista o que é ser criança?
O cuidado em Educação de Infância	Perceber qual a perspetiva e conhecimento de cada Educadora relativamente ao cuidado em Educação de Infância;	- O que entende por cuidado em Educação de Infância?
Educar versus cuidar (Educuidar)	Perceber quais as conceções e conhecimentos de cada Educadora relativamente ao Educuidar;	- Na sua perpsetiva em que consiste o conceito de Educuidar? - De que forma se interligam o cuidar e o educar?
Prática pedagógica face ao Educuidar	Compreender a importância atribuída pelas educadoras no envolvimento e implementação do Educuidar; Conhecer as práticas pedagógicas e de que forma estas integram e promovem o Educuidar.	- Qual a importância que atribui aos momentos de cuidado e de interação individualizada? - De que forma o educuidar está presente na sua prática pedagógica?

Apêndice 5 - Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Creche

Entrevistador: Ana Catarina Parreira

Entrevistado: Educadora A - Educadora Cooperante de Creche

Dia e hora: 10 de março de 2021 às 15h00

Entrevista realizada por ZOOM

Legenda:

CP – Catarina Parreira

EI – Educadora de Infância

CP – Boa tarde S., antes de iniciarmos queria agradecer o facto de ter dispensado um pouco do seu tempo para realizarmos esta conversa, aproveitando também para recordar os momentos que ambas vivenciamos ao longo da minha experiência de estágio no contexto de creche.

EI – Boa tarde Catarina, foi com todo o gosto que aceitei este convite e estarei disponível para ajudar-te sempre que precisares.

CP- Agradeço imenso S. Acima de tudo, pretendo que esta entrevista flua naturalmente, que seja uma partilha de ideias de acordo com os seus ideais e as suas concepções em relação à Educação de Infância e principalmente no que diz respeito ao Educuidar. Neste sentido, o que é para si ser criança?

EI- Ser criança, ser criança é … Bem, eu agora não estava à espera! Eu acho que todos temos dentro de nós um bocadinho da criança que fomos anteriormente. É sorrir, é brincar, é demonstrar o quanto somos verdadeiros, a forma como não veem maldade, tudo para eles é descoberta. E acima de tudo, quase todos eles nos conseguem demonstrar o quão bom é ser criança. O facto de haver tanta inocência e estarem sempre disponíveis mesmo nos dias em que nós não estamos tão bem por situações pessoais, muitas vezes eles fazem-nos esquecer esses maus momentos pela interação que têm e pelo carinho que dão. Eles têm a capacidade de nos fazer abstrair e de nos ligarmos a eles de uma forma mais intensa, sendo esta uma das vantagens da nossa profissão. A forma como eles nos dão tanta coisa, seja através de carinho, de palavras, de sorrisos, dos afetos, tudo isto faz parte do que é ser criança.

CP – Sente que de alguma forma as suas vivências na infância a moldam hoje em dia enquanto educadora?

EI – Não sei bem. Um facto é que tenho duas irmãs mais novas com uma diferença significativa e faço parte de uma família muito numerosa, onde fui habituada a conviver e brincar com os meus primos. O brincar sempre esteve muito presente na minha infância. E recordo que ao longo dos

anos estive sempre muito ligada a crianças e fui me apaixonando. Estive a trabalhar num centro de acolhimento que foi uma experiência que me marcou imenso pelo facto daquelas crianças estarem na situação em que estavam, mais tarde trabalhei durante muitos anos como auxiliar, como tu sabes, e no fundo sempre achei que tinha capacidade para ir mais além, não desvalorizando de forma alguma a profissão de auxiliar, pois fui mais anos auxiliar do que Educadora, o que me deu uma grande bagagem. E nesse sentido, e chegamos a falar sobre isso, eu coloco-me mais facilmente no lugar das minhas colegas porque também já fui auxiliar e sei o que é, e sinto que é algo fundamental para o bom funcionamento do trabalho em equipa. Todas estas vivências até à presente data fizeram-me crescer. Fui sempre uma criança extrovertida e continuo hoje em dia a ser assim, levo as coisas para a brincadeira. Muitas vezes, desço ao nível deles para interagir com eles e isso faz-me sentir bem.

CP – Sente que muitas vezes eles cuidam de si e isso preenche-a enquanto Educadora e enquanto pessoa. Seguindo esta ideia, o que entende por cuidado na Educação de Infância?

EI – Cuidado, cuidar é tu estares atenta a uma série de indicadores que te levam a atingires como objetivo o bem-estar físico e emocional da criança. Também tem muito haver com a percepção e aquilo que tu conheces da criança e ires de acordo às necessidades e sinais que ela te vai dando. Quando me refiro a cuidar, não me estou a referir apenas à parte, que muitas vezes associam à creche, que é o assegurar a alimentação, mudar a fraldinha, fazer a sesta. O nosso trabalho não se prende apenas por assegurar os cuidados básicos, há um fio condutor com intencionalidades que criam uma harmonia. Mas claro que antes de tudo isso começar eu enquanto responsável da Sala e Educadora, tenho de assegurar que há um trabalho no sentido de conhecer a criança e as famílias. De certa forma, depois adequo a minha prática em função de cada criança e de cada família. Não consigo desligar o cuidar do educar porque eles completam-se.

CP – Uma das coisas que aprendi ao longo de ambos os estágios e que considero que foi uma das minhas maiores aprendizagens, foi o respeito pela criança. Nós primeiro temos de procurar criar uma ligação com eles, porque nós podemos querer ensinar mil e uma coisas mas senão os conquistares primeiro não conseguimos chegar a lado nenhum.

EI- Exatamente, as coisas não funcionam. Principalmente nós que somos responsáveis de sala, somos o motor de arranque da sala, temos de estar predispostas e disponíveis para criar relações. E era isso que à pouco te estava a dizer, com as crianças principalmente mas também com os adultos da sala porque isso depois vai-se refletir no teu trabalho diariamente. Se um educador não está envolvido, se realmente não é aquilo que gosta de fazer e se isso se torna um sacrifício acaba por se refletir nas tuas atitudes e as crianças vão perceber isso e é óbvio que o envolvimento deles não vai ser o mesmo porque tu não estás disposta para e eles também não vão estar. Por isso é que é importante estabelecer relações de confiança, as crianças têm de se sentir acolhidas,

principalmente quando entram pela primeira vez na instituição e estão a ser entregues a pessoas que eles nunca viram na vida, num espaço completamente diferente, com outras crianças a chorar, onde a atenção tem de ser partilhada e tu tens de ter a capacidade de em todos os momentos da tua rotina conseguir gerir esse tempo e dares um bocadinho de atenção a cada um de forma individualizada. Claro que há crianças que precisam de mais atenção do que outros por várias razões, mas acima de tudo temos de os conhecer e darmo-nos a conhecer, ser sensíveis e estar disponíveis.

CP- Há pouco quando falou da forma como tem de adequar a sua prática a cada criança e às famílias, referiu que não consegue separar o cuidar do educar. Ou seja para si, eles completam-se correto?

EI – Sim. O nosso objetivo não é só criar aprendizagens significativas, mas acima de tudo estamos a falar de pessoas pequeninas que daqui a uns anos vão ser crescidos e se te relacionares de forma positiva, eles se sentirem acolhidos e sentirem que podem confiar em ti, a maior parte das inseguranças desaparecem. Claro que há um ou outro que às vezes é mais difícil de ganhar a confiança, por várias razões, mas é algo que com o tempo vai se conquistando. É dar o tempo que eles precisam, respeitar o espaço deles para que não se sintam invadidos. É fazeres essa análise no dia a dia e gerires o tempo e a tua forma de estar com eles da melhor forma possível.

CP – Ou seja, procura na sua prática valorizar os momentos de interação individualizada? Sendo que todos estes pontos estão interligados.

EI – Claro que são sempre conquistas e nós temos de valorizar. Todos os momentos são uma aprendizagem. Eu costumo dizer que em creche tudo é aprendizagem. Um dos meus momentos favoritos é o momento do tapete porque conseguimos captar imensas coisas deles, as reações,a postura, a relação com os pares e com os adultos, a forma como verbalizam e se estão a perceber a mensagem. No entanto também valorizo os outros momentos, até porque em creche trabalha-se muito por pequenos grupos o que nos permite ter um contacto mais direto com a criança.

CP- Eu recordo-me que ao longo do estágio tive a possibilidade de observar que a equipa pedagógica tinha muito cuidado nos momentos de interação individualizada. Por exemplo, na muda da fralda, havia muito cuidado. Cuidado de estar a falar com a criança porque por ser um momento tão íntimo e tão privado, entre Educadora e criança ou auxiliar e criança e notava que conseguiam aproveitá-lo na maioria da vezes. Porque a verdade é que eram 12 crianças em sala, todas pequeninas, com uma rotina muito exaustiva ou seja sempre que se proporcionava um momento de estar apenas com aquela criança, esse tempo era aproveitado da melhor forma.

EI- Sim e por isso é que é tão importante a rotina em creche porque todos os momentos da rotina em creche são importantes. Secalhar por isso é que na minha prática e sempre que tenho

oportunidade e que vejo que as pessoas estão disponíveis para isso, tendo envolver as minhas auxiliares. Por exemplo o momento da sesta, temos sempre o cuidado de ficar ao lado deles até adormecerem, porque a tua presença é importante para eles, mas há sempre umas crianças que necessitam mais dessa atenção do que outras. E no outro dia, estava sentada ao lado de uma das crianças e olhei para o M. e comecei a pensar que raramente me sentava perto dele para ele adormecer. Por ser uma criança tão independente e que não solicita muita atenção, acabava por sair mais prejudicada porque atendiamos sempre às necessidades daqueles que mais precisavam. No entanto, comecei a refletir sobre isso e que o facto dele não pedir, não quer dizer que não sinta falta, então no dia seguinte sentei-me ao lado dele e disse-lhe que ia ficar ali perto dele até ele adormecer. Claro que não surtiu grande efeito no facto dele adormecer, mas só o facto de eu estar ali perto dele, ele olhava para mim com um ar de "Estás mesmo aqui?" e sentia um ligeiro sorriso de contentamento. E de certa forma, já o poderia ter feito mais cedo mas às vezes a rotina é tão exaustivas e eles exigem tanto de nós que por vezes há situações que te passam ao lado. Cabe nos a nós ter essa capacidade de refletir e de reconhecer que há coisas que podem ser sempre mudadas. Efetivamente podem ser pequeninas coisas mas que para eles faz toda a diferença.

CP – Sim, e errar é humano. Todos erramos, o importante é ter a capacidade de refletir sobre a nossa prática, reconhecer que erramos e mudarmos a nossa postura. De certo modo e pelo que temos vindo a falar até aqui entende que o Educuidar está presente na sua prática?

EI – Sim, eu acho que sim. Temos de valorizar as conquistas deles, estar ao lado deles, é nos impormos quando necessário, isto também é educar, quando existem comportamentos negativos com os pares ou até com eles próprios. O Educuidar faz parte da minha prática e do nosso dia a dia. A forma como os pais nos veem e o carinho que nos transmitem e a segurança que sentem quando deixam os filhos na creche, o facto das crianças quererem voltar a estar connosco e quando nos veem procurarem o nosso colo. E como falamos à pouco, é essencial chegar ao fim do dia e refletir sobre o que fizemos, será que foi a atitude correta, o que poderia ter feito para melhorar. Por vezes tentamos dar o nosso melhor mas não conseguimos chegar a todos, planeamos e planificamos mas nem sempre se segue tudo à regra. E isso é importante e ajuda-nos a crescer enquanto profissionais, o reformular e refletir também nos vai ajudar a ser melhores educadores e melhores pessoas. E é tão bom chegar ao fim do dia e sentir que correu bem e que conseguiste cumprir a maior parte dos teus objetivos.

CP – S. foi um gosto ter a oportunidade de conversar novamente consigo acerca do seu trabalho e recordar algumas das aprendizagens que mais me marcaram ao longo desta experiência. Quero agradecer mais uma vez pela sua disponibilidade e irei guardar com todo o carinho todos os momentos que vivenciamos juntas.

Apêndice 6 - Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante do contexto de Jardim de Infância

Entrevistador: Ana Catarina Parreira

Entrevistado: Educadora B - Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Dia e hora: 05 de março de 2021 às 11h45

Entrevista realizada por ZOOM

Legenda:

CP – Catarina Parreira

EI – Educadora de Infância

CP –Bom dia I., antes de dar início à entrevista queria agradecer o facto de se ter disponibilizado de imediato para partilharmos mais uma vez uma troca de ideias e de aprendizagens em relação à sua prática e à dinâmica vivenciada em Jardim de Infância com base no meu tema do Projeto de Investigação, Educuidar.

EI – Olá Catarina, é com o maior gosto que aceitei este convite e sabes que estarei sempre disponível para te ajudar em tudo o que necessitares.

CP- Obrigada I. por toda a disponibilidade que sempre demonstrou ao longo e após a conclusão do meu estágio. Esta entrevista tem como objetivo ser integrada no meu projeto de investigação, no entanto será uma conversa natural, uma partilha de experiências e ideias como tantas outras que tivemos em relação ao tema do Educuidar. Em primeiro lugar, gostaria de saber o que significa para si ser criança?

EI- Ser criança! Então é assim, eu acompanho este grupo já desde 1 ano de idade, como tu sabes, e foram muitas as aprendizagens que eu também fiz com eles e não só eles comigo. Há uma das coisas que se fala muito quando tu chegas à sala dos 5 anos, que é o facto deles serem muito crescidos e têm que ter muitas aprendizagens e muitas pessoas esquecem-se do tempo de brincar e eu acho que eles aí se esquecem que são crianças. As crianças precisam deste tempo para eles, precisam de construir aprendizagens sozinhos nas suas brincadeiras, precisam de tempo para construirem relações com eles e connosco. Precisam deste tempo de ser criança, criança no sentido de serem afetivos, receberem muitos afetos, não só numa creche, não só quando se faz uma transição para o Jardim de Infância mas sim num todo. E quando eu falo num todo não é só num Jardim de Infância quando se passa para o 1ºciclo que se deixa, porque eles continuam a ser criança. Por isso criança para mim é uma pessoa que precisa de afeto, assim como todos nós, uma pessoa que brinca mas que também consegue ver mais à frente nas suas brincadeiras. Muitas das vezes eles estão a brincar mas estão a construir tantas aprendizagens que nós com uma atividade

não conseguiriamos fazer. Por isso ser criança é ser afetivo, estar e falar com o coração, é brincar e é apoiar o adulto. Muitas vezes eles veem quando nós estamos mal. É olhar com um olhar que é mais humilde, é mais sensível e que não deve ser esquecido e que muitos adultos acabam por esquecer. É um global, é um sentimento.

CP- E na sua prática baseia-se nas suas vivências de infância? Ou seja, quando olha para eles lembra-se da sua infância e intervem nesse sentido?

EI- Sem dúvida. É muito curioso porque ainda ontem falei nisso porque eu não tive uma infância muito fácil. Eu não tive uma boa adaptação ao colégio onde eu estava porque eu era uma criança que tinha vários problemas ao nível da alimentação e o que é que a Educadora fazia? Gritava. Então ela achava que era a gritar que ela conseguiria que eu fizesse a minha refeição. O que é que aconteceu? Eu comecei a ficar com uma aversão a ir ao colégio, portanto eu não me revejo de todo nessa pessoa, mesmo que não tivesse passado por esta experiência, eu nunca iria ser assim. Mas a verdade é que nós acabamos por nos lembrar do que nós passámos e daquilo que nós não queremos ser. Muitas das vezes quando chegam algumas crianças à minha sala e os pais me dizem "Ah é que não correu muito bem no colégio anterior", eu digo "ok, mas eu não quero saber, vamos tentar que seja uma folha em branco para que não estejamos a puxar as coisas negativas que aconteceram, porque não há necessidade nenhuma de estarmos a falar disso e, a partir deste ponto vamos trabalhar a partir daqui". E até agora posso dizer que tem estado a correr bem porque o que eu mais quero é que quando façam essa pergunta daqui a 20 ou 30 anos aos meus meninos, que eles digam "Ah sim, lembro-me perfeitamente, era muito bom, eu brincava muito" e que recordem com um sentimento de saudade e que foram bons momentos e que nunca recordem como isto que eu acabei agora aqui de dizer.

CP- Eu não sei se se recorda mas na altura das refeições, logo no início do estágio eu perguntei-lhe até que ponto é que insistia na alimentação, porque infelizmente eu passei exatamente pela mesma situação e era obrigada a comer e eu não queria de modo algum fazer aquilo que me tinham feito a mim. E recordo outra situação, eu sou filha de pais separados e quando me disse que uma das crianças estava a ter algumas atitudes diferentes que poderiam estar a ser causadas pelo processo de divórcio dos pais, eu coloquei-me logo no lugar dessa criança. Ou seja, na minha perspetiva eu acho que as nossas vivências influenciam muito aquilo que nós seremos depois. Eu tenho tão boas recordações da minha educadora que quero que um dia as minhas crianças tenham a mesma perspetiva em relação a mim.

EI- Seja num ponto positivo ou negativo, as nossas vivências vão nos influenciar para querermos ser assim ou para querermos seguir uma vertente completamente diferente.

CP- Por isso é que eu sempre disse, eu posso ainda não ter a certeza do que quero ser, mas sei bem aquilo que eu não quero ser com toda a certeza.

EI- E eu acho que nós mesmo não sabendo pedagógicamente a vertente que queremos seguir e estarmos confusas, a parte negativa que nós não queremos, eu acho que secalhar é a que nós consolidamos primeiro.

CP – Concordo. Então agora, o que entende por cuidado na Educação de Infância, principalmente na vertente de Jardim de Infância?

EI - Eu adoro Creche e cuidado existe muito na creche e falasse muito na creche e acho que acaba por se perde um bocadinho e falasse menos em jardim de infância. Isto porque acaba por perder a palavra do "cuidar" e reforçam mais a parte da educação e depois dizem " Ah porque estão a chegar ao 1º ciclo". Mas não se pode, de todo, esquecer do cuidar e chegamos então à linda palavra do Educuidar. O cuidar e o educar vão andar sempre de mãos dadas, é impossível nós fazermos um sem o outro. É impossível nós querermos educar uma criança sem termos uma relação afetiva muito consolidada e é aqui que entra também a parte do adulto de referência. O adulto de referência é aquele que cuida, é aquele que acolhe, que está lá nos dias bons e também está lá nos dias menos bons, que consegue compreender quando é que a criança está predisposta para fazer alguma atividade ou não. Portanto o cuidado é nós conseguirmos ver para além do que é que a criança vai fazer, para além das aprendizagens que têm de ser feitas naquela determinada faixa etária porque sem o cuidado e sem nós conseguirmos ver mais além, nós não vamos conseguir promover uma aprendizagem naquela criança. Nós até podemos dar esta possibilidade de aprendizagem mas ele não vai estar predisposto para o fazer porque ele tem de estar bem, ele tem de ter uma relação de confiança estável. O cuidado vai ser uma grande base para depois nós conseguirmos promover tantas outras aprendizagens que eu acho que se esquece muito no jardim de infância e não deveria.

CP- É notória a diferença que existe entre creche e jardim de infância no que diz respeito a este tema, algo que não deveria acontecer.

EI – Porque eles continuam a ser crianças, até mesmo no 1ºCiclo são crianças e precisam desta afetividade.

CP- Às vezes até parte do próprio colo, porque que não se dá tanto colo no Jardim de infância? Eles precisam tal e qual. Porque motivo é que o contacto físico tem de ser uma barreira? Não deveria de ser. É claro que temos de ter respeito, eles começam a crescer, começam a ter a sua intimidade e por vezes retraem-se mais no contacto físico e nós enquanto adultos temos de respeitar. Mas há momentos que não se devem perder e devemos aproveitar ao máximo quando eles nos procuram.

EI- Sim. Há uma coisa que eu tenho a certeza e não tenho qualquer problema em afirmar que é, se tu estiveres numa sala onde tenhas por base o educuidar e o faças sempre, mesmo quando tu

chegas aos 5 anos, tu vais ver que eles têm isso muito bem interiorizado porque eles procuram-te. Eu sinto muito isso, porque às vezes eu estou sentada e eles vêm para o meu colo e agarram-me, abraçam-me portanto é algo que esta enraizado pois quando tu o fazes eles procuram-te. Mas muitas vezes isso é verdade, há crianças que com o passar dos anos, quando começam a crescer começam-se a afastar um pouco mais mas nas fases mais críticas delas, quando elas precisam, elas procuram-te.

CP – Sim é verdade. Nós temos de respeitar o diferente crescimento e desenvolvimento de cada um deles mas tendo sempre a certeza de que quando eles necessitarem, nós estaremos sempre ali para eles. E no seguimento da conversa, acabou por abordar de certa forma a resposta à seguinte questão que era " De que forma se interliga o cuidar e o educar?". Na verdade, está tudo interligado.

EI – Pronto. Eu misturo tudo. Mas para mim é andam de mãos dadas. Caminham juntos, interligados porque não há um sem o outro. Não vamos conseguir educar se não tivermos uma relação de cuidado, uma relação de afetividade consolidada.

CP- É muito fácil se nós pensarmos que ao longo da nossa vida e principalmente do nosso percurso escolar, bastava haver um professor com o qual não nos identificássemos tanto, aquela disciplina perdia o interesse.

EI- Exatamente. E se pelo contrário nós tivemos um professor que fosse mais empático, mais preocupado, que visse para além de um aluno e visse uma pessoa, tu colaboravas muito mais.

CP- Até podia não gostar tanto da matéria mas só o facto de a pessoa ter a capacidade de nos cativar, disperta um maior interesse para aprender. E com as crianças acontece a mesma coisa.

EI- Sem dúvida. E olha, eu por exemplo procuro, e esta sala dos 5 anos para mim foi uma novidade porque foi a primeira, mas eu procurei fazer muito isto nas adaptações porque os outros já me conheciam do ano passado e as crianças das adaptações não, então eu queria que eles comprendessem que aqui nesta sala há amor, há afetos, que somos todos amigos. E eu reparei que eles depois começaram a compreender as rotinas e que nós eramos afetuosos, que nós falávamos sempre quando precisávamos, porque há uma coisa que também é muito importante que é dar-lhes espaço para eles falarem sobre os seus sentimentos, sobre aquilo que sentem porque vai ser muito importante para o resto da vida. Há crianças que têm mais dificuldade em expor e cuidar também é ouvi-los, não é só observar, nós precisamos de falar daquilo que nós sentimos. Tu viste naquela situação daquela criança que tinha os pais em processo de divórcio e na maior parte das vezes ele não nos falava de nada, não puxava o assunto e aí nós precisavámos de observar mais, de ter mais atenção e ver um pouco mais além porque às vezes eles não dizem. Mas depois quando

nós já conseguimos chegar um pouquinho mais até ele, ele depois começou a contar situações que aconteciam lá em casa.

CP – Uma das seguintes questões estava relacionada com a importância atribuída aos momentos de cuidado e de interação individualizada, mas acho que mais uma vez isso ficou evidente pela forma como valoriza o bem-estar da criança e a relação que cria com cada uma delas. E aproveito para reforçarmos aqui de que forma o educuidar está presente na sua prática pedagógica interligando com a prenda que realizei em conjunto com as crianças para oferecer no meu último dia de estágio. Ou seja, na sua opinião de que forma está presente o educuidar na sua prática? E se aquilo que idealizou para a sua prática com base naquilo que quer ser enquanto Educadora se chega de facto às crianças cumprindo assim o seu objetivo?

EI- Eu tenho a certeza e afirmo que o educuidar está na minha prática e depois acho que isso parte muito da pessoa que eu sou porque inevitavelmente nós não conseguimos separar a nossa parte pessoal da nossa parte profissional porque nós trabalhamos com crianças. Portanto, eu não consigo às 16h sair e não levar comigo para casa os pensamentos, em relação a tudo o que aconteceu ao longo do dia, se alguma criança estava mais triste ou ao saber que eles estão com alguns problemas em casa, eu não consigo deixar de pensar nisso. E isto porque eu não sou uma Educadora de Infância só profissionalmente. Eu faço o que eu gosto e como eu costumo dizer, eu tenho 25 filhos e gosto deles, daí não me conseguir desligar quando saiu do meu trabalho, precisamente por isto, porque eu não educo só de chegar lá e dar todas as informações. Eu educo e cuido com o meu coração e quando nós colocamos todos os nossos sentimentos naquilo que fazemos, nós não conseguimos ser só educadores de "hoje vamos trabalhar os números" ou então "hoje vamos fazer o nosso autorretrato" porque secalhar até há uma criança que não está a conseguir fazer e nós precisamos de individualmente de ajudá-los. Uma das coisas que eu tento fazer é, inevitavelmente eles têm de conseguir lidar com as suas frustrações e têm de começar a ter algum autocontrolo mas eu não quero que enquanto estamos a fazer alguma atividade, alguma criança fique triste porque não está a conseguir fazer. Tudo bem, eles têm de lidar com as frustrações mas eu vou tenatr arranjar estratégias para se não conseguir desta maneira, tentar fazer de outra e acho que isso parte muito também da pessoa que eu sou.

Portanto sim, identifico-me muito, tenho a certeza que o educuidar está presente na minha prática. Secalhar a I. que estava no curso, olhando para a I. que está agora profissionalmente está surpreendida porque eu sempre fui uma pessoa mais insegura e acho que ter conseguido ter segurança na minha prática é algo que me surpreende muito pela positiva. Mas a I. que estava no curso, olhando para a I. agora educadora não está surpreendida com a parte afetiva dela e do educuidar porque eu sabia que eu ia ser assim por isso, em toda a minha prática eu coloco o meu coração e todos os meus sentimentos e isso define-me muito.

CP – E em relação à prenda e ao ler o que eles escreveram em relação a si, identificou-se nas palavras das crianças com aquilo que de facto é enquanto educadora e enquanto pessoa? Conseguiu perceber se de facto transmitia a cada uma delas o que pretendia? Por exemplo, eu lembro-me perfeitamente de uma das crianças afirmar " A I. grita" e eu questionei-a " Mas a I. grita porquê?" e a criança justificou afirmando que " A I. grita porque os meninos estão a falar alto e ela quer falar e não consegue e esse é feio e ela fica triste" ou seja a criança tem percepção do motivo que leva a esta ação. E claro que aqui quando nós falamos em gritar, não é com toda a conotação que a palavra em si tem, as crianças referem gritar porque não utilizam o termo "elevar a voz" e para eles isso é gritar.

EI- Sabes, isso para mim foi muito importante. É assim eu adorei completamente esta prenda, para mim foi das melhores prendas que eu recebi durante estes 5 anos, senão a melhor que já recebi porque é a definição deles. Imagina, eu podia estar aqui a dizer que o educuidar está presente na minha prática, mas se eles viessem dizer o contrário, isso é que tinha o peso. Eles é que estão comigo todos os dias, eles é que veem e eles é que sentem. Para mim eles escreverem coisas tão positivas e mesmo quando eles referem algo que para mim não é negativa é construtiva, "ah ela grita mas é porque ela quer se fazer ouvir e os amigos não deixam" isto para mim tem o significado todo. Muitas das vezes, e eles são 25 crianças, e eu tenho de elevar a voz porque realmente eles não me estão a ouvir, eu depois fico sentida porque o fiz. Eu sou assim, mas depois penso que tinha de ser porque se eu já chamei três vezes pelo grupo e eles não me ouvem, esta foi a minha estratégia para me fazer ouvir. Não foi secalhar a melhor, mas foi a que eu arranjei no momento. Mas a criança ter a justificação do porquê de eu ter elevado a voz, para mim tem todo o significado, porque sabem que não foi com maldade e sim porque precisava de o fazer naquele momento. Isto para mim é gratificante porque se nós estamos nesta profissão e chegamos à sala dos 5 anos e eles dizem isto sobre nós, então faz sentido e valeu a pena.

CP – Também achei importante o facto de, nós sabemos perfeitamente que não criamos a mesma relação com todas as crianças, há crianças com as quais nos identificamos mais do que com outras.

EI- Sim, e nem todas se identificam comigo da mesma maneira. Algumas por exemplo podem gostar mais da auxiliar e nós temos de respeitar porque nós também somos assim com os adultos.

CP- Exatamente, nós não gostamos de todas as pessoas da mesma forma portanto eles enquanto crianças têm o mesmo direito, desde que haja sempre respeito e uma relação saudável. Mas muitas vezes nós indentificamo-nos mais com determinadas crianças, acabamos sem querer por dar mais atenção àquelas que nos procuram mais e depois secalhar acabamos por ser surpreendidas por crianças que não estavámos à espera. Provavelmente e, voltando novamente à prenda, as crianças que disseram as coisas mais significativas eram aquelas que provavelmente não estaria à espera e isto demonstra que de alguma forma consegue chegar até elas mas não tem noção disso.

EI- É verdade! E eu tenho notado muito isso agora no confinamento porque nós tivemos agora o S. Valentim e eu fiz um correio onde eu era o cupido e andava a trocar cartas e então recebi cartas para mim a dizer " Eu quero mandar para a I. porque é ela é o meu amor" e isto para mim é tão especial. Em primeiro lugar vai me custar imenso acabar este grupo, no final deste ano letivo isto vai ser muito complicado, foi o meu primeiro grupo e acho que quando nós chegamos aos 5 anos seja qual for o grupo temos sempre esta sensação. E depois os pais me dizerem que eles têm saudades minhas e que afirmam que querem voltar para a sala, isto para mim é muito bom, porque eles estão na casa deles com a família e querem vir para ao pé de mim. Não querendo de todo passar por cima das famílias, é muito bom ter esta valorização, a palavra deles porque são eles que estão connosco todo o dia.

CP- Eu acho que isso demonstra muito o trabalho que é feito na área da Educação de Infância sendo uma continuação do trabalho que é feito em casa. E na minha perspetiva, o facto de duas crianças dizerem " A I. para mim é como uma mãe" acho que define em muito a sua prática enquanto Educadora. A I. para eles é como uma mãe porque cuida deles como as mães cuidam dos filhos e uma criança dizer isto é algo tão especial que define a importância e o papel que tem na infância deles.

EI – E pronto, já estou emocionada. No outro dia, uma menina aproximou-se e disse-me "Oh I. eu gostava tanto de ser tua filha". Sabes isto para mim é uma coisa que é muito complicado de gerir porque por exemplo nessa situação disse logo na brincadeira "Aí então, a mãe se te ouvisse ia ficar tão triste de tu ires comigo para casa" ou seja, tentei dar a volta à situação.

CP- Sim, nós não queremos de modo algum substituir o papel de mãe ou de pai.

EI – Por isso tento sempre dar a volta. Mas depois quando saiu e venho a pensar nisto, é que são palavras que têm um peso muito grande, alguém dizer-te isto é porque é um sentimento muito forte. Eu só desejo que eles consigam desenvolver este sentimento com a próxima professora. Desejo mesmo, porque eu quero que eles vão felizes para a escola e se eles conseguirem ter este sentimento por ela, para mim já é muito positivo porque sei que eles vão ser muito bem sucedidos depois na parte da educação, porque tem de haver este cuidado.

CP- Em todos os níveis de ensino, vai se perdendo mas eu acho que é tão importante este cuidado.

EI – Sim, sem dúvida. Faz toda a diferença.

CP – E pronto, chegámos ao fim da nossa conversa. Foi um gosto falar consigo novamente e relembrar alguns momentos vivenciados em conjunto. Agradeço mais uma vez por toda a disponibilidade desde o início ao fim neste meu percurso e foi um privilégio todas as aprendizagens que fiz ao longo destes meses tanto consigo como com cada uma daquelas crianças. Desejo-lhe o maior sucesso.

Apêndice 7 -Grelha de Análise de conteúdo em Creche

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto		
			Entrevista	**Reflexões Coop.**	**Notas de Campo**
A criança	*Conceções das Educadoras face ao conceito de criança* *Vivências de infância que influenciam no papel de educadora*		"Ser criança, ser criança é (...) sorrir, é brincar, é demonstrar o quando somos verdadeiros, a forma como não veem maldade, tudo para eles é descoberta. (...) A forma como eles nos dão tanta coisa, seja através de carinho, de palavras, de sorrisos, dos afetos, tudo isto faz parte do que é ser criança." "O brincar sempre esteve muito presente na minha infância e recordo que ao longo dos anos estive sempre muito ligada a crianças e fui-me apaixonando. (...) Todas estas vivências até à presente data fizeram-me crescer. Fui sempre uma criança extrovertida e continuo hoje em dia a ser assim. (...) Muitas vezes desço ao nível deles para interagir com eles e isso faz-me sentir bem."	**2ª Reflexão Cooperada**: Algumas crianças choravam muito ao longo do dia. Notava no olhar delas que se sentiam perdidas na sala, que não se sentiam confortáveis provavelmente por ainda não lhes ser um ambiente familiar. (...) Cada criança é diferente e tem o seu ritmo o que interfere também na sua adaptação (...) fui alertada pelas auxiliares que não poderia dar colo em excesso, visto que aquelas crianças choravam porque queriam exatamente isso, colo. Tive a oportunidade de partilhar e defender a minha perspetiva com as auxiliares e com a Ed. sobre esse aspeto. Apesar de não concordar com algumas destas ações, percebi que muitas vezes os nossos atos são baseados no que somos e no que nos transmitiram. Uma criança que não tenha recebido muito colo e afeto por parte dos pais, e sabemos que antigamente a educação era bastante mais rígida em relação aos dias de hoje, não terá muitas demonstrações de afeto para com os outros. Se não cresceu com esses hábitos e valores, dificilmente os vai passar aos próximo. Mastemos de pensar que o foco são as crianças que estão connosco diariamente	**Nota de campo 2:** 11 de novembro de 2019 No momento de acolhimento era frequente as crianças ficarem a chorar devido à separação do adulto de referência (neste caso o familiar que entrega a criança). No entanto a Y. destacava-se do restante grupo por chorar bastante após a separação da mãe e ao longo do dia. Ao ver a Y. a chorar procurava sempre reconfortá-la e acalmá-la através do colo. Porém fui avisada desde início pela auxiliar que não o deveria fazer, justificando que a Y. chorava para chamar à atenção

Educuidar	*Cuidado em Educação de Infância*	Conceito de cuidar	"Cuidado, cuidar é tu estares atenta a uma série de indicadores que te levam a atingires como objetivo o bem-estar físico e emocional da criança. (...) a percepção e aquilo que tu conheces da criança e ires de acordo às necessidades e sinais que ela te vai dando. O nosso trabalho não se prende apenas por assegurar os cuidados básicos, há um fio condutor com intencionalidades que criam uma harmonia."	**2ª Reflexão cooperada** "A Educadora admitiu que nem sempre o tempo é aproveitado da melhor forma. Um exemplo concreto disso é o tempo excessivo que considera que as crianças passam sentadas nas cadeiras, enquanto as auxiliares e a educadora organizam o espaço para o momento da sesta ou após a refeição. Em reflexão sobre esses episódios, a Educadora referiu que tem a perfeita consciência de que não são as crianças que estão erradas, mas sim nós, porque estamos a exigir algo deles que sabemos que não corresponde às suas capacidades nesta faixa etária.	**Nota de campo 1:** Sala, 4 de novembro de 2019 As cuidadoras optam por se sentar no catre da criança para mudar a fralda, por ser mais confortável. No entanto, a Educadora observou que eu tive o cuidado de me sentar no chão, ao lado do catre da criança, realizando todo o momento de higiene e não invadindo o espaço da criança. Mais tarde, a Educadora partilhou comigo e com as auxiliares de Ação Educativa a sua observação e defendeu que o espaço e a privacidade da criança devem ser respeitados, valorizando a minha atitude.

	Educar versus cuidar	Conceito de Educar Conceito de educuidar	"Não consigo desligar o cuidar do educar porque eles completam-se. (...) O nosso objetivo não é só criar aprendizagens significativas, mas acima de tudo estamos a falar de pessoas pequeninas que daqui a uns anos vão ser crescidos e se te relacionares de forma positiva, eles se sentirem acolhidos e sentirem que podem confiar em ti, a maior parte das inseguranças desaparecem."		**Nota de campo 8**: Sala, 11 de dezembro de 2019 Uma responsável da sala ficava encarregue de lavar as mãos às crianças, enquanto as outras responsáveis procediam à muda da fralda. O M. era um menino que não gostava particularmente dos momentos de higiene. Enquanto a auxiliar lava as mãos e a cara, o M. chorava. A auxiliar perguntava o porquê dele chorar e se o M. não gostava de água, e o M. respondia sempre que não, acenando a cabeça. A auxiliar reconfortava-o e procurava demonstrar que a água fazia-lhe bem.

	Importância dos momentos de interação individualizada- Afetividade		"Todos os momentos são uma aprendizagem. (...) em creche trabalha-se muito por pequenos grupos o que nos permite ter um contacto mais direto com a criança. (...) Por exemplo o momento da sesta, temos sempre o cuidado de ficar ao lado deles até adormecerem, porque a tua presença é importante para eles, mas há sempre umas crianças que necessitam mais dessa atenção do que outras."	**1ªReflexão Cooperada** "A Educadora considera que os momentos de higiene são dos mais importantes e que deveriam de ser feitos com mais calma e dando a atenção necessária às crianças, mas que por ser tudo tão rápido e exigente devido ao número de crianças, por vezes torna-se impossível dedicar mais tempo a esses momentos."	**Nota de campo 3:** Sala, 14 de novembro de 2019 No momento da sesta a Y. tinha muita dificuldade em adormecer. Chorava bastante e estava constantemente a movimentar-se. A mãe da Y. adormecia-a a amamentá-la e por esse motivo a Y. no momento da sesta estava sempre agitada. Uma das auxiliares de modo a tentar acalmá-la, deitava-se ao lado do catre e encostava a Y. ao seu peito de modo a aconchegá-la. A Y. acalmava e adormecia

Prática pedagógica face ao Educuidar	*Operacionalização do Educuidar* *Contacto com as famílias*		"Temos de valorizar as conquistas deles, estar ao lado deles, é nos impormos quando necessário, isto também é educar, quando existem comportamentos negativos com os pares ou até com eles próprios. O Educuidar faz parte da minha prática e do nosso dia a dia. (...) A forma como os pais nos veem e o carinho que nos transmitem e a segurança que sentem quando deixam os filhos na creche, o facto das crianças quererem voltar a estar connosco e quando nos veem procurarem o nosso colo".		**Nota de campo 6:** Sala, 2 de dezembro de 2019 O M. por vezes, desafia os adultos com atitudes menos positivas . Quando essas atitudes menos positivas decorrem comigo e eu o repreendo para que o M. compreenda que não está a agir da melhor forma, a criança regressa e dá um abraço como um pedido de desculpa pelo seu ato. **Nota de campo 16**: Sala, 8 de janeiro 2019 A comunicação entre Ed. e a família foi feita com bastante regularidade. Os pais tinham o cuidado de entrar em contacto com a Ed. através de telefonemas para justificar a ausência dos seus filhos, assim como a própria Ed. tinha a preocupação de ligar aos pais para saber o estado de saúde das crianças, visto que a maioria se encontrava no hospital

Apêndice 8 -Grelha de Análise de conteúdo em Jardim de Infância

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores de Contexto		
			Entrevista	**Reflexões Coop.**	**Notas de Campo**
A criança	*Conceções*		" (...) criança para mim é uma pessoa que precisa de afeto, assim como todos nós, uma pessoa que brinca mas que também consegue ver mais à frente nas suas brincadeiras. (...) ser criança é ser afetivo, estar e falar com o coração, é brincar e é apoiar o adulto. É olhar com um olhar que é mais humilde, é mais sensível e que não deve ser esquecido e que muitos adultos acabam por esquecer."		

	Vivências de infância que influenciam no papel de educadora		Sem dúvida. (...) Eu não tive uma boa adaptação ao colégio onde eu estava porque eu era uma criança que tinha vários problemas ao nível da alimentação e o que é que a Educadora fazia? Gritava. (...) eu não me revejo de todo nessa pessoa, mesmo que não tivesse passado por esta experiência, eu nunca iria ser assim. (...) nós acabamos por nos lembrar do que nós passámos e daquilo que nós não queremos ser. (...) Seja num ponto positivo ou negativo, as nossas vivências vão nos influenciar para querermos ser assim ou para querermos seguir uma vertente completamente diferente.”		

Educuidar	*Cuidado em Educação de Infância*	Conceito de cuidar	"Eu adoro Creche e cuidado existe muito na creche e falasse muito na creche e acho que acaba por se perde um bocadinho e falasse menos em jardim de infância. Isto porque acaba por perder a palavra do "cuidar" e reforçam mais a parte da educação (...) Mas não se pode, de todo, esquecer do cuidar e chegamos então à linda palavra do Educuidar." (...) O adulto de referência é aquele que cuida, é aquele que acolhe, que está lá nos dias bons e também está lá nos dias menos bons. (...) O cuidado vai ser uma grande base para depois nós conseguirmos promover tantas outras aprendizagens que eu acho que se esquece muito no jardim de infância e não deveria."	**1ª reflexão cooperada:** Sala, 05 de outubro de 2020 Em reflexão com a educadora e devido a esta situação da pandemia apesar das recomendações serem evitar o contacto físico, se uma criança se aproximar na procura de um abraço ou beijinho, nós damos. É impossível e é incorreto rejeitá-lo.	**Nota de campo 3:** 16 de novembro de 2020 "No decorrer da dinamização da prenda para oferecer à Educadora, foram referidos aspetos que as crianças consideraram não gostar tanto como por exemplo o facto da Ed. ter de elevar a voz quando o grupo está a fazer muito barulho, no entanto a criança que o referiu não gostar quando isso acontecia, afirmou que compreendia o porquê da Educadora o fazer, justificando que esta ficava triste por querer falar e ninguém a ouvir. E que ainda assim, gostava muito deles."

	Educar versus cuidar	Conceito de Educar Conceito de educuidar	"O cuidar e o educar vão andar sempre de mãos dadas, é impossível nós fazermos um sem o outro. É impossível nós querermos educar uma criança sem termos uma relação afetiva muito consolidada e é aqui que entra também a parte do adulto de referência. (...) Caminham juntos, interligados porque não há um sem o outro. Não vamos conseguir educar se não tivermos uma relação de cuidado."		

	Importância dos momentos de interação individualizada - Afetividade		"(...) os outros já me conheciam do ano passado e as crianças das adaptações não, então eu queria que eles comprendessem que aqui nesta sala há amor, há afetos (...) eu reparei que eles depois começaram a compreender (...) que nós falávamos sempre quando precisávamos, porque há uma coisa que também é muito importante que é dar-lhes espaço para eles falarem sobre os seus sentimentos (...) Há crianças que têm mais dificuldade em expor e cuidar também é ouvi-los (...) Eu educo e cuido com o meu coração e quando nós colocamos todos os nossos sentimentos naquilo que fazemos, nós não conseguimos ser só educadores de "hoje vamos trabalhar os números" ou então "hoje vamos fazer o nosso autorretrato" porque secalhar até há uma criança que não está a conseguir fazer e nós precisamos de individualmente de ajudá-los".	**5ª Rfelexão cooperada:** 30 de novembro de 2020 A auxiliar não sabe como lidar com determinadas atitudes, partindo algumas vezes para a repreensão, acontece que se o pouco tempo que passa com o grupo, não é aproveitado da melhor maneira e ressaltam os momentos de repreensão, a sua imagem perante as crianças não será a melhor, daí não ser um elemento tão procurado no dia-a-dia como a Educadora	

Prática pedagógica face ao Educuidar	*Operacionalização do Educuidar* *Contacto com as famílias*		"Eu tenho a certeza e afirmo que o educuidar está na minha prática e depois acho que isso parte muito da pessoa que eu sou porque inevitavelmente nós não conseguimos separar a nossa parte pessoal da nossa parte profissional porque nós trabalhamos com crianças. (...) Eu faço o que eu gosto e como eu costumo dizer, eu tenho 25 filhos e gosto deles, daí não me conseguir desligar quando saiu do meu trabalho, precisamente por isto, porque eu não educo só de chegar lá e dar todas as informações. Eu educo e cuido com o meu coração."		**Notas de campo 2:** Sala, 6 de outubro de 2020 A Educadora privilegia muito o brincar e por isso o grupo todos os dias têm a oportunidade de explorar as diferentes áreas de acordo com as suas preferências. A educadora procura relacionar-se e interagir com as crianças participando nas atividades e brincadeiras. **Nota de campo 4**: Sala, 14 de outubro de 2019 A Educadora partilhou comigo uma mensagem que foi enviada por a mãe de uma criança da sala, onde esta me agradecia pela forma atenciosa como cuidei do seu filho na casa de banho. A criança estava na casa de banho e quando terminou as suas necessidades pediu-me ajuda, de imediato auxiliei a criança no processo de higiene e o dia decorreu normalmente. Fiquei surpreendida, ao final do dia por esse gesto, pois é uma situação recorrente no dia a dia de qualquer Educadora ou Auxiliar, que faz parte da nossa rotina mas que para aquela criança teve um significado especial.

Apêndice 9- Reflexões Cooperadas

Instituição A

1ª Reflexão Cooperada

No dia 6 de novembro de 2019, realizei a minha primeira reflexão cooperada com a Educadora Cooperante, sobre os acontecimentos decorridos nas duas primeiras semanas de estágio.

Como primeiro ponto, a Ed. referiu, como sendo um aspeto positivo o facto de eu ter tido a iniciativa de entrar em contacto com ela, para ir visitar a instituição e conhecê-la pessoalmente. Essa visita foi realizada no dia 23, na semana antes de iniciar o estágio, onde me dirigi à instituição, tendo a possibilidade de conhecer a equipa de sala, as crianças e o espaço onde iria estagiar ao longo deste semestre. Do ponto de vista da Educadora, essa visita foi uma mais valia pois demonstrou da minha parte empenho e interesse. Para além disso, o meu primeiro dia estágio na segunda-feira seguinte, já não seria um impacto tão grande para as crianças, pois já tinham tido um breve contacto e interação comigo.

Em seguida, foi feito um breve resumo do que já tinha sido falado ao longo das semanas, relativamente aos Documentos de Gestão Pedagógica. De momento, a maior parte desses documentos orientadores não estão terminados por estarem a ser reformulados pela instituição. Esta reformulação tem como objetivo inovar e ter como base documentos comuns às duas instituições (...). Por esse motivo, a Ed. apresentou-me, o Projeto de Sala de 2-3 anos e a reunião de pais desse mesmo contexto onde estava inserida no ano anterior.

Seguindo esse fio condutor, falei com a Educadora Cooperante relativamente a alguns aspetos mencionados na reunião que tive com a Coordenadora da Instituição, reunião essa que decorreu no dia 05 de novembro. A Coordenadora deu a conhecer todos os equipamentos da instituição. Ainda em reflexão com a Educadora, foram questionados alguns aspetos observados por mim em relação à disposição e equipamentos da Sala, nomeadamente a inexistência de uma banheira na zona do fraldário. Segundo o que foi explicado, esta falta deve-se ao facto de a Sala inicialmente estar localizada noutra zona das instalações.

Por falta de espaço e de conforto, foi pedido pela Educadora a ocupação de outra Sala que fosse mais segura e com condições suficientes de modo a promover o enriquecimento das crianças, mas acima de tudo o seu bem-estar. Por esse motivo, a Sala de momento localiza-se num espaço que foi adaptado e reformulado para a integração das 12 crianças. Post e Hohmann (2003) defendem, segundo o modelo High Scope que deve haver um cuidado na organização do ambiente para as crianças, de modo a que seja possível proporcionar-lhes conforto e bem-estar, assim como as mais diversas oportunidades de aprendizagem ativa.

Refletiu-se ainda, sobre os momentos de rotina, dando maior ênfase ao momento da higiene. A Educadora voltou a mencionar a importância do uso de luvas na muda da fralda por uma questão de saúde e de proteção tanto para as cuidadoras como para as crianças, assim como a limpeza do fraldário com produtos apropriados para desinfetar. Este aspeto encontra-se de acordo com o que Post e Hohmann (2003) defendem ao referirem que "as áreas de mudança de fraldas e de vestir e as casas de banho devem ser construídas de forma a serem facilmente lavadas, bem localizadas, cómodas para adultos e agradáveis para as crianças" (p. 230).

Relembrou ainda um episódio que decorreu no primeiro dia de estágio, no momento de higiene antes da hora da sesta. Pelo facto de estarem presentes, de momento, quatro adultos em sala (a Educadora, as duas Auxiliares de Ação Educativa e a Estagiária) e existir apenas um fraldário, esse momento de higiene para a maior parte das crianças é feito nos catres de cada um. Visto que no decorrer dos anos o cansaço e desgaste físico é notório, as cuidadoras optam por se sentar no catre da criança para mudar a fralda, sendo considerada a posição mais confortável. No entanto, a Educadora observou que eu tive o cuidado de me sentar no chão, ao lado do catre da criança, realizando todo o momento de higiene assim e não invadindo o espaço da criança. Mais tarde, a Educadora partilhou comigo e com as auxiliares de Ação Educativa a sua observação e defendeu que o espaço e a privacidade da criança devem ser respeitados, valorizando a minha atitude.

Ainda sobre este tema, foi visível ao longo destas duas semanas crianças que apresentavam algumas carências a nível de higiene, como vestuário sujo, partes íntimas com alguma vermelhidão, unhas grandes e por vezes o cheiro desagradável tanto da roupa como da própria criança.

Em primeiro lugar, foi algo que me afetou a nível pessoal porque se trata do bem-estar da criança e de forma alguma isso deveria acontecer. Mas tendo em conta o contexto onde a creche está inserida, estes casos são bastante recorrentes. Valorizei bastante a atitude da Educadora, pois esta demonstrou algum desagrado a esse tipo de situações e alertou os pais para que tivessem mais atenção e cuidado à higiene dos seus filhos, por uma questão de saúde e de bem-estar da criança, sempre de forma respeitosa.

No entanto, esses avisos muitas vezes não são suficientes por que as situações voltam a ser repetidas. Nesse sentido é importante investir no trabalho com as famílias e tentar consciencializá-las para bons hábitos e comportamentos de higiene. Aproveitar as reuniões de pais, para falar sobre esse assunto, seria um ponto de partida, na minha perspetiva, visto que é dos poucos momentos em que há um contato mais prolongado na partilha de informações com a família.

Tive ainda a possibilidade de observar e participar em duas atividades que foram realizadas no decorrer destas duas semanas e que refleti na reunião sobre a forma como decorreram e como foi feita a observação por parte da Educadora.

A primeira atividade "Mundo de Cartão" foi realizada na terça-feira e na quarta-feira da primeira semana de estágio. De modo a que decorresse tudo dentro do esperado, foi necessário retirar todos os brinquedos e materiais que estivessem disponíveis no momento para as crianças, de modo a que não houvesse nenhum foco de distração para estas e se dedicassem ao máximo à atividade que lhes seria proposta. Após a recolha dos materiais pelos adultos da sala, foram distribuídas caixas de cartão das mais diversas dimensões, por todo o espaço da sala de modo a que as crianças as explorassem livremente.

Figura 15 - Exploração das caixas de cartão

O grupo aderiu de uma forma bastante positiva, pois assim que tiveram contacto com o material disposto, dirigiram-se logo até ele para observar e explorar. Tanto eu, a Educadora assim como as auxiliares de Ação Educativa, incentivámos as crianças à exploração e auxiliando-as sempre que necessário.

Figura 16 - Exploração das caixas no espaço educativo

Esta atividade desenvolve capacidades bastante importantes de uma forma simples, didática e interessante para as crianças. Nestes primeiros anos de vida, é através do movimento que a criança manifesta as suas emoções e que interage com o meio envolvente de modo a alcançar os seus objetivos e satisfazer as suas necessidades. Através do meio, a criança relaciona-se com o outro e descobre quem é e o que é capaz de fazer.

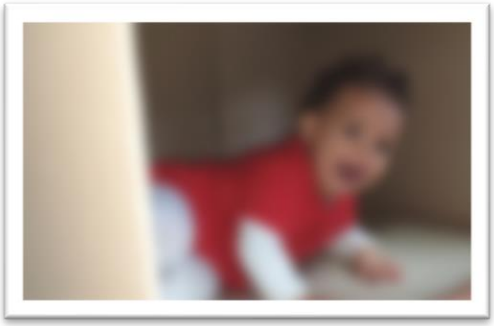


Figura 17 - Exploração dentro da caixa

Para além de todos estes objetivos específicos, nesta atividade estão implícitos conceitos de matemática como é o caso da noção topológica, inserida na área da geometria. Através da exploração das caixas e da interação com os colegas e o meio envolvente, as crianças tiveram contacto com o "Dentro", "Fora", "Cima", "Baixo". Tiveram a oportunidade de desenvolver a noção de lateralidade e profundidade, noções de espaço e direção, neste último foi evidente no caso das crianças que ainda não andavam e utilizaram as caixas para se movimentarem pelo espaço de forma segura e controlada.

Através das fotografias é possível observar o que foi referido. As crianças entraram dentro das caixas para se esconder, outras tentavam subir para cima destas, enquanto outras crianças colocavam a caixa na cabeça para se esconder. Nestas pequenas ações, estão presentes os conceitos de " dentro de", "acima de", "abaixo de". Com isto, nos é possível afirmar que as brincadeiras são uma fonte de aprendizagem excelente para as crianças, como defende Moyles (2006):

Figura 18 - M. dentro da caixa de cartão

> "Talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o não saber, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro e que o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem" (p. 16)

Figura 19 - Exploração das caixas em grande grupo

No segundo dia de exploração, as crianças já não demonstraram grande entusiamo e dispersaram a sua atenção muito rapidamente, visto que aquele material já não era novidade. Nesta faixa etária, as crianças perdem facilmente a atenção e é necessário que seja introduzida outra dinâmica para que as crianças se interessem novamente por aquele material, atribuindo-lhe novas funcionalidades.

A outra atividade foi realizada na segunda semana de estágio, mais precisamente dia 06 de novembro, com o tema direcionado para a comemoração do dia de S. Martinho.

Esta atividade foi planificada pela Educadora e orientada por uma das Auxiliares de Ação Educativa e por mim. Consistia no preenchimento de uma folha A4, com recurso a tinta castanha e a carimbos de esponja. Com o meu auxílio e a ajuda da auxiliar, sentadas ao colo, as crianças uma a uma foram preenchendo a folha de forma livre. Tiveram liberdade para preencher o espaço da folha que quiseram e manusearam livremente o carimbo, da forma como acharam mais confortável. Como em todas as atividades, houve crianças bastante mais interessadas do que outras, mas cada uma teve autonomia para realizar a atividade ao seu ritmo e com a duração de tempo que entendeu.

Figura 20 - Atividade dos carimbos

No entanto, e agora numa reflexão individualizada, provavelmente não é o tipo de atividades mais indicado. Primeiramente, logo pelo facto de ser realizada ao colo dos adultos, porque parece que torna a atividade quase uma obrigação. Basta a criança colocar o carimbo fora da folha ou do espaço pretendido, tem logo o adulto a recompor tudo novamente.

Com a aproximação do Dia do Pijama, foi ainda realizada na primeira semana a construção de molde de uma casa forrada com papel branco, que foram posteriormente entregues aos pais de cada criança, com o intuito de em conjunto com os filhos realizarem um desenho ou colagens, focado na importância de ter uma família, visto ser esse o principal significado da celebração deste dia. Em reflexão, a Educadora mencionou que de momento não observa grande interesse e envolvimento por parte das famílias, o que a desmotiva de certo modo, pois considera que a participação da família é um fator

essencial, principalmente para a criança. O trabalho com a família é um dos aspetos mais fundamentais que o educador deve ter em consideração, pois deve haver um trabalho conjunto para garantir um bom desenvolvimento e bem-estar da criança.

A Educadora, refere que as famílias não se demonstram interessadas. Neste aspeto temos de ter em conta mais uma vez, o contexto onde a instituição está inserida. Muitas vezes pode não haver condições monetárias para realizar trabalhos lindos e perfecionistas. Mas na verdade é isso que se pretende? Não, de modo algum. Em contextos de creche, assim como noutros tantos, o produto final não deveria ser o principal mas sim o seu processo. É no processo da dinamização das atividades que estão implícitas todas as aprendizagens e a interação adulto-criança. E isto sim, deve ser tido em consideração e deve ser valorizado.

Por fim, e refletindo sobre a minha adaptação e interação com as crianças, a Educadora aconselhou-me a me impor mais e ser mais participativa. Na sua opinião, eu sou interessada, mas devo intervir mais e orientar atividades com as crianças, pois defende que o tempo de estágio é curto e deve ser aproveitado ao máximo. Incentivou-me a ser mais assertiva, de modo a conseguir gerir o grupo.

Apesar de aceitar a opinião da Educadora, senti que ainda não me sentia preparada para corresponder a esses requisito, e na verdade não sei ao certo se algum dia iria lá chegar. Sinto que tenho um longo caminho a percorrer, e que tenho de ser mais assertiva sim para saber lidar com certos comportamentos desafiadores, mas não de uma forma excessiva. Senti algumas dificuldades pois ainda me estou a adaptar e a criar laços com as crianças.

O facto de as crianças ainda estarem em fase de adaptação também dificulta a organização e captação de atenção deles na realização de uma atividade, pois sinto que eles ainda necessitam de explorar os materiais e o espaço da sala e ainda procuram muito o contacto físico e afeto com as responsáveis da sala. Se a própria educadora tem dificuldades na dinamização das atividades, é totalmente legítimo que eu também as tenhas, juntamente ao meu receio o que me leva a resguardar-me um pouco ainda da dinamização das atividades. Com isto, não quer dizer que não o faça, mas tenho de me sentir preparada para que tudo decorra da melhor forma possível.

Referi ainda que por vezes me sentia incomodada por demorar mais tempo a realizar alguma tarefa em relação à Educadora e às Auxiliares, nomeadamente no

momento da higiene ao mudar a fralda. A Educadora confortou-me, afirmando que é algo natural visto que esses aspetos vão sendo desenvolvidos e aperfeiçoados com o decorrer dos anos de experiência. Referiu ainda que não havia qualquer problema nem constrangimento, por eu demorar mais tempo pois considera que os momentos de higiene são dos mais importantes e que deveriam de ser feitos com mais calma e dando a atenção necessária às crianças, mas que por ser tudo tão rápido e exigente devido ao número de crianças, por vezes torna-se impossível dedicar mais tempo a esses momentos. De acordo com Post e Hohmann (2003), o tempo dos cuidados corporais ocorrem com bastante regularidade, promovendo o asseio, o conforto físico e a saúde da criança. Para além destes fatores essenciais, estes momentos de higiene promovem também o bem-estar emocional da criança, isto é, o tempo de cuidados de higiene corporal proporciona a interação entre a cuidadora e a criança, contribuindo para a construção de uma relação de confiança e de segurança.

Na minha perspetiva, a Educadora tem sido incansável, principalmente nesta segunda semana que não foi tão fácil derivado a motivos pessoais. O Apoio da Educadora e das Auxiliares foi bastante importante e contribui para uma melhor relação e para a minha integração. Apesar de toda a pressão que a Educadora sente devido ao excesso de trabalho que tem, continua a estar disponível para ajudar e responder a todas as necessidades e dificuldades que tenho sentido. Ainda assim, tenho receio de não conseguir corresponder às expectativas da Educadora, pois sinto que ainda não estou preparada o suficiente para gerir o grupo e encarar o papel de Educadora de Infância. No entanto, sei que ao meu ritmo irei conseguir ultrapassar esses receios e dúvidas, fazendo os possíveis para me entregar a cem por cento e aproveitar ao máximo esta oportunidade.

2ª Reflexão Cooperada

No dia 20 de novembro, reuni-me novamente com a Educadora para fazer uma nova reflexão relativamente às duas semanas passadas.

Visto que a Educadora não esteve presente no dia 12 e 13 de novembro, comecei por refletir sobre o decorrer desses dois dias, marcados pela sua ausência. Senti-me bastante apoiada pelas auxiliares de Ação Educativa, pois estiveram sempre disponíveis para me ajudar e esclarecer todas as dúvidas que iam surgindo.

O trabalho em equipa demonstra ser um trabalho cooperado e realizado de forma positiva, pois na ausência da Educadoras, as Auxiliares têm liberdade para avançar com os trabalhos planificados, visto que estão dentro de toda a dinâmica da sala.

A Educadora afirmou que tinha sido notória a minha evolução ao longo destas duas semanas, em relação às primeiras semanas de estágio. Apesar da sua ausência ao longo de dois dias, recebeu o feedback das auxiliares de Ação Educativa relativamente ao meu trabalho e evolução, que mais tarde acabou por observar quando regressou à Creche.

Esta evolução foi mais visível ao nível da minha presença, isto é, comecei a interagir mais, a participar ainda mais nos momentos da rotina, como é o caso dos momentos de higiene e das refeições, sem pedir autorização para o fazer. A interação com as famílias no momento de acolhimento e entrega das crianças foi outro fator mencionado. A Educadora privilegiou bastante esse progresso pois demonstra um maior à vontade da minha parte tanto com as crianças, como com as famílias e a equipa de sala, que é um fator essencial para que tudo decorra da melhor forma e me sinta integrada por completo. Foi ainda reforçada a ideia de que, no decorrer destas semanas, consegui lidar melhor com comportamentos mais desafiadores e gradualmente vou marcando o meu papel enquanto adulta e também responsável da sala, visto que enquanto estagiária não assumo apenas um papel de aprendiz, mas sim de cuidado e responsabilidade perante as crianças, sempre com foco no seu bem-estar e segurança.

Na minha perspetiva esta minha evolução deve-se ao facto de gradualmente haver uma integração e entrega tanto da minha parte como das crianças. Sinto que começo a criar uma relação de confiança com cada um deles, dia após dia. Como defende Hohmann e Weikart (2009) “a confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções

sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas" (p. 65). Claro que essa relação de confiança leva o seu tempo e consigo criá-la mais depressa com algumas crianças do que com outras, o que é perfeitamente normal, pois cada um é diferente e isso deve ser respeitado.

Este aumento de confiança, altera algumas atitudes de determinadas crianças, que por vezes testam os nossos limites para perceberem até onde podem ir. Sinto que há crianças na sala que não me vêm como uma Educadora ou uma auxiliar, mas sim como alguém que está lá para lhes dar conforto e atenção. Este fator tem o seu lado positivo e negativo. Pode ser visto de forma positiva, no sentido em que estou a criar uma ligação afetiva com eles e sinto, desde início, que fui bem aceite por eles.

No entanto, nesta relação de confiança se não são impostos alguns limites, podem surgir atitudes mais desafiadoras. Quando me refiro a esse tipo de atitudes, é quando peço para que algo seja feito e a criança não o faz, por não sentir que tenho autoridade para o fazer ou quando aviso que a criança está a fazer algo errado e ela volta a repeti-lo. Sinto que esse tipo de situações são muito mais recorrentes comigo, do que com a Educadora ou com as auxiliares. Por esse motivo, comecei a sentir a necessidade de repreender algumas atitudes, de modo a que cada um deles perceba que estou ali sim para brincar, dar atenção e conforto, mas que também têm de me respeitar como o fazem com as outras responsáveis de sala.

Quando me refiro a repreender, refiro-me a repreensão com amor pois é nesta que me identifico, não só pela minha personalidade e a minha maneira de ser, mas também por achar que é a forma mais correta de incutir nas crianças pequenas o respeito pelo outro quando fazem algo de errado. É a melhor maneira sem me sentir culpada ou mal por fazê-lo, e as crianças compreendem e reagem de forma positiva.

Através dessa minha evolução nesse aspeto, tive a oportunidade de observar atitudes fantásticas das crianças, como é o caso de uma das crianças da sala, o M. que, por vezes, desafia os adultos. Quando essas atitudes menos positivas decorrem comigo e eu o repreendo para que o M. compreenda que não está a agir da melhor forma, a criança regressa e dá um abraço como um pedido de desculpa pelo seu ato. As interações adulto-criança apresentam uma extrema importância para o seu desenvolvimento social e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), logo desde o início da sua vida "as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a

criança se vê a si própria e, consequentemente, a maneira como a criança interage com as pessoas em diferentes situações" (p. 64).

Essas atitudes são de louvar, e assim como repreendemos quando fazem algo errado, também devemos saber dar valor quando as crianças reconhecem que erraram, pois só assim irão adquirir os valores mais corretos, como o respeito e a humildade que infelizmente se perderam, em grande parte, ao longo do tempo. Os mesmos autores referem ainda que "o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando" (Ibid., p. 64).

Relativamente à minha evolução na participação dos momentos de rotina, sinto que cada vez mais estou a ser integrada como um elemento da equipa de sala e que se observo que há algo a fazer, tenho um maior à vontade para tomar a iniciativa de o resolver sem ter de pedir autorização. Este aspeto é um dos quais eu senti mais receio ao início, porque quando entramos num contexto assumindo o papel de estagiária é muito complicado perceber até onde pudemos e nos deixam ir, isto é, até que ponto é que temos total liberdade para tomar iniciativa e em que momentos podemos intervir.

Sinto que queria marcar a minha presença e demonstrar o meu trabalho e as minhas aprendizagens da melhor forma, mas sempre respeitando o espaço da Educadora e das auxiliares, sem querer ocupar o lugar delas. E isso só é possível ao longo do tempo, consoante a postura que também estas responsáveis de sala tomam perante a nossa presença. Para que tudo decorra da melhor maneira possível, é preciso uma grande colaboração por parte de todos e eu sinto que aos poucos vou conseguindo ultrapassar esse meu receio. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) "no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo". (p. 130)

Assim, as diversas situações que se passaram ao longo destas duas semanas, proporcionaram e contribuíram para esta evolução, porque como já referi anteriormente, a Educadora Sandra faltou durante dois dias, e na semana seguinte uma das auxiliares também teve de se ausentar durante dois dias. Ora, como é de esperar, a falta de um elemento da equipa de sala, altera a dinâmica do trabalho em sala, tendo esta de ser reformulada e ajustada. O número de crianças mantém-se, mas o trabalho é dividido por um número mais reduzido de responsáveis da sala, o que requer uma boa organização e

gestão de tempo, o que nem sempre é possível. Em reflexão sobre este fator, a Educadora referiu que por vezes há a necessidade de se prolongar horários na ausência de alguma funcionária e que essa gestão nem sempre é fácil. Por outro lado, se com toda a equipa de sala presente por vezes é difícil de conseguir gerir todos os momentos da rotina no tempo programado, na ausência de um elemento, essa dificuldade é ainda mais evidente.

A Educadora referiu que sente por vezes dificuldade em realizar atividades com as crianças ou sentar-se no chão com eles para lhes dar atenção, por falta de tempo. Visto que os momentos de higiene ocupam muito tempo, que toda a rotina tem de ser ajustada consoante as necessidades das crianças, e dado que são crianças na faixa etária de 1-2 anos, as necessidades básicas prevalecem acima de tudo. Para além destes fatores, a Educadora sente-se sobrecarregada com a documentação pedagógica que considera não ser compatível com a gestão dos momentos de rotina. Hohmann e Weikart (2009) defendem que a rotina deveria ser "flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência" (p. 227).

Por ser algo tão difícil de gerir, a Educadora admitiu que nem sempre o tempo é aproveitado da melhor forma. Um exemplo concreto disso é o tempo excessivo que considera que as crianças passam sentadas nas cadeiras, enquanto as auxiliares e a educadora organizam o espaço para o momento da sesta ou após a refeição. Em reflexão sobre esses episódios, a Educadora referiu que tem a perfeita consciência de que não são as crianças que estão erradas, mas sim nós, porque estamos a exigir algo deles que sabemos que não corresponde às suas capacidades nesta faixa etária.

Outro fator bastante visível ao longo destas duas semanas, foi o estado de saúde das crianças. Surgiram casos de conjuntivite, febres e diarreia, pelo que as crianças não puderam permanecer na Creche para sua segurança e para evitar a transmissão de doenças infetocontagiosas às restantes crianças. Esta situação implicou que a Educadora entrasse em contacto com os pais, para saber se podia administrar medicação, no caso de febre, e para que estes os viessem buscar à creche, o que nem sempre foi fácil.

A Educadora referiu que por vezes, existem conflitos com as famílias porque não existe compreensão por partes destas. Muitas vezes, partem do pressuposto que a creche é a continuação do ambiente familiar mas num espaço diferente, isto é, são as educadoras e as auxiliares que naquele período de tempo têm a responsabilidade e a obrigação de

cuidar dos seus filhos, enquanto os pais trabalham, independentemente do estado de saúde.

Nem sempre é fácil gerir estas situações pois, existem duas vertentes; as regras da instituição que têm de ser cumpridas para segurança de todas as crianças garantindo o seu bem-estar e saúde e também a gestão dos pais no seu local de trabalho. Por esse motivo deve haver uma compreensão de ambas as partes que nem sempre acontece.

Seguindo esse fio condutor, terminámos esta reflexão cooperada com alguns conselhos da Educadora, sobre que atitudes e que postura poderia assumir perante estes casos, visto que sou uma pessoa que guardo tudo o que observo e que muitas vezes, existem situações às quais não consigo ficar indiferente. Há situações que de alguma forma, me afetam e com a minha forma de ser, pois estamos perante seres humanos, que, por serem tão pequenos, são seres indefesos e que não têm qualquer culpa do que está a acontecer à sua volta.

Para além disso, somos responsáveis por aquelas crianças enquanto estão na creche, e por mais que seja complicado gerir, tudo o que acontece fora do âmbito escolar, não nos diz respeito. Temos de certa forma respeitar e saber o nosso lugar. Sinto que nesse sentido tenho um longo caminho a percorrer e muito para aprender, na moldagem da minha personalidade para não permitir que determinadas situações me afetem mais do que é esperado.

3ª Reflexão Cooperada

Apesar da Creche e toda a sua equipa pedagógica assumir um papel crucial na sociedade, para a criança o mais importante e a sua maior necessidade continua a ser o ambiente familiar. Nesse sentido, entro na temática do surgimento de doenças e na necessidade de recorrer à família.

É recorrente, em creche, as crianças surgirem doentes devido a tudo o que esta engloba e às próprias características destas faixas etárias. As interações e contactos físicos entre crianças e adultos, como a mudança da fralda, os beijos e abraços, a partilha de brinquedos, entre outros, são excelentes meios de propagação de vírus e bactérias. Para além disso, o comportamento normal da criança de levar objetos à boca ou de brincar em sítios sujos, facilita a entrada dessas bactérias. De acordo com Gabriela Portugal (1999), "as doenças infecciosas mais comuns nesta idade são as do ramo respiratório (narizes ranhosos, infeções dos ouvidos e da garganta) e gastrointestinal" (p. 159). No entanto, refere ainda que "alguma investigação sobre a ocorrência de doenças respiratórias mostra que não há razão para alarme relativamente às crianças que frequentam a creche" (Ibid., p. 159), pois são situações que fazem parte do desenvolvimento de qualquer criança e que tanto podem surgir na creche como no ambiente familiar.

Neste tipo de situações as crianças adoentadas tornam-se mais vulneráveis necessitando de uma maior atenção por parte do adulto, não estando tão predispostos para realizar atividades ou até mesmo para brincar. Por uma questão de bem-estar e segurança tanto da criança como das restantes da sala, é fundamental contactar os pais para que levem a criança para um local mais acolhedor, onde possa ser tratada num ambiente familiar e mais sossegado.

Nesse sentido, em reflexão com a Ed., as duas semanas antes da entrada nas férias de Natal, apresentaram algumas dificuldades na dinamização de atividades planificadas em grande grupo.

Como já referi em reflexões anteriores, a Sala é composta por um total de 12 crianças e nestas duas últimas semanas estiveram presentes, no máximo, cerca de 7 crianças, visto que as restantes se encontravam doentes com infeções respiratórias. Com o passar dos dias o grupo ia diminuindo cada vez mais, sendo que no dia 18 de dezembro recebemos 4 crianças, mas terminámos o dia com apenas 2 crianças. Estas duas semanas exigiram uma maior atenção e dedicação às crianças, pois estas por se sentirem mais

vulneráveis necessitavam ainda de mais colo e segurança. Segundo Gabriela Portugal (1999) "na creche, crianças adoentadas requerem mais atenção, pois são mais irritáveis e exigentes e deixam pouco espaço e incentivo para os educadores realizarem as atividades especiais" (p. 160).

A comunicação entre Ed. e a família foi feita com bastante regularidade. Os pais tinham o cuidado de entrar em contacto com a Ed. através de telefonemas para justificar a ausência do/a seu/sua filho/a, assim como a própria Ed. tinha a preocupação de ligar aos pais para saber o estado de saúde das crianças, visto que a maioria se encontrava no hospital. Segundo Post e Hohmann (2011) "embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço para serem estabelecidos, todos beneficiam. (…) Ambos pais e e educadores ganham mais segurança nos seus esfrorços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário" (p. 329)

Algumas situações agravaram-se, surgindo casos de pneumonia e broncopneumenia, o que impediu o regresso das crianças à creche durante um longo período de tempo para que pudessem recuperar de forma segura.

Acontece que as atividades planificadas em grande grupo ficaram adiadas, mas o facto do grupo estar reduzido, permitiu uma maior atenção individualizada sendo bastante enriquecedor tanto para as crianças, como para nós adultos. Como refere Manuel Alves Ribeiro Figueiredo (2009) "o trabalho com um grupo reduzido de crianças permite que educadores e crianças estebeleçam relações de confiança" (p. 54). Esta situação permitiu uma maior observação com foco em determinadas crianças. Através destas observações com um grupo reduzido foi possível recolher informações importantes e pertinentes para refletir.

Um dos exemplos é a presença do Jogo Simbólico, num momento espontâneo. Apesar do Jogo Simbólico ser mais evidente na sala dos 2-3 anos, já é possível observar nesta faixa etária dos 12 aos 24 meses. Uma das crianças, a J. protagonizou um desses momentos, ao brincar de forma espontânea com um boneco e um carrinho. De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999) "brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autónoma, cooperativa e criativa (…) A brincadeira é um espaço educativo fundamental da infância" (p. 56) .

A J. observava o boneco, abraçava-o e colocava-o no carrinho. Estes atos, são representações de ações que a J. observa no seu quotiadiano e que lhe são familiares, envolvendo o ato de cuidar. Esta representação do mundo real, designada por Jogo Simbólico assume um papel fundamental, pois a criança vivência e representa o que vê ao seu redor e como vê.

Figura 21 - Jogo simbólico

De acordo com Post e Weikart (2009) "as crianças envolvidas em atividades de exploração, imitação e "faz-de-conta" (…) ficam frequentemente satisfeitas ao brincarem sozinhas ou ao agirem acompanhadas" (p. 187). Um dos aspetos que despertou a atenção dos adultos da sala, foi precisamente o faco de a J. procurar um sítio seguro, de forma a desfrutar daquele momento sozinha. Sendo uma das mais novas da sala, preferiu se resguardar perto da Ed. para brincar livremente e de forma segura. Portanto aqui está evidente outra das grandes características deste grupo, que motiva a este comportamento da J., o facto de nesta faixa etária ainda não haver muitas interações entre pares e a diferença de idade entre eles. Segundo Smith et al. (1998),

> este nível de interacção bastante reduzido entre pares deve-se provavelmente ao facto de as crianças em tenra idade não terem ainda desenvolvido suficientemente as competências de interacção social, tais como saber quais são os comportamentos adequados em determinadas situações, quais os comportamentos a esperar em troca, e saber esperar pela sua vez." (p. 146)

Embora todas as crianças da Sala estejam inseridas na faixa etária dos 12-24 meses, existe uma grande diferença de meses entre alguns elementos do grupo. Duas das crianças da sala completam o seu 2º aniversário no mês de fevereiro, enquanto outras acabaram de completar o seu 1º aniversário no mês de dezembro, como é o caso da J.

Visto que os primeiros anos de vida apresentam um desenvolvimento bastante rápido, é possível verificar as diferentes características entre o grupo. Por vezes os elementos mais novos da sala sentem-se um pouco perdidos e são alvos fáceis para os mais velhos. Observei diversas vezes esse tipo de situações, onde as crianças mais novas,

principalmente as que ainda não andavam, se sentirem perdidas no meio das corridas e brincadeiras das crianças mais velhas. São alvos mais fáceis, como referi, para retirar os brinquedos, por exemplo. Posto isto, a ação da J. é perfeitamente natural, pois percebeu que perto da Ed. seria um sítio seguro e onde estaria protegida, para poder brincar e explorar o boneco à vontade, evitando que as crianças mais velhas da sala o retirassem.

Relativamente às interações entre pares, vão se tornando gradualmente mais evidentes. Os elementos mais velhos do grupo, entre os 20-24 meses, já interagem mais uns com os outros e daí provém outro fator, a gestão de conflitos. Inicialmente, quando uma das crianças retirava o brinquedo a outra, não suscitava uma reação negativa por parte dessa, pois a criança simplesmente procurava outro brinquedo ao invés de o disputar. No entanto, ao longo destes meses a situações de conflito têm se vindo a evidenciar pois, de momento, quando um brinquedo é retirado já é possível observar uma disputa, onde quem "perde" recorre ao choro para exteriorizar a sua insatisfação motivada pela situação. De acordo com Licht et al. (2008), os conflitos ocorridos entre crianças pequenas não são necessariamente agressivos, sendo que o objetivo da criança não é magoar o outro, mas sim tentar defender os seus objetivos, interesses e vontades, ultrapassando a resistência da outra criança em questão.

Neste tipo de situações, os adultos da sala só intervêm no caso de haver algum perigo de se magoarem ou ferirem os colegas. Caso isso não aconteça, nenhum dos adultos intervem, visto que é fundamental as crianças desenvolverem a sua capacidade de gerir os conflitos e lidarem com a frustração de forma autónoma.

Com a pausa para as férias de Natal, regressei novamente no dia 06 de janeiro para uma semana completa de estágio. Tanto eu como a Ed. partilhamos a ideia de que esta semana foi bastante produtiva. Apesar de o grupo ainda não estar totalmente completo e continuarmos com cerca de 8 crianças ao longo de toda a semana, foram dinamizadas diversas atividades em grande grupo e em pequeno grupo, planificadas tanto por mim como pela Ed.

Ao longo destes meses de estágio observei que os momentos de tapete não eram realizados com muita regularidade. O contar histórias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança a nível da leitura, concentração e imaginação. Apesar da Educadora considerar o momento do tapete, um momento fundamental na rotina das crianças, admite que a falta de tempo tem sido um dos principais motivos. Para além

disso, o grupo demonstrou desde ínicio a necessidade de explorar o espaço e material disponível na sala, assim como a necessidade de colo e afeto, pelo que quando eram realizados os momentos de tapete, as crianças não demonstravam interesse e incidiam o seu foco nos brinquedos ou no adulto. Por esse motivo, a Educadora permitiu que o grupo explorasse o espaço educativo ao longo dos primeiros meses, valorizando a brincadeira livre e espontânea.

A Ed. propôs-me ser eu a dinamizar o momento do tapete. Deste modo, organizámos o grupo e tanto eu como a Ed. sentámo-nos na área do tapete e juntamente com as crianças e introduzimos as canções. Terminado esse momento, iniciei então a história do livro " O Bebé Gosta de Beijos e Abraços" (ver apêndice 5) e utilizei como recurso um boneco da sala, idêntico à personagem principal. A história relatava um bebé que gostava de dar e receber beijos e abraços da sua família. Por ser um grupo de 12-24 meses, que se caracteriza por ser uma faixa etária onde o tempo de concentração é muito curto, procurei um livro que tivesse uma história curta e simples, com imagens ilustrativas.

Figura 22 - Livro "O bebé Gosta de beijos e abraços"

Outra das características do grupo é a necessidade de afeto e carinho e neste livro consegui encontrar e abordar aspetos que correspondiam a essas mesmas características.

Tendo em conta a faixa etária do grupo, o orador deve ter o cuidado de não se centralizar no texto, mas sim nas imagens, pois nestas idades, são as ilustrações que transmitem a ideia da história. Por este motivo, senti a necessidade de ter como recurso o boneco porque, na minha perspetiva, quanto mais real se tornar a história, mais interessante se torna para o grupo. Por isso, no decorrer da história fui reproduzindo as ações do bebé através do boneco.

As crianças observavam as imagens do livro e viam a reprodução idêntica dessas imagens através do boneco real, permitindo assim um contacto direito entre a criança e a história. O boneco, passou ainda por todas as crianças de modo a "reproduzir" ações da história através dos abraços e beijos que deram ao boneco. Para além disso, foi ainda possível observar um momento de partilha onde as crianças entregavam o boneco uns aos outros, esperando pela sua vez. Claro que alguns demonstraram mais resistência em entregar o boneco aos colegas, mas de um modo geral, este momento decorreu de uma forma bastante positiva e as crianças demonstraram-se interessadas e bastante participativas.

Quando foi referido na história o colo para adormecer o bebé, a Educadora pediu a uma das crianças para dar colo ao boneco e adormecê-lo. A criança de imediato aninhou-o ao seu peito e deitou-se no tapete com ele. Nesta ação está novamente presente o Jogo Simbólico e demonstra compreensão pela linguagem do adulto e responde ao incentivo dado pelo mesmo.

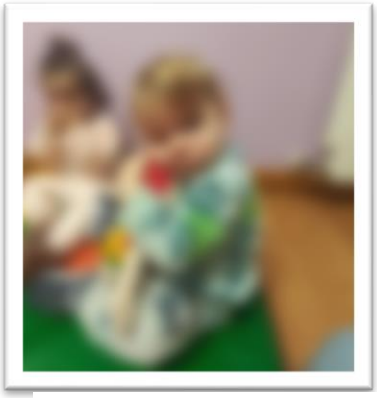


Figura 23 - E. aninha o bebé ao seu peito

O momento de contar histórias tem como principal objetivo desenvolver nas crianças o gosto pelos livros, sendo que neste caso em específico incentivou ainda à interação com o outro, assim como a comunicação verbal. "O Bebé Gosta de Beijos e Abraços", é um livro simples que corresponde aos gostos das crianças e foi bastante enriquecedor tanto para o grupo como para mim, enquanto estagiária.

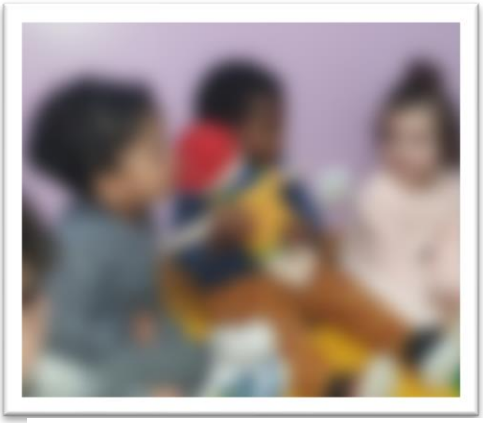


Figura 24 - Partilha do Boneco entre o grupo

Percebi, posteriormente que a forma como foi dinamizado este momento fez sentido, porque tive o privilégio de observar que, em momentos espontâneos, as crianças procuravam o boneco utilizado na história para lhe dar abraços. Neste seguimento, quarta-feira a Ed. optou por contar a história "O Bebé Gosta de Passear, aproveitando a referência do boneco que tinha sido utilizado no dia anterior, visto que já era algo familiar.

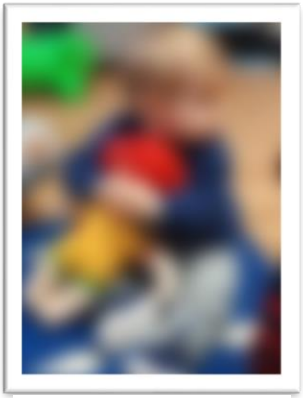


Figura 25- Momento espontâneo

Com o intuito de incidir as atividades no meu Projeto de Investigação com o tema "Educuidar", dinamizei mais uma vez o momento do tapete com a história " Banho com o Tobias" . Esta história relata de uma forma simples, um urso que gosta de tomar banho e todos os elementos essenciais e que são uma referência para esta ação. No entanto, em reflexão com a Ed. Sandra, este momento não correu tão bem como o esperado. Estava mais apreensiva e com pouco à vontade ao contar a história, sentindo de certa forma que não estava a conseguir chegar ao grupo. De referir ainda que naquele dia o grupo também se encontrava mais agitado, o que não facilitou.

Figura 26 - Leitura do livro "Banho com o Tobias"

Seguindo o fio condutor da história, dirigi-me ao refeitório com 3 crianças do grupo que se interessam bastante pelas histórias e que interagem muito. Contei novamente a história mas desta vez em pequeno grupo e deixei-os explorar o livro. O feedback foi bastante positivo, pois demonstraram-se mais interessados e atentos. A minha atenção foi toda direcionada para aquelas 3 crianças o que facilitou bastante e as cativou mais.

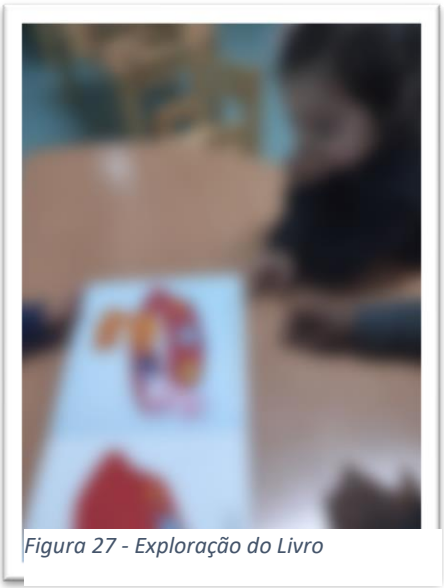


Figura 27 - Exploração do Livro

Escolhi o refeitório por ser um ambiente familiar para as crianças e porque, na sexta-feira, tinha uma atividade planificada que iria ser realizada neste mesmo local. Ainda para o Projeto de Investigação, procedi à montagem de um móbil com imagens reais das diferentes partes do corpo que foi

colocado posteriomente acima da zona do fraldário. O intuito, é que nos momentos de higiene, onde existe uma maior interação adulto-criança, estas consigam fazer a associação das imagens ao seu corpo. Escolhi imagens reais de crianças para que as possam identificar de uma forma mais fácil.

Por fim, na sexta feira, voltei a dinamizar o momento do tapete e contei a mesma história "Banho com o Tobias", novamente em grande grupo. No entanto, agrupei um conjunto de elementos presentes na história de modo a recriar as ações e cativar assim a atenção das crianças. Comparativamente ao dia anterior, o momento decorreu de uma forma mais positiva tanto da minha parte como da parte do grupo. Eu estava mais calma, provavelmente por ter os elementos como recurso e as crianças demonstraram-se interessadas.

Terminado o momento em grande grupo dirigi-me novamente com as 3 crianças para o refeitório e deixei-os novamente explorar a história e desta vez, com os elementos da história. Em conjunto com as crianças fez-se referência aos elementos, quais as suas funções e como se designavam. Em seguida, coloquei água na banheira e, primeiramente, deixei que as crianças explorassem a banheira com a água livremente. Entretanto , entreguei o boneco ao M. e ele colocou de imediato dentro de água. Em pequeno grupo dinamizámos uma atividade de dar banho ao boneco que decorreu de uma forma bastante positiva (apêndice 8). Duas das crianças interagiram bastante, lavaram o boneco, identificaram as partes do corpo, no entanto uma das crianças não se mostrou tão interessada pela atividade em si, mas sim pela exploração da água.

Optei por dinamizar a atividade, no decorrer de 2 dias, sempre no período da manhã, por ser uma altura mais produtiva, onde os principais objetivos incidam na consciencialização para a higiene e no conhecimento do corpo. Fazendo uma observação e comparação geral, é possível compreender que com a introdução dos elementos reais a dinâmica da atividade decorreu de uma forma totalmente diferente, tornando as crianças mais participativas e interessadas, tanto em pequeno grupo como em grande grupo. No entanto, a atividade decorreu de uma forma muito mais produtiva em pequeno grupo, pois a atenção é mais individualizada e focada especificamente naquelas crianças. Sendo benéfico tanto para elas como para mim, enquanto observadora participante.

Relativamente à minha intervenção ao longo destas semanas, senti que esta segunda semana de janeiro foi bastante produtiva comparativamente às restantes semanas

no decorrer do estágio. Fui mais participativa, dinamizei mais momentos com as crianças o que se tornou bastante enriquecedor para mim, enquanto estagiária.

Inicialmente, senti-me um pouco desconfortável e nervosa por ser eu a dinamizar o momento de tapete e ter de manter o controlo da situação, mas sabia que era fundamental para mim essa experiência. Agora, vejo que podia ter aproveitado mais esses momentos se tivessem sido mais frequentes, mas o facto da Ed. não ter realizado muitos momentos de tapete onde eu pudesse observar a dinâmica e a forma como a Ed. o fazia, deixou-me um pouco reticente em tomar a iniciativa de ser eu a dinamizar logo desde início.

Apesar de um dos momentos do tapete não ter decorrido da forma que esperava, como referi anteriormente, serviu para eu poder refletir sobre o porquê e o que tinha de mudar. O facto de estar mais inibida devia-se mais à presença da Ed. do que a interção com as crianças, isto é, saber que estava a ser observada por alguém que tem mais experiência acaba por criar uma pressão maior sobre quem está a ser observado, com medo de falhar. Mas refleti com a Ed. sobre isso, e o facto de ter continuado a dinamizar esses momentos nos restantes dias, criou um maior à vontade da minha parte, permitindo que as situações fluissem de uma maneira natural. Na verdade, o meu foco eram as crianças, por isso tinha de ultrapassar os meus medos e receios. Ainda assim, foi um privilégio ter esta oportunidade pois nestas interações entre mim e as crianças permitiram diversas aprendizagens mútuas.

Instituição B

1ª Reflexão Cooperada

O estágio em Jardim de Infância iniciou-se no dia 23 de setembro, quarta-feira, no âmbito da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância II. As primeiras duas semanas decorreram de dia 23 de setembro a 01 de outubro.

Esta primeira reflexão tem como base conversas informais que ocorreram ao longo destas duas semanas, momentos de reflexão sobre situações que experienciei no dia a dia, assim como a reflexão com a Ed. Cooperante. Serão abordados aspetos relacionados com o grupo de crianças, a respetiva equipa pedagógica, assim como a minha integração neste contexto.

O piso 0, correspondente à valência de Creche e Jardim de Infância, é composto por Berçário, três salas de Creche e seis de Jardim de Infância. Tem também duas casas de banho adequadas às crianças de Jardim de Infância, uma para Creche e uma para adultos. Contempla ainda um espaço de acolhimento, designado por espaço lúdico onde as crianças das salas de Jardim de Infância permanecem na hora do acolhimento das 8h00 até às 9h00[3]. As crianças que chegam antes das 8h00 ficam na Sala Azul ou na Sala Amarela, posteriormente estas salas são desinfetadas. Para além disto, existe também o ginásio onde decorrem as aulas de Educação Física e o refeitório para todas as salas de Jardim de Infância. Para além de toda esta organização do espaço interior da instituição, privilegia ainda de uma piscina revestida oferecendo às suas crianças a possibilidade de usufruirem de aulas de natação. Por sua vez, o espaço exterior é o mais desejado pelas crianças pois é aqui que têm a oportunidade de brincar ao ar livre e conviver com as crianças das restantes salas, apesar de neste momento haver algumas alterações e restrições devido ao COVID-19.

A instituição tem como principal objetivo desenvolver um trabalho em Jardim de infância que promova o desenvolvimento integral da criança ao nível socio-afetivo, cognitivo e psicomotor valorizando os seus saberes, a sua expressão espontânea e a criatividade. Oferece às suas crianças diversas AEC's (Atividades Enriquecedoras do Currículo) sendo estas: Ed.física, Inglês, Música, Informática e a Natação. Cada uma

[3] 9h00 – Entrada da Educadora.

destas atividades são lecionadas por professores diferentes e formados nas respetivas áreas. Apesar de ser interessante as crianças terem a oportunidade de aprender mais e enriquecerem os seus conhecimentos de forma mais específica sobre determinada área, a verdade é que na prática torna-se difícil fazer uma gestão de tudo, pois o tempo em sala com a Educadora acaba por ser limitado.

A valência de Jardim de Infância é constituída por seis salas: duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. Nesta instituição os grupos homogéneos e pretende-se, sempre que possível, que a equipa pedagógica (Educadora e Auxiliar de Ação Educativa) acompanhe o grupo desde o berçário ate à sala de 6 anos.

Relativamente ao grupo com o qual tenho o privilégio de partilhar momentos e aprendizagens, este caracteriza-se por ser um grupo com idades compreendidas entre os 4[4] e 5 anos, com maior predominância na faixa etária dos 5 anos. É de referir ainda que há crianças que irão fazer os 6 anos até ao fim deste ano. Este grupo é composto por 25 crianças – 18 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Neste estão inseridas 2 crianças do sexo masculino abrangidas pelo decreto de lei 54, promovendo a educação inclusiva. Ambas têm um diagnóstico de espectro do Autismo, no entanto, com níveis diferentes e que ao longo do tempo têm vindo a ser integradas pelo grupo.

Algumas crianças pertencem ao mesmo grupo desde a Creche, no entanto e como é frequente em todos os anos, há crianças novas no grupo. De acordo com o que tenho observado ao longo destas duas semanas todo o grupo, de um modo geral, aparenta estar bem integrado e as crianças procuram ajudar os colegas que necessitam de mais apoio, na integração da rotina diária e no cumprimento das regras sociais, apesar de por vezes haver conflitos. O facto de haver crianças de 4 anos e outras crianças perto dos 6 anos é possível observar algumas diferenças no desenvolvimento e interação entre eles. De acordo com (Niza, 2013)

> (…) de forma vertical, integrando de preferência as várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração

[4] Até ao final do ano de 2020, todas as crianças do grupo terão 5 anos.

> formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural. (p.149)

Após estas semanas de observação e adaptação, em conversa com a Educadora tive a possibilidade de perceber que é um grupo curioso, interessado e participativo que demonstra bastante vontade de aprender. É autónomo e independente, carinhoso e afetuoso, no entanto apresenta algumas dificuldades no cumprimento de algumas regras. Esta regressão deve-se em grande parte ao confinamento obrigatório que decorreu a partir do mês de Março e que durou um período de tempo considerável, causado pelo surgimento do COVID-19. Tendo em conta que tanto as Educadoras como a própria instituição tem como pedagogia o modelo curricular MEM, é realizado todos os dias o conselho, reunião da manhã, onde as crianças têm a oportunidade de partilhar algumas das suas experiências no âmbito escolar ou familiar e onde podem refletir sobre os acontecimentos do dia a dia. No entanto, devido a essas dificuldades no cumprimento de regras, a Educadora tem privilegiado o momento de Conselho para alertar e relembrar o quão importante são as regras sociais, principalmente no momento em que vivemos. Alertar para comportamentos negativos como bater, cuspir, empurrar e explicar a importância do respeito pelo outro e neste momento do distanciamento, tentando evitar por isso os abraços e beijinhos aos colegas.

Tem sido um processo bastante complicado tanto para as crianças como para os adultos e que, de certo modo, vai contra tudo aquilo que nós enquanto Educadoras/Futuras Educadoras pretendemos partilhar e demonstrar sobre o que realmente é a infância. Sabemos que a infância é um das fases cruciais da vida de qualquer ser humano e que deixa marcas para sempre. É na infância que adquirimos os primeiros valores e que começamos a criar a nossa personalidade que de certo modo irá determinar o que seremos no futuro, enquanto cidadãos. Ora, é em creche e em Jardim de Infância que são transmitidos algumas regras e aprendizagens quer a nível pessoal como a nível social. As crianças aprendem a partilhar, a respeitar, a ser amigo, a brincar em conjunto sem colocar ninguém de parte, a pedir desculpa sempre que necessário reconfortando com um abraço ou um beijinho. E a maior parte das crianças vê na Educadora ou na Auxiliar um adulto de referência, um colo, um aconchego, a sua segurança e conforto. Todas as medidas que foram implementadas para tentar evitar surtos de COVID, condicionam alguns destes fatores. Como é evidente, os valores de respeito e de amizade pelo outro continuam a ser

transmitidos, no entanto com determinadas restrições. Evitar um abraço, um beijinho, o colo, a partilha e, infelizmente, apesar de ter consciência que são medidas importantes, acho que a longo prazo se estas restrições se alongarem por uma grande período de tempo, terão consequências negativas na infância destas crianças.

> A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual devemos estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Silva et al., 2016)

Das primeiras questões que coloquei à Educadora foi precisamente em relação a esta situação do contacto físico. "O que fazer se uma criança nos abraçar ou quiser colo?". Foi-me explicado que os beijinhos devem ser evitados ao máximo, mas o abraço não é possível rejeitar. Partindo do ponto de vista de que a Educação de Infância tem como base o afeto e o amor, algo que defendo e que quero levar para a minha prática, torna-se bastante complicado rejeitar um abraço de uma criança. A teoria de que o colo é apenas em creche é errada, pois na prática as crianças de Jardim de infância também o procuram e têm todo o direito a tê-lo. Na verdade até nós adultos por vezes precisamos desse aconchego, por isso de modo algum deve ser negado. Esta relação entre educador e criança, se tiver a afetividade como base, irá permitir à criança o desenvolvimento de sentimentos como a segurança e confiança em si próprio e nos outros, que são fundamentais no desenvolvimento emocial. Uma relação afetiva com estas características é designada por vinculação (Bowlby, 1988).

Relativamente à equipa pedagógica das salas de Jardim de Infância, estas são constituídas por 1 Educadora e 1 Auxiliar.

Apesar de todas estas novas adaptações a equipa pedadógica tem uma relação saudável e equilibrada com o foco total no bem-estar das suas crianças. A relação adulto/adulto exige um bom relacionamento entre todos os elementos da equipa. Todo o clima vivido tanto em Creche como em Jardim de Infância é, essencialmente, feito de relações inter-pessoais e o próprio desenvolvimento da criança faz-se de uma forma relacional. Pretende-se, desta forma, uma equipa atenta, interessada, coesa, coerente nas atitudes e pro ativa. Segundo o especialista em educação J.Ronald e Lally 1995 « é fundamental que haja outras

relações para que a criança se possa sentir segura quando o educador responsável falta. Deste modo, a vinculação secundária está disponível e a criança não se sentirá abandonada» (citado por Figueiredo, 2009: 54).

Esta instituição privilegia bastante a parceria e o apoio das equipas pedagógicas e, por esse motivo, cada sala de Creche e Jardim de Infância tem o seu Par Pedagógico. O Par Pedagógico consiste na planificação, realização e avaliação de algumas atividades em conjunto por duas equipas pedagógicas. Sempre que há férias ou a ausência de um dos membros da equipa pedagógica, o Par Pedagógico auxilia o grupo.

Relativamente à minha integração e adaptação a este contexto de Jardim de Infância posso afirmar que em geral e até agora está a ser uma experiência positiva e bastante desafiadora. Apesar de me identificar mais com o contexto de Creche, estou a gostar bastante de acompanhar este grupo pois são crianças bastante desafiadoras e ao mesmo tempo carinhosas. O grupo reagiu bem à minha presença e integrou-me de forma bastante agradável.

No entanto, não tem sido fácil devido a todas as restrições a que estamos sujeitos. Como referi anteriormente, algumas crianças procuram bastante o contacto físico, principalmente o abraço e torna-se bastante díficil evitá-lo. É constrangedor e ao mesmo tempo, bastante triste, ver uma criança a aproximar-se de nós para nos dar um abraço mas de imediato retroceder a sua ação, com receio da forma que nós, adultos, iremos reagir ou por todos os avisos e alertas que têm não só no ambiente escolar, como também no ambiente familiar. Necessitei de alguns dias para me ambientar também à rotina exaustiva que neste momento se vive, devido a todos os cuidados de higiene e medidas de prevenção tomadas pela instituição. No entanto, já consigo auxiliar nesses momentos e aproveitar para interagir com as crianças.

Para além desse fator, o facto de nunca ter estado num contexto onde prevalece o modelo curricular de MEM está a dificultar um pouco a minha participação de forma mais autónoma, pois ainda me estou a adaptar à organização dos Conselhos que são realizados todos dias, a todas as tabelas e mapas que são preenchidos e, que, devido ao COVID-19 sofrereram bastantes alterações na sua dinâmica. Já realizei um Conselho na parte da manhã que considerei ter corrido bem, tendo em conta que era a primeira vez. Sinto ainda algum desconforto e dificuldade na gestão do grupo mas tenho a certeza que ao longo do tempo irei ganhar mais confiança. Sinto que as crianças, cada vez mais me procuram para

as ajudar em algo que necessitem, o que também considero bastante positivo pois significa que dia após dia começam a identificar-me como uma referência para eles assim como a Educadora e a Auxiliar.

Porém, também existem crianças que sinto que ainda não as consegui conquistar. São crianças desafiadoras e que reagem, por vezes, de forma negativa ao que eu solicito. O A. é um dos meninos que me desafia mais e que sinto muitas dificuldades em controlar determinadas situações, talvez por não querer ser demasiado autoritária. Sei que por vezes é necessário nos impormos e eu tento ao máximo fazê-lo e tento dar o meu melhor, no entanto, ainda estou a tentar equilibrar e perceber até onde posso ir e quais os limites, tendo sempre presente que sou apenas uma estagiária e que de modo algum irei tomar uma postura que não vá de encontro à pratica da Educadora. Para além disso, caracterizo-me por ser uma pessoa calma e paciente, não sendo a favor de repreensões demasiado excessivas, pelo que evito gritar ou ter uma ação mais bruta. Tenho vindo a observar a postura da Educadora, e confesso que me agrada bastante a forma como reage a determinadas situações do dia-a-dia. Apesar de só estar integrada há duas semanas, identifico-me bastante com a sua maneira de ser calma, meiga, compreensiva e repreende sempre que necessário, mas de uma forma súbtil e com base no respeito. Acima de tudo, o que pretende é que as crianças a respeitem enquanto Educadora, assim como ela as respeita, nunca excedendo os limites. O A. é uma criança que por vezes tem atitudes que não são as mais corretas perante os colegas ou adultos, no entanto, tenho vindo a conhecê-lo melhor e como observei que a repreensão não estava a resultar, tenho vindo a optar por atribuir-lhe tarefas na gestão do grupo por exemplo, de modo a que ele seja o meu ajudante. Desta forma, ele assume uma postura totalmente diferente porque sente que tem responsabilidade perante uma tarefa que lhe pedi e desta forma consigo interagir mais com ele. Até agora tem sido a solução para o conseguir acalmar e cativá-lo.

O D. é outra criança que tem sido desafiante. É um menino com diagnóstico de autismo e que nem sempre tem sido fácil gerir a sua integração no grupo. É uma criança muito carinhosa e que procura bastante o adulto para o reconfortar, no entanto destabiliza, por vezes, o grupo. É um menino que abraça muito os colegas e que devido ao momento em que vivemos, as crianças sabem que os abraços e contacto físico entre pares deve ser evitado, pelo que muitas vezes rejeitam o D. Tenho vindo a obsevar que dia após dia, o D. desafia cada vez mais tanto os colegas como os adultos da sala, o que não tem sido fácil de gerir.

A Educadora privilegia muito o brincar e por isso o grupo todos os dias têm a oportunidade de explorar as áreas. Segundo (Gomes, 2010) "O brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção." A sala Azul é assim composta por: área da Escrita, da Matemática e das Ciências, da Expressão Plástica, Expressão Dramática, Biblioteca, Jogos e Construções. É nestes momentos de exploração das áreas que procuro me relacionar mais com o grupo, participo nas suas atividades espontâneas e dedico o meu tempo a cada um deles. Procuro sempre mudar de área e interagir com diferentes grupos.

Através dessa exploração, tive a possibilidade de interagir com o A. na área da Escrita, o que foi algo bastante positivo tendo em conta que estamos a criar uma relação estável de forma gradual. Nesta área existem ficheiros de imagens que têm o respetivo nome com letras maiúsculas e minúsculas, assim como uma caixa com diversos cartões pequenos, cada um com letras diferentes também elas, maiúsculas e minúsculas. O A. numa folha branca estava a copiar uma palavra que estava representada num dos cartões e identificou a letra "E" nessa palavra, afirmando que essa letra estava presente no seu nome. O A. refere-se à letra "E" como «três» pois ao escrever ainda a representa de forma contrária, assemelhando-se de facto à figura do número 3. Apesar da maior parte das crianças não conseguir designar as letras, consegue identificá-las através do seu nome próprio, pois já o sabem escrever. Após essa descoberta, peguei num dos cartões pequenos onde estava representada a letra "E" e coloquei em cima da mesa. O A. de imediato começou a procurar na caixa todos os cartões que tivessem a representação das letras do seu nome, compondo o seu primeiro e último nome através desses cartões. No entanto, o A. retira da caixa um cartão com a letra "a", mas como estão habituado a escrever os seus nomes e a identificar as letras sempre em maiúsculas, perguntou-me que letra era aquela. Expliquei-lhe que era a letra "A" mas escrita em letra pequena, ou seja, minúsculas, e em seguida propus ao A. que fizesse a correspondência das letras maiúsculas às minúsculas, tornando-se uma atividade bastante interessante e enriquecedora por ponto de vista da escrita e do Português.

Ainda nestas semanas tive a oportunidade de assistir a reunião de pais através do Zoom, mais uma medida que teve de ser tomada para evitar o contacto direto, tendo em conta que os pais não podem entrar. Senti que os pais se preocuparam bastante com todas

as medidas que a insituição toma para evitar contágios, desvalorizando um pouco o trabalho da Educadora em sala, com os seus filhos. No entanto irei continuar a observar e procurar entender todas as formas de contacto entre a equipa pedagógica e família, pois todos os dias são uma constante novidade e neste momento é ainda mais necessário frizar a importância de uma relação estável e equilibrada entre escola-família para garantir o bem-estar, segurança e aprendizagem da criança.

Para concluir, tem sido até hoje uma experiência agradável, sinto que estou a aprender todos os dias e a enriquecer bastante a nível profissional mas principalmente a nível pessoal. Todos os desafios que tenho enfrentado aos poucos vou conseguindo superá-los com a ajuda da Educadora e da Auxiliar , que têm sido fundamentais nesta minha integração. Todos os dias são uma novidade e com novos desafios e espero que todas aquelas crianças aprendam comigo e levem um pouquinho de mim, assim como eu levo um pouquinho delas. É uma profissão de pessoas para pessoas, estamos em constante contacto com o outro. Nem sempre é fácil, porque somos todos diferentes, com pensamentos e ideias diversas, mas com calma e cooperação, tudo se consegue da melhor forma.

5ª Reflexão Cooperada

No presente documento, referente à 5ª e última reflexão da unidade curricular de Estágio em Educação de Infância II, irei apresentar e refletir sobre todo este trajeto de dois meses de estágio, no qual tive o privilégio de experienciar diversos momentos de aprendizagem que contribuiram para o meu enriquecimento profissional e, acima de tudo, pessoal.

Esta reflexão realizada em conjunto com a Educadora Inês e posteriormente de forma individual terá como base o parecer do Educador cooperante, documento orientador pelo qual nos guiámos.

Irei refletir sobre a minha integração na instituição e pela forma como fui recebida pela equipa pedagógica e integrada no trabalho em equipa, assim como a minha intervenção junto das crianças e a ligação que juntas criámos, valorizando sempre o educuidar e a sua importância, sendo esse o meu tema do Projeto de Investigação. Irei

ainda abordar o trabalho e relacionamento com as famílias, fundamental em qualquer prática pedagógica, tendo em conta todos os constrangimentos e limitações derivadas às medidas aplicadas pela instituição de modo a evitar contágios pelo Covid-19.

Ao longo do documento irei ainda fazer referência aos meus receios e medos iniciais com a minha entrada no estágio, de que forma consegui superá-los e refletir ainda sobre os receios que permanecem e alguns novos que surgiram. Em todas as experiências que vivenciamos existem fatores positivos e negativos e é normal criarmos expectativas relativamente ao contexto com qual nos deparamos sendo este outro dos aspetos que irei referenciar nesta minha última reflexão.

No dia 23 de setembro entrei pela primeira vez no (...), instituição na qual iria permanecer ao longo de 9 semanas, enquanto estagiária, na valência de Jardim de Infância. Fui incluída na equipa da Sala onde ao longo dessas semanas iria intervir e enriquecer os meus conhecimentos tanto com as crianças, assim como com a Educadora e a Auxiliar.

Fazendo uma retrospetiva e comparação da minha maneira de ser e de estar no ínicio do estágio até ao fim, sinto que fiz uma grande evolução tanto a nível profissional como a nível pessoal. Recordo que nas primeiras semanas estava bastante retraída, a adaptar-me ao contexto e a tudo o que este implica – rotinas, medidas aplicadas pela instituição derivado ao covid-19, o trabalho em equipa e principalmente às crianças. Quando entramos num contexto novo, somos confrontadas com imensa informação e assim como cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, também nós estagiárias necessitamos do nosso tempo para assimiliar tudo. Para além disso, cada uma de nós tem personalidades diferentes o que consequentemente interfere na nossa prática e o facto de ser uma pessoa mais tímida, nem sempre me facilitou.

Apesar das primeiras semanas serem mais focadas na observação, para perceber o que é necessário fazer e como se pretende que seja feito, senti a necessidade de começar a intervir nos momentos da rotina logo desde início. Comecei a ajudar na troca do calçado, no momento da merenda, no momento da higiene, o que permitiu uma aproximação às crianças de forma gradual, tentando ao máximo não ser evasiva. Apesar de estar no papel de estagiária e integrar-me na equipa pedagógica, tentei sempre, desde início, marcar o meu lugar e a minha presença de forma natural. Tive sempre consciência de que o grupo só me iria aceitar e respeitar como um adulto da sala apartir do momento em que criasse

uma ligação com cada criança, e isso jamais poderia ser algo forçado. Tendo a plena consciência de que a minha relação com as crianças teria de ser o mais natural e sincera possível, aproveitava então esses momentos para interagir com eles, conhecê-los e permitir que eles me conhecessem.

O facto de estar perante um grupo maioritariamente na faixa etária dos 5 anos, facilitou imenso a minha integração na rotina e no trabalho de sala, pois são crianças bastante autónomas e que têm bem presente a dinamização de cada momento, sendo que sempre que tinha alguma dúvida, eles próprios esclareciam e ajudavam-me.

Ora, apesar de estar um pouco retraída e de sentir a necessidade de intervir em determinados momentos onde a dinâmica era mais facilitada e evidente, só foi possível fazê-lo devido à maneira como fui acolhida pela equipa pedagógica. Tanto a Educadora como a Auxiliar de Ação Educativa permitiram a minha participação em tudo. Predisposeram-se desde início a explicar todas as dinâmicas de cada momento e a esclarecer todas as dúvidas que eu tivesse. E aqui ressalto dois aspetos que considero bastante positivos de ambas as partes: em primeiro lugar procurei sempre em todos os estágios que realizei até hoje, questionar e esclarecer todas as minhas dúvidas no momento em que elas surgem derivado a algo que está a acontecer, seja a auxiliar ou à Educadora pois considero que só assim faz sentido; em segundo lugar a predisposição e disponibilidade por parte de ambas para me esclarecem todas essas dúvidas no exato momento em que elas surgiam. É algo que valorizo bastante porque considero que foram conversas informais fundamentais para a minha integração, pois assim conseguia compreender as suas maneiras de trabalhar, o porquê das mesmas e questioná-la, adaptando-me a essa dinâmica evitando assim cometer algum erro que posteriormente tivesse de ser corrigido.

Senti desde início que fui integrada na equipa pedagógica de forma bastante acolhedora e sincera. Procurei sempre manter o meu papel de estagiária e intervir, tentando nunca me sobrepor ao papel da Educadora nem da Auxiliar, pois nunca foi essa a minha intenção. Na minha perspetiva cada uma de nós assumia um papel importante na rotina, nas aprendizagens e no bem-estar de cada criança, desde que cada um desses papéis fosse respeitado por ambas e isso, para mim, é a base de qualquer trabalho em equipa.

Nem sempre decorreu tudo da melhor forma, o que é legítimo porque nenhuma prática é perfeita e todos nós cometemos erros. Errar é humano, desde que sejamos adultos o suficiente para o assumir, refletir e tentar mudar. Acontece que a meio do estágio comecei a notar uma certa ausência da auxiliar em sala, prejudicando de certo modo a sua aproximação com o grupo. É importante referir que a auxiliar entrou para a equipa no início de setembro, ou seja, cerca de 20 dias antes da minha entrada. Inicialmente, como referi fui bastante bem acolhida por ambas, mas claro que me apoiava mais na Educadora, tendo em conta que a auxiliar ainda estava em fase de adaptação no que diz respeito às suas funções, mas sempre que era possível também a procurava para não sobrecarregar a Educadora.

Com o passar das semanas, eu fui -me adaptando, integrando-me cada vez mais na dinâmica do contexto, criando uma ligação cada vez mais forte com as crianças e comecei-me a aperceber a determinada altura que o grupo me procurava mais a mim do que a auxiliar. Apesar de ser algo positivo para mim, pois significava que dia após dia as crianças começavam-me a ver como um adulto de referência, nem sempre me senti bem com isso. Causou-me algum desconforto porque como referi anteriormente jamais, em algum momento, quis me sobrepor ao papel da Educadora ou da Auxiliar e sentia que de certo modo isso estava a acontecer. Comecei a refletir bastante com a Educadora sobre essa situação, tendo em conta que também ela já se tinha apercebido. As funções da auxiliar eram muitas e realizadas em simultâneo como por exemplo receber as crianças (entradas), arrumar e organizar a roupa e calçado, em seguida ir buscar a merenda porque as AEC's tinham horários específicos que tinham de ser cumpridos. Todas estas funções ocupavam um tempo bastante longo, tempo esse que poderia ser aproveitado pela auxiliar, para se juntar às atividades que estavam a ser realizadas em sala, para se integrar na brincadeira das crianças, para proporcionar momentos de interação individualizada com eles de modo a fortalecer a sua relação, mas que nem sempre eram possíveis devido à rotina excessiva. Tendo em conta que a sua entrada no Colégio era recente, dentro das suas funções a prioridade naquele momento seria a sua integração no grupo, permitindo às crianças que a conhecem-se e que a vissem como uma referência, algo que não lhe estava a ser permitido como provavelmente tanto desejaria.

Alguns momentos dos quais tive oportunidade de observar, principalmente na hora de almoço, onde a auxiliar ficava encarregue do grupo senti que havia alguma dificuldade na gestão do grupo. Nunca senti de forma alguma que fosse uma pessoa fria

com as crianças, muito pelo contrário, quando tinha o privilégio de observar momentos de interação entre ambos eram ricos em afeto, colo e diálogo, no entanto esses momentos não eram muito regulares, devido ao pouco tempo livre da auxiliar**.** Com o tempo e mais uma vez em conversas informais, fui percebendo que a auxiliar é uma mulher bastante vivida e frágil. Trabalhou bastantes anos em creche e era a primeira vez que estava em Jardim de Infância, motivo pelo qual não se identificava tanto, sendo mais um dos grandes constrangimentos na sua adaptação. Nunca a julguei por isso, jamais o iria fazer porque apesar de por vezes não compreendermos determinadas atitudes, devemos primeiramente tentar perceber o motivo antes de criticar.

Sempre confessei, desde início que eu própria me identificava mais com creche, no entanto, provavelmente por ser mais jovem tive uma capacidade de adaptação e integração mais rápida e fácil, pois estamos mais predispostos ao desconhecido e mais facilmente mudamos as nossas conceções. Tive muitos receios e medos, e um dos que mais me atormentava era perceber como iria conseguir me relacionar com crianças mais velhas. A verdade é que a creche dá-nos uma sensação de um maior controlo, enquanto o jardim de infância se torna mais desafiante devido às faixas etárias. Mais facilmente temos crianças que reprimem os nossos pedidos, que demonstram que não gostam tanto de nós, exprimem esses motivos e isso nem sempre é bem encarado.

Tinha muito receio de encontrar uma criança que não se identifica-se comigo e que me desafiasse, não por ela, mas sim por mim. Não sabia até que ponto teria a capacidade para lidar com isso e tinha muito medo de rejeitar ou evitar essa criança, por sentir que ela não me aceitava. Por ironia do destino, tive um menino que me desafiou e que não facilitou a nossa relação inicialmente e ainda bem que assim foi, pois com essa criança ultrapassei esse meio receio. Demorou bastante tempo, o A. não aceitava nada do que eu dizia e tinha razão pois para ele eu ainda não era uma figura de referência. Enquanto eu não criasse uma relação com aquela criança, jamais conseguiria chegar até ela e ao que pretendia. Tive de refletir bastante, tentar perceber o que estaria eu a fazer de errado, como conseguiria cativá-lo. Eu não pretendia que ele gostasse imenso de mim, porque assim como nós não gostamos de todos de igual forma, as crianças têm todo o direito de também não gostar de nós, mas tem de haver respeito e uma relação saudável. Tive de me moldar bastante, de arranjar estratégias, maior parte delas no momento exato, sem serem planeadas. Era uma criança distante e dificilmente deixava que entrassem no

seu mundo, mas o A. era exatamente isso, uma criança e era eu enquanto a adulta que tinha de chegar até ele, respeitando sempre a sua maneira de ser.

Com o passar do tempo, fui percebendo que o A. procurava nos adultos a repreensão e raramente o carinho. Quando elevava mais a voz perante alguma atitude mais negativa, o A. ria-se. Chegou a uma altura que constantemente repreendia o A., mas tive a capacidade de perceber a tempo que assim não iria chegar a lado nenhum.

Certo dia, na fila a caminho do momento da higiene, o A. estava a destabilizar os colegas, então aproximei-me dele, estendi a mão e pedi que viesse comigo para o início da fila. Inicialmente negou, mas após eu insistir de forma calma, o A. aceitou. Ao meu lado e caminhando em direção à casa de banho, o A. olhava para mim fixamente até que me disse: "Então Catarina mas agora não te vais chatear comigo?". Nesse momento fiquei sem reação, não esperava ser confrontada com algo assim, e foi aqui que percebi que tinha a capacidade de ultrapassar os meus receios. Respondi ao A. que não me iria chatear mais com ele, porque estava cansada e não gostava, então cada vez que o A. fizesse algo errado iria pedir para que viesse para perto de mim ajudar-me. Naquele momento não sabia ao certo se era a atitude mais correta e muito menos se alguma vez iria resultar, mas naquele momento foi a solução que encontrei. E felizmente resultou, nem sempre é certo, mas na maioria das vezes fez sentido. Quando o A. destabilizava os conselhos dirigidos por mim, solicitava que se sentasse ao meu lado e me ajudavasse a dirigir o conselho. A importância que lhe estava a dar e o sentido de responsabilidade que lhe atribuía, cada vez mais contribuiam para o fortalecimento da nossa relação. Quando o A. tinha algum comportamento negativo comecei a optar por dialogar com ele, explicar o porquê de não poder fazer ou dizer algo daquela forma e o A. reagia a chorar e compreendia. Aquela criança estava tão habituada à reprensão e ao elevar da voz, que quando foi confrontado com outra maneira de ser, também ele mudou algumas atitudes.

Mais tarde, nas últimas semanas de estágio, no decorrer de uma atividade que consistia numa prenda para a Educadora, proporcionei um momento de interação individualizada com cada um.

Abaixo relato um excerto da conversa com o A. :

C. : O que significa a Inês para ti?

A. : A Ines é como uma mãe para mim.

C. : E o que é ser mãe?

A. : Depende, por exemplo, a minha mãe mete-me de castigo e o pai grita e ralha comigo.

C. : E nesses momentos como é que te sentes?

A. : Eu não sinto nada. Só choro.

Esta conversa marcou-me bastante e foi neste exato momento que agradeci a mim mesma por ter mudado a minha atitude em relação a esta criança. É aqui que entra um dos principais papéis de uma Educadora e de uma auxiliar, a comprensão e respeito por uma criança. O A. permitiu-me fazer uma das maiores aprendizagens da minha vida, as crianças por mais pequenas que sejam têm problemas, sofrem e têm marcas a nível emocional que se refletem nos seus comportamentos.

> Quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e adultos. (Brazelton & Greenspan, 2002: 29)

De certo modo eu tinha consciência deste fator, mas quando somos confrontadas é que tudo se encaixa e começa a fazer sentido. Quando estamos frágeis ou a passar um mau momento, a última coisa que desejamos é ter alguém a repreender-nos, só queremos compreensão e o mesmo acontece com as crianças. É fundamental refletir sobre o que pode estar por detrás de cada comportamento e ter consciência que nem sempre a forma como falámos foi a mais correta naquele momento. Ter a capacidade e consciência de que não estivemos bem e pedirmos desculpa a uma criança, é algo que todos os profissionais de Educação deveriam ter. Não podemos exigir às crianças aquilo que não somos capazes de fazer.

Ora, regresso novamente à auxiliar pois sinto que é precisamente aqui que está o foco do problema. A auxiliar não sabe como lidar com determinadas atitudes, partindo

algumas vezes para a repreensão, acontece que se o pouco tempo que passa com o grupo, não é aproveitado da melhor maneira e ressaltam os momentos de repreensão, a sua imagem perante as crianças não será a melhor, daí não ser um elemento tão procurado no dia-a-dia como a Educadora. E a culpa é dela? De certo que não podemos culpabilizar por tudo, porque aqui entram diversos fatores: a formação com um nível pedagógico não tão elevado quanto o de uma Educadora, a tomada de consciência de cada um, a idade e dificuldade na mudança de mentalidade derivado aos anos de experiência.

Neste sentido, entra o papel da Educadora e de certo modo o meu, pois ao longo das semanas fomos refletindo sobre o percurso da auxiliar tentando compreender qual a melhor forma de a ajudar nesse sentido, encontrando estratégias e promovendo a sua adaptação. Então, sempre com o maior cuidado e delicadeza a Educadora conversava com a Auxiliar sobre algumas das suas observações e tentava corrigir e refletir sobre algumas atitudes ou palavras que nem sempre eram as mais adequadas.

Todos estes diálogos e reflexões em conjunto permitem-me hoje considerar que criámos uma ligação bastante bonita e gratificante. De acordo com Silva et al. (2016), "este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar" (p.29). Agradeço imenso à auxiliar e à Educadora por sempre terem compreendido a minha maneira de ser e que de certo modo, eu estava ali para ajudá-las. Tudo o que fiz ao longo destas semanas e as observações que fiz, foi sempre em prol de melhorarem a sua prática e de as apoiar. Muitas vezes, estamos tão inseridas na nossa prática que não conseguimos perceber os erros que estamos a cometer e ter um olhar de alguém que vem de fora pode se tornar bastante gratificante para ambos, quando esse olhar não é entendido com maldade, julgamento ou crítica. Considero assim que a minha integração na equipa foi bastante positiva para ambas e fui bem recebida desde início. Sinto que benificiei na minha integração tanto na equipa como na intervençao junto das crianças devido ao facto da auxiliar estar em fase de adaptação, isto porque a auxiliar estava a substituir a baixa de uma colega que era a auxiliar de ação educativa que acompanhava a educadora e o grupo desde a sala de 1 ano. Caso a equipa pedagógica se mantivesse junta provavelmente a minha integração não teria sido tão fácil, tendo em conta que as figuras de referência já estavam bem vinculadas no grupo.

Em relação à Educadora, mantivémos desde início uma boa relação. Procurei sempre partilhar as minhas observações e relatar situações que se sucederam porque

considerava serem pertinentes tendo em conta que é impossível observar 25 crianças ao mesmo tempo e todas as suas conquistas. Na minha perspetiva conseguimos sempre manter uma relação bastante saudável, e apesar da proximidade de idades, nunca passamos os limites, respeitando sempre o papel Educadora/Estagiária. Por mais gostasse da Educadora Inês e de me identificar com ela tanto a nível profissional como a nível pessoal pela sua maneira de ser, tentei sempre manter uma relação saudável e respeitosa nunca ultrapassando o profissionalismo. Tinha a perfeita consciência que caso essas barreiras profissionais fossem quebradas e eu passasse a ver a Inês como uma amiga e não como a minha Educadora Cooperante, no dia em que ela não gostasse de alguma atitude minha e me alertá-se provavelmente eu iria levar a mal, porque já não era a Educadora a falar, e sim a amiga. Por esse motivo e para nos resguardarmos considero que conseguimos criar uma relação equilibrada de amizade e profissionalismo bastante bonita.

Relativamente à instituição, considero que também fui bem integrada pelas restantes Educadoras, professores, auxiliares, coordenadora e funcionárias. Tentei sempre nunca mudar a minha postura na presença de qualquer um destes membros porque para mim não faria sentido. A minha maneira de ser e de atuar perante as crianças era com base naquilo que acreditava e que defendia, portanto não faria sentido alterar o meu comportanmento na presença de alguém. O feedback que fui recebendo foi positivo.

No que diz respeito ao grupo, no geral, aceitaram-me bastante bem. As relações que criamos com cada criança são bastante diferentes pois cada um tem as suas características mas penso que consegui chegar a todas elas em algum momento. Como referi anteriormente a relação eu criei com o A. marcou-me imenso porque de tao dificil e desafiante que foi, tornou-se bastante gratificante e aprendi imenso.

Recordo outra situação que aconteceu na última semana de estágio, já com a presença da nova estagiária. O A. foi empurrado por dois colegas na fila enquanto se dirigiam até à aula de música e ficou bastante frustrado com essa situação começando a chorar compulsivamente. A estagiária Ana aproximou-se do A. para tentar perceber o que tinha acontecido mas ele só chorava e estava a retrair o contacto físico. Continuei a observar e só intervi quando a estagiária me solicitou, até então tentei que fosse ela a resolver a situação. Aproximei-me do A. e questionei o que tinha acontecido e ele bastante nervoso e entre soluços de choro começou a falar:

A.: Os amigos empurraram-me na fila.

C. : E empurraram-te porquê?

A. : Não sei, eu não fiz nada.

C.: E ficaste triste com a atitude dos colegas?

A. : Sim, não gostei.

C. : Pois é A. foi uma atitude muito feia, agora quando chegares ao pé dos teus colegas, explicas que não gostaste do que eles te fizeram e ficaste muito triste com isso. Mas tens de te lembrar de uma coisa muito importante, muitas vezes tu empurras e bates aos amigos e eles ficam exatamente como tu estás agora, triste e a chorar.

O A. neste momento acalmou o choro e afirmou acenando com a cabeça.

C.: Da próxima vez que queiras bater num amigo, lembra-te de como te sentiste agora e de como ficaste triste com o que eles te fizeram. Não podemos fazer aos outros aquilo que não gostamos que nos façam a nós. Pode ser?

A. : Sim pode.

C.: Queres um abraço?

A.: Quero.

Terminámos com um abraço.

O A. muitas vezes entra em conflitos com os colegas mas quando os papéis se invertem ele fica muito sentido. Aproveitei este momento para o alertar de que este tipo de comportamentos não são os mais corretos e reforçar a importância de nos colocarmos no lugar dos outros.

Os autores Formosinho, Katz, Mcclellan & Lino (1996), defendem que "o conflito é inevitável e os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo" ou seja, "os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças".

O D. foi outra das crianças que me marcou pela sua maneira de ser. O D. é um menino referenciado com diagnóstico de espectro do autismo e derivado a alguns dos seus comportamentos não serem bem aceites pelos colegas, acabava por ficar em vários momentos isolado do restante grupo. Após várias observações tentei em alguns momentos, principalmente no momento da exploração das áreas que o D. fosse integrado nas brincadeiras. O D. adorava a área da Expressão Dramática mas nem sempre o deixavam entrar nas suas brincadeiras porque constantemente retirava os brinquedos aos

colegas, destabilizando o momento de interação do pequeno grupo. Sempre prevaleci que a gestão dos conflitos deveria ser feita por eles próprios, só intervia quando não chegassem a nenhum acordo e pedissem ajuda. Recordo um momento em que o D. queria brincar na área da Expressão Dramática mas os colegas não queriam e o D. começou a chorar. Abaixo relato o diálogo:

C.: O que aconteceu?

ML. : O D. quer brincar na área da casinha mas nós não queremos

C.: E não querem porquê?

VG.: O D. tira os brinquedos.

C.: É verdade o que os teus colegas estão a dizer D.?

D: Sim é, mas eu queria tanto brincar.

C.: O D. é um menino que pertence ao grupo da Sala Azul e tem tanto direito a brincar na área da casinha, assim como vocês. Se ninguém brincasse com vocês como é que se sentiam?

ML: Muito tristes.

C.: E D. se os teus colegas tirassem os brinquedos como te sentias?

D.: Também ficava triste.

C. : Então queres dizer alguma coisa aos teus colegas?

D: Sim, quero pedir desculpa. Não volto a tirar os brinquedos e gostava de brincar com vocês.

C: O D. pode brincar com vocês?

ML: Sim.

Após o diálogo, o grupo começou a brincar com o D., construiram um restaurante e durante um período de tempo considerável conseguiram interagir sem entrar em conflito.

Tentei que toda a minha intervenção tivesse como base o Educuidar, pois acho que é crucial na prática de qualquer Educadora. E acho que na maioria das vezes consegui alcançar esse meu objetivo. O facto de aproveitar algumas situações para alertar para comportamentos negativos, com base no diálogo e no conforto, era evidente as duas vertentes do Educuidar. Na verdade, este tema está presente em quase tudo o que fazemos e por considerá-lo tão importante, não poderia ter escolhido outro tema para o meu Projeto de Investigação.

Neste sentido, nas duas últimas semanas de estágio dinamizei uma última atividade de forma invidualizada com todas as crianças que consistia numa prenda para

oferecermos à Educadora Inês. A atividade consistia na criação de um livro constituído por desenhos de cada uma das crianças e um texto de cada uma delas sobre a Educadora. De forma individual pedi a cada criança que fizesse um desenho para a Educadora, onde poderiam desenhar o que quisessem. A maioria das crianças fizeram a representação delas próprias e da Inês. O desenho era feito com recurso a diversas técnicas como: recorte e colagem – pretendia-se que as crianças escolhessem nas revistas e jornais um corpo idêntico ao deles e um corpo idêntico ao da Educadora, de modo a fazer a distinção das características de um corpo de adulto e de um corpo de criança e posteriormente recortavam o molde do corpo e colavam; pintura com pincéis – ilustração através das tintas; pintura com cotonetes – técnica do pontilhismo; ilustração com lápis e canetas.

Em seguida, solicitava a cada criança que me explicasse o que desenhou, o que estavam a fazer, onde se encontravam e o porquê. A partir dessa explicação entrava num diálogo sobre a Educadora – o que mais gostavam de fazer com ela, quais as características físicas que mais adoravam, o que gostavam mais nela e o que não gostavam tanto e o que ela significava para eles. Após o diálogo, destacava uma das frases que disseram e pedi a cada criança que copiasse a frase. A estagiária Ana ajudou-me neste sentido, enquanto eu acaba os desenhos com algumas crianças, ela escrevia a frase num papel e ajudava a criança a transcrevê-la.

A partir deste diálogo pretendia compreender qual a perspetiva que eles tinham em relação à Educadora e ao seu trabalho, através dos aspetos positivos e negativos que destacavam. Através destas respostas pretendia posteriormente fazer uma comparação sobre a perspetiva da Educadora em relação ao Educuidar e se que aquilo que ela propõem e privilegia na sua prática, se de facto chega até às crianças. Por fim, é um trabalho com bastante significado pois permite à educadora refletir sobre a sua prática, se o que está a fazer é o mais correto ou não, se há algo a mudar e compreender o que as crianças pensam a seu respeito.

> A 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 (…) Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016: 13)

Foi dos trabalhos mais gratificantes que fiz pois fiquei surpreendida com respostas que foram dadas pelas crianças. Em seguida deixo algumas das frases que mais se destacaram:

A Inês é como uma mãe para mim. (A.)

Quando eu preciso a Inês dá-me abraços (C.)

A Inês é boa para mim (E.)

A Inês é amiga e gosta dos meus amigos (J.)

Faz uma cara feliz e eu fico feliz quando ela está feliz (MI.)

Amo-la (ML.)

O cabelo dela é como a princesa Rapunzel (MM.)

Quando estou triste a Inês dá-me um abraço (VP.)

Através destas frases percebe-se a importância do papel desta Educadora e a capacidade que cada criança tem de analisar e destacar aspetos diferentes. Na verdade cada criança ressalta os aspetos que para si são os mais importantes e que fazem mais sentido. Também foram referidos aspetos que as crianças consideraram não gostar tanto como por exemplo o facto da Inês ter de elevar a voz quando estão a fazer muito barulho, no entanto a criança que o referiu justificou afirmando que não gostava quando isso acontecia mas que compreendia porque a Educadora Inês ficava triste por querer falar e ninguém a ouvir. Esta prenda foi entregue no último dia de estágio e a Educadora fez questão de ler cada texto em voz em grande grupo.

Uma das principais dificuldades que senti desde início foi a gestão do grupo, o que por vezes me levava a retrair com receio de não conseguir controlar e gerir da melhor forma aquilo a que me tinha proposto. Senti que precisava primeiramente criar uma relação com eles, impor o meu lugar, cativá-los pela minha maneira de ser e só depois iria conseguir fazer uma melhor gestão do grupo. As primeiras vezes que dirigi os momentos de conselho nem sempre decorreram da melhor forma, pois sentia que dispersavam muito facilmente a atenção, mas com o passar do tempo fui conseguindo gerir cada vez melhor com o apoio de alguma crianças que se destacavam mais no grupo, pela importância que davam à presença e proximidade da figura adulta. Procurei integrar-me nas brincadeiras deles, na exploração das áreas, realizar atividades proposta pela Educadora nas quais ela me dava a possibilidade de gerir à minha maneira, o que

proporcionava momentos de interação individualizada ou em pequeno grupo que favoreciam o fortalecimento da nossa relação.

Em determinada altura comecei a sentir que a minha dificuldade na gestão do grupo já não passava pelo desinteresse deles, mas sim pela grande curiosidade e proximidade que eles tinham comigo. Cada vez que realizava alguma atividade em pequeno grupo ou individual, tinha constantemente crianças a questionarem-me quando seria a sua vez de realizarem o trabalho comigo e eu queria tanto chegar a todos eles que quando não conseguia sentia-me frustrada. A minha semana de intervenção como já tinha refletido no documento anterior referente à planificação, decorreu de uma forma bastante positiva. O facto da Educadora ter sempre incentivado a minha partipação nas atividades planeadas por ela, permitir que fizesse a gestão à minha maneira, gerir os momentos de grande grupo desde o conselho ou o momento da higiene, proporcionou um maior à vontade na minha semana de intervenção visto que nada era novidade.

Nesta última atividade da prenda para a Educadora foi ainda mais evidente, porque todos os dias era abordada pelas crianças a pedirem-me para fazer o trabalho. O facto de inicialmente ter disponilizado materias para colagem como coroas, corações, pompons, os mais diversos materiais, a certa altura comecei a perceber que as crianças estavam a colar sem enquadrarem essas representações no seu desenho. Comecei a refletir se não seria melhor retirar as colagens visto que para mim não estavam a fazer sentido mas percebi o quão errada estava. Para mim não estava a fazer sentido mas as crianças sim, porque cada criança que se aproximava do trabalho dos colegas afirmava que também queria fazer aquele trabalho. E isto demonstra mais uma vez que nem sempre tudo o que planificamos decorre da maneira que pretendemos, mas temos de ter a capacidade de ajustar porque o mais importante é ter significado e sentido para as crianças, tornando-se numa atividade de prazer.

Em relação ao relacionamento com as famílias foi através de um contacto à distância através da plataforma ZOOM e Childiary, isto porque devido às medidas implementadas pela instituição de modo a evitar contágios pelo Covid-19, as famílias estavam proibidas de entrar no estabelecimento. No entanto fui recebendo através da Educadora um bom feedback por parte das famílias em relação à minha intervenção ao longo deste meu curto percurso enquanto estagiária.

Após a minha semana de intervenção, foi enviado aos pais um Post sobre as atividades realizadas com as crianças com fotografias. Os pais enviaram mensagens à educadora referindo que os seus filhos gostaram bastante e se demonstraram entusiasmandos pelas atividades referentes à reciclagem e poluição que dinamizámos ao longo da semana. Também me foi transmitido pela educadora, mensagens dos pais em forma de agradecimento pela forma carinhosa e cuidadosa como abordei os seus filhos em determinada situação. Tive ainda oportunidade de assistir à reunião de pais através da plataforma ZOOM.

Tenho pena de não os ter conhecido pessoalmente e de não poder manter o contacto físico diariamente com as famílias, pois tenhoa certeza que se tornaria bastante mais enriquecedor.

E chegou assim ao fim mais uma experiência fantástica de cerca de 9 semanas que a ESE nos proporcionou. Nunca pensei que conseguissemos chegar até aqui e terminar o estágio devido à pandemia que atravessamos atualmente por isso só por esse fator já fico bastante agradecida.

Entrei neste estágio de Jardim de Infância com alguns receios, a maior parte deles consegui superá-los, outros mantiveram-se. Por tudo o que aconteceu e que referi anteriormente em relação à auxiliar, fiquei com receio de como será a minha relação com uma futura auxiliar, isto porque há coisas que por vezes são necessárias serem faladas mas nem sempre é fácil de as abordarmos. Este meu receio está muito relacionado com a minha maneira de ser porque sou uma pessoa que gosta de se dar bem com todas e trabalhar com bom ambiente, mas claro que quando há situações que tomam um rumo com o qual não nos identificamos e que não se adequa à nossa prática temos, sem dúvida, de fazer algo para mudar essa situação. No entanto, sei que vou ter algumas dificuldades em exprimir as minhas ideias por nunca querer magoar ninguém, mas tenho a perfeita consciência de que em primeiro lugar estão as crianças e o seu bem-estar.

Outro dos receios que tinha era a minha integração em Jardim de Infância. Como referi sempre me identifiquei mais com creche porque os momentos de cuidado e afetam eram à partida mais evidentes e tinha muito medo de criar algum ressentimento em relação a alguma criança que não se identificasse comigo. Percebi com o passar do tempo que o Jardim de Infância é um mundo muito mais gratificante e enriquecedor do que alguma vez imaginei. Compreendi que o cuidado e o afeto estão bem presentes neste

contexto, basta que o mesmo parta de nós, porque a verdade é que todos precisamos desses momentos. Aprendi a desenvolver a minha capacidade de resolver as situações no preciso momento e tentar solucionar e responder a algo que não esperava e que era imprevisível. Percebi também que por mais que uma criança me desafie ou que dificulte a nossa relação, não irei deixar de gostar dela, simplesmente tenho de compreender o que está por detrás desse mal entendido e tentar solucioná-lo. Caso não consiga, tenho de respeitar e tentar pelo menos manter uma relação saudável e equilibrada porque, mais uma vez afirmo, que assim como nós não somos obrigados a gostar de todas as pessoas e todas as crianças, também elas não obrigadas a gostar de nós. É legítimo identificarmo-nos mais com umas crianças do que com outras pelas suas características e maneiras de ser, não podemos é de modo algum demonstrá-lo e o mesmo aconteça com elas.

A forma positiva como passei a ver o Jardim de Infância em muito se deve à Educadora Inês e à forma apaixonante como trabalha. A ela devo-lhe um agradecimento pela forma acolhedora com que me recebeu deste o primeiro dia que entrei no Colégio e que me integrou na sua equipa, nos seus meninos e no seu mundo. A forma como a Educadora Inês trabalha, a sua maneira de ser e como interage com as crianças é fascinante. Identifiquei-me com a sua prática como partilhamos algumas concepções como a importância do brincar, a importância de refletirmos sobre o que fazemos, a importância de um pedido de desculpas a uma criança e não menos importante, o colo.

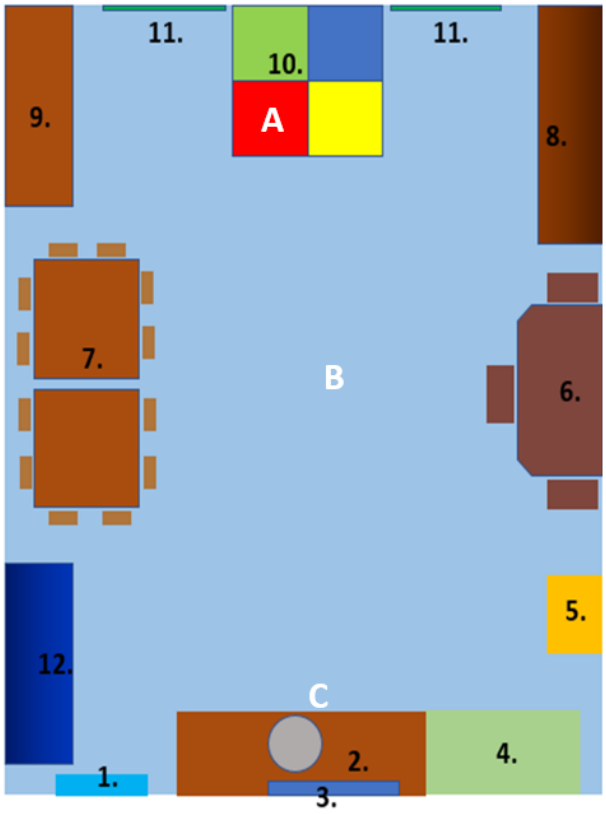
E aqui entra o papel da professora Manuela Matos enquanto orientadora de estágio. A pandemia veio alterar em muito tudo o que já estava previamente planificado e estruturado e de um momento para o outro tivemos de nos adaptar a novas circustâncias, a ouvir muitos "nãos" e pôr em causa todo o nosso trabalho. Mas conseguimos, a professora conseguiu, todos juntos conseguimos chegar ao nosso objetivo. E assim como o papel de uma Educadora cooperante é fundamental para qualquer estagiária e manter uma relação saudável e de aprendizagem mútua, também é crucial que o mesmo aconteça com a Orientadora de Estágio. A Orientadora é a âncora de qualquer estagiária, ou pelo menos deveria de o ser, porque quando algo nem sempre decorre como esperavas precisamos de um apoio e de alguém que nos compreenda. Quando entramos num contexto de estágio somos bombardeadas com imensa informação nova e ao mesmo tempo podemos estar a lidar com problemas a nível pessoas tornando essa consiliação bastante díficil.

A professora Manuela demonstrou sempre bastante preocupação em relação às suas estagiárias. Tentou sempre compreender se estava tudo a correr bem, se nós estávamos bem adaptadas e integradas e se nos encontravamos bem a nível emocional. Inicialmente não foi fácil para mim pois estava atravessar novamente uma mudança na minha vida, permanecendo sozinha durante semanas longe da minha família, o que de certo modo se poderia refletir na minha intervenção no estágio. E sentir o apoio da professora Manuela foi fundamental.

Como referi há uns tempos, é extraordinário um professor universitário ter a capacidade de dar colo às estudantes em pleno Ensino Superior. Entenda-se por colo, o carinho, a compreensão, a confiança, a segurança e o aconchego. Chegar ao ensino superior e perceber que há professores que têm capacidade de o fazer é de louvar. É fácil exigir aos estudantes o que devem ou não fazer com as crianças, mas só faz sentido quando esse mesmo professor é capaz de o fazer.

Ao longo deste meu percurso escolar tenho vindo a aprender que qualquer educador ou professor tem de ser apaixonado pelo que faz pois só assim chegará longe. Compreendi que um professor ou educador pode ser muito mais que isso na vida de um bebé, criança ou adolescente. Pode ser a sua base e um dos seus maiores apoios. Tenho muito para aprender e sei que irei aprender até ao fim da minha vida mas hoje tenho a certeza que o que define uma educadora não é apenas os seus conhecimentos, mas sim a pessoa especial que é. Pretendo ser uma educadora que dá colo e que dá carinho, que prepara para o futuro não só com as aprendizagens de conteúdos, mas principalmente com a transmissão de valores como o respeito pelo outro, a amizade, a solidariedade, a compaixão e a humildade. Quero marcar as crianças que irão passar por mim ao longo da vida e que estas se lembrem de mim um dia mais tarde com o mesmo carinho e gratidão que eu guardo alguns dos profissionais que passaram por mim até hoje.

Apêndice 10 – Planta da Sala da Instituição A



Legenda:

1. Porta de entrada;
2. Copa;
3. Prateleira com garrafas de água;
4. Fraldário
5. Arrumos dos produtos de higiene
6. Mesa de trabalho dos adultos
7. Mesa de refeições/trabalhos das crianças;
8. Armário com dossiers e materiais de artes plásticas;
9. Arrumos de livros e brinquedos;
10. Área do tapete;
11. Janelas
12. Catres

A. Área de brincadeiras mais calmas;

B. Área de brincadeiras mais agitadas;

C. Área de cuidados/higiene