



**POLITECNICO
SETÚBAL**

BEATRIZ
ALEXANDRA DOS
SANTOS CASCAIS
CASALÃO

**INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA:
AMBIENTE EDUCUIDAR**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de
Educação

ORIENTADORA

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

Setembro de 2025

BEATRIZ
ALEXANDRA DOS
SANTOS CASCAIS
CASALÃO

**INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA:
AMBIENTE EDUCUIDAR**

JÚRI

Presidente: Maria Teresa de Matos, Instituto
Politécnico de Setúbal

Orientadora: Sofia Corrêa Figueira, Instituto
Politécnico de Setúbal

Vogal: Gina Lemos, Instituto Politécnico de Setúbal

Setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Este relatório representa o culminar de um ano e meio intenso de formação no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Foi um ano e meio marcado por desafios, momentos de ansiedade e o receio de não corresponder às expectativas. Contudo, foi também um período de dedicação plena, em que consegui superar algumas inseguranças e dificuldades. Este percurso incluiu inúmeras noites de trabalho e esforço contínuo, em que a vontade de descansar se confrontava com o compromisso assumido.

Apesar das exigências, mantive-me sempre presente e disponível para a minha família, amigos e para as crianças com quem tive a oportunidade de estagiar. Embora a conciliação entre estas responsabilidades tenha sido complexa, procurei ser inteira em cada contexto em que me encontrei. Este ano e meio culmina numa aprendizagem profunda: ser educadora de infância vai muito além da orientação de atividades; é saber agir, é saber ser.

Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de conhecer pessoas extraordinárias, às quais expresso a minha mais profunda gratidão. Agradeço por me terem orientado com dedicação, por me terem escutado nos momentos em que mais precisei, e por terem reconhecido e validado emoções como a ansiedade, tão comuns quando iniciamos algo novo e significativo nas nossas vidas. O apoio, a compreensão e a empatia que recebi foram fundamentais para me sentir segura e motivada ao longo desta caminhada.

Às educadoras cooperantes, expresso um sincero agradecimento por me terem acolhido com tanta generosidade e profissionalismo. Agradeço por me terem permitido conhecer as suas realidades e práticas pedagógicas, sempre com transparência e abertura. A integração plena nas equipas, a disponibilidade para ouvir as minhas inquietações e inseguranças, bem como os conselhos partilhados ao longo do percurso, foram profundamente enriquecedores. Mais do que orientação, recebi inspiração e, por isso,

agradeço por apoiarem ainda mais a minha paixão por este mundo da educação de infância.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar ao longo deste percurso, deixo um agradecimento especial. Foram, sem saber, verdadeiras mestres, ensinando-me através dos gestos, dos olhares e das relações espontâneas. Ajudaram-me a desconstruir concepções prévias e a ultrapassar receios que carregava no início desta caminhada. Nos dias de maior cansaço, foram também fonte de conforto e motivação, lembrando-me, silenciosamente, da razão pela qual escolhi este caminho.

Agradeço também aos professores que me acompanharam ao longo deste percurso académico e que, de diferentes formas, deixaram a sua marca. Em especial, à professora Gina Lemos, expresso um profundo agradecimento pela sua escuta atenta, pelos conselhos e pela forma como demonstrou constante compreensão. A sua empatia e permanente disponibilidade foram essenciais para que me sentisse apoiada e motivada em momentos determinantes desta caminhada.

À minha orientadora, professora Sofia Figueira, manifesto um agradecimento muito especial pela orientação atenta, pelos conselhos partilhados e pelo apoio constante ao longo deste percurso. A sua forma apaixonada de falar sobre educação é verdadeiramente inspiradora e contagiante. Agradeço por transmitir essa paixão de forma tão genuína e por escutar com empatia.

À minha família, agradeço pelo apoio incondicional ao longo de todo este percurso. Em particular, aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, ofereceram conselhos, acolheram as minhas lágrimas e demonstraram imensa paciência nos momentos mais desafiantes da minha vida académica. Foram também companheiros de diálogos constantes, com quem pude partilhar e refletir sobre o conceito de educuidar.

Ao meu namorado, agradeço profundamente pela presença constante, pela escuta atenta e pela compreensão. A sua motivação nos momentos de

maior exigência, a paciência demonstrada ao longo da elaboração deste projeto e o apoio foram fundamentais para que nunca deixasse de acreditar em mim e no meu percurso.

Às minhas amigas da faculdade, Catarina, Marta e Sofia, deixo um agradecimento muito especial por toda a partilha, companheirismo e apoio ao longo deste percurso. Juntas vivemos momentos de alegria, ansiedade e superação, e em cada etapa fomos suporte umas para as outras. Acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava, motivaram-me, ajudaram-me e estiveram presentes nas conquistas e nas lágrimas. Obrigada por fazerem parte desta caminhada e por continuarem a fazer parte da minha vida, com a mesma força e amizade de sempre.

A todos aqueles que fizeram parte deste percurso, aos que foram, aos que ficaram e aos que sempre estiveram, deixo o meu sincero agradecimento. A ESE foi casa, por isso, o meu obrigada também. Levo comigo memórias felizes, aprendizagens marcantes e pessoas inesquecíveis. Como dizem os mais velhos e sábios, aqui vivi os melhores anos da minha vida, mesmo com todas as peripécias que os acompanharam.

Neste caminho feito de encontros, desafios e descobertas, levo comigo marcas de todos os que me acompanharam e contribuíram para a pessoa e futura educadora em que me estou a tornar. Tal como nos lembra 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”. Que tudo o que aprendi e vivi se reflita na educadora que pretendo ser: uma educadora que escuta, cuida e educa com o coração, com intencionalidade, e sempre guiada pelos interesses e necessidades genuínas das crianças que cruzarem o meu caminho.

RESUMO

O presente relatório de investigação resulta do percurso realizado no Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, apresentando um estudo desenvolvido em dois contextos educativos distintos, onde decorreram os estágios em creche e jardim de Infância.

No âmbito deste projeto, procurei compreender de que forma as conceções que os adultos têm sobre a criança influenciam a qualidade das interações e, conseqüentemente, o ambiente educuidar. Assim, a temática centra-se no educuidar e nas interações adulto-criança nos contextos de creche e de jardim de infância, procurando responder à questão de partida: Como promover um bom ambiente educuidar através das interações adulto-criança na creche e no jardim de infância?

Este projeto fundamenta-se numa metodologia qualitativa, com base na abordagem da investigação-ação. Para analisar, interpretar e refletir sobre as observações realizadas, utilizei notas de campo, registos multimédia e reflexões cooperadas, tanto formais quanto informais, com as educadoras cooperantes.

O presente estudo permitiu aprofundar o conhecimento sobre as práticas de educuidar, bem como sobre as interações entre o adulto e a criança e a influência destas no desenvolvimento integral da criança.

Através deste estudo foi possível compreender que a qualidade das interações adulto-criança é determinante para a criação de um bom ambiente educuidar, reforçando a importância do vínculo afetivo e da reflexão contínua das práticas pedagógicas. Este estudo contribui para a valorização das práticas integradas de cuidar e educar.

Palavras-chave: Vínculo Afetivo; Interação Adulto-Criança; Educuidar; Papel do Educador

ABSTRAT

This research report from the master's degree in early childhood education and presents a study conducted in two distinct educational settings where internships took place: nursery and kindergarten.

Within the scope of this project, I sought to understand how adults conceptions of the child influence the quality of interactions and, consequently, the educare environment. Therefore, the study focuses on educare and adult-child interactions in nursery and kindergarten contexts, aiming to answer the guiding question: How can a positive educare environment be promoted through adult-child interactions in nursery and kindergarten settings?

This project is based on a qualitative methodology, grounded in an action-research approach. To analyze, interpret, and reflect upon the observations made, I employed field notes, multimedia records, and both formal and informal cooperative reflections with the participating educators.

The present study allowed for a deepening of knowledge regarding educare practices, as well as the interactions between adults and children and their influence on the child's holistic development.

The study made it possible to understand that the quality of adult-child interactions is crucial for the creation of a positive educare environment, reinforcing the importance of affective bonds and continuous reflection on pedagogical practices. This study contributes to the appreciation of integrated caring and educating practices.

Key-Words: Affective Bond; Adult-Child Interaction; Educare; Educator's role

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
1. LAÇOS QUE NUTREM.....	17
VÍNCULO AFETIVO.....	17
2. O ENCONTRO QUE CUIDA E EDUCA.....	21
INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇAS.....	21
3. EDUCAR COM CUIDADO: EDUCUIDAR.....	28
4. PAPEL DO EDUCADOR.....	35
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	40
1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	41
2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	43
3. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	45
4. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO	49
4.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NOTAS DE CAMPO	49
4.2. REGISTOS MULTIMÉDIA.....	51
4.3. REFLEXÕES COOPERADAS FORMAIS E INFORMAIS	52
CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES.....	54
1. INSTITUIÇÃO A – CRECHE.....	55
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	55
1.2. DINÂMICAS DA EQUIPA PEDAGÓGICA	57

1.3.	ESPAÇOS E ROTINAS NO EDUCUIDAR EM CRECHE	60
2.	INTERVENÇÃO E REFLEXÃO EM CRECHE.....	65
2.1.	A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO E DO CUIDADO INDIVIDUALIZADO	66
2.2.	ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	72
2.2.1.	CONVERSA REFLEXIVA COM AS AUXILIARES	75
3.	INSTITUIÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA.....	83
3.1.	CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO.....	83
3.2.	DINÂMICAS DA EQUIPA PEDAGÓGICA	84
3.3.	ESPAÇOS E ROTINAS NO EDUCUIDAR EM JARDIM DE INFÂNCIA	87
4.	INTERVENÇÃO E REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	93
4.1.	O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO POSITIVA	94
4.2.	ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA.....	105
4.2.1.	CONVERSA REFLEXIVA COM A EDUCADORA COOPERANTE	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	BIBLIOGRAFIA.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Momento em que adormeceu segurando a mão	68
Figura 2 - Momento após ter adormecido ao colo	68
Figura 3 – Momento de interação da auxiliar C. com o D.....	80
Figura 4 – Momento em que a auxiliar C. conseguiu que a M. aceitasse almoçar.....	81

Figura 5 - Um dos momentos em que o M. demonstrou interesse.....	94
Figura 6 - Momento em que o M. estava a escrever as palavras da receita da massa.....	98
Figura 7 - Momento da observação e construção da casa para a joaninha	100
Figura 8 - Flor oferecida pelo M.	102

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de organização dos estágios I, II, III	55
--	----

“Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que
a fez tão importante”



Antoine de Saint-Exupéry

INTRODUÇÃO

O presente relatório do Projeto de Investigação resulta do trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, constituindo a etapa final de um processo formativo na área da educação de infância. Intitulado “Interação Adulto-Criança: Ambiente Educuidar”, este relatório assenta nas observações e intervenções realizadas no âmbito dos estágios curriculares em contextos educativos de creche e jardim de infância.

Através deste relatório, procura-se refletir sobre a importância da construção de um ambiente educativo com base no princípio do educuidar. Destaca-se o papel central do vínculo afetivo, da qualidade da interação adulto-criança e a importância do papel do educador¹ enquanto agente intencional e sensível, que atua como figura de referência, promotora de segurança, bem-estar e desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, revela-se imprescindível uma compreensão integrada do conceito de educuidar, que orienta uma prática pedagógica que articula de forma indissociável o cuidado e a educação.

A escolha do presente tema surgiu da experiência vivenciada durante o primeiro estágio em contexto de creche, onde a observação direta da prática pedagógica e das dinâmicas estabelecidas entre os adultos e as crianças suscitou um interesse particular pelo papel determinante das interações adulto-criança na construção de um ambiente educuidar de qualidade. Esta motivação pessoal baseia-se na convicção de que a forma como os adultos interagem com as crianças influencia significativamente o seu desenvolvimento e tem consequências duradouras no seu bem-estar emocional, social e cognitivo ao longo do seu percurso de vida. Neste sentido, Gonçalves (2023) reforça que “é fundamental percebermos que tudo aquilo

¹ Importa referir que, ao longo deste relatório, a palavra “educador” é utilizada com um sentido inclusivo, referindo-se tanto a profissionais do sexo masculino como do sexo feminino. Esta opção visa respeitar a forma como o termo surge na maioria das citações consultadas, ainda que a profissão seja predominantemente exercida por mulheres.

que dizemos tem impacto nas crianças e na forma como vão lidar com o mundo” (p.92), evidenciando a importância da comunicação e das atitudes dos adultos no modo como as crianças constroem a sua percepção do mundo e desenvolvem competências socio-emocionais.

Além disso, reconheço que a interação adulto-criança sempre foi, para mim, algo natural e intuitivo, estando sempre presente na minha prática. Contudo, ao aprofundar esta temática, compreendi que não é apenas a presença da interação que importa, mas sim, e sobretudo, a sua qualidade. Foi através deste processo de reflexão e investigação que passei de uma percepção implícita para uma compreensão mais consciente e fundamentada do conceito educuidar, reconhecendo que este exige intencionalidade, escuta ativa e sensibilidade por parte do adulto.

Com esta nova consciência, tornou-se fundamental delinear o foco da minha investigação. Após a definição do tema do meu projeto de investigação, desenvolvi um conjunto de pesquisas e conversei com diferentes docentes, bem como com as educadoras cooperantes, com o intuito de clarificar o meu papel e a natureza das intervenções a desenvolver.

A par deste processo, tornou-se evidente a atualidade e relevância do tema na prática educativa. Neste contexto, a atualidade e pertinência do tema residem na necessidade urgente de integrar esta abordagem em práticas pedagógicas que valorizem o vínculo afetivo, a comunicação e a presença intencional do educador, elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, esta perspetiva é reforçada por Almeida et al. (2024), que salientam que “cada criança é um ser único, que precisa de cuidados e atenção, e que é necessário encará-la como um indivíduo com necessidades, expectativas e sentimentos” (p.6). De forma complementar, Caldwell (2005) sublinha que “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” (pp. 271-272). Estas ideias fundamentam a perspetiva do

educuidar como uma resposta integrada às múltiplas necessidades das crianças, que ultrapassa a simples assistência física, incorporando dimensões emocionais, cognitivas e sociais.

O presente estudo tem como finalidade refletir sobre a importância das interações adulto-criança na construção de um ambiente educuidar e explorar estratégias que possam promover essas interações nos contextos da creche e do jardim de infância. A problemática que orienta a investigação relaciona-se com o querer compreender como organizar um ambiente educuidar coerente e consistente, face às diversidades dos diversos contextos e às diferentes perspectivas dos educadores sobre o conceito. Assim, formula-se a questão de investigação-ação: Como promover um bom ambiente educuidar através das interações adulto-criança na creche e no jardim de infância?

No que concerne à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos. O Capítulo I dedica-se ao Enquadramento Teórico, onde são apresentados e fundamentados quatro conceitos-chave essenciais para a compreensão do tema, com suporte em diversos autores. O Capítulo II descreve a metodologia adotada no processo investigativo, detalhando os procedimentos e instrumentos utilizados. O Capítulo III caracteriza os contextos educativos onde decorreu a investigação, apresenta as intervenções realizadas e reflete sobre as mesmas, incorporando ainda a análise das perspectivas das educadoras cooperantes, com base nas conversas formais e informais, bem como na observação direta. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde é efetuado um balanço geral de todo o processo.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O primeiro capítulo aborda alguns conceitos fundamentais que sustentam o presente projeto de investigação. A educação de infância deve ser compreendida numa perspetiva integrada, onde o cuidado e o educar se interligam de forma indissociável. Assim, os conceitos apresentados constituem pilares essenciais para a construção de relações significativas entre adulto-criança.

A forma como os profissionais da educação concebem a infância influencia diretamente as práticas pedagógicas e a organização do ambiente educativo. De acordo com Rinaldi (2002),

a imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. (p.76)

Ou seja, a “ imagem da criança é, portanto, um fator determinante na definição da identidade social e ética do sujeito. É o fator determinante na definição do contexto educacional como direito das crianças e das famílias” (Rinaldi, 2002, p.76).

No mesmo sentido, a educação de infância não deve assentar numa pedagogia transmissiva, centrada na preparação da criança para a escola, como se esta nada soubesse, sendo percebida como uma tábua rasa, cujo papel é apenas o de memorizar, repetir o que lhe é ensinado, responder a estímulos externos e evitar erros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Em contrapartida, defende-se uma pedagogia participativa, que reconhece a criança como um ser ativo, competente e coautor da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Neste sentido, como referem Guasselli e Vargas (2020),

nominamos criança ao invés de ‘aluno’, pois acreditamos que ela precisa ser vista em sua inteireza, não sendo reduzida apenas ao papel de ‘aluno’, que tradicionalmente é relacionado a um modo de aprender que nega o corpo e suas interações. (p.18)

Assim, compreender as crianças como sujeitos de direitos implica reconhecer que as mesmas não são seres “que passivamente reagem aos estímulos externos. Pelo contrário, são cidadãos de pleno direito, incluindo o direito a participarem em ações e decisões que os afetam quotidianamente” (Marques et al., 2024, p.17).

Este capítulo está organizado em quatro partes principais, cada uma focada num conceito-chave: interação adulto-crianças, vínculo afetivo e educuidar. Em cada parte, é apresentada uma reflexão teórica que inclui definições, perspectivas de diversos autores e a relevância desses conceitos para o desenvolvimento da criança e para as práticas educativas desenvolvidas pelos educadores de infância. Posteriormente, é discutido o papel do educador, destacando a sua importância como elemento central na implementação da prática que desenvolve e na promoção do bem-estar, aprendizagens e desenvolvimento integral da criança.

1. LAÇOS QUE NUTREM

VÍNCULO AFETIVO

O vínculo afetivo é um dos pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, influenciando o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças desde os primeiros anos de vida. Neste processo, as crianças estabelecem laços com os adultos que as rodeiam, sejam eles pais ou educadores, que lhes proporcionam um sentido de segurança e proteção. Gonzales-Mena e Eyer (2014) reforçam esta perspectiva ao afirmarem que é “por meio do apego, [que] a criança entende que, além de cuidada, ela é considerada como um indivíduo” (p.49). Assim, este vínculo afetivo não só promove o sentimento de segurança como também contribui para a formação da identidade e para o desenvolvimento da sua capacidade de estabelecer relações saudáveis ao longo da vida.

Tal como Erikson (1998) sugere no seu primeiro estágio psicossocial, a construção de um vínculo seguro desde a infância permite que a criança desenvolva confiança no mundo à sua volta e nas pessoas que a rodeiam. Essa confiança, por sua vez, torna-se essencial para que a criança se sinta motivada a explorar o ambiente, estabelecendo as bases para o desenvolvimento das suas competências cognitivas e sociais.

John Bowlby reforça esta perspectiva, através da Teoria da Vinculação, ao destacar que “os seres humanos nascem com padrões de comportamento inatos que promovem e mantêm relações, desenvolvendo-se numa sequência ordenada em interação com o ambiente” (Gomez, 1997, p.155). De modo complementar, Quiñones et al. (2023) enfatizam que “na perspectiva adotada da teoria histórico-cultural, as relações afetivas estão ligadas ao ambiente social, que inclui os adultos, e como este ambiente é percebido como forma de resposta intuitiva” (p.36). Assim, além da predisposição inata para a vinculação, o contexto e as interações sociais desempenham um papel determinante no fortalecimento desses laços afetivos.

Conforme destacado por Gomez (1997), “o bebê [/criança] não é apenas um receptor passivo de cuidados” (p.157). Isto significa que as crianças, desde os primeiros anos de vida, não estão simplesmente a receber cuidados de forma passiva, pelo contrário, estas participam ativamente nas interações com os educadores. Neste sentido, Soares (2017) complementa que se considerarmos o bebê como um ser competente e com potencial para se relacionar desde o nascimento, e não um ser passivo, apto apenas para receber o que o adulto oferece, é essencial estabelecermos com ele, desde o início de sua vida, uma relação de confiança e colaboração. (p. 22)

Estas interações recíprocas são essenciais para a formação de vínculos afetivos e seguros. Segundo Gomez (1997) “as ações reconfortantes do adulto cuidador são a base segura do bebê [/criança]” (p.157), fornecendo conforto, segurança e a criação de uma base sólida para a exploração do mundo ao seu redor, aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais.

Desta forma, a teoria da vinculação está intrinsecamente ligada ao conceito de apego. Se a criança estabelece um vínculo com o seu educador, automaticamente gera o sentimento de apego. À medida que cresce, a criança é capaz de transferir o seu padrão de apego seguro para outras figuras de referência, como educadores, especialmente quando se encontram num ambiente desconhecido. Bowlby (2002) destaca que “após o terceiro aniversário, a maioria das crianças torna-se cada vez mais apta, num lugar estranho, a sentir-se segura com figuras subordinadas de apego, por exemplo (...) um professor [educador]” (p.253). Isto reflete a capacidade das crianças de recorrerem a uma base segura proporcionada pelos laços emocionais estabelecidos com os seus cuidadores principais para explorar novos ambientes e situações com confiança.

De acordo com Marques et al. (2024), “os bebês e as crianças precisam de experiências emocionais positivas, como por exemplo sentir-se

acolhidas, receber atenção e reconhecimento” (p.59). Deste modo, torna-se essencial que os educadores de infância promovam “a construção de uma vinculação segura com as crianças, para que elas possam expressar e compreender as suas emoções e as dos outros e desenvolver a autorregulação emocional” (Marques et al., 2024, p.58).

Neste sentido, Falk (2016) menciona que “cada criança está vinculada, mais particularmente, à sua educadora de referência (...) que, por ser a primeira responsável pelo bem-estar [da criança] (...), assegurará a ela um relacionamento estável, contínuo, autêntico e caloroso dentro da instituição” (p.31). Assim, “estabelecer vínculos seguros (...) contribui para o seu bem-estar físico e emocional. Isso implica ter adulto atentos, afetuosos, consistentes, disponíveis e empáticos como fonte de conforto e segurança” (Marques et al., 2024, p.65).

A continuidade e previsibilidade nas interações são aspetos centrais na construção da sua segurança. Neste sentido, Freitas e Pelizon (s.d.) acrescentam que

a segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo de apego configurada na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pela cuidadora. A importância do olhar, olhos nos olhos de cada criança e o tempo a comunicação verbal sobre sua ação (antecipando todos os acontecimentos), permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, banho, alimentação e sono de cada criança (p.5)

Assim sendo, a pedagogia da afetividade destaca-se como uma abordagem que valoriza a dimensão emocional no processo educativo. De acordo com Quiñones et al. (2023), “a pedagogia da afetividade situa-se em contextos de atividade diária, que envolvem muitas dimensões afetivas, tais como relacionar-se e responder com afeto às crianças, que revelam as ações intencionais dos/as educadores/as na promoção da aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (p.25). Deste modo, e indo ao encontro do

conceito anteriormente mencionado, a relação entre o educador e a criança não deve ser vista apenas como um processo de cuidado, mas como uma relação dinâmica que influencia a construção da identidade e da segurança emocional.

De acordo com Wadsworth (1997), “o passado sendo reconstruído e constituindo-se num elemento do comportamento presente, o afeto torna-se menos ligado à experiência imediata e à percepção do que antes” (p.89). Este conceito é particularmente relevante para a construção de vínculos afetivos seguros na infância, pois sugere que as interações com figuras de apego, como os educadores, não se limitam à vivência momentânea, mas são também interiorizadas pela criança, podendo ser evocadas nos momentos de necessidade. Quando um educador estabelece uma relação de proximidade, atenção e previsibilidade com a criança, o vínculo criado ultrapassa as interações imediatas, tornando-se uma lembrança que influencia o comportamento e o bem-estar emocional da criança a longo prazo.

Assim, o desenvolvimento pré-operacional (representação) permite que os laços afetivos se tornem mais consistentes, promovendo um sentimento de segurança e continuidade, mesmo na ausência do educador. Este processo sublinha a importância das relações de apego positivas e estáveis na educação de infância, uma vez que as crianças tendem a transportar essas experiências emocionais para as suas interações sociais e emocionais futuras.

Uma criança que esteja num nível de desenvolvimento pré-operatório “torna-se progressivamente capaz de mostrar mais consistência nos sentimentos de gostar e não gostar quando, ao evocar o passado, são retomados no presente” (Wadsworth, 1997, p.90). Neste sentido, Quiñones et al. (2023) destacam que “a atitude afetiva determina a natureza da experiência de aprendizagem para as crianças e para aqueles que a rodeiam” (p.110), o que reforça que a qualidade das relações afetivas e a postura do educador têm

um impacto profundo na forma como as crianças vivenciam e internalizam os seus processos de aprendizagem.

Também Bowlby (1979) destaca que "as crianças abusadas ou negligenciadas têm dificuldades em desenvolver apegos seguros e os seus padrões de apego inseguro persistem ao longo dos anos pré-escolares" (p.8). Tal evidencia a importância de um ambiente de cuidado acolhedor e afetivo na infância, pois a ausência de vínculos seguros pode comprometer o desenvolvimento emocional e social da criança a longo prazo.

2. O ENCONTRO QUE CUIDA E EDUCA

INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇAS

Ao longo deste ponto, quando falamos de relação adulto-criança, referimo-nos sempre à relação e interação com o adulto que cuida, observa e assegura o bem-estar. Este adulto “é mais do que aquele que põe e tira o bebê do lugar, que troca, alimenta, conversa e brinca. É alguém que tem funções importantes na constituição psíquica e o desenvolvimento da criança” (Ortiz & Carvalho, 2012, p.29).

Desde os primeiros anos de vida as crianças estão imersas em contextos de interações sociais, que desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento e aprendizagens. O processo de desenvolvimento ocorre de forma holística, abrangendo as dimensões “da motricidade, da linguagem, da afetividade, do pensamento e da sociabilidade (...) no seu próprio ritmo e forma, desde que lhe seja oportunidade participar ativamente das diversas situações do cotidiano, na companhia de outras crianças e de adultos” (Guasselli & Vargas, 2020, p.20).

Entre os aspetos essenciais deste processo, destaca-se a relação com os adultos como sendo fundamental para compreender que a forma como estas interações ocorrem influencia significativamente o bem-estar e o desenvolvimento da criança. As relações e interações entre o adulto e a

criança assumem, assim, um papel central, pois permitem perceber se a prática pedagógica adotada se enquadra numa pedagogia transmissiva ou numa pedagogia-participativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É, portanto, a qualidade destas interações que determina o impacto das ações do adulto no desenvolvimento da criança. Neste sentido, Falk (2011) sublinha que “o desejo de atividade da criança (...) depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela” (p.26). A partir desta perspetiva, torna-se evidente que a presença atenta e cuidadosa do adulto é essencial para promover o desenvolvimento integral da criança.

É neste contexto de cuidados e interações que Marques et al. (2024) reforçam a importância de a criança se sentir acolhida e reconhecida. Conforme afirmam, “se a criança se sente acolhida e reconhecida, se sente que tem voz e direito a participar vai construindo uma autoestima positiva, torna-se curiosa, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma” (p.66). Assim, a qualidade destas interações facilita a aquisição de competências sociais e culturais, essenciais para a construção do conhecimento e para a participação ativa no meio em que a criança está inserida.

Quando os adultos acreditam verdadeiramente que as crianças “possuem uma força vital de orientação para o mundo, para a descoberta de si, do outro, dos objetos, das relações, da construção de conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2018, p.41), as interações tornam-se ainda mais significativas, pois reconhecem e reforçam o potencial intrínseco da criança para o seu próprio desenvolvimento. Neste contexto, à luz desta conceção de criança, os adultos desempenham um papel crucial ao facilitar o processo de aprendizagem, promovendo a curiosidade e autonomia da criança, enquanto criam um ambiente favorecedor da exploração ativa.

Neste sentido, a interação adulto-crianças, particularmente em contextos educativos como creches e jardins de infância, assume um papel central na promoção do desenvolvimento infantil. Compreender de que forma estas interações influenciam o desenvolvimento da criança permite otimizar práticas pedagógicas e criar ambientes educativos enriquecedores que favorecem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, importa destacar que a interação adulto-criança não se limita a aspetos funcionais, mas constitui um pilar essencial do processo educativo. Esta interação transcende a mera prestação de cuidados físicos e a supervisão de atividades, pois, tal como afirma Portugal (2010), “as relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de ‘tomar conta’” (p.52). Esta engloba trocas afetivas, comunicação significativa e apoio ativo ao processo de aprendizagem das crianças. Estes momentos de interação adulto-criança, conforme destacado por Portugal (2017),

são tempos de excelência para as aprendizagens. Em situações de atendimento coletivo, como as que se vivem nas creches, os tempos de cuidados podem representar os poucos momentos em que se podem estabelecer interações próximas e individualizadas, muitas vezes difíceis de conseguir em contexto de grupo. (p. 58)

Importa ainda referir que é fundamental reconhecer que estas interações também desempenham um papel crucial no jardim de infância. Embora as dinâmicas possam variar entre estas duas valências educativas, ambas partilham o objetivo comum de proporcionar um ambiente seguro e de bem-estar, propício ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Ainda que as crianças no jardim de infância possam ter um maior nível de autonomia e independência relativamente às crianças que frequentam a creche, estas interações também desempenham um papel fundamental na promoção do desenvolvimento saudável e na construção de vínculos emocionais sólidos.

Vygotski (1991) defende que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afirmando que “as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança” (p.60). O autor sugere que é através destas interações que a criança internaliza instruções e orientações externas, transformando-as na fala interior e, posteriormente, no pensamento reflexivo. Este processo de internalização permite à criança refletir sobre as suas ações e tomar decisões conscientes, contribuindo assim para o desenvolvimento do comportamento voluntário.

Este processo pode ser compreendido através do conceito Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito criado por Vygotski. De acordo com o autor, a ZDP representa

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotski, 1991, p.58)

Nos contextos educativos, o adulto atua como mediador, apoiando a criança na realização de tarefas que ainda não seria capaz de realizar sozinha, mas que pode alcançar com a ajuda do adulto ou de outra criança. Este processo não implica fazer pela criança, mas, sim, apoiar dando pistas, sugestões e fazendo desafios que a incentivem a avançar no seu conhecimento e nas suas competências. Em vez de dar uma resposta pronta, incentivar a criança a fazer por si. Quando uma criança manifesta dúvidas ou frustrações, é fundamental que o educador seja sensível, escute os sentimentos da criança com empatia e a apoie na procura de estratégias para resolver o conflito.

Assim, ao compreendermos a complexidade e o impacto das interações adulto-crianças, estaremos mais preparados para criar ambientes educativos acolhedores e desafiadores e provocadores, onde as crianças se

possam desenvolver na sua plenitude. E, para tal, “é necessário que os adultos também participem ativamente do que as crianças propõem, se envolvam, experimentem, criem, brinquem com as crianças nestas vivências ricas de significados e informações” (Dias & Bhering, 2004, p.99).

A interação contínua e adequada entre o educador e a criança é crucial para garantir que as necessidades de cada criança sejam atendidas de forma adequada. Neste sentido, Silva et al. (2016) afirmam que

a relação que o/a educador/a estabelecer com as crianças assume diversas formas, que têm de ser intencionalmente pensadas e adaptadas às situações. Estar atento/a e escutar as crianças ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/à educador/a perceber os seus interesses. (p.24)

A escuta ativa e o apoio diferenciado são, portanto, elementos fundamentais para que o educador compreenda as particularidades de cada criança, possibilitando uma resposta adequada.

Assim sendo, a relação entre o adulto e a criança deve ser ajustada às necessidades e características individuais de cada criança. Gandini e Edwards (2002) reforçam esta ideia ao destacarem que os/as educadores/as precisam estar preparados para “planejar, reformular e estabelecer uma relação individual com cada criança e a se relacionar com os pensamentos e os sentimentos de cada uma delas” (p.45). Esta disposição para uma abordagem individualizada fortalece a qualidade das interações e permite que o adulto se relacione de forma mais profunda e eficaz com as crianças, considerando os seus sentimentos e necessidades.

Importa salientar que todas as interações entre adultos e crianças devem ser pautadas pelo respeito às características individuais de cada criança. Tal como Post e Hohmann (2011) destacam,

em todas as interações, estas crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de

si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa. (p.61)

Uma abordagem cuidadosa e respeitosa reflete a qualidade das interações adulto-criança, que, por sua vez, influencia diretamente o desenvolvimento psicossocial da criança. Isto é evidenciado na teoria de Erik Erikson, que descreve os desafios presentes em cada fase do crescimento humano. De acordo com Erikson (1998), o desenvolvimento ocorre através de oito estádios psicossociais, cada um marcado por uma crise psicossocial específica, que envolve um dualismo entre uma vertente positiva e uma negativa. Durante os primeiros seis anos de vida, as crianças atravessam três estádios fundamentais, cujos impactos são significativos para o seu desenvolvimento.

O primeiro estágio corresponde ao I Período e caracteriza-se pelo conflito psicossocial de confiança básica vs. desconfiança básica. Neste estágio, a criança interage com o adulto para satisfazer as suas necessidades físicas e emocionais. Neste sentido, a forma como o adulto responde a essas necessidades (tais como alimentação, conforto e segurança) é determinante para a construção de um sentido de confiança ou desconfiança em relação ao mundo. É através de uma interação consistente entre o adulto e a criança que a mesma entende o ambiente como seguro e confiável. No entanto, caso o adulto não consiga responder às necessidades da criança, esta irá desenvolver “sentimentos de medo que conduzirão a uma atitude de desconfiança, de medo e insegurança face aos outros e ao mundo” (Oliveira, 2005, p.76).

O segundo estágio, correspondente à Infância Inicial, é caracterizado pelo conflito psicossocial de autonomia vs. vergonha, dúvida. Nesta fase, a criança começa a desenvolver competências motoras e cognitivas que lhe possibilitam uma maior independência. O papel do adulto é essencial neste processo, pois, ao permitir que a criança explore as suas capacidades – caminhar, falar e brincar – sem impor um controlo excessivo, contribui para o fortalecimento da sua autonomia. A forma como o adulto reage às tentativas

de independência da criança influencia diretamente a construção da sua autoestima e autoconfiança. Assim, a aceitação e o suporte do adulto são cruciais para que a criança desenvolva uma imagem positiva de si própria e um sentimento de segurança.

O terceiro estágio, designado Idade do Brincar, está associado ao conflito psicossocial iniciativa vs. culpa. De acordo com Erikson (1998), “a culpa, evidentemente, restringe o auto-erotismo habitual e as fantasias associadas, enquanto a iniciativa abre múltiplas avenidas de sublimação no brincar engenhoso e nos padrões de trabalho e comunicação” (p.31). Neste estágio, a criança manifesta uma maior curiosidade pelo mundo e uma necessidade crescente de explorar, experimentar e tomar iniciativas. A interação com o adulto deve centrar-se no incentivo a essa iniciativa, permitindo que a criança questione, descubra e brinque, enquanto estabelece limites adequados. Quando a criança é incentivada a agir de forma independente, desenvolve a capacidade de tomar decisões e aprender com os erros, sem receio de punição. O adulto deve, assim, promover um ambiente educativo onde a iniciativa seja valorizada e onde o erro seja encarado como parte do processo de aprendizagem. Esta abordagem favorece o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de autorregulação da criança, preparando-a para enfrentar desafios futuros.

A importância destas interações é reforçada por Epstein e Hohmann (2019) que destacam que

quando as experiências da criança com os adultos levam ao desenvolvimento da confiança, autonomia e iniciativa, em lugar da desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, ela tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e propósito para alcançar objectivos. (p.56)

3. EDUCAR COM CUIDADO: EDUCUIDAR

Antes de mais, importa compreender que o conceito de educuidar não existia de forma unificada. Este era, na verdade, dividido em dois elementos distintos: cuidado e educação. As práticas pedagógicas, no passado (e ainda muitas no presente), eram organizadas em momentos específicos de aprendizagem e momentos destinados ao cuidado, sendo que este último se restringia essencialmente ao cuidado físico.

Betty Caldwell (2005) defende a unificação de um conceito que engloba os serviços destinados às crianças, criticando a fragmentação terminológica – como creches, infantários, jardins de infância e pré-primária – por dificultar a compreensão clara da verdadeira natureza destes serviços. Para superar esta confusão, propôs o termo *educare*, que integra as duas dimensões essenciais ao desenvolvimento infantil: cuidar e educar. Desta forma, é importante entender o significado deste conceito na perspetiva de quem o criou. Assim sendo, Caldwell (2005) afirma que “a palavra transmite, em três curtas sílabas, a ideia de que todos os programas de educação da primeira infância devem oferecer componentes dos dois serviços anteriormente conceptualizados como sendo separados e distintos” (p.271), pois não é possível educar sem cuidar e ao mesmo tempo não é possível cuidar sem educar. Neste sentido, “dada essa indissociabilidade, educar necessariamente inclui o cuidar e, ainda, dada a característica de permear as ações humanas, deve ser objeto de atenção considerando as especificidades das diferentes faixas etárias” (Canet et al., 2019, p.5).

Embora o conceito educuidar seja ainda pouco discutido nos contextos de educação de infância, Caldwell (1995) reconhece que as práticas pedagógicas evoluíram, integrando progressivamente não só o cuidado físico, mas também o desenvolvimento emocional e social da criança. Neste sentido, Formosinho (2018) corrobora a perspetiva de Caldwell ao destacar a importância de os educadores promoverem relações afetivas no centro dos

processos pedagógicos, interligando educação e cuidados na educação de infância. Para ambos os autores, educar e cuidar são dimensões indissociáveis da prática profissional, sendo ambas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Assim, a educação de infância não se limita ao processo cognitivo, mas integra também o cuidado afetivo e físico, numa perspetiva relacional e holística que reforça e atualiza a proposta de Caldwell, formulada no século XX.

Neste sentido, Betty Caldwell (2005) enfatiza que “quando só existirem programas para a infância que proporcionem, ao mesmo tempo, as componentes de educação e de cuidados, ou seja, o serviço integrado do educare, tal será óptimo para as crianças” (p.272). Contudo, esse ideal só se concretizará plenamente se o educuidar consolidar a sua responsabilidade, demonstrando que possui uma grande qualidade (Caldwell, 2005). Tal qualidade depende de múltiplos fatores, tal como a autora afirma,

para conseguir um sistema educare de alta qualidade, devemos certificar-nos de que os programas incluem uma maior componente de saúde, de que a investigação para conseguir resultados associados com diferentes tipos de programas é intensificada, de que os profissionais recebem formação e de que se conseguem níveis adequados de financiamento, de modo a atrair pessoal competente e contribuir para assegurar resultado favoráveis para as crianças. (Caldwell, 2005, p.279)

Falk (2016) afirma que “os momentos mais importantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados corporais” (p.21), o que reforça a ideia de que o cuidado não é uma atividade secundária e mecanizada, mas um componente fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Este cuidado é visto como uma forma de garantir as necessidades físicas da criança e de promover um ambiente seguro e emocionalmente positivo, essencial para a exploração do mundo ao seu redor.

Neste enquadramento, Tardos (2024) complementa a perspetiva de Falk ao alertar a complexidade desses momentos de contacto físico. A autora

destaca que “o contacto corporal pode ser frequentemente desconfortável ou até invasivo, causando frustração à criança” (p.41), sublinhando a importância da sensibilidade do adulto na forma como toca e interage. Assim, enquanto Falk (2016) valoriza o cuidado como um momento privilegiado de interação, Tardos (2024) reforça que a qualidade dessa interação depende da atenção e empatia do adulto, que deve respeitar os sinais da criança e assegurar uma experiência segura.

Ambas as autoras convergem na ideia de que os momentos de cuidado podem fortalecer, ou fragilizar, a relação adulto-criança. Conforme salientado por Tardos (2024), “as experiências positivas vividas nesses momentos enriquecem e fortalecem a relação entre a criança e o adulto, enquanto as experiências negativas perturbam (...) [a criança], causam ansiedade e geram desconfiança em relação ao adulto” (p.41). Deste modo, o que poderia parecer uma ação rotineira ganha um papel central no desenvolvimento socio emocional da criança, exigindo uma abordagem consciente, afetiva e respeitadora por parte do educador.

De acordo com Quiñones et al. (2023), “o contexto de atividade influencia a pedagogia, inclusive os modos como os adultos se relacionam com as crianças” (p.18). Portanto, os momentos da rotina, enquanto contextos de atividade, constituem ocasiões em que se estabelece a interação adulto-criança, influenciando diretamente o processo de aprendizagem em função das relações estabelecidas e das intencionalidades dos adultos. Deste modo, as práticas quotidianas proporcionam momentos de comunicação e aprendizagem, sendo fundamentais para o desenvolvimento holístico das crianças.

O conceito de educuidar transcende a mera função de atender às necessidades físicas da criança, incorporando um olhar atento para o seu desenvolvimento integral que engloba a afetividade, o pensamento e a aprendizagem. Como refere Freitas e Pelizon (s.d.), “a presença comprometida, inteira, respeitosa” (p.5) do adulto é fundamental e não se

trata apenas de estar presente, mas estar de forma significativa. O educuidar implica estar atento aos sinais da criança, entendendo as suas necessidades e respondendo com cuidado, oferecendo apoio emocional e educativo de forma a promover um desenvolvimento holístico.

Soares (2017) enfatiza a relação entre o cuidado e educação na primeira infância, destacando a importância da participação ativa da criança nos cuidados diários. Desde os primeiros meses, o educador deve incentivar essa participação ao dar significado aos gestos da criança, promovendo a sua autonomia. Além disso, o contacto com objetos e o toque são fundamentais para que a criança desenvolva a percepção do próprio corpo e as suas capacidades motoras (Soares, 2017). Desta forma, o educuidar manifesta-se na forma como o adulto acolhe e incentiva a criança a envolver-se ativamente nos cuidados, criando um vínculo afetivo que fortalece o seu desenvolvimento físico, emocional e comunicativo. Contudo, “quando a pessoa adulta não percebe que o educar e o cuidar são parte do mesmo ato, os momentos de cuidado se tornam uma fonte de stress para ela, que busca resolver o mais rapidamente possível essas tarefas” (Mello, 2014, p.53).

Neste processo, a educação não pode ser dissociada do cuidado, uma vez que “uma abordagem holística implica também reconhecer a natureza inseparável da educação e do cuidado” (Marques et al., 2024, p.22). Esta posição implica um cuidado ético que vai além da simples satisfação das necessidades físicas e inclui uma atenção respeitosa às necessidades emocionais, cognitivas e sociais da criança. Assim, o educuidar representar uma postura que não só cuida, mas também educa, ajudando a criança a explorar, aprender e crescer (Marques et al., 2024).

Lally (2002) reforça que “espera-se muito mais do que simples cuidado durante as horas em que os pais estão trabalhando: espera-se que as crianças cresçam intelectual e socialmente” (p.44). Esta perspetiva amplia o conceito de cuidado, mostrando que a verdadeira educação se dá quando o

adulto, ao cuidar, também contribui para o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança.

Para que este conceito seja eficaz, é necessário que o educador tenha “uma responsabilidade educacional que articula o cuidar e o educar” (Guasselli & Vargas, 2020, p.18). Ou seja,

através de uma postura de escuta (...) [o educador] traduz em situações de aprendizagem tais necessidades, criando contextos de bem-estar global e de cuidado, em que as crianças se sintam convidadas a descobrir por si, experimentar e aprender nas interações e na brincadeira. (Guasselli & Vargas, 2020, p.20)

Guimarães (2011) refere que o ato de cuidar é considerado como “atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou ‘tomar conta’ da criança, numa intenção disciplinadora” (p.38). Esta perspetiva, incutida em grande parte da sociedade, enfatiza a dimensão funcional do cuidado, centrada nas necessidades básicas da criança. Portugal (2017) desconstrói esta perspetiva, alargando a compreensão do ato de cuidar ao afirmar que este implica “estar atento às necessidades e particularidades de cada criança, perceber o que lhe interessa e o que ela procura comunicar, compreender as suas necessidades de movimento, de relação, de exploração” (p.57).

No que diz respeito ao ato de educar, Guimarães (2011) salienta que o mesmo é compreendido como “instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos etc.), numa perspetiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo” (p.38), focando numa dimensão mais transmissiva do processo educativo. Por sua vez, Portugal (2017) adota uma perspetiva mais abrangente, considerando o ato de educar “um processo que procura conduzir ao bem-estar e desenvolvimento das crianças, procurando que estas se sintam bem consigo próprias, cognitivamente estimuladas e com sentimentos positivos em relação às outras pessoas e ao mundo circundante” (p.57).

Apesar da importância do conceito educuidar, há quem argumente que, na prática, este nem sempre é possível devido a várias limitações nas instituições. Contudo, Falk (2011) defende que é importante compreender que um educador apenas pode “dedicar o tempo necessário aos cuidados e aos interesses da criança (...) [se souber] que, durante esse tempo, outras crianças não estavam [estão] inativas, chorando ou abandonadas, enquanto esperavam [esperam] ser cuidadas” (p.26). Neste sentido, exige por parte dos adultos uma organização que lhes permita dedicar-se integralmente ao cuidado e educação das crianças, sem que haja sobrecarga ou desatenção.

O educuidar representa a integração harmoniosa entre educar e cuidar, enfatizando a importância das ações educativas e dos cuidados corporais e afetivos. Ao oferecer cuidados corporais e demonstrar afeto, o adulto não só garante a saúde e o conforto das crianças, como também constrói bases sólidas para o desenvolvimento emocional das mesmas. Tal como refere Mello (2014), educamos a criança no próprio ato de cuidá-la. Isto significa que “os atos de cuidado que as pessoas adultas realizam para as crianças pequenininhas constituem o próprio processo de educação” (p.53).

É importante refletir sobre o conceito de educar, desmistificando a ideia de que este se resume à preparação das crianças para a escola. Educar não se restringe à aprendizagem cognitiva, inclui também uma aprendizagem relacional e afetiva. Desta forma, educar significa

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. (Prado et al., 1998, p.23)

É essencial que os educadores de infância reconheçam o cuidado como parte integrante da educação, embora exija competências que vão além da dimensão pedagógica. O ato de cuidar de uma criança refere-se “às

interações adulto/criança, caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106).

A capacidade que o educador tem de educuidar e que toda a equipa pedagógica deve possuir, pressupõe a existência de uma auto imagem positiva e um saber fundamentado que permita (ao outro) efetuar um crescimento libertador (Silva, 2018). A autora defende ainda que,

para além de um saber agir, os educadores de infância [e as auxiliares de ação educativa] devem apresentar um perfil a nível do ser e do saber (entender, respeitar e admirar) a criança mesmo que ela não se saiba exprimir por palavras. (Silva, 2018, p.28)

É igualmente importante mencionar a equipa pedagógica, uma vez que acredito que o educador não deve ser encarado como o centro das interações com as crianças. Na verdade, é fundamental a existência de um trabalho coletivo, onde toda a equipa se encontra disponível para atender às necessidades individuais de cada criança. O ato de educuidar não deverá ser exclusivo do educador, mas sim uma responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa pedagógica.

A experiência direta nos contextos educativos permitiu compreender que o cuidar e o educar são conceitos inseparáveis, uma vez que não é possível cuidar sem educar, nem educar sem cuidar. Gonçalves (2023) afirma, que “cuidar é também saber ouvir. Cuidar é fugir dos diálogos motivacionais estereotipados, como quando dizemos ‘que giro!’, mas responder às crianças com tempo e com verdade” (p.100). Além disso, o autor destaca que “as crianças gostam de se sentir cuidadas e protegidas. As crianças precisam dessa segurança. Não há relação alguma sem que haja cuidado” (Gonçalves, 2023, p.100).

Constantemente os educadores de infância são confrontados com o senso comum de pessoas que tão pouco ou nada detêm de conhecimento sobre a área e que, por isso, encaram estes profissionais como meros cuidadores: “o teu trabalho é tomar conta de crianças”. Indo ao encontro de tudo o que foi referido anteriormente, Albuquerque et al. (2017) afirmam que

não são todos os sujeitos que necessitam saber que a Educação Infantil, em especial a educação com bebês, não é apenas cuidar; que trocar fraldas não é apenas um ato de higiene que o adulto faz; que dar uma refeição não é apenas alimentar o pequeno ser que ainda não é independente para isso. (p.61)

Assim sendo, ser educador de infância (em creche ou jardim de infância) transcende os meros cuidados básicos, emergindo como um profissional pedagógico que molda as bases para o desenvolvimento holístico e saudável das crianças.

4. PAPEL DO EDUCADOR

O educador desempenha um papel central no desenvolvimento integral da criança, assumindo a responsabilidade de garantir um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem. Para tal, deve “estar atenta às crianças, respeitá-las e identificar a criança enquanto pessoa única, ajudando-a a reconhecer-se e a lidar com sentimentos. O educador deve apoiar a ação das crianças, ser companheira de brincadeiras, estar permanentemente atenta e estabelecer cumplicidade” (Fernandes, 2016, p.74).

Além de promotor de desenvolvimento e aprendizagem, o educador atua como gestor do currículo, planeando e implementando práticas pedagógicas que respeitem as necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, o educador deve realizar observações meticolosas das crianças em diversos contextos e situações de aprendizagem, valendo-se de diferentes

instrumentos de registo, tais como notas de campo, fotografias e vídeos. Como refere Parente (2012),

olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinha, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades. (p.7)

A interação entre o educador e a criança é determinante na construção da sua autonomia e autoestima. O vínculo afetivo estabelecido promove um ambiente emocionalmente seguro, essencial para a exploração e aprendizagem. Portugal (2012) destaca que “à medida que [as crianças] brincam, procuram a segurança que lhes é conferida pelo adulto através de um contacto visual, de uma vocalização ou gesto” (p.10). A forma como o educador acolhe as iniciativas da criança e lhe proporciona desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento reforça a confiança e incentiva a participação ativa nos processos de descoberta.

Num contexto de educuidar, a prática pedagógica do educador deve integrar cuidados físicos e emocionais, valorizando a interação como parte essencial do desenvolvimento da criança. O educador de infância, ao atuar simultaneamente como cuidador e mediador da aprendizagem ativa, cria um ambiente de afeto e segurança, promovendo o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças. Para tal, é necessário que o adulto compreenda a importância do tempo e do ritmo da criança na construção do conhecimento. De acordo com Fochi (2015), a criança

precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver. Contudo, a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar suas conquistas, aprender e descobrir sobre o mundo, sendo possível com um nível de intervenção adequado. (p.109)

Além disso, a exploração do ambiente e a interação com objetos desempenham um papel essencial na construção do conhecimento. Neste sentido, Silva et al. (2016) referem que o educador deve proporcionar “segurança e confiança para manusear os objetos, interferindo o mínimo possível em sua ação sobre eles” (p.10). Assim, “o bebê [/criança] poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, que potenciará níveis de confiança suficientes para que a criança empreenda a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto” (Formosinho, 2018, p.153).

A continuidade na relação entre educador e criança é outro fator essencial, pois “possibilita aos professores [educadores] testemunharem o crescimento das crianças, seu desenvolvimento, suas mudanças, sua crescente independência, sua autonomia e suas conquistas sociais e intelectuais” (Mantovani, 2002, p.58).

Independentemente do contexto – seja em casa ou na instituição educativa – deve existir sempre um adulto disponível para responder às necessidades da criança, evidenciando a indissociabilidade entre o vínculo afetivo, o cuidado e o ato de educar. Este princípio sustenta-se no respeito pela criança enquanto sujeito ativo do seu desenvolvimento, uma vez que, “o respeito à criança é fundamental encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias” (Freitas & Pelizon, s.d., p.5).

A forma como os adultos interpretam e reagem às emoções das crianças influencia diretamente o seu bem-estar emocional. É essencial que os/as profissionais da educação reconheçam que, o que pode parecer uma situação insignificante para os adultos pode ser vivido pela criança como um grande desafio emocional. Assim sendo, é importante evitar atitudes que minimizem ou invalidem as emoções das crianças, como por exemplo: “não percebo porque é que estás a chorar, ninguém te está a fazer mal” ou “os bebés é que choram”. Estas atitudes transmitem à criança a ideia de que os seus

sentimentos não são válidos, dificultando a construção de uma base de segurança emocional. Como resultado, a criança pode sentir-se insegura e menos disposta a expressar as suas emoções de forma aberta e saudável.

Neste sentido, o papel dos/as profissionais da educação torna-se ainda mais relevante, uma vez que “devem validar a tristeza das crianças e dar-lhes o conforto que precisam” (Gonçalves, 2024, p.10). Esta validação implica reconhecer e aceitar os sentimentos das crianças, apoiando-as no processo de lidar com as suas emoções e, conseqüentemente, fortalecer a relação de confiança com o educador.

De acordo Cordeiro (2014) “os sentimentos existem para serem expressos, porque a sua expressão descarrega a energia emocional e permite ao corpo (...) regressar a estádios de equilíbrio e de estruturação, o que ajudará a encarar a situação e os factos com maior lucidez” (p.146). Neste sentido, a expressão emocional é essencial para que a criança consiga encontrar equilíbrio interno, o que facilita a sua adaptação ao novo ambiente. Quando o educador se dispõe a compreender e a apoiar as emoções da criança, consegue não só despoletar a situação de forma mais eficaz, como também reforçar a confiança da criança através da compreensão e do amor (Cordeiro, 2014, p.160).

O papel do educador está imbuído num profundo compromisso com o desenvolvimento da criança e do reconhecimento da sua influência transformadora. É esta dedicação que impulsiona o educador a superar desafios, a inovar na prática pedagógica e a promover experiências de aprendizagens significativas. É importante perceber que o papel de um bom educador não é só orientar atividades, “um bom educador(a) tem necessariamente de gostar do que faz, acreditar no que faz, questionar-se, analisar as suas ações e sentimentos enquanto pessoa que se transforma e se enriquece com cada um dos bebés [/criança] com quem trabalha” (Silva, 2018, p.41).

Assim, o papel do educador transcende a orientação de atividades, assumindo-se como um agente fundamental na construção de um ambiente educativo que valoriza o cuidado, a relação afetiva e a aprendizagem significativa, assegurando o desenvolvimento integral da criança. Conforme salienta Gonçalves (2023), “um educador de infância não é apenas aquele que ensina crianças e, por esse motivo, é que um educador não é professor (por muito que possam e devam ensinar), mas a sua função vai além da relação ensinar/aprender” (p.97), reforçando a ideia de que a missão do educador está profundamente enraizada na dimensão humana e na relação com a criança.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento e fundamento as escolhas metodológicas mobilizadas para compreender as interações adulto-criança e o seu papel no ambiente de educuidar. Esta investigação foi guiada pelas perspetivas da Investigação Qualitativa e Investigação-Ação, permitindo uma exploração aprofundada e a participação ativa na melhoria das práticas.

Primeiramente, é importante perceber que "investigação na infância, julgando processos em que as crianças são consideradas atores, com um papel mais ou menos ativo, mas sempre importante no conhecimento que se constrói acerca delas, tem uma história relativamente recente (Fernandes, 2016, p.761).

De acordo com 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)

Considerando a singularidade do fenómeno educativo, conforme destacado pelo autor, a investigação no domínio da educação apresenta características únicas que a diferenciam de outras áreas.

1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar fundamenta-se na metodologia de Investigação Qualitativa. Esta metodologia destaca-se pela sua capacidade intrínseca de proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos em análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994), esta é definida por cinco principais características que darei ênfase neste ponto.

Na sequência cronológica das características delineadas pelos autores, em primeiro lugar, o papel crucial do investigador é assumir a função de instrumento principal. Essa designação fundamenta-se na observação direta do ambiente natural e na subsequente recolha de dados. Para desempenhar esta função, é importante utilizar ferramentas como notas de campo, que podem variar entre apontamentos, vídeos, fotografias ou áudios, consoante a preferência e estratégia adotada por cada investigador.

Na condução deste estudo, as informações são adquiridas mediante as observações realizadas durante os estágios, focando nas atitudes da equipa pedagógica com as crianças. Como investigadora, assumo o papel central na recolha dessa informação, requerendo uma participação ativa nos locais de intervenção, especificamente nas instituições onde decorrem os estágios.

A relevância da frequência desses locais reside na necessidade de obter uma compreensão autêntica e aprofundada das dinâmicas em estudo. A informação obtida não se restringe apenas aos dados recolhidos, mas procura também enriquecimento através do contacto direto e da interação ativa com o ambiente e com os participantes envolvidos. Esta importância é fundamentada na noção de que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

Em segundo lugar, a Investigação Qualitativa deve ser descritiva, destacando-se pela utilização de dados visuais ou escritos. Segundo Bogdan

e Biklen (1994), estes “dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais” (p.48). Este compromisso reflete uma abordagem holística na compreensão e análise dos dados recolhidos, respeitando sempre a forma original em que foram registados. Isto destaca a importância da preservação da autenticidade dos dados durante o processo de investigação.

Em terceiro lugar, conforme destacado por Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Esta abordagem ressalta a importância de compreender e analisar os dados dentro de um contexto específico, priorizando a compreensão detalhada do processo subjacente à obtenção dos resultados. Por outras palavras, o investigador observa atentamente as dinâmicas no local de estudo e analisa como essas situações influenciam as questões em análise, visando uma intervenção contextualmente informada.

A quarta característica da Investigação Qualitativa engloba a análise indutiva em que os investigadores evitam a confirmação de hipóteses predefinidas, optando antes por construir abstrações à medida que agrupam os dados recolhidos. Destaca também a teoria fundamentada, na qual “um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

No processo de construção teórica, a análise dos dados evolui de uma fase inicial ampla e aberta para uma etapa mais fechada e direccionada. Conforme referido por Bogdan e Biklen (1994), o investigador qualitativo, ao planear o estudo, reserva uma parte para compreender as questões mais relevantes, reconhecendo a importância de não presumir que tem conhecimento suficiente antes da investigação.

Por fim, a quinta característica destaca a ênfase nas perspectivas participantes, visando compreender como os indivíduos atribuem significado

às suas vidas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.51). Utilizando métodos diversos, como gravações e rascunhos, os investigadores asseguram uma compreensão precisa dessas perspectivas.

Também, conforme mencionado por Gonçalves (2010), as investigações de carácter qualitativo “assentam numa perspectiva compreensiva, (...) nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (p.48).

Esta perspectiva compreensiva não apenas enfatiza a compreensão profunda dos fenómenos sociais, mas também requer um posicionamento metodológico flexível. Contudo, além desta flexibilidade, as investigações qualitativas implicam uma certa heterodoxia no momento da análise dos dados. Este processo requer do investigador “uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (Gonçalves, 2010, p.48).

2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia da Investigação-Ação é uma abordagem que tem sido utilizada em diversas áreas, além da educação. Esta, de acordo, com Coutinho et al. (2009), é uma metodologia que se baseia na reflexão crítica sobre a prática, tendo como objetivo principal melhorar a qualidade da intervenção através da resolução de problemas concretos.

Segundo Coutinho et al. (2009), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo,

utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p.360).

Também segundo Máximo-Esteves (2008) esta metodologia pode ser definida como “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p.82), destacando assim a sua capacidade de se ajustar às mudanças e responder de forma ágil às complexidades que possam surgir durante a investigação. Esta sugere uma postura recetiva e reflete a compreensão de que a investigação não é estática, a mesma evolui com base na análise contínua das circunstâncias e fenómenos investigados.

Assim sendo, após consultar diversos autores, Coutinho et al. (2009) referem que a Investigação-Ação é:

Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo (...) (Zuber-Skerritt, 1992);

Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade (...) (Coutinho, 2005);

Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte (...) (Cortesão, 1998);

Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança críticos e autocríticos das eventuais restrições (...) (Zuber-Skerritt, 1992);

Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos. (pp.361-362)

A Investigação-Ação parte do princípio de que o conhecimento deve ser construído a partir da experiência prática, e é através da reflexão crítica sobre essa experiência, que se pode chegar a uma compreensão mais profunda dos fenómenos estudados (Sanches, 2005). Assim, esta metodologia implica uma estreita colaboração entre investigadores e profissionais envolvidos na prática, de modo que estes últimos possam ser os principais protagonistas na identificação dos problemas e na proposição de soluções.

De acordo com Fernandes (2006), a Investigação-Ação é uma metodologia que tem vindo a ser utilizada na área da educação, com o objetivo de promover mudanças significativas nas práticas educativas. Neste sentido, a mesma implica uma abordagem crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta ideia é corroborada por Sanches (2005) destacando que “a investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (p.130).

3. QUESTÕES DE ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.), a palavra ética divide-se em dois campos principais: a ética filosófica, que estuda os fundamentos teóricos da moral, e a ética prática, que compreende um conjunto de princípios que orientam o comportamento humano. Estes princípios promovem ações sustentadas em valores como o respeito, a justiça e a responsabilidade.

É importante considerar a ética como um ponto fulcral, uma vez que esta “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Além

disso, a investigação qualitativa na educação envolve frequentemente humanos, neste meu caso, crianças e, por isso, é importante que “a relação com os participantes da investigação (...) deverá ser [seja] pautada pelo princípio fundamental de respeito por cada Pessoa, enquanto ser humano único, inserido em comunidades e em grupos sociais com os quais estabelece relações de interdependência” (Baptista, 2014, p.7).

Para que tal seja possível, segundo Baptista (2014), o investigador deve ter em consideração os seguintes aspetos: consentimento informado – os participantes na investigação têm o direito de serem informados e esclarecidos e, para isso, neste meu caso, é crucial informar os representantes legais das crianças; divulgação da informação – os participantes têm o direito de serem informados sobre os resultados da investigação, bem como a forma como serão divulgados; desistência de participação – os participantes têm o direito de manifestar as suas dúvidas sobre a sua participação, bem como desistirem a qualquer momento; benefícios e respeito pela integridade – todo o processo da investigação deverá ser pensado e comunicado para que não ameace a integridade dos participantes.

Contudo, a ética na investigação com crianças equipara-se a um epistemicídio, sendo este definido como “a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se (...) a riqueza de perspetivas presente na diversidade cultural” (Santos & Meneses, 2009, p.183). Neste sentido, Fernandes (2016) adaptou o termo original uma vez que “no caso da infância, parece registar-se um etnocídio do conhecimento, pois ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspetivas, a sua autoria e autoria social” (p.762).

Fernandes (2016) afirma que “falar de ética na pesquisa com crianças não implica somente ter cuidados na forma como se planifica essa pesquisa (...) implica, sobretudo, atender aos modos como desencadeamos processos dialógicos e ponderados” (p.775). Neste sentido, enquanto estagiária em

educação de infância, procurei atender às necessidades individuais de cada criança, reconhecendo-as como seres únicos e respeitando as suas particularidades. Partindo do pressuposto de que o bem-estar emocional constitui a base de todas as aprendizagens, a minha prioridade foi criar um ambiente acolhedor e seguro, que incentivasse a expressão de sentimentos e ideias, promovendo a confiança e autoestima.

De acordo com Paiva et al. (2019), “as crianças que beneficiam de um ambiente seguro, de bem-estar e acolhedor, reúnem melhores condições para explorar, interagir e para aprender” (p.23). Neste sentido, o ambiente não só favoreceu o bem estar das crianças, como também foi determinante para estabelecer uma relação de confiança mútua, essencial à recolha de dados e ao sucesso da minha investigação.

Relativamente à privacidade das crianças, demonstrei uma preocupação constante em assegurar o cumprimento dos princípios éticos. Assim sendo, questioneei, em ambas as instituições onde realizei os estágios, as educadoras cooperantes sobre a possibilidade de realizar registos fotográficos, garantido sempre a proteção da privacidade das crianças.

Sempre que possível, tomei o cuidado de evitar captar os rostos das crianças nas fotografias, em casos inevitáveis, garanti a proteção das suas identidades ocultando as suas faces. Adicionalmente, após registar fotograficamente os momentos, submeti sempre as imagens à apreciação e aprovação das educadoras, assegurando a sua utilização exclusiva no contexto académico, nomeadamente em relatórios.

Além disso, é relevante destacar que, no âmbito dos registos escritos das falas das crianças, tive o cuidado de transcrever fielmente as suas palavras tal como foram pronunciadas, acompanhando essa transcrição com a descrição e reflexão sobre o contexto em que foram produzidas. Assim, pude garantir um registo fidedigno e ético das suas contribuições, reconhecendo a importância de valorizar e legitimar as suas vozes no processo de investigação.

Além de todo o processo que a Investigação Qualitativa requer, é de extrema importância salvaguardar a ética na investigação com crianças. O papel desta não se restringe ao cumprimento das normas éticas, deve também preservar a integridade do conhecimento produzido e reconhecer a autenticidade das perspectivas infantis, contribuindo assim para um entendimento mais abrangente e enriquecedor no campo de investigação na infância.

Ao utilizar a voz das crianças na investigação, é fundamental adotar uma postura ética que vá além da simples transcrição das suas falas, incluindo a contextualização do momento em que foram produzidas e uma reflexão crítica sobre a sua autenticidade. De acordo com Fernandes (2016), Komulainen (2007) refere que a voz das crianças é uma construção social influenciada pelo contexto e pelas expectativas dos adultos. Assim,

apesar de as palavras das crianças, que aparecem nos relatórios, poderem ser apresentadas como autênticas, coloca-se o caso de elas poderem ser escolhidas pelo pesquisador e poderem ser colocadas no texto para ilustrar um argumento ou sublinhar um ponto de vista, sendo dessa forma expresso o ponto de vista do pesquisador e não o da criança. (Fernandes, 2016, pp.773-774)

É ainda importante referir que a Investigação-Ação implica uma dimensão ética que se prende com a necessidade de respeitar os direitos e a dignidade dos participantes envolvidos na investigação. Neste sentido, é fundamental que os profissionais envolvidos na prática respeitem as normas éticas estabelecidas para a investigação, como por exemplo, o consentimento informado e a confidencialidade dos dados (Fernandes, 2006).

Deve também ser sublinhado que as atividades de investigação-ação devem estar em conformidade com o Código de Conduta Ética, visando a “honestidade em relação ao processo de investigação, assegurando a transparência e veracidade dos procedimentos, dos dados, dos resultados, das interpretações e de eventuais implicações, reconhecendo os contributos de

terceiros, e não utilizando nem ocultando más práticas de investigação” (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, 2016, p.3).

Deste modo, a ética na pesquisa com crianças não se limita a um conjunto de normas, mas constitui um princípio central que assegura que a investigação respeite as crianças, valorize as suas vozes e promova um conhecimento genuíno, justo e fundamentado em princípios éticos como o respeito, a dignidade e a proteção dos direitos das crianças. Neste sentido, foi também garantido o anonimato das instituições e das educadoras cooperantes, sendo utilizadas as seguintes designações: **Instituição A** – Creche; **Instituição B** – Jardim de Infância.

4. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

4.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NOTAS DE CAMPO

A observação participante foi escolhida como procedimento principal para a recolha de informação devido à capacidade de fornecer uma compreensão imersiva e contextualizada dos comportamentos e interações dentro dos ambientes em estudo. De acordo com Carmo e Ferreira (2008) “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (p.111). Esta abordagem permite ao investigador observar e interagir em simultâneo com o ambiente em estudo.

Amado (2014) refere que “a observação participante tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p.153). De acordo com o autor, “o observador deve ‘participar’ na vida do ‘observado’, exigindo, por isso, uma longa permanência no local” (Amado,

2014, p.153). Esta imersão é essencial para que a observação seja eficaz e para que o investigador consiga captar as nuances e dinâmicas do ambiente.

Além disso, Carmo e Ferreira (2008) afirmam que, “feita a observação, torna-se indispensável o seu rápido registo sob pena de se perder elementos valiosos” (p.117). Isto implica que o investigador transcreva as suas observações o mais rapidamente possível para não perder detalhes importantes.

Neste sentido, as notas de campo desempenharam um papel central na investigação, uma vez que permitiram documentar, de forma estruturada, as diferentes etapas da investigação. Como referem Carmo e Ferreira (2008), as notas de campo constituem “um autêntico diário de bordo, em que o investigador vai assentando por ordem cronológica os vários procedimentos da sua investigação, os resultados das observações efectuadas, os acontecimentos relevantes, etc” (p.118). Durante a minha observação participante tornou-se essencial recorrer às notas de campo, ou, como refere Máximo-Esteves (2008), ao diário, permitindo o registo escrito detalhado das experiências vividas e observadas. O autor destaca ainda que “o diário é um instrumento auxiliar imprescindível (. ...) [que] permite registar as notas de campo provenientes da observação” (p.85). Sempre que possível, as notas de campo eram registadas imediatamente após as situações observadas, noutros momentos recorria à hora de almoço ou apenas ao final do dia.

Importa esclarecer que as notas de campo constituem “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).

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), em muitas situações, o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais que lhe permitam um bom posto de observação. No contexto específico de uma

educadora estagiária, este papel é fundamental, uma vez que facilita a interação com as crianças, sem perder o foco necessário para a observação.

De acordo com Mónico et al. (2017), a observação participante tem como intuito criar relatos detalhados sobre o que acontece durante a observação, organizando essas informações de forma narrativa para uma melhor compreensão e análise. Em educação de infância, a observação é essencial para guiar a ação dos educadores, fomentando uma prática reflexiva e adaptada que responde às necessidades individuais e ao desenvolvimento das crianças. Parente (2012) reforça que “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança” (p.6), o que permite um acompanhamento mais personalizado.

Além disso, Jablon et al. (2009) referem que “observar proporciona as informações de que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos” (p.13). Por fim, uma das vantagens de realizar a observação é que esta permite uma escuta mais atenta e uma reflexão mais profunda antes da intervenção. Tal como Jablon et al. (2009) afirmam, “quando observa, você se acalma, escuta com mais cuidado e pausa para refletir antes de intervir” (p.23), o que possibilita ao educador uma resposta mais adequada às necessidades do momento.

4.2. REGISTOS MULTIMÉDIA

De forma a complementar as notas de campo e garantir um registo detalhado das interações adulto-criança, recorri também, sempre que possível, a registos multimédia, nomeadamente fotografias, vídeos e gravações áudio. O telemóvel foi a principal ferramenta utilizada dada a sua praticidade e rapidez no processo de recolha.

Contudo, devido à natureza dinâmica e constante das interações adulto-criança, nem sempre foi possível captar fotograficamente ou em vídeo

determinados momentos. Além disso, o desejo de vivenciar plenamente as interações, sem interrupções que pudessem comprometer a espontaneidade dos momentos observados e vivenciados, impossibilitou, em diversas ocasiões, o registo fotográfico. A necessidade de manter uma presença ativa e atenta impediu-me de recorrer ao telemóvel sempre que desejaria capturar visualmente determinado instante. Assim, em diversas ocasiões, quando não foi possível realizar um registo fotográfico imediato, a experiência foi posteriormente descrita detalhadamente nas notas de campo.

A diversificação dos métodos de registo revelou-se crucial para captar a complexidade e riqueza das interações observadas. Após a recolha dos registos visuais, foi possível analisá-los mais detalhadamente. Tal como salientam Carmo e Ferreira (2008), a utilização de dispositivos móveis apresenta vantagens significativas, uma vez que permite “poupar tempo e melhorar a qualidade da gestão da informação registada, permitindo procedimentos de busca, classificação, análise e uso de dados disponíveis, muito mais rápidos e por vezes mais rigorosos” (p.80). Além disso, os telemóveis registam automaticamente a data, hora e local, proporcionando uma precisão valiosa na documentação dos momentos observados.

4.3. REFLEXÕES COOPERADAS FORMAIS E INFORMAIS

Ao longo dos períodos de estágio, tive a oportunidade de manter conversas regulares com ambas as educadoras cooperantes, tanto formais como informais. Estas conversas, aliadas às observações que fui realizando nos contextos educativos, revelaram-se fundamentais para a compreensão das suas conceções sobre a criança, sobretudo quando articuladas com as práticas pedagógicas que desenvolviam. Por este motivo, optei por não realizar entrevistas nem aplicar questionários, uma vez que as conversas estabelecidas, em conjunto com a observação atenta das dinâmicas

quotidianas, se mostraram suficientemente ricas para aceder às suas perspectivas e concepções.

Considero que a perspetiva que o adulto possui relativamente à criança se manifesta, sobretudo, através da sua postura, atitude e prática quotidiana, mais do que através do discurso explícito. Enquanto profissionais da área da educação, detemos conhecimento teórico substancial, contudo, por múltiplas razões, a prática pedagógica nem sempre se alinha com os princípios teóricos que a sustentam.

CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

O presente capítulo centra-se na caracterização dos contextos educativos onde realizei a minha prática pedagógica enquanto estagiária e futura educadora de infância.

Os estágios decorreram em dois contextos distintos: creche e jardim de infância. Dada a especificidade e as características inerentes a cada um destes contextos, a estrutura deste capítulo está organizada de forma a abordar separadamente as particularidades observadas em cada um, referindo-se à **Instituição A** – Creche e à **Instituição B** – Jardim de Infância.

Este capítulo assume particular relevância na medida em que proporciona uma análise reflexiva sobre os ambientes educativos, as suas dinâmicas e os elementos que promovem a articulação entre as dimensões de **educar** e **cuidar**, fundamentais na educação de infância. Neste sentido, a caracterização será aprofundada nos seguintes aspetos: o **grupo de crianças**, a **equipa pedagógica**, e os **espaços e rotinas** observadas em cada contexto educativo.

Reconhecendo a importância da ética na investigação, asseguro o anonimato das instituições envolvidas, bem como da equipa pedagógica e dos grupos de crianças. Este compromisso ético visa garantir a confidencialidade e o respeito pelos participantes e pelos contextos educativos onde tive a oportunidade de estagiar.

Desta forma, tal como referido anteriormente, os estágios foram realizados em dois contextos educativos distintos, permitindo uma experiência diversificada e progressiva. Estes momentos foram distribuídos ao longo de dois anos letivos e organizados numa tabela de fácil interpretação (Tabela 1). Embora tenha regressado aos mesmos locais de estágio no segundo ano de mestrado, e apesar das ligeiras alterações nos grupos e

equipas pedagógicas, estes não serão caracterizados, uma vez que só irei mobilizar intervenções realizadas no primeiro ano.

Tabela 1 - Tabela de Organização dos Estágios I, II, III

	1.º Momento de Estágio (1.º ano)	2.º Momento de Estágio (1.º ano)	3.º Momento de Estágio (2.º ano)	4.º Momento de Estágio (2.º ano)
	Estágio I	Estágio II	Estágio III	
Duração	10 semanas	11 semanas	2 semanas	2 semanas
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Composição do Grupo e da Equipa Pedagógica	- Inicial: 8 crianças (7 a 17 meses) - Após as transições: 6 crianças (4 a 12 meses) - 1 Educadora - 2 Auxiliares	- 25 crianças (4 aos 6 anos) - 1 Educadora - 1 Auxiliar	- 9 crianças (12 e os 21 meses) - 1 Educadora - 1 Auxiliar	- 25 crianças (3 aos 5 anos) - 1 Educadora - 1 Auxiliar

1. INSTITUIÇÃO A – CRECHE

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Durante o primeiro momento de estágio tive a oportunidade de acompanhar o grupo de crianças da sala de berçário, com idades compreendidas entre os sete e dezassete meses. Inicialmente, o grupo era constituído por cinco bebés do sexo masculino e três do sexo feminino. Contudo, durante as duas primeiras semanas do estágio, acompanhei a transição de quatro crianças para a sala de um ano, uma vez que já tinham adquirido a marcha, um dos critérios definidos pela instituição. Posteriormente, dois bebés com idades compreendidas entre os quatro e os seis meses ingressaram na sala de berçário, reconstituindo o grupo.

Entre si, as crianças interagiam de forma espontânea, imitando-se, expressando as suas necessidades e participando ativamente nas atividades. Reconheciam os seus nomes quando chamados, compreendiam pedidos simples e demonstravam capacidades motoras em desenvolvimento, como empurrar, atirar e puxar objetos. Além disso, exibiam capacidades como agarrarem-se a objetos para se erguerem e se manterem de pé, e gatinharem sobre as mãos e os joelhos. Estes comportamentos e aquisições evidenciam um desenvolvimento significativo dentro do intervalo de idades considerado.

Ao longo do estágio, observei uma notável transformação no grupo de crianças em termos de sociabilidade. Quando se sentiam confortáveis e confiantes, interagiam, apesar de ainda não comunicarem verbalmente. Expressavam-se principalmente através de gestos, sons e outras formas não verbais. No decorrer do estágio, ficou evidente que a interação inicial evoluiu relativamente à observada no final. Ao longo do tempo, testemunhei um crescente interesse por parte das mesmas em interagir, explorar e estabelecer vínculos, o que refletiu uma evolução significativa na confiança e familiaridade comigo.

As interações observadas permitiram-me compreender que, de acordo com Portugal (2010), a relação com um bebé na creche tem um carácter profundamente educativo, indo muito além dos cuidados básicos. Neste sentido, trata-se de uma relação intencional, que promove o desenvolvimento, o bem-estar e a segurança da criança, através da construção de vínculos significativos entre o adulto e o bebé.

A interação positiva que o adulto estabelece com a criança revela-se fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da mesma, contribuindo para esta se sinta mais segura e motivada para adquirir diversas aprendizagens. Este aspeto é corroborado por Post e Hohmann (2011), que afirmam que “as suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o “combustível” emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu

mundo social e físico” (p.12). Esta prática educativa está ligada ao respeito, à cooperação, à afetividade, ao diálogo e à responsabilidade, promovendo assim, uma relação saudável entre o adulto e a criança, considerando sempre os interesses e as dificuldades da mesma.

1.2. DINÂMICAS DA EQUIPA PEDAGÓGICA

A equipa pedagógica que acompanhei no primeiro momento de estágio, era composta por uma educadora (que desempenhava também a função de diretora técnica da creche) e por duas auxiliares de ação educativa permanentes. Havia, também, uma auxiliar que prestava apoio durante as refeições.

Indubitavelmente, a colaboração e o respeito interpessoal dentro da equipa pedagógica são pilares essenciais para assegurar um bom ambiente. É importante salientar que, na sala do berçário, observei a existência de respeito mútuo entre todos os intervenientes. Mais especificamente, a relação entre a educadora e as auxiliares era caracterizada pela confiança mútua. Através de conversas informais e formais que estabeleci com a educadora, pude constatar que esta deposita total confiança no trabalho das auxiliares na sua ausência. Esta confiança era crucial para garantir a continuidade e a excelência das práticas pedagógicas, contribuindo para um ambiente colaborativo e harmonioso no seio da equipa.

Segundo Epstein e Hohmann (2019), “os membros da equipa (...) trabalham juntos para partilhar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia das estratégias” (p.120). A colaboração entre os membros da equipa é fundamental para garantir uma abordagem consistente e cuidada, permitindo que as necessidades individuais de cada criança sejam reconhecidas e respeitadas. Por isso, “é importante que os membros da equipa documentem, de alguma forma, aquilo que observam nas crianças” (Epstein & Hohmann, 2019, p.130).

As autoras também destacam que um trabalho em equipa eficaz permite que os profissionais prestem “às crianças de quem cuidam um serviço educativo com uma abordagem consistente, porque definem juntos os objetivos e planeiam em conjunto estratégias para os concretizar” (Epstein & Hohmann, 2019, p.122). Contudo, durante a minha experiência de estágio, observei que esta coerência nem sempre se verificava. A prática pedagógica defendida pela educadora era sustentada numa atenção individualizada e numa forte intencionalidade educativa, especialmente nos momentos de cuidado. A educadora cooperante exemplificou essa ideia ao referir o cuidado com as crianças ao acordarem da sesta. A mesma mencionava que o papel do adulto seria acolhê-las imediatamente, levando-as para o espaço comum. No entanto, apesar de ter referido que a sua prática era partilhada com as auxiliares, esta não se concretizava de forma consistente, uma vez que as crianças eram frequentemente deixadas nos berços, mesmo quando acordavam.

Estas situações revelaram a falta de continuidade nas práticas da equipa, que na minha opinião dependia, ou era facilitada, da presença da educadora para garantir uma abordagem centrada na criança. Embora tenha havido abertura por parte das auxiliares para dialogar sobre estas questões, a ausência de formação específica ou partilhas pedagógicas regulares entre os membros da equipa dificultavam a implementação coerente do conceito de educuidar.

Esta situação leva-me a questionar o facto de a presença de uma educadora de infância no berçário não ser obrigatória. De acordo com o Artigo 10.º, n.º 1, alínea a) da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (2011) que estabelece as condições de funcionamento das creches, é apenas exigida a presença de “duas unidades de pessoal, técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa, por cada grupo até à aquisição de marcha que garantam o acompanhamento e vigilância das crianças”, não sendo, por isso, obrigatória a integração de um educador de infância. No

entanto, considerando a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento integral da criança, parece-me essencial que esta etapa seja acompanhada por profissionais com formação pedagógica específica, capazes de articular cuidados e educação de forma intencional e consistente.

Neste sentido, e de modo a colmatar esta ausência, como referido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), é fundamental que sejam partilhadas “informações relevantes no seio da equipa” (p. 2) e que, “no caso de desvios graves na prática de colegas, alertar as pessoas implicadas, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma sensível, colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais” (p.2). Esta orientação reforça a importância de uma comunicação aberta e sensível entre os profissionais, colocando sempre o bem-estar da criança no centro das decisões e práticas.

Durante uma conversa conjunta com a educadora cooperante e a minha professora orientadora de estágio, discutimos os perfis das auxiliares e as suas diversas experiências. Uma das auxiliares frequentou um curso de ação educativa, enquanto a outra, por ser mãe, possui uma vasta experiência prática no que diz respeito aos cuidados. No entanto, é importante salientar que, embora a experiência pessoal seja valiosa, o cuidado com bebés em contexto educativo exige uma abordagem pedagógica fundamentada e reflexiva que vai além da vivência individual. Como refere Silva (2018), a capacidade de educuidar implica um “saber agir” e um “saber ser”, o que significa que as práticas não devem ser automáticas, mas sim baseadas numa reflexão constante sobre as necessidades da criança enquanto sujeito de direitos.

Ao longo do meu estágio, percebi que, para garantir a efetiva implementação do educuidar no quotidiano da creche, não basta que a educadora tenha uma prática centrada na criança. É fundamental que todos os membros da equipa pedagógica partilhem essa responsabilidade de forma conjunta. Embora tenha sido referido que havia partilha de observações e

práticas pedagógicas entre as auxiliares e a educadora, observei que, na prática, os princípios pedagógicos inicialmente transmitidos nem sempre eram implementados de forma consistente. Esta situação evidencia a necessidade de uma maior coerência pedagógica entre todos os profissionais envolvidos, o que só é possível com formação contínua e espaços de partilha e reflexão conjunta. O educuidar deve ser, assim, entendido como uma prática conjunta e intencional, na qual todos os membros da equipa se envolvem de forma ativa para garantir um ambiente educativo de qualidade para as crianças.

1.3. ESPAÇOS E ROTINAS NO EDUCUIDAR EM CRECHE

De acordo com Ferreira et al. (2024), a organização dos espaços possui dimensões distintas. Neste ponto, centrar-me-ei nas dimensões **relacional** e **temporal**. A dimensão relacional refere-se às “relações estabelecidas pelas crianças num determinado espaço com os seus pares, em pequeno ou grande grupo, e ainda com o adulto” (Ferreira et al., 2024, p.15), destacando assim, a importância das interações que ocorrem no espaço educativo. Por sua vez, a dimensão temporal diz respeito à “organização do tempo utilizado nos diferentes espaços disponibilizados às crianças” (Ferreira et al., 2024, p.15), evidenciando o modo como a gestão do tempo influencia as experiências vivenciadas pelas crianças nos diversos momentos da rotina.

Durante a minha experiência de estágio, compreendi que, mais do que a disposição e acessibilidade dos materiais no espaço, é a postura dos adultos face às crianças que determina, em grande medida, a qualidade das interações e das experiências vividas. A forma como o adulto se posiciona no espaço – por exemplo, se está ao nível da criança, se está disponível, atento e responsivo – revela a intencionalidade pedagógica subjacente à sua ação. Neste sentido,

em salas com elevado apoio emocional, as e os educadores demonstram respeito pelas perspectivas das crianças, promovem a sua competências e autonomia criam um ambiente acolhedor e positivo, contribuindo para que as crianças se sintam seguras e confiantes para explorar o ambiente, expressando-se livremente e desenvolvendo relações positivas com os pares. (Correia et al., 2024, p.11)

Em vários momentos, observei que a presença física dos adultos nem sempre se traduzia numa presença relacional efetiva. Em determinadas situações, os adultos mantinham-se ocupados com tarefas rotineiras, pouco atentos às iniciativas das crianças, o que limitava o estabelecimento de interações significativas. Pelo contrário, quando os adultos se demonstravam verdadeiramente disponíveis, posicionando-se ao nível da criança, escutando-a e respondendo às suas manifestações, criavam-se contextos favoráveis à construção de vínculos afetivos e à promoção da aprendizagem.

Deste modo, a postura do adulto no espaço com a criança, valorizando a proximidade, a escuta ativa e a responsividade, é central para assegurar uma prática pedagógica coerente com os princípios da educação de infância. A intencionalidade do educador deve, assim, manifestar-se não apenas na organização do ambiente, mas sobretudo na qualidade da sua presença junto das crianças.

No que diz respeito às rotinas, estas desempenham um papel fundamental na dinâmica e funcionamento da creche, comparável à relevância atribuída ao espaço, estando diretamente relacionadas ao conceito educuidar. No berçário cada criança possui um ritmo biológico singular, refletindo-se no sono e na alimentação. Por exemplo, crianças com cinco meses podem precisar de uma breve sesta antes do almoço, enquanto crianças com onze meses demonstram menor necessidade de descanso. Estas diferenças exigem rotinas adaptadas. Neste sentido, Post e Hohmann (2011) afirmam que “os educadores aprendem e respondem ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um

horário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p. 195).

Contudo, em algumas situações, as crianças eram orientadas a brincar ou a descansar em horários semelhantes, de modo a promover a simultaneidade desses momentos. Esta prática, apesar de facilitar a gestão do grupo, não respeita as necessidades individuais de cada criança. Como destaca Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (p.27), reforçando a importância de respeitar os diferentes tempos e ritmos de cada criança.

Por isso, uma rotina adaptada que respeite as particularidades de cada criança é fundamental, uma vez que um ambiente inclusivo e acolhedor, promovendo o desenvolvimento individual e coletivo. Isto implica a oferta de momentos adequados para o descanso, atividades de aprendizagem e brincadeiras que se ajustem às necessidades e interesses específicos de cada criança. Neste sentido, Gonzales-Mena e Eyer (2014) salientam que “é importante que se permita que as crianças descansem de acordo com as suas necessidades individuais, e não de acordo com o cronograma de outra pessoa” (p.61), reforçando a necessidade de flexibilização das rotinas para uma prática educativa centrada na criança.

Durante o estágio observei que as auxiliares de ação educativa prestavam os cuidados básicos não havendo intencionalidade educativa nas tarefas realizadas. As mesmas demonstravam, por vezes, impaciência e frustração quando não conseguiam adormecer ou alimentar as crianças. Não observei intencionalidade de estabelecer vínculos afetivos nos momentos em que a atenção do adulto deveria estar totalmente focada para a criança com quem está a realizar determinada tarefa da rotina. Tal como sublinha Mello (2014), quando o adulto não reconhece que educar e cuidar são dimensões indissociáveis da ação educativa, os momentos de cuidado tendem a ser

vividos de forma mecânica, causando tensão e afastando-se da sua verdadeira função pedagógica e relacional.

Post e Hohmann (2011) destacam que as refeições dos bebés não são apenas uma necessidade nutricional, mas também um momento de contacto físico com o adulto e de estabelecimento de vínculos, além de permitir a exploração de novos sabores e texturas. Durante esse processo é fundamental que a criança seja um participante ativo, envolvendo-se de forma significativa na experiência. Neste sentido, Quiñones et al. (2023) corroboram esta perspectiva ao afirmar que é necessário “compreender os tempos de refeição como espaços sociais de aprendizagem” (p.34). De modo complementar, Marques et al. (2024) enfatizam a importância da individualização das refeições como condição essencial para o bem-estar da criança e para que este momento seja vivido de forma significativa, e não apenas como parte de uma rotina. No entanto, contrariamente ao que os autores defendem, observei algumas vezes que as auxiliares alimentavam duas crianças em simultâneo enquanto conversavam entre si, o que reduz o potencial pedagógico deste momento.

Nos momentos dedicados à higiene é importante estabelecer práticas que promovam a segurança emocional e o conforto das crianças, para além da limpeza corporal. As auxiliares, ao realizarem atividades como a troca de fraldas, banhos e cuidados pessoais, têm a oportunidade de estabelecer laços afetivos e de confiança com os bebés. No entanto, não as pude observar a aproveitar plenamente tais oportunidades, parecendo não reconhecer a importância dos cuidados quotidianos, considerando-os funções secundárias que se executam mecanicamente (Silva, 2018).

De facto, Gonzales-Mena e Eyer (2014) alertam que “quando manipulam o corpo da criança com a atenção em outro lugar, os [adultos] cuidadores perdem a oportunidade de deixar que a criança experimente uma interação humana íntima” (p.51). De acordo com as autoras, é precisamente essa interação íntima que transforma uma tarefa rotineira num currículo

baseado nas relações, elevando o cuidado a uma dimensão educativa e afetiva.

Por outro lado, tive a oportunidade de observar a educadora cooperante durante o momento de higiene. Durante a troca da fralda, observei que estabelecia contacto visual com a criança e comunicava de forma constante e atenciosa, promovendo uma interação afetiva que exemplificava o conceito de educuidar, evidenciando uma intencionalidade clara na sua ação. Esta observação alinha-se com a perspectiva de Quiñones et al. (2023), uma vez que a educadora demonstrou “uma consciência responsiva, utilizando um diálogo empático (...) [apresentando um] compromisso (...) relacionado com a valorização e o respeito pela criança como ser único” (p.65)

Neste sentido, o educuidar representa a integração harmoniosa entre os cuidados e as ações educativas. Ao oferecer cuidados corporais acompanhados de afeto, o adulto não só garante saúde e conforto às crianças, como também contribui para a construção de bases sólidas para o seu desenvolvimento emocional. Ainda assim, observei que, por vezes, as auxiliares não seguiam plenamente este princípio, pois nem sempre se centravam na criança, sendo este um dos aspetos fundamentais.

No que respeita aos momentos de repouso, estes representam uma oportunidade significativa para pôr em prática o conceito do educuidar, pois tal como referem Post e Hohmann (2011), há crianças que

para adormecerem descansadamente podem precisar que o educador os embale, abane ou lhes faça festinhas ou talvez lhe cante uma cantilena ou uma canção (...) algumas crianças podem exigir que o educador lhes afague as costas (...) outras podem precisar de ajuda ou simplesmente desejar um sinal de atenção. (pp. 243- 244)

Neste contexto, foi possível observar que, em alguns momentos, as auxiliares de ação educativa colocavam as crianças nas espreguiçadeiras da Sala Parque, recorrendo ao embalo como estratégia para facilitar o adormecer.

Contudo, destaco que, embora essas interações nem sempre fossem acompanhadas de uma atenção plenamente centrada na criança, notei que essa prática era usada especialmente com crianças que não conseguiam adormecer nos berços. Estas demonstravam maior necessidade de presença, movimento e estímulos sonoros para se sentirem seguras, evidenciando a importância de respeitar e acolher as necessidades individuais de cada criança no momento do sono.

2. INTERVENÇÃO E REFLEXÃO EM CRECHE

As intervenções que realizei em contexto de creche foram, na sua maioria, espontâneas e decorreram da observação contínua das interações entre os adultos e as crianças, tendo sempre como referência a construção de um bom ambiente educuidar. A presença atenta e a escuta ativa permitiram-me identificar momentos em que a qualidade das interações era promovida, mas também momentos em que essa mesma qualidade estava comprometida.

Uma dessas situações, que ainda hoje recordo com desconforto, colocou-me perante uma prática que contrariava os princípios de um ambiente educuidar de qualidade e os valores que orientam a minha prática enquanto futura profissional de educação. Por não me rever na postura adotada e sentido que essa ação afetava a relação adulto-criança e o bem-estar da criança, senti uma grande responsabilidade de intervir.

Contudo, importa salientar que a minha intervenção não se prendeu exclusivamente com o episódio observado, mas sim com a reflexão e diálogo que dele resultaram, nomeadamente uma conversa de carácter informal/formal com as auxiliares e a abertura para a transformação das práticas quotidianas. Assim, este episódio constituiu o ponto de partida para uma ação intencional, fundamentada e centrada na criança.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO E DO CUIDADO INDIVIDUALIZADO

Nota de Campo 1

Dia: 08/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu, auxiliares e B.

Momento do dia: Tarde, após o almoço

Durante o momento de repouso, a B. (11 meses), que habitualmente adormecia sozinha no seu berço, começou a exigir a minha proximidade para adormecer, após estabelecer um vínculo de confiança comigo. Antes da interrupção do estágio, a B. adormecia ao meu colo e, apenas depois, era transferida para o berço. Contudo, durante a minha ausência voltou a adaptar-se a adormecer sozinha.

Depois de ter regressado, a auxiliar solicitou-me que a colocasse no berço e saísse. A B. Manifestou grande desconforto (choro e gritos), demonstrando a necessidade da minha presença para adormecer. Após algum tempo, ao ter percebido o seu estado de agitação, decidi intervir e levá-la para a sala para que se pudesse acalmar e regressar a um estado tranquilo e aí sim, conseguir adormecer.

No início do meu estágio percebi que havia uma criança, a B., que não procurava o contacto com os adultos com a mesma frequência que as restantes crianças do grupo. Inicialmente, considerei que fosse uma criança mais “desligada”, aparentemente pouco recetiva à interação e à atenção do adulto. No entanto, à medida que o tempo foi passando e que a B. teve oportunidade de me conhecer e reconhecer como uma presença constante e segura, começou a manifestar de forma clara a necessidade de proximidade e atenção. Expressava essa necessidade através do choro, de gritos e do contacto físico (toques). Com o tempo, fui compreendendo que a B. era, na verdade, uma criança afável, que apenas revelou esse lado quando sentiu segurança,

conforto e que havia um adulto verdadeiramente disponível para a escutar e responder às suas necessidades, sem as desvalorizar ou interpretar como “manhas”².

Um dos episódios mais marcantes ocorreu durante o momento de repouso. Durante esse momento, as auxiliares deitavam habitualmente a criança no seu berço, onde adormecia sozinha. No entanto, após o desenvolvimento de uma relação de confiança comigo, a B. começou a pedir progressivamente a minha proximidade para adormecer. Inicialmente, ao perceber que a criança não adormecia sozinha, propus-me a permanecer perto da mesma, junto ao berço para a tranquilizar, mais tarde, passou a adormecer no meu colo, sendo depois transferida para o berço.

Ao regressar ao estágio, a B. demonstrou sinais de grande entusiasmo e afeto no reencontro. Estes sinais foram marcados por risos e palmas. Após as interações, a criança começou gradualmente a demonstrar sinais de cansaço e necessidade de descanso. Ao pegar na criança ao colo e ao dirigir-me ao quarto para a ajudar a adormecer, uma das auxiliares solicitou-me que a colocasse no berço e saísse, uma vez que, durante a minha ausência, a B. não precisava da presença de nenhum adulto para adormecer.

Colocando a criança no berço e saindo do quarto, a mesma começou a chorar, mostrando grande desconforto e indicando que precisava efetivamente da presença do adulto para adormecer tranquilamente. Após algum tempo de espera, e percebendo o estado de agitação emocional da criança, decidi intervir. Retirei-a do berço e permaneci com ela ao colo para que se pudesse acalmar. Ao perceber que não se estava a acalmar por continuar naquele ambiente, decidi levá-la para a sala parque, procurando um espaço que a fizesse sentir melhor. A B. acabou por não adormecer naquele momento, mas a minha preocupação era o seu bem-estar.

² Palavra esta que foi muito verbalizada durante o meu período de estágio.

Com este episódio percebi que a criança se adapta ao adulto presente, ou seja, na minha ausência, ela compreendia que chorar e gritar não iria resultar em assistência imediata, pois sabia que teria de adormecer sozinha. Contudo, sabia que, na minha presença, o choro resultava numa resposta imediata.

Neste sentido, tal como referem Post e Hohmann (2011), é fundamental reconhecer que cada bebé tem formas distintas de encontrar conforto e tranquilidade para adormecer. Enquanto algumas crianças precisam do toque físico, como o embalo, outras sentem-se seguras apenas com a presença atenta e constante do adulto. No caso da B., isso tornou-se evidente, uma vez que, em alguns dias, procurava o colo e o embalo para adormecer, enquanto noutros bastava que eu permanecesse ao seu lado, segurando-lhe a mão ou mantendo um contacto físico suave (Figuras 2 e 3).



Figura 1 - Momento em que adormeceu segurando a mão



Figura 2 - Momento após ter adormecido ao colo

Foi após refletir sobre este episódio que percebi que me tinha tornado uma referência para esta criança. De acordo com Portugal (2017, p.58), “através da criação de relações significativas com figuras de referência, as crianças experienciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva”. O meu papel, como adulto de referência, vai além da

presença física, influenciando positivamente o ambiente emocional e educativo para a B.

As mudanças no comportamento da B. sugeriram uma resposta positiva e uma relação mais forte comigo. O facto de a B. manifestar desconforto e expressar a necessidade da minha presença ao ser colocada no berço, corrobora a ideia de que eu era um adulto de referência e que lhe transmitia segurança/confiança. Como tal, é importante ter em consideração que

a composição da ação docente na creche é permeada pela necessidade de as profissionais estabelecerem relações de cuidado de forma singularizada com os bebés, partindo da perspectiva de que cada criança é um ser único, com características, necessidades e expectativas próprias. Portanto, não se trata apenas de atender um bebê a cada vez. (Schmitt, 2019, p.325)

Neste sentido, é crucial compreender que não basta que o educador seja afetuoso se não for empático e respeitador. Tal como refere Silva (2018), embora seja de senso comum referir-se que a afetividade é a principal característica do educador de creche, é preciso entender o verdadeiro significado deste termo. A atividade do educador profissional, não se pode reduzir ao gesto de afeto, mas tem de integrar a empatia e o respeito, pelo outro. (p.40)

As intencionalidades pedagógicas associadas a esta intervenção alinham-se com o princípio de “criar ambientes educativos promotores de bem-estar” (Marques et al., 2024, p.32), o que pressupõe respeitar as necessidades individuais de cada criança, o seu ritmo e as suas formas singulares de expressão.

Ao responder à necessidade de proximidade e conforto da B., procurei promover a sua segurança emocional, assegurando uma presença sensível e disponível. Tal como referem Marques et al. (2024), “a sensibilidade e a ética do/a educador/a criam condições para que se estabeleça um clima de

participação e comunicação, escutando as crianças, desde bebés, e respondendo às suas múltiplas linguagens” (p.32).

Responder às múltiplas linguagens da criança requer uma escuta atenta e ativa, particularmente em momentos de desconforto, permitindo a construção de uma relação de confiança e de vinculação. Neste sentido, torna-se fundamental reconhecer que “estabelecer vínculos seguros é essencial para todas as crianças, desde o nascimento, o que contribui para o seu bem-estar físico e emocional. Isso implica ter adultos atentos, afetuosos, consistentes, disponíveis e empáticos como fonte de conforto e de segurança” (Marques et al., 2024, pp.68-69).

Depois deste episódio, as auxiliares confrontaram-me.

Nota de Campo 2

Dia: 08/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu e as auxiliares D. e C.

Momento do dia: Tarde

Auxiliar D.: Beatriz, assim estás a habituar mal a B.

Auxiliar C.: Sim, porque isto é uma “manha” da B. quando tu estás aqui...

Eu: Não concordo que seja uma “manha”...

Auxiliar D.: Mas é... ela sabe que se chorar tu vais a correr ter com ela!

Eu: Mas faço isso com a B. como com outra criança da sala...

Auxiliar C.: Sim... e eles apanham as “manhas” todas... e sabem... só que eles têm de se habituar a adormecer sozinhos.

Eu: Não concordo... porque se eu tenho oportunidade de poder estar presente, não vejo qual é o problema... estas crianças não têm aqui os pais e se nós podermos oferecer conforto e segurança tornamos o processo menos doloroso para elas...

Com a alegação comum de que se tratava de uma “manha” e de que a estava a habituar mal, não percebiam que, ao afirmar que “ela sabe” ou que

“eles apanham as manhas todas”, estavam , na verdade, a reconhecer, ainda que de forma implícita, a competência das crianças para identificar o adulto sensível disponível para elas. O que lhes escapava era a distinção entre um comportamento manipulador e a necessidade emocional autêntica. Torna-se imperativo reconhecer que “o choro é um comportamento universal (...) e a forma mais eficaz que o bebê tem de comunicar” (Brazelton, 1992, p.269), o que nos leva a encará-lo não como uma forma de manipulação, mas como parte integrante da comunicação. Nesta linha, Gonçalves (2023) aprofunda esta perspectiva ao afirmar que “o choro é uma forma que a criança tem para comunicar com o mundo quando ainda não consegue organizar as suas emoções, a sua dor e expressar-se sobre elas” (p.95). Assim, ambas as perspectivas convergem na valorização do choro como uma linguagem emocional legítima.

As concepções transmitidas vão contra os princípios que acredito, sendo estes baseados na importância da presença de adultos sensíveis e atentos às múltiplas formas de comunicação utilizadas pelas crianças, permitindo-lhes responder de forma adequada.

Concepções mais tradicionais relativas aos cuidados continuam, ainda hoje, a exercer influência nas práticas pedagógicas. Como referem Prado et al. (1998),

é possível que o adulto que cuida (...) acredite que os bebés devem aprender a permanecer no berço, após serem alimentados e higienizados, e, portanto, não considerem o embalo como um cuidado, mas como uma ação que pode “acostumar mal” a criança. (p.25)

Deste modo, esta intervenção traduziu-se numa prática pedagógica intencional, centrada na criança e promotora de um verdadeiro ambiente educuidar, onde cuidado e educação se entrelaçam na construção de relações significativas, seguras e respeitadoras da singularidade de cada criança.

2.2. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

No decorrer do meu primeiro momento de estágio em creche, e numa fase em que ainda não tinha aprofundado significativamente a minha investigação sobre o conceito de educuidar, partilhei com a educadora cooperante, no âmbito de uma conversa formal, as dificuldades sentidas na articulação da minha prática com este conceito, o qual constituía o eixo central do meu projeto de investigação. A educadora, de forma esclarecedora e acolhedora, contribuiu para a minha compreensão do conceito, recorrendo a exemplos práticos elucidativos que permitiram uma aproximação mais concreta e significativa à sua aplicação no quotidiano educativo. Recordo, por exemplo, a forma como partilhou exemplos concretos de como os momentos de cuidado básico, como a troca de fralda, podem ser intencionalmente transformados em oportunidades educativas significativa:

podes trabalhar o frio e o quente, se puseres água quente, água fria para limpar o bebé. Podes aquecer a toalhita com água quente, o algodão (aqueles bebés que utilizam a gaze), podes usar água quente ou água fria. Estás a cuidar, estás a explorar as sensações térmicas, o frio e o quente, estás a explorar o conhecimento do mundo. É uma experiência que tu promoves enquanto trocas a fralda. Enquanto o fazes podes dizer “ui está frio, ui está quentinho”. (Nota de campo, 6 de dezembro de 2023)

Este exemplo ilustra uma prática que integra intencionalmente cuidado e educação, permitindo à criança experimentar sensações térmicas, adquirir linguagem e desenvolver competências cognitivas durante esse momento. Tal perspetiva está em consonância com a de Marques et al. (2024), que destacam que “o bebé não é apenas um ser humano para ser alimentado, vestido, higienizado, é uma pessoa inteira que está a desenvolver-se, a aprender, a interagir e a formar-se” (p.6), sublinhando a importância de reconhecer o bebé como um ser competente, que aprende e interage.

A educadora enfatizou ainda a importância da intencionalidade pedagógica no cotidiano da creche, reconhecendo que grande parte do tempo é dedicado aos cuidados básicos, mas que, através de uma atitude consciente, esses momentos podem ser pedagogicamente significativos:

na maior parte do dia o que nós utilizamos mais são os cuidados. Ou estamos a dar comida, ou estamos a adormecer, ou estamos a mudar a fralda. Estás aqui a cuidar deles. É o cuidado básico! É verdade quando dizem que as educadoras só limpam o ranho e mudam fraldas... é verdade! É uma grande parte do dia da creche, é verdade! É limpar ranhos, é mudar fraldas, é dar comida (...), mas quando tu pensas com a tua cabeça de educadora, tu aproveitas os momentos para educar. Pões intencionalidade educativa na tua função.” (Nota de campo, 6 de dezembro de 2023)

Esta reflexão corrobora diretamente com Marques et al. (2024), uma vez que referem que “a intencionalidade educativa no quotidiano é partilhada com as crianças, implicando-as no processo educativo” (p.32). Tal compreensão reforça a importância da ação profissional refletida, intencional e sensível aos interesses e necessidades das crianças, sendo a reflexão imprescindível

para a criação de ambientes educativos, sustentados numa ética do educar e do cuidar, que permitam uma sintonia entre as culturas e os propósitos das crianças (os seus interesses, necessidades, preferências e motivações) e a intencionalidade que orienta a ação profissional do/a educador/a. (Marques et al., 2024, p.32)

Neste sentido, torna-se evidente que a educadora cooperante reconhece a criança como um ser ativo e competente nos momentos de cuidado, o que implica uma mudança de olhar sobre o seu papel na creche. Tal como defende Guimarães (2011) “a compreensão da criança como sujeito com direito à participação em ambientes coletivos incrementa políticas e projetos pedagógicos para as creches” (p.41). Nesta perspetiva, Fochi et al.

(2017) salientam que “o grau de participação é diretamente influenciado pelo tipo de relacionamento entre educador e o bebê, ou seja, os educadores devem tratar a criança” (p.41) não como um “objeto de ação do outro, mas sujeito de ações” (Guimarães, 2011, p.41). Esta conceção ficou evidenciada quando tive a oportunidade de observar a educadora a trocar a fralda de uma criança, envolvendo ativamente o bebé no processo, como anteriormente referido.

De forma complementar, Gonzales-Mena e Eyer (2014) salientam que “atitudes e aprendizados que duram a vida inteira podem ter início na troca de fraldas, no banho, na hora de se vestir e de se arrumar e durante a alimentação” (p.48), reconhecendo os momentos de cuidado como experiências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Para além disso, segundo Marques et al. (2024), estes momentos promovem “uma experiência de bem-estar físico e emocional para a criança, bem como de potenciais aprendizagens decorrentes da atenção partilhada” (p.51). A prática defendida pela educadora cooperante evidencia, portanto, uma compreensão alargada da função educativa da creche, onde os cuidados são vividos como experiências de aprendizagem e vinculação afetiva.

O conceito educuidar representa, neste contexto, a integração harmoniosa entre adultos e ações educativas. Ao oferecer cuidados físicos com intencionalidade e afeto, o adulto assegura o bem-estar físico e o desenvolvimento integral das crianças. No entanto, ao longo do estágio, tornou-se evidente que nem todas as práticas observadas estavam alinhadas com este conceito. Em particular, as auxiliares de ação educativa nem sempre pareciam centrar-se nas necessidades individuais das crianças, o que contraria um dos aspetos fundamentais do educuidar. De acordo com Post e Hohmann (2011), para otimizar esta experiência, é fundamental que o adulto direcione a sua atenção para a criança, estabelecendo contacto visual entre ambos, e promovendo a comunicação verbal sobre as ações realizadas.

A prática defendida pela educadora cooperante evidencia, portanto, uma compreensão alargada da função educativa da creche, onde os cuidados

são vividos como experiências de aprendizagem e vinculação afetivo. No entanto, ao longo da minha permanência no contexto, fui-me apercebendo de que esta perspectiva, ainda que presente no seu discurso e em alguns momentos da prática, nem sempre se refletia de forma coerente e continuada na sua ausência.

Esta constatação foi reforçada pelas diversas conversas formais e informais estabelecidas com a educadora cooperante, nas quais emergiam reflexões críticas sobre a falta de continuidade nas práticas pedagógicas dentro do grupo. Ainda que a educadora defendesse a importância da atenção individualizada, conforme evidenciado quando afirmou que *“quando as crianças acordam das sesta, o nosso papel é garantir que não fiquem sozinhas nos berços, mas sim buscá-las e trazê-las para a sala parque”* (Nota de campo, 6 de novembro de 2023), a realidade observada nem sempre refletia essa orientação.

2.2.1. CONVERSA REFLEXIVA COM AS AUXILIARES

Perante a observação de determinadas situações que, a meu ver, não se encontravam alinhadas com o conceito de educuidar – e com as quais não me identifiquei enquanto futura profissional e estagiária investigadora – senti necessidade de promover uma conversa informal que se transformou numa conversa reflexiva formal. Esta surgiu de forma espontânea, imediatamente após o episódio descrito anteriormente, e constituiu o ponto de partida para a minha intervenção.

Durante a conversa, aproveitei o momento oportuno para partilhar com as auxiliares o desconforto que algumas práticas me causavam e com as quais não me revia enquanto profissional em formação. As mesmas demonstraram abertura e disponibilidade para me ouvir.

Nota de Campo 3

Dia: 08/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu e as auxiliares D. e C.

Momento do dia: Tarde

Ao referir que observava algumas situações que me deixavam desconfortável, as auxiliares prontamente me questionaram.

Auxiliar D.: Mas que situações, por exemplo?

Eu: Por exemplo, quando uma criança demonstra interesse pela refeição do outro, mesmo não sendo ainda a sua hora de almoço, podemos responder de forma sensível, podemos oferecer uma bolachinha ou antecipar a sua vez... do mesmo modo, momentos como a troca da fralda devem ser encarados como oportunidades privilegiadas de relação e vinculação, em que o adulto está totalmente disponível para a criança. Ou seja, é promovermos uma boa interação adulto-criança que promove um bom ambiente educuidar... já partilhei convosco que é o tema do meu relatório de investigação. E esta situação com a B. é outro grande exemplo do que não vai ao encontro do meu tema...

Auxiliar C.: Ok... mas é o quê, consegues explicar outra vez o que é isso?

Eu: O educuidar? Então, se repararem bem o educuidar é a junção de educar e cuidar. Ou seja, não é possível cuidar sem educar e não é possível educar sem cuidar... quando damos comida, mudamos a fralda, adormecemos, acalmamos... estamos também a educar, estamos a criar vínculos... transmitimos segurança, confiança, respeito... e a criança percebe que é respeitada, que tem um adulto em quem pode confiar e sabe com o que pode contar desse adulto... isto tudo, quando nos dedicamos totalmente à criança, quando a nossa atenção lhe é direcionada e não interrompemos a interação com a mesma, cuidar e educar acontecem ao mesmo tempo em não separados... separam-se quando agimos de forma mecânica, por exemplo, quando mudamos fraldas apressadamente, não dando tempo para a interação acontecer...

Informei ainda as auxiliares de que a situação que mais me inquietou foi a apresentada na nota de campo 1. Expliquei-lhes que não concordava com o facto de a criança ter de adormecer sozinha apenas porque já o fazia. Acabaram por argumentar que a criança acabaria por adormecer eventualmente e que, na minha ausência, tais episódios não se verificavam.

Nota de Campo 4

Dia: 08/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu e as auxiliares D. e C.

Momento do dia: Tarde

Auxiliar C.: Isto é “manha” ... porque ela só faz isto quando estás aqui.

Auxiliar D.: Também não gosto de os ouvir chorar, mas ela dormiu sempre sozinha.

Eu: O que é “manha”?

Auxiliar C.: É o que a B. faz ... isto é só para ter atenção. Nós temos outros bebés e não podemos estar sempre a dar-lhe o que ela quer...

Eu: Não se trata de “dar o que ela quer” nem de um comportamento manipulador, mas sim do reconhecimento de uma necessidade de conforto e segurança. A B. ainda não comunica de forma verbal e, por isso, chorar é a forma que ela tem de comunicar.

Uma vez que a criança ainda não possui uma linguagem verbal, o choro constitui a sua principal forma de comunicação e deve ser compreendido como tal, pois tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, os bebés “comunicam com os seus sentimentos e desejos através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons” (p.45).

Ambas as auxiliares me questionaram ainda, em tom de consolidação, se eu não considerava que aquele comportamento se tratava de “manha”. Reforcei a minha perspetiva, afirmando que não o considerava como tal, e procurei explicar a razão pela qual a criança manifestava aquele tipo de

comportamento sobretudo quando eu estava presente. Expliquei que as crianças ajustam os seus comportamentos em função do adulto com quem interagem, adaptando-se às respostas que recebem. Neste caso, a criança já havia percebido que, da minha parte, existia uma prontidão em reconhecer e atender às suas necessidades emocionais. Tal como defendem Post e Hohmann (2011), “bebés e crianças mais novas procuram avidamente contacto direto com (...) pessoas que lhes prestam cuidados, e utilizam uma série de estratégias para realizarem os seus desejos” (p.30) e, por isso, entendo que o comportamento da criança deve ser interpretado como uma estratégia legítima de procura de conforto e segurança.

Para dar continuidade à minha intervenção para com a equipa, expliquei que o momento da troca de fralda vai muito além do simples ato físico de substituir a fralda, trata-se de um momento de proximidade exclusiva com a criança, onde é possível estabelecer um vínculo afetivo significativo. Salientei que, embora por vezes essa interação ocorra de forma não intencional, é fundamental que seja realizada de modo consciente e frequente, pois, ao fazermos isso, proporcionamos à criança experiências de aprendizagem e fortalecemos a relação de afeto. É nesse ponto que se concretiza o conceito de educuidar, que consiste na integração harmoniosa entre cuidar e educar. Aproveitei ainda o momento para reforçar esta ideia com outros momentos do quotidiano, como a alimentação, que igualmente oferecem oportunidades valiosas para a construção de vínculos e para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Durante esta conversa manifestei compreensão em relação à prática adotada, reconhecendo que, por vezes, tendemos a reproduzir os modelos educativos transmitidos por gerações anteriores, muitas vezes baseados numa lógica de autoridade e obediência. No entanto, reforcei que tais modelos não se alicerçam numa educação respeitosa, mas sim numa educação baseada no medo. Neste sentido, e em conformidade com a APEI (2011), é essencial

consciencializar os profissionais de educação de infância de que o poder que têm é possibilidade de influenciar e transformar e de que o seu modo de agir tem necessariamente consequências naqueles que encontram no decurso do exercício da sua prática (p.1).

Esta consciência ética e profissional deve guiar a prática diária, promovendo relações educativas de qualidade, respeitadoras e coerentes com os direitos das crianças.

Para além do impacto imediato na relação com a criança e tal como referido anteriormente, esta experiência constituiu também o ponto de partida para uma conversa reflexiva com as auxiliares e também com a educadora cooperante, na qual foram discutidas diferentes perspetivas sobre a prática quotidiana. Esse momento de diálogo possibilitou a partilha de inquietações, a problematização de determinadas ações e a sugestão de algumas alterações que contribuíram para a qualidade da interação adulto criança, promotora de um bom ambiente educuidar.

Tal como já referido, numa das reflexões cooperadas com a educadora cooperante e a professora orientadora de estágio, em que discutimos os perfis das auxiliares e as suas diversas experiências, reforcei a ideia de que, apesar da formação e do percurso profissional que ambas já possuíam, esses elementos, por si só, não se revelavam suficientes para garantir uma prática pedagógica coerente e alinhada com os princípios do educuidar. Tal continuidade exige uma intencionalidade refletida, bem como oportunidade sistemáticas de formação partilhada, que promovam a construção de uma linguagem pedagógica comum e uma maior articulação entre todos os membros da equipa.

Importa referir que, apesar das divergências iniciais, a minha perspetiva foi aceite e compreendida pelas auxiliares com quem conversei. O facto de se mostrarem disponíveis para me ouvir, dizendo o que pensavam, colocando questões e demonstrando curiosidade face ao meu ponto de vista, revela uma atitude de escuta e uma predisposição positiva para a

aprendizagem e para uma possível transformação das práticas quotidianas, centrando-as mais na criança. Nos dias seguintes à conversa, observei algumas mudanças significativas, as quais apresento nas notas de campo abaixo.

Nota de Campo 5

Dia: 10/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Auxiliar C. e D.

Momento do dia: Tarde

Durante a troca da fralda de uma criança, reparei que a auxiliar C. lhe dedicou toda a sua atenção. O momento durou mais do que o habitual, tratando-se de uma interação adulto-criança particularmente significativa.



Figura 3 – Momento de interação da auxiliar C. com o D.

Nota de Campo 6

Dia: 10/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Auxiliar C. e M.

Momento do dia: Almoço

A M. era uma criança que, com frequência, recusava a alimentação, sendo comum observar momentos de agitação e frustração durante as horas de almoço, tanto da parte da própria criança como dos adultos. Neste dia, a auxiliar C. recorreu a várias estratégias: tentou alimentar a criança sentada na cadeira da papa, cantou para ela, trocou de colher, deu-lhe colo (na posição lateral e de costas) e demonstrou sempre cuidado ao questionar e informar a criança sobre o que ia fazendo. Manteve uma interação contínua com a M. de forma a envolvê-la ao longo do processo. No fim, ao perceber que a M. já não queria comer mais, respeitou e não insistiu.



Figura 4 – Momento em que a auxiliar C. conseguiu que a M. aceitasse almoçar.

Nota de Campo 7

Dia: 11/01/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Auxiliar D. e A.

Momento do dia: Tarde, após o almoço

O A. tinha alguma dificuldade em adormecer sozinho no berço e, por isso, hoje observei a disponibilidade e sensibilidade da auxiliar D., que optou por embalar a criança ao colo até que adormecesse, colocando-a posteriormente no berço.

As notas de campo refletem algumas mudanças nas práticas quotidianas, cuja continuidade foi observada até ao fim do meu estágio. Esta mudança de atitude por parte das auxiliares demonstra a importância das conversas formais entre os diferentes membros da equipa e a relevância de estarmos atentos às práticas para podermos intervir de forma a promover práticas adequadas. Inclusive, sugeri à educadora cooperante que as auxiliares pudessem participar em formações conjuntas com as educadoras, de modo a promover uma maior coerência pedagógica e fortalecer a colaboração entre todos os elementos da equipa.

Esta divergência entre o discurso da educadora cooperante e as práticas observadas poderá estar relacionada com vários fatores, nomeadamente a ausência de uma formação pedagógica partilhada por toda a equipa, a pressão exercida pelas rotinas institucionais e pela gestão do tempo, bem como a persistência de modelos tradicionais de cuidado, muitas vezes enraizados em práticas adultocêntricas. Ainda que a educadora revele uma perspetiva teórica centrada na criança enquanto sujeito de direitos e aprendizagens, tal perspetiva nem sempre se traduz numa prática coerente e continuada. Estas inquietações convocam, assim, a necessidade de uma reflexão crítica sobre a articulação entre a teoria e prática, sendo a formação contínua e conjunta uma via promissora para fomentar essa coerência pedagógica. Ademais, apesar de não ser legalmente exigida a presença de uma educadora de infância na sala de berçário, a obrigatoriedade desta profissional constituiria uma mais-valia significativa para a construção de práticas mais intencionais, reflexivas e centradas na criança.

Neste sentido, “a compreensão de todas as dimensões referidas, e a sua concretização na prática, requerem oportunidades continuadas de formação, avaliação e reflexão crítica” (Portugal, 2010, p.58). Além disso, “a evolução do conhecimento, as rápidas mudanças sociais e a emergência de novas realidades requerem profissionais que estejam em contínua formação e aprendizagem e que sustentem a sua profissionalidade num processo de reflexão sobre a ação e na ação” (Marques et al., 2024, p.30), sublinhando a importância de um compromisso ético e formativo partilhado por toda a equipa pedagógica.

Das várias reflexões e conversas informais que fui tendo com a educadora, da conversa mais formal com as auxiliares e das alterações que observei, posso inferir que, embora existisse uma clara intenção e vontade de fazer melhor, faltava, em alguns momentos, o conhecimento necessário para transformar a intenção em ação. Após a minha intervenção, observei uma maior aproximação entre o discurso e a prática, traduzida em atitudes mais atentas, ajustadas e intencionais por parte dos adultos, alinhadas com a perspetiva educuidar.

3. INSTITUIÇÃO B – JARDIM DE INFÂNCIA

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Durante o segundo momento de estágio tive a oportunidade de acompanhar o grupo de crianças da Sala Azul, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. O grupo era constituído por um total de vinte e cinco crianças, das quais doze eram do género feminino e treze do género masculino, proporcionando um equilíbrio relativo entre ambos os géneros.

A multiculturalidade também era uma característica marcante deste grupo. Entre as crianças encontravam-se representantes de diversas origens étnicas. Havia uma criança proveniente do Brasil e outra do Peru, bem como cinco crianças com descendência polaca, moldava, espanhola, macaense e

filipina, contribuindo para um ambiente enriquecedor de trocas culturais e experiências diversas.

Relativamente à existência de crianças sinalizadas pela Equipa do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) não havia diagnósticos que afirmassem a necessidade da implementação de métodos de diferenciação pedagógica. Contudo, existiam crianças com algumas características particulares que suscitaram algumas preocupações à educadora, sendo estas partilhadas com as respetivas famílias.

No que concerne à heterogeneidade de desenvolvimento do grupo, foi perceptível que algumas crianças enfrentavam mais dificuldades que outras, fosse pela diferença de idades, fosse pelo seu próprio desenvolvimento e individualidade. Algumas delas eram desafiadas pela gestão das suas emoções, enquanto outras tinham dificuldade na articulação das palavras ou na construção de frases, o que lhes dificultava o diálogo. É importante ressaltar que estas dificuldades podem manifestar-se mesmo em crianças mais velhas e não necessariamente em crianças mais novas cujas dificuldades são, supostamente, normais da faixa etária.

Assim sendo, é crucial reconhecer que “a classificação cronológica do início e do fim de cada estágio é obviamente variável, de acordo com a evolução de cada criança, sendo as faixas etárias usualmente apontadas interpretadas como meramente indicativas” (Rego, 2003, p.76). Este entendimento destaca a importância de considerar o desenvolvimento individual de cada criança, além das expectativas baseadas na sua idade cronológica.

3.2. DINÂMICAS DA EQUIPA PEDAGÓGICA

A equipa pedagógica que acompanhei no segundo momento de estágio era constituída por uma educadora e por uma auxiliar de ação

educativa. Neste contexto, quero realçar a existência de apoio, partilha e comunicação entre as profissionais.

Uma dinâmica de apoio e comunicação entre os profissionais desempenha um papel fulcral na garantia de um ambiente educativo eficaz para as crianças. Conforme destacado por Epstein e Hohmann (2019), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.120). Como já foi referido anteriormente, Epstein e Hohmann (2019) destacam a importância de um trabalho em equipa coeso e colaborativo, essencial para assegurar uma prática pedagógica consciente. Esta premissa mantém-se relevante no contexto de jardim de infância, onde a planificação conjunta e o respeito mútuo entre os profissionais sustentam a qualidade da resposta educativa.

Conforme destacado por Brazelton (1992), “o ambiente de um infantário é muito importante. O ideal é aquele em que as educadoras são felizes, em que trabalham em equipa e se dão bem umas com as outras” (p.502). O autor enfatiza a importância não apenas do ambiente físico, mas também das relações interpessoais entre os membros da equipa. Um ambiente onde os profissionais colaboram harmoniosamente e se apoiam mutuamente promove um clima positivo para o desenvolvimento das crianças e influencia diretamente a qualidade dos cuidados e da educação.

É imperativo reconhecer a necessidade de “formação contínua/formação em contexto de trabalho que responda às necessidades de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas (...) e ao desempenho profissional específico nesta valência, quer para educadores de infância, quer para auxiliares de educação” (Portugal, 2010, p.103). No que diz respeito à auxiliar, considero que estas formações que tem feito são bastante relevantes para garantir a continuidade e consistência das práticas pedagógicas, de modo a apoiar de forma eficaz a educadora e até mesmo na sua ausência.

Conforme referido anteriormente, o ato de educuidar não deve ser exclusivo do educador e, neste sentido, considero importante destacar que foi

a primeira vez que observei uma auxiliar de ação educativa a integrar de forma tão clara os princípios do educuidar nas suas práticas quotidianas. Frequentemente observei a auxiliar da sala azul a demonstrar sensibilidade em relação aos sentimentos das crianças, especialmente quando estas se queixam de se magoarem ou de serem magoadas por outras. Evidencio na nota de campo abaixo um exemplo observado da sua prática quotidiana.

Nota de Campo 8

Dia: 07/05/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Auxiliar R., T. e A.

Momento do dia: Manhã, antes do momento do acolhimento

O T. estava a chorar junto à área das construções. A auxiliar R. aproximou-se e ajoelhou-se ao nível do T.

Auxiliar R.: O que aconteceu T.?

T.: O A. tirou-me a pedra do poder e empurrou-me...

Auxiliar R.: Ficaste triste a magoado, não foi?

A criança abanou afirmativamente a cabeça.

Auxiliar R.: E o que achas que podemos fazer agora?

T.: Dizer que não gostei...

A auxiliar R. dirigiu-se ao A. e perguntou-lhe se estava tudo bem. A criança disse que sim e a auxiliar perguntou se ele sabia porque é que o T. estava a chorar. O A. disse que não sabia. Posto isto, a auxiliar promoveu um pequeno diálogo entre ambos, ajudando as crianças a compreender a situação e a pensar numa solução para o problema em questão. Depois de terem encontrado uma solução, a auxiliar acompanhou o T. até ao lavatório para passar água no rosto e disponibilizou-se para lhe dar colo durante o tempo que a criança precisou antes de regressar à brincadeira.

Ao abordar a criança com perguntas sobre o ocorrido – o que aconteceu, como aconteceu, porque é que aconteceu – a auxiliar não só conforta a criança, mas também lhe presta todos os cuidados necessários. Este

tipo de interação mostra um cuidado atento e uma resposta empática à criança, contribuindo para um ambiente seguro e acolhedor.

As situações observadas reforçaram a importância de uma equipa coesa e bem formada, onde cada membro, independentemente da sua função, contribui ativamente para um ambiente educativo de qualidade.

Neste seguimento, torna-se essencial refletir sobre a qualidade da relação educativa, reconhecendo a importância de uma gestão consciente entre a aproximação e distância na interação com as crianças (APEI, 2011). Tal pressupõe, o respeito pela “individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (APEI, 2011, p.1), potenciando a sua autonomia e desenvolvimento to integral.

3.3. ESPAÇOS E ROTINAS NO EDUCUIDAR EM JARDIM DE INFÂNCIA

A organização da sala refletia as intencionalidades educativas da educadora e promovia interações significativas das crianças entre si, com os materiais e com os adultos. Conforme afirma Vala (2012, p.6), “não há pedagogia sem organização”, e cabe ao educador estruturar o contexto educativo, pois a organização espacial e rotineira influencia diretamente as aprendizagens. Além disso, os armários que delimitavam cada área eram baixos e permitiam que as crianças observassem o que se passava em cada uma, despertando a curiosidade e o desejo de se envolverem (Folque, 2018). Além disso, ao questionar a educadora sobre a disposição das áreas na sala, foi possível compreender a intencionalidade por trás dessa organização. As áreas mais dinâmicas, como o faz-de-conta e as construções, estavam estrategicamente localizadas longe da entrada da sala, promovendo uma transição mais tranquila entre a chegada e a saída das crianças. Esta organização revela preocupação com o bem-estar e a adaptação diária das crianças, traduzindo-se numa forma de educuidar logo no início da rotina.

Segundo Cruz et al. (2015), “o cenário pedagógico, da responsabilidade do educador, deve ser organizado no início do ano, antes de as crianças chegarem, podendo ser alterando para integrar as propostas e necessidades do grupo que forem surgindo” (p.36). Esta perspetiva evidencia a importância de um ambiente educativo pensado e planeado, mas também flexível. Neste sentido, durante o estágio, constatei que a área do faz-de-conta foi reorganizada para criar uma estação espacial, respondendo ao interesse das crianças num projeto sobre o sistema solar. Esta adaptação revela, como refere Vala (2012), compromisso da educadora em promover espaços flexíveis e significativos, ajustados aos interesses e às aprendizagens emergentes. De forma complementar, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) reforçam que “como as áreas são territórios plurais da vida, experiência e aprendizagem, a organização do espaço não é permanente: deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (p.26), sublinhando a natureza dinâmica e evolutiva dos contextos educativos.

No que diz respeito à rotina, esta estrutura o dia a dia das crianças, oferecendo-lhes previsibilidade e segurança. Segundo Epstein e Hohmann (2019), uma rotina bem organizada proporciona transições suaves e consistência no apoio dos adultos, permitindo que as crianças antecipem as atividades do dia. Contudo, tal como defende Folque (2018), “as rotinas (...) devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança” (p.59). Esta flexibilidade foi evidente ao longo do estágio em diferentes situações, nomeadamente quando os lanches, habitualmente realizados no refeitório, ocorriam na sala, promovendo um ambiente mais acolhedor e intimista; quando as reuniões em grande grupo eram adiadas devido ao elevado nível de envolvimento das crianças em determinadas atividades; ou ainda quando, respeitando os seus interesses, algumas crianças optavam por não participar em determinadas propostas, tendo a possibilidade de desenvolver outras experiências significativas. Estas práticas revelam uma abordagem pedagógica sensível e responsiva, centrada na criança e atenta às

suas necessidades, promovendo o seu bem-estar, autonomia e desenvolvimento integral. Além disso, durante o acolhimento, observei que as crianças eram recebidas com presença e com atenção individualizada. Por diversas vezes, observei a educadora cooperante e a auxiliar a oferecerem colo, escuta e conforto, criando um ambiente seguro.

De acordo com o projeto pedagógico da sala, a rotina é uma organização dos diferentes períodos e momentos que constituem o dia-a-dia da criança na sala. Esta baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala. De acordo com Cruz et al. (2015),

a rotina diária inicia-se com o acolhimento e planejamento em conselho, ao qual se segue o tempo de atividades e de projetos, terminando com o momento das comunicações. O período da tarde é dedicado ao trabalho curricular compartilhado, monitorizado pela agenda semanal definida em grupo, culminando o dia com o balanço em conselho. (p.36)

Embora esta organização represente o modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna e este esteja presente na prática da educadora cooperante, a mesma não o cumpre na totalidade, pois tal como referido anteriormente, as rotinas devem ser flexíveis, de modo a serem ajustadas em função das necessidades individuais das crianças e das dinâmicas do grupo (Folque, 2018), conforme evidenciado na nota de campo abaixo apresentada.

Nota de Campo 9

Dia: 17/04/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Educadora e Eu

Momento do dia: Tarde

Ao questionar a educadora sobre as rotinas, a mesma explicou-me que abdica de um dos momentos do MEM, no fim da manhã.

Educadora: Eu não tenho o momento de comunicação que o MEM tem no fim da manhã, porque nós já estamos tanto tempo sentados no tapete porque eles gostam muito de contar e mostrar e eu gosto sempre de ir à rua. Se for fazer novamente o momento de comunicações no fim da manhã eles quase não têm tempo para brincar e eu abduco desse momento e faço só à tarde. Eu quero que eles tenham muito tempo para brincar e para irem à rua.

A educadora reconhece que as rotinas devem fazer sentido para as crianças, evitando que se tornem meramente mecânicas. L’Ecuyer (2016) alerta que, quando desprovidas de propósito, as rotinas levam a “criança a agir de forma mecânica, já que não se torna consciente do que faz, não lhe vê o sentido, não põe nisso o coração, a afetividade, a inteligência e não interioriza o que faz e aprende (p.111). Neste sentido, a rotina na sala azul foi cuidadosamente estruturada para ser significativa e envolvente, equilibrando momentos de aprendizagem, brincadeira e descanso, respeitando os ritmos individuais.

Os momentos de refeição e higiene eram vividos de forma tranquila e respeitadora, sem pressa nem imposição de ritmos, valorizando-se o tempo individual de cada criança. Longe de serem rotinas mecânicas, esta prática assumia um caráter profundamente educativo e relacional, sendo compreendida à luz do conceito educuidar.

De acordo com Falk (2016), “a criança sente que é aceita quando (...) pode viver segundo o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Ritmo que não só tem que ser tolerado, mas respeitado” (p.46). Esta perspectiva reforça a importância de escutar e respeitar o ritmo individual de cada criança, uma atitude pedagógica que traduz o respeito e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. A autora acrescenta que “para a criança, a não aceitação do seu ritmo pessoal se traduz em uma não aceitação da sua pessoa” (Falk, 2016, p.46), evidenciando como a dimensão do cuidar, quando negligenciada, pode comprometer o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

Antes da transição para o refeitório, ocorria o momento de higiene, durante o qual os adultos prestavam apoio às crianças que o solicitavam, respeitando os seus níveis de autonomia e mediando a sua agência. Esta mediação revela uma conceção da criança como sujeito ativo e competente, inserido numa relação de interdependência com o contexto e com os adultos. As interações adulto-criança, neste âmbito, mostram-se fulcrais na construção de um ambiente de confiança, promovendo a aprendizagem através da relação.

À medida que iam terminando a sua higiene, as crianças posicionavam-se em fila para seguirem para o refeitório. Durante as refeições, as expressões de autonomia variavam: algumas crianças solicitavam ajuda dos adultos, enquanto outras se mostravam mais autónomas. A ajuda, quando requerida, nunca era recusada, mas era sempre negociada de forma sensível, com o objetivo de encorajar progressivamente a autonomia e autorregulação. Este posicionamento evidencia uma prática pedagógica intencional, reforçando os princípios do educuidar.

Outro aspeto revelador de uma prática de interação adulto-criança promotora de um bom ambiente educuidar era a forma como a educadora se dirigia às crianças. Sempre que pretendia comunicar com uma criança, posicionava-se à sua altura, promovendo uma relação mais próxima e respeitosa. As suas respostas eram sistematicamente oferecidas de forma calorosa e empática, promovendo um ambiente de confiança e segurança.

Nota de Campo 10

Dia: 09/05/2024 **Local:** Exterior da sala **Intervenientes:** Educadora e L.

Momento do dia: Tarde

Durante a tarde, no exterior da sala, a L. a caiu e magoou-se no joelho, começando de imediato a chorar. A educadora, com prontidão e sensibilidade, aproximou-se e informou a criança que iria desinfetar a ferida. Durante esse

processo, perguntou-lhe se estava a sentir dor e pediu que a alertasse caso o procedimento se tornasse incómodo.

Esta postura espelha claramente os princípios do educuidar, pois articula a atenção ao bem-estar físico com o respeito pela experiência emocional da criança. Ao longo de toda a intervenção, a educadora manteve uma postura serena e uma entoação vocal acolhedora, abraçando a criança e validando a dor que esta sentia, reforçando, desta forma, a dimensão humana, afetiva e ética da sua prática.

Em diversos momentos, observei que a educadora valorizava a participação ativa das crianças, questionando-as sobre a organização das áreas da sala e sobre possíveis alterações, promovendo, assim, a sua autonomia e o reconhecimento enquanto seres ativos no processo educativo, tal como se evidencia na nota de campo abaixo.

Nota de Campo 11

Dia: 30/04/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Educadora e grupo

Momento do dia: Tarde

A área do faz-de-conta foi transformada numa estação espacial, no âmbito de um projeto sobre o sistema solar no qual as crianças tinham estado envolvidas. No entanto, como já tinha decorrido algum tempo desde essa transformação, a educadora cooperante partilhou comigo que percebia observava um menor envolvimento das crianças naquela área, sugerindo que talvez fosse necessário voltar ao que estava inicialmente. Quando reunimos em grupo a educadora decidiu questionar o grupo.

Educadora: Estava a olhar para o nosso faz-de-conta e achei que vos devia perguntar se querem manter como está ou se gostavam de voltar a brincar com os bebés, com a cozinha...

Grupo: Sim! Com os bebés...

L.: Já podemos tirar a estação espacial porque já terminámos o projeto do sistema solar.

Educadora: Então todos concordam?

Grupo: Sim!

A flexibilidade na organização do ambiente e das rotinas tal como defendem os autores supracitados, revelou uma prática pedagógica centrada na criança, promotora do seu bem-estar, da sua autonomia e do seu desenvolvimento integral. Assim, a educadora não só criou um ambiente educativo seguro e acolhedor, como promoveu aprendizagens significativas.

Deste modo, não poderei deixar de referir que a organização dos espaços e rotinas na sala azul se alinham com o conceito de educuidar, ao integrar o cuidado e a educação de forma intencional e reflexiva. A atenção às necessidades individuais, o respeito pelos ritmos das crianças e a escuta ativa dos seus interesses estiveram presentes em diversos momentos do quotidiano, como no acolhimento, nas transições, na higiene, nas refeições e nas situações inesperadas.

4. INTERVENÇÃO E REFLEXÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Em contexto de jardim de infância, as minhas intervenções foram, à semelhança do que aconteceu na creche, maioritariamente espontâneas, resultando da observação contínua das dinâmicas entre adultos e crianças. Com um olhar atento para a qualidade das interações, procurei integrar gradualmente princípios do educuidar, adaptando-os às particularidades deste grupo. Ao longo do estágio, a escuta ativa e a presença intencional revelaram-se fundamentais para identificar e promover momento de relação positiva e bem-estar.

Entre os diversos momentos observados de educuidar, destaco um episódio particular que deu início a uma profunda reflexão e, posteriormente, à construção de uma relação positiva com uma das crianças do grupo e, consequentemente, a uma reflexão conjunta com a educadora cooperante. No início do estágio fui acolhida com entusiasmo por grande parte do grupo de crianças, exceto por uma criança que demonstrou resistência à minha presença, deixando-me muito inquieta. Devido à falta de experiência e sem refletir previamente, aproximei-me da criança e falei com mesma de forma direta, sem perceber se estava recetiva à minha presença ou ao diálogo. Sem perceber, invadi o seu espaço pessoal, o que provocou um maior afastamento por parte da criança.

Esse episódio levou-me a refletir sobre a minha postura e sobre a importância de respeitar o tempo e o espaço de cada criança. Ao longo do tempo, percebi que aquela criança precisava de me conhecer antes de aceitar a relação. Este processo permitiu-me desenvolver uma maior sensibilidade relacional e compreender que o respeito pela individualidade é essencial para a construção de relações positivas.

4.1. O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO POSITIVA

Apesar de demonstrar interesse (Figura 5), o M. recusava-se sempre a participar nas atividades propostas, adotando quase sempre uma postura de observador. Desde o início do meu estágio, revelou-se uma criança particularmente desafiante.



Figura 5 - Um dos momentos em que o M. demonstrou interesse.

Nota de Campo 12

Dia: 20/03/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu, M. (6 anos)

Momento do dia: Manhã, momento após a higiene antes do almoço

Enquanto as crianças se organizavam em fila para irmos para o refeitório almoçar, eu ia cantando algumas músicas e o M. aproximou-se de mim e muito baixinho disse:

M.: Quero a música do dragão.

Eu: (com grande entusiasmo) Queres a música do dragão? Está bem M., então vamos cantar.

Esta interação do M. deixou-me feliz por ter sido a primeira vez que o mesmo tomou iniciativa para interagir comigo, pois no início era uma criança que não me dizia rigorosamente nada e quando falava com ele, não me respondia. Contudo, a minha entoação de entusiasmo, levou-o a ficar desconfortável. Tendo ficado automaticamente retraído, de cabeça baixa e expressão facial mais séria e envergonhada, regressou ao seu lugar na fila.

Inicialmente, o M. não respondia às minhas tentativas de comunicação e, quando finalmente interagiu comigo pela primeira vez, foi para me pedir que cantasse uma música que eu tinha apresentado ao grupo naquela semana (nota de campo 12). Reagi com entusiasmo ao seu gesto de aproximação, o que, no entanto, pareceu provocar algum desconforto, levando-o a retrair-se novamente e a afastar-se. Ao refletir sobre a minha postura, percebi que numa próxima vez que o M. interagisse comigo eu não poderia demonstrar tanto entusiasmo.

Com o decorrer do tempo, o M. começou a aproximar-se, mas fê-lo de forma ambígua e desafiante, recorrendo ao riso ou a comentários com um certo tom de ironia, como se estivesse a testar os meus limites. Por exemplo, ao intervir num conflito e explicar que não devemos empurrar as outras pessoas, respondeu: “Eu já sei isso tudo não é preciso dizeres”. Noutra situação, quando pedi ao grupo que se sentasse no tapete para o momento de

comunicações, respondeu com um sorriso: “A A. não está aqui”, referindo-se à educadora da sala. Quando o questionava sobre a sua vontade de participar numa determinada atividade, respondia com comportamentos evasivos, como virar-me as costas e afastar-se.

Partilhei estas situações com a educadora cooperante, referindo que alguns desses comportamentos ocorriam na sua ausência. A educadora respondeu-me que já tinha tentado interagir de várias formas com esta criança, mas nem sempre resultavam, contudo, realçou que a relação de ambos foi um processo de construção, sendo inicialmente mais desafiante interagir com a criança. A educadora explicou-me que o M. era uma criança que demonstrava pouco afeto e dificuldade em lidar com o afeto recebido e com elogios.

Eu tinha tantas inquietações relativamente a esta criança e à minha relação com a mesma, que em todos os relatórios de estágio refleti sobre o M. E ao refletir continuamente sobre o M. é que percebi que tinha de lhe dar tempo e permitir que fosse ele a ter a iniciativa de interagir comigo de forma positiva. Assim, fui compreendendo que era uma criança que precisava do seu espaço e tempo, aceitando afeto e elogios quando solicitados com respeito.

Desta forma, deparei-me com uma situação em que me encontrava envolvida numa atividade de escrita com duas crianças do grupo, enquanto o M. permanecia próximo da mesa onde nos encontrávamos, observando atentamente. Mantive um olhar atento à sua postura e percebi que revelava um claro interesse em participar. Face a isso, manifestei disponibilidade, ajustando a orientação do meu corpo na sua direção, estabelecendo contacto visual, sem, no entanto, exercer qualquer tipo de pressão. Acredito que foi precisamente esta postura de escuta e respeito pelo seu tempo que possibilitou a conquista da nossa primeira interação positiva.

Esta situação, iniciada no dia 9 e prolongada até ao dia 10 de maio de 2024, relevou-se particularmente significativa pelo entusiasmo e interesse

demonstrados pelo M. em participar ativamente na atividade de registo da receita da massa utilizada na construção dos dentes de tubarão³. De seguida, mobilizo uma nota de campo que ilustra esta primeira interação.

Nota de Campo 13

Dia: 09/05/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu e M. (5 anos)

Momento do dia: Tarde

Enquanto realizava registos com duas crianças o M. aproximou-se para observar.

M.: Quero escrever...

Eu: Queres escrever palavras?

M.: Quero.

Eu: Está bem, queres escrever “unidade de medida”?

(O M. acenou afirmativamente com a cabeça)

Mesmo sendo uma criança com quem foi muito difícil estabelecer relação e comunicação, esta nota de campo ilustra que a forma como o M. demonstrou o seu interesse ao se aproximar e expressar o seu desejo de escrever. Ao conversar com a educadora cooperante sobre esta situação, a mesma mencionou que a escrita é uma área de grande interesse para esta criança. Além disso, este comportamento sugere uma disponibilidade emocional e uma disposição para se envolver em atividades comigo.

A minha resposta empática e recetiva ao pedido do M. contribuiu para a criação de ambiente de confiança e segurança, permitindo-lhe sentir-se confortável o suficiente para expressar os seus desejos. Ao propor a escrita das palavras “unidade de medida”, procurei adequar a atividade à capacidade e interesses do M., incentivando a sua participação. Ao perceber que o M.

³ Projeto que estávamos a dinamizar.

permanecia sentado após ter terminado de escrever percebi que talvez quisesse continuar, então perguntei se queria escrever mais, tendo respondido afirmativamente (Figura 6).

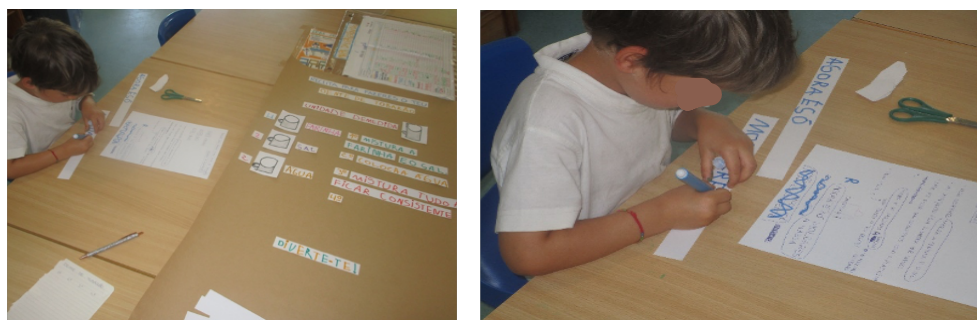


Figura 6 - Momento em que o M. estava a escrever as palavras da receita da massa.

Apesar das dificuldades de relacionamento iniciais, esta interação demonstra uma progressão positiva na nossa relação. A minha abordagem sensível e atenta às necessidades individuais do M. pode ter contribuído para a nossa comunicação e estabelecer um vínculo mais próximo. É importante continuar a oferecer oportunidades de interação e a demonstrar apoio e compreensão a esta criança, para que se sinta valorizada e incentivada a participar nas atividades.

Apresento abaixo uma nota de campo que evidencia a progressão positiva na nossa relação, mencionada anteriormente.

Nota de Campo 14

Dia: 10/05/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Eu e M. (5 anos)

Momento do dia: Manhã

Durante a manhã o M. tomou a iniciativa de vir falar comigo sobre o seu brinquedo e o que estava a fazer com ele. Além disso, falou também de algumas conquistas que realizou em várias ocasiões.

Ao mobilizar esta nota de campo, evidencio o facto de ter sido, uma vez mais, a criança a tomar a iniciativa de interagir comigo, indicando que a relação entre ambos estava a evoluir de forma positiva. Num bom ambiente educuidar, a criança sente-se segura para se expressar, revelando confiança no adulto e vontade de partilhar as suas conquistas e vivências pessoais.

Ao falar das suas conquistas, o M. não apenas partilhou experiências, mas procurou também disponibilidade emocional da minha parte e reconhecimento. Quando o adulto escuta com atenção e presença, está a reconhecer a autoestima da criança. Este tipo de interação fortalece a relação e contribui para o sentimento de pertença e valorização.

Sendo a escuta ativa e a postura intencional características do educuidar, tornam-se fundamentais para que a criança perceba que o adulto está verdadeiramente disponível e interessado. Tal como refere Gonçalves (2023), cuidar é escutar com intencionalidade, é trocar a resposta automática por uma genuína de quem realmente vê e reconhece a criança como um ser competente.

Apesar das interações previamente descritas, importa referir que estas não ocorreram de forma contínua, tendo existido um intervalo considerável entre os diferentes momentos de aproximação. Foi apenas nas últimas semanas de estágio que esta criança começou a estabelecer uma relação mais consistente comigo, evidenciando-se um aumento progressivo das interações ao longo das rotinas diárias.

Nota de Campo 15

Dia: 29/05/2024 **Local:** Sala, área das ciências **Intervenientes:** M. (5 anos) e Eu

Momento do dia: Tarde

M.: Beatriz, encontrei uma joaninha lá fora e trouxe...

Eu: E já a viste ao pormenor?

M.: Não...

Eu: Queres usar a lupa para veres melhor?

(O M. foi buscar a lupa e deu-ma para que eu observasse. Eu observei)

Eu: É a tua vez.

(O M. observou)

Eu: É de que cor a joaninha?

M.: Laranja!

Eu: E ela tem o quê no corpo?

M.: Pintinhas...

Eu: Quantas?

M.: 3, 6... tem 7.

Eu: Pois tem...

Após algum tempo de conversa...

Eu: E se fizesses uma casa para joaninha?

(O M. foi à procura de materiais)

Eu: Olha, posso fazer uma sugestão?

M.: Sim.

Eu: E se usarem estes materiais não estruturados? Nunca os vi fora da caixa... e acho que dava uma bela casa... o que achas?

M.: Boa ideia!



Figura 7 - Momento da observação e construção da casa para a joaninha

Este é um dos momentos mais significativos no processo de construção da relação com o M., ilustrando não apenas a evolução positiva da interação adulto-criança, mas também do potencial pedagógico que estas interações têm num ambiente educuidar. A iniciativa do M. ao iniciar o diálogo e a minha disponibilidade para o prolongar revelaram a segurança afetiva e a confiança que foi sendo construída ao longo do tempo.

A conversa desenvolveu-se de forma natural, sustentada pela curiosidade da criança e pela minha escuta ativa, através de perguntas abertas, sugestões dialogadas e incentivo à exploração. A utilização de materiais como a lupa e os elementos não estruturados reforçou a intencionalidade pedagógica da interação, promovendo a autonomia, a observação e o pensamento científico de forma lúdica.

A proposta de construir uma casa para a joaninha, assim como o modo como a apresentei quando perguntei se podia sugerir algo, evidenciam uma postura respeitosa e colaborativa, características fundamentais para uma boa relação.

Desta forma, além da evolução positiva da relação já mencionada, esta nota de campo evidencia também a materialização de um ambiente relacional onde a criança se sente valorizada, escutada e encorajada a expressar-se e a agir com intencionalidade.

Esta interação possibilitou colocar questões que incentivassem a participação ativa da criança, guiando-a através da observação e da reflexão. Ao manter um diálogo aberto e fazer perguntas abertas promovo o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e da autoconfiança. Esta abordagem centrada na criança coloca-a no centro da aprendizagem, valorizando as suas contribuições e perspetivas.

Por fim, na minha última semana de estágio, fui surpreendida por um gesto simples, mas cheio de significado. O M., com a sua espontaneidade e carinho, mostrou-me que o percurso do meu estágio deixou marcas. O seu gesto não foi apenas uma demonstração de afeto, foi também a prova concreta

de que o meu papel enquanto estagiária e futura educadora fez realmente a diferença na vida daquela criança.

Nota de Campo 16

Dia: 3 de junho **Local:** Exterior **Intervenientes:** M. (5 anos) e Eu

Momento do dia: Manhã

M.: Beatriz, é para ti! (Deu-me uma flor)

Eu: Obrigada, M.! Dás-me um abraço?

M.: Sim.

(O M. deu-me um abraço e eu verbalizei o meu sentimento)

Eu: Gosto de ti!



Figura 8 - Flor oferecida pelo M.

Este foi um momento de interação simples, mas muito significativo para a minha relação com o M. Este momento mostra a importância das interações afetivas na relação entre adultos e crianças. A expressão de carinho manifestada pelo M. ao oferecer-me uma flor e um abraço e a minha resposta verbal de afeto, criam um ambiente positivo e acolhedor. A verbalização do meu sentimento, reforça o vínculo emocional, proporcionando ao M. uma experiência de segurança e bem-estar. Estes momentos de troca emocional

são fundamentais para o desenvolvimento socio-emocional das crianças, contribuindo para a construção de relações saudáveis e confiantes.

Como já mencionado, a construção da relação com o M. não foi imediata como com as outras crianças. Inicialmente, o M. não interagiu comigo, tornando o desenvolvimento da nossa relação um processo gradual e evolutivo. Contudo, nas últimas semanas de estágio, observei uma mudança significativa no comportamento desta criança, que passou a tomar a iniciativa para interagir mais comigo do que em todo o período de estágio. Este gesto culminou num momento particularmente significativo, quando o M. me ofereceu uma flor e me deu permissão para o abraçar, simbolizando um ato de carinho e reconhecimento.

Este ato, seguido pelo abraço e pela minha resposta, reforçou a importância do tempo no desenvolvimento de relações positivas e significativas com as crianças. A oferta da flor não só simboliza o afeto do M., como também representa uma conquista na nossa relação, evidenciando a confiança e o vínculo estabelecido. Ao concluir o estágio, este momento proporcionou-me um sentimento de realização e missão cumprida, destacando a importância das interações afetivas e do fortalecimento dos laços emocionais no ambiente educativo. A evolução da nossa relação demonstra que, com persistência e empatia, é possível construir vínculos significativos que contribuem positivamente para o desenvolvimento emocional das crianças.

As minhas intencionalidades pedagógicas passaram por respeitar o ritmo promovendo o bem-estar da criança, uma vez que “estar atento/a e escutar as crianças, ao longo dos vários momentos do dia, permite ao/a educador/a perceber os seus interesses” e necessidades (Silva et al., 2016, p.24). Neste sentido, é promovida a segurança emocional e, conseqüentemente, a escuta ativa, uma vez que a criança precisa de saber que existe alguém que a escuta com empatia e atenção. De acordo com Cordeiro (2014), “escutar, mais do que ouvir. escutar. significa ouvir, tentar

compreender e entender, e gizar uma resposta. ouvir atentamente. ouvir de um modo especial. ouvir com amor” (p.148).

Além disso, também valorizei o interesse da criança pela escrita. Conforme Silva et al. (2016), “esta valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para se tornarem crianças motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita” (p.71).

Foi também importante fomentar a curiosidade, uma vez que “é esta curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p.9).

Este processo mostrou a importância da construção de interações afetivas na relação entre adultos e crianças. Estes momentos de troca emocional reforçam a construção de um vínculo que promove a segurança e o bem-estar da criança, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento socio emocional e contribuindo para uma relação saudável e confiante. Como destaca Soares (2017), “um vínculo de confiança, de segurança afetiva será a sustentação para o desenvolvimento de um sujeito seguro de si mesmo, que pode se expressar com competência e procurar respostas a suas indagações, porque foi escutado em suas necessidades” (p.24).

Ademais, Tardos (1992) destaca que “o bem estar da criança depende, principalmente e em grande medida, do adulto, ou seja, da maneira como este o toca” (p.3). Este contacto não se refere apenas ao toque físico, mas também à qualidade da interação, ao tom de voz, à atenção dada e à forma como o adulto responde às necessidades expressas pela criança. Nesta mesma linha, Fochi et al. (2017) acrescentam que “o toque na infância é um dos cuidados que ajuda a criança a se constituir como sujeito a desenvolver mais confiança nos seus parceiros sociais” (p.41), defendendo uma abordagem relacional onde “é a voz que toca, a mão que pergunta, o tempo que não se interrompe

e discorre com calma, numa relação sensível” (Fochi et al., 2017, p.42) entre o adulto e a criança.

Esta sensibilidade relacional também é sublinhada por Soares (2017), ao afirmar que “a linguagem não se limita às palavras, mas engloba (...) o tom da voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais” (p.24), destacando a importância da coerência entre o que se diz e o que se manifesta. Através dessa coerência e presença atenta, o educador contribui para o desenvolvimento da autoconfiança da criança e para a construção de vínculos afetivos (Soares, 2017).

Neste sentido, Gonzales-Mena e Eyer (2014) reforçam a interdependência desenvolvimento, aprendizagem e apego, afirmando que “desenvolvimento, aprendizado e apego estão vitalmente relacionados. Do apego surgem sentimentos de confiança e segurança” (p.48). Assim, uma abordagem atenta e sensível por parte dos adultos cuidadores é fundamental para ajudar a criança a construir uma experiência positiva de vínculo, fomentando a segurança e a confiança.

Falk (2016) corrobora esta ideia ao afirmar que “são os pequenos detalhes que oferecem para a criança a garantia de que seu ambiente físico e humano é confiável, de que se pode mover nele com toda segurança, de que as suas necessidades serão levadas em consideração” (p.33). Neste sentido, Post e Hohmann (2011), destacam que “se as relações com (...) [os] educadores (...) forem apoiantes, moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (p.14), sendo “fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto” (p.14).

4.2. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

No decorrer do meu segundo momento de estágio, em jardim de infância, e após ter aprofundado a minha pesquisa sobre o conceito educuidar,

percebi que tendia a associar este conceito quase exclusivamente ao contexto de creche. Durante uma das primeiras conversas formais com a educadora cooperante, partilhei a minha preocupação face à dificuldade em aplicar e observar o educuidar no jardim de infância. Expliquei que, apesar de já ter registado um momento de interação adulto-criança que evidenciava um ambiente promotor de educuidar (nota de campo 17) sentia dificuldade em expandir a minha perceção.

Nota de Campo 17

Dia: 15/03/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Educadora e A. (4 anos)

Momento do dia: Tarde, durante o momento de higiene

A educadora aproximou-se do A. para o ajudar, baixou-se ao nível da criança e resultou no seguinte diálogo:

Educadora: Gosto de ti! (abraçou-o)

A.: Gosto de ti!

Educadora: Gostas de mim? (expressou um sorriso)

A.: (deu beijinhos à educadora acompanhados de um abraço apertado)

Considereei importante mobilizar esta nota de campo porque me permitiu refletir sobre o conceito educuidar uma vez que o mesmo assumiu um papel crucial neste momento. Este momento específico, registado durante o momento de higiene, ilustra a forma como a educadora soube estabelecer uma relação emocional com a criança, transmitindo-lhe segurança e afeto. O diálogo simples, acompanhado de gestos físicos de carinho, evidencia a importância do ambiente acolhedor e do vínculo emocional na relação adulto-criança.

Uma vez que, durante o episódio destacado a educadora não só promoveu o desenvolvimento da linguagem como também criou bases para o

crescimento emocional e social, é possível perceber que “se o educador cuidar ativamente da capacidade da criança pequena desenvolver a linguagem (o que envolve sincronicidade, afetividade e tolerância) terá possivelmente uma chance mais real de desenvolver sua capacidade de tolerância, afetividade e sincronicidade também” (Rezende & Silva, 2002, p. 75).

Este episódio destaca a relevância do papel do educador e a importância de oferecer um ambiente seguro e afetivo onde as mesmas possam expressar os seus sentimentos e estabelecer relações positivas com os adultos. O momento referido poderia ilustrar apenas a importância do educador, contudo, este mostra também a sua potencial influência nas áreas cruciais para o desenvolvimento infantil.

Durante a conversa informal, a educadora esclareceu:

eu percebo que talvez o educador esteja mais formatado para a creche, mas no jardim de infância existe educador quando valorizamos o choro da criança, quando a criança se magoa e nós oferecemos conforto, o nosso tom de voz... educador é quando uma criança cai, faz um arranhãozinho no joelho, nós acolhemos, desinfetamos e colocamos um penso. (Nota de campo, 15 de março de 2024)

As palavras da educadora cooperante refletem uma visão sensível e atenta à individualidade de cada criança reconhecendo que o educador está presente nas interações quotidianas e nas pequenas ações de cuidado, mesmo no contexto de jardim de infância. Ao afirmar que “educador é quando uma criança cai, faz um arranhãozinho no joelho, nós acolhemos, desinfetamos e colocamos um penso”, evidencia uma prática pedagógica alinhada com a perspectiva de Almeida et al. (2024), ao afirmarem que “cada criança é um ser único, que precisa de cuidados e atenção, e que é necessário encará-la como um indivíduo com necessidades, expectativas e sentimentos” (p.6).

Ao conversar com a educadora recordei uma situação observada, em que a auxiliar da sala agiu de acordo com os princípios do educuidar, o que me surpreendeu positivamente. A educadora acrescentou:

para haver um bom ambiente educuidar, tem de haver uma boa interação adulto-criança, tem de existir empatia! Nós praticamos o educuidar também nos momentos de higiene... nós não mudamos fraldas, mas orientamos as idas à casa de banho, lavar as mãos depois de ir à sanita e antes e após as refeições... no fundo, o educuidar em jardim de infância é como na creche, a diferença é que aqui as crianças são mais autónomas, mas continuam a precisar de orientação e apoio do adulto. (Nota de campo, 15 de março de 2024)

O reconhecimento da importância da empatia e da interação adulto-criança, bem como a valorização dos momentos de higiene e apoio à autonomia, revelam um entendimento do educuidar enquanto prática que respeita a criança na sua totalidade.

Após as conversas mantidas com a educadora cooperante, aliadas à observação contínua da sua prática, tornou-se evidente que o conceito de educuidar estava significativamente presente no quotidiano da sala. A forma como a equipa valorizava as relações afetivas, cuida das rotinas com intencionalidade educativa e reconhece as emoções das crianças revela uma compreensão profunda deste conceito. É, por isso, com grande agrado que constatei que o educuidar não se encontrava apenas no discurso, mas refletia-se de forma coerente nas ações da equipa, evidenciando um compromisso com uma prática pedagógica centrada na criança, respeitadora e responsiva.

Tal como mencionado anteriormente, a educadora valorizava a participação ativa das crianças, promovendo momentos em que eram escutadas e envolvidas em decisões sobre o espaço da sala. Esta prática foi evidenciada durante uma conversa informal, transcrita na nota de campo 18, em que a educadora referiu que a organização inicial das áreas é realizada pelos adultos antes do início do ano letivo, mas que, ao longo do tempo, as

crianças são envolvidas na identificação e nomeação dos espaços, podendo ainda sugerir alterações sempre que necessário.

Nota de Campo 18

Dia: 17/04/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Educadora e Eu

Momento do dia: Tarde

Eu: As áreas são construídas com as crianças?

Educadora: As áreas são mais ou menos definidas com eles, mas quem arruma a sala sou eu e a auxiliar antes de iniciarmos o ano... tentamos mudar a sala todos os anos. Com eles... eles chegam, perguntamos se gostam da sala, mas a parte de identificação das áreas, fazer legendas das áreas... tudo isso é feito com eles.

Eu: Mas podiam sugerir e depois...

Educadora: Eu pergunto-lhes... ao longo do ano, se vimos que alguma coisa não está a funcionar e eles derem alguma sugestão, a gente muda... mudamos o faz-de-conta porque fazia sentido.

Esta postura revela uma prática pedagógica que, mesmo partindo de uma organização previamente estruturada, integra a escuta ativa e a valorização das propostas das crianças. Trata-se, assim, de uma abordagem coerente com o educuidar. Ao considerar as sugestões das crianças e adaptar o espaço em função do que observam e vivenciam, a educadora demonstra respeito pela sua agência e reconhece-as como sujeitos ativos e competentes. Desta forma a educadora dá “à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29).

Durante outra conversa de carácter informal, a educadora cooperante partilhou a perceção de que o conceito de educuidar não é frequentemente

abordado de forma explícita no contexto profissional, embora considere que os seus princípios estejam presentes na prática pedagógica quotidiana. A partir das palavras da educadora e da minha observação constante, tornou-se perceptível que, de facto, a mesma pratica o educuidar na forma como cuida, escuta, se posiciona no espaço e no tempo e se relaciona com as crianças.

O facto de reconhecer a escassa abordagem do conceito, mas ainda assim demonstrar interesse em aprofundá-lo e preocupação em aplicá-lo, revela um compromisso ético e reflexivo com a sua prática profissional. A sua abordagem revela também uma conceção de criança como sujeito ativo e participante no seu processo educativo. Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (p.9), o que implica o reconhecimento do seu contributo para a construção de um ambiente pedagógico e das aprendizagens. Neste sentido, a escuta atenta da sua voz e a valorização das suas iniciativas, como observado na prática da educadora cooperante, reforçam uma pedagogia participativa, onde o educuidar se manifesta através da corresponsabilização e do respeito mútuo entre adulto e criança.

4.2.1. CONVERSA REFLEXIVA COM A EDUCADORA COOPERANTE

Perante os conhecimentos transmitidos pela educadora cooperante e os adquiridos ao longo da minha formação académica, fui compreendendo o educuidar como algo verdadeiramente transversal ao contexto de jardim de infância. Esta perceção tornou-se mais clara à medida que fui identificando e refletindo sobre os momentos de educuidar observados durante o estágio, bem como no processo de construção de uma relação com o M.

Foi nesse processo que compreendi que não devemos deixar nenhuma criança para trás apenas por se revelar mais desafiante. No fim do meu

estágio, senti necessidade de conversar com a educadora cooperante sobre aquilo que me inquietou desde o início, a relação com o M., mas que, ao mesmo tempo, me deixou com um sentimento de missão cumprida.

Durante a conversa, de carácter informal, partilhei com a educadora cooperante as estratégias que fui mobilizando e refletimos juntas sobre a mudança que ocorreu na relação com o M.

Nota de Campo 19

Dia: 03/06/2024 **Local:** Sala **Intervenientes:** Educadora e Eu

Momento do dia: Tarde

Eu: (com entusiasmo) Educadora, não vai acreditar no que lhe vou dizer!

Educadora cooperante: Então Beatriz?

Eu: O M. ofereceu-me esta flor e deu-me um abraço!

Educadora cooperante: A sério? Isso é uma conquista!

Eu: Sabe que ao longo do estágio o M. sempre me inquietou muito...

Educadora cooperante: Pois... o M. é uma criança muito inteligente e eu gosto muito dele, mas parece que cria ali uma barreira e não deixa ninguém se aproximar...

Eu: Inicialmente senti muito isso e até comentei consigo.

Educadora cooperante: Sim, a Beatriz refletiu sempre muito sobre o M. nas suas reflexões de estágio e falava comigo sobre os pequenos momentos de interação que ia conseguindo com o M.

Eu: Sim... ele desafiou-me muito, mas desistir nunca foi uma opção para mim. O M. é uma criança que precisa de tempo e precisa de sentir que temos disponibilidade para ele. Inclusive, comentei consigo que lhe ia dar espaço e tempo e a educadora também aconselhou o mesmo. Só que eu não queria que ele achasse que o facto de eu me afastar significava esquecer-me dele e, por isso, tentei dar sinais. Por exemplo, percebi que não podia demonstrar entusiasmo quando ele tinha iniciativa de falar comigo, então evitei o

entusiasmo exagerado, respondia com um tom de voz mais calmo e assertivo. Ao perceber que isso funcionava com o M., comecei a acrescentar outras estratégias inconscientemente... estava sempre atenta à forma dele se aproximar de mim quando estava envolvida com outras crianças. Estabelecíamos muitas vezes contacto visual... eu voltava discretamente o meu tronco para ele quando se aproximava...

Educadora cooperante: De facto, a Beatriz conseguiu mesmo conquistar o M. e olhe que não é nada fácil! O M. é uma criança que eu ainda não consegui perceber o porquê de determinadas ações... eu acho que ele precisa de um desafio maior, de ir para o primeiro ano... ele gosta de coisas que o desafiem...

Eu: Eu penso que o facto de ter investido na relação com o M. ajudou na conquista. Tentei sempre responder àquilo que ele precisava quando precisava, porque eu sabia que não podia perder um único momento de interação com ele, fosse esse momento mais desafiante ou não. Se eu não lhe desse a atenção que ele precisava, retrocedia nas pequenas conquistas que fomos fazendo. Por exemplo, quando partilhávamos o nosso fim de semana ou um brinquedo em grande grupo, eu fazia sempre questão de perguntar ao M. se ele queria partilhar alguma coisa, mesmo sabendo que ele iria dizer que não, eu sentia que devia fazê-lo sentir-se incluindo. Ou quando o via sozinho, discretamente e muito calmamente aproximava-me dele e perguntava num tom acolhedor se ele estava bem. Também sorria para ele de longe, quando ele olhava para mim... Talvez tenha sido este conjunto de estratégias que o fez aproximar-se aos poucos.

Educadora cooperante: Pois... eu demorei muito tempo a conseguir alguma coisa do M., o primeiro ano que estive com ele foi muito desafiante. Mas sentia-me mais tranquila porque ele tinha vindo da creche com a auxiliar R. e, por isso, teve sempre a sua figura de referência na sala. E ao perceber que estabeleceu esta relação com a Beatriz, acho que talvez seja de mim... poderá ter a ver com personalidades... a Beatriz é muito doce e também tem tempo de qualidade com eles, eu ando sempre para trás e para a frente... para o

próximo ano tenho de tentar arranjar mais tempo para estar com eles, para brincar

Neste momento informal com a educadora cooperante, senti necessidade de partilhar com ela o que considero ter sido uma conquista significativa: o momento em que o M. me ofereceu uma flor e me deu um abraço. Esta partilha, além de emocional, teve como objetivo partilhar um conjunto de estratégias pedagógicas que fui desenvolvendo ao longo do estágio, e que contribuíram para o estabelecimento desta relação.

Expliquei à educadora que fui ajustando a minha postura de forma a não intimidar o M., reduzi o entusiasmo verbal, utilizei um tom de voz calmo e apostei numa presença constante. Fiz questão de incluí-lo em atividades de grupo, mesmo sabendo que ele recusaria, porque o objetivo era garantir que se sentia lembrado e pertencente. Estive atenta aos seus olhares, aos seus movimentos e às suas aproximações silenciosas. Usei o corpo, o olhar e o sorriso como instrumentos de comunicação afetiva.

A partilha com a educadora cooperante revelou-se um momento de diálogo profissional, em que não só tive a oportunidade de explicar as minhas noções pedagógicas, como também ouvir a sua perspetiva sobre o M., os desafios sentidos e as dificuldades inerentes à gestão do tempo na sala. A educadora valorizou as estratégias partilhadas e reconheceu que a minha disponibilidade emocional, aliada à intencionalidade das minhas ações, terá sido determinante para a relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das minhas considerações finais realizo uma reflexão retrospectiva sobre o percurso formativo vivido ao longo do mestrado. Esta reflexão tem como propósito evidenciar a evolução da minha identidade pessoal e profissional, e ainda responder à questão de investigação que orientou este projeto, analisando de que forma as minhas intervenções contribuíram para a promoção de um ambiente educuidar nos contextos onde estive inserida. Para além do aprofundamento do conhecimento pedagógico, esta reflexão permite mostrar a consolidação de uma postura ética e deontológica, coerente com os princípios que orientam a profissão docente.

Importa salientar que, ao longo deste percurso académico, o conceito educuidar assumiu um papel central na minha formação. Foi um tema transversal às diversas unidades curriculares e esteve fortemente presente nas práticas reflexivas, nas observações realizadas, nas partilhas com os colegas e nos diálogos mantidos com os docentes. De forma recorrente, os conceitos de interação adulto-criança, de vínculo afetivo e de educuidar emergiram como elementos fundamentais para garantir uma prática pedagógica adequada, centrada na criança, promotora do seu bem-estar, segurança afetiva e desenvolvimento integral.

O reconhecimento da relevância destes conceitos tornou-se evidente nas minhas intervenções, resultado da observação atenta de situações onde, por vezes, identifiquei fragilidades nas interações estabelecidas entre adultos e crianças. Estas constatações reforçaram a minha preocupação e mobilizaram-me para aprofundar o conhecimento sobre a importância da escuta ativa, da responsividade emocional e da intencionalidade pedagógica nas relações educativas. Neste sentido, a escolha desta temática traduz um compromisso ético e profissional com uma educação de infância mais humanizada, afetiva e significativa.

À medida que fui consolidando os meus conhecimentos e práticas, o conceito educuidar deixou de ser apenas um tema de estudo para se tornar uma referência orientadora da minha ação educativa. Defendi-o com convicção junto de profissionais da área, mas também em contextos informais junto de familiares, amigos e conhecidos. O interesse que me despertou foi-se aprofundando de forma progressiva, até se constituir como a matriz orientadora da minha intervenção pedagógica. Neste sentido, considero que a escolha deste tema para o projeto de investigação se revelou não apenas pertinente, mas profundamente coerente com a minha identidade profissional em construção.

Importa destacar que, em ambos os contextos de estágio, as educadoras cooperantes assumiram um papel fundamental no meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Revelaram-se sempre disponíveis para partilhar conhecimento, escutar atentamente as minhas inquietações e refletir de forma conjunta sobre diversos aspetos da prática. As suas orientações foram especialmente significativas no que se refere às dúvidas e receios que manifestei relativamente ao meu tema de investigação, bem como às preocupações específicas associadas a determinadas crianças.

No presente estudo, procurei compreender de que forma as interações adulto-criança potenciavam um ambiente educuidar de qualidade. Neste sentido, revelou-se essencial perceber as conceções de criança por parte das educadoras cooperantes, uma vez que estas influenciam diretamente a qualidade das interações adulto-criança. Com efeito, as representações que os adultos constroem sobre a criança refletem-se nas suas decisões pedagógicas e são determinantes para a promoção de práticas educativas que vão ao encontro dos princípios do educuidar.

A educadora cooperante que me acompanhou no contexto de creche, demonstrou, ao longo do estágio, preocupação em evidenciar momentos em que o cuidado e a educação se articulavam de forma integrada, revelando uma conceção de criança enquanto ser ativo e competente. Contudo, a prática

observada incidiu maioritariamente sobre as ações das auxiliares, que nem sempre refletiam essa perspectiva. Foram visíveis rotinas pouco centradas na criança, com respostas por vezes desajustadas às suas necessidades emocionais. Importa, no entanto, referir que estas práticas não resultavam de má vontade, mas antes da ausência de conhecimento ou de formação mais específica sobre os princípios do educuidar, bem como da conceção de criança que possuem, frequentemente mais centrada na obediência e no controlo do comportamento do que no reconhecimento das necessidades emocionais e do desenvolvimento integral.

Por sua vez, a educadora cooperante que me acompanhou no contexto de jardim de infância também reconhecia a importância do educuidar, ainda que tenha salientado que o mesmo não é muito abordado. Durante a minha intervenção, observei vários momentos em que as interações adulto-criança refletiam uma prática pautada pela escuta, pela empatia e pelo acolhimento. Essa postura evidencia uma conceção de criança como ser relacional e sensível, cujo desenvolvimento acontece através da qualidade dos vínculos afetivos e da mediação com o outro. Tal como defende Vygotski (1991), a criança aprende e desenvolve-se em interação social, sendo um sujeito ativo e coautor do seu próprio processo de aprendizagem.

Enquanto observadora participante, procurei, em ambos os contextos educativos, centrar a minha atenção na observação e compreensão das interações estabelecidas entre adultos e crianças, tanto no seio das equipas pedagógicas das salas onde estagiei como, de forma mais alargada, nas interações observadas com os profissionais das restantes salas e com a equipa educativa no seu todo. Não obstante este olhar abrangente, o meu foco principal incidiu sobre a equipa pedagógica e o grupo de crianças das salas onde decorreu a minha prática de estágio. Para além da hétero-observação, considerei igualmente importante desenvolver um exercício de auto-observação e autorreflexão, que realizei de forma individual e em diálogo com as educadoras cooperantes. Este processo permitiu-me analisar

criticamente a minha postura e as minhas próprias interações com as crianças, com o intuito de compreender o impacto das mesmas na dinâmica relacional e na qualidade do ambiente educuidar promovido.

No que concerne às intervenções realizadas, reconheço que enfrentei algumas dificuldades iniciais em ambos os contextos de estágio. No início do estágio em creche, sentia ainda alguma indefinição relativamente ao conceito de educuidar, o qual foi sendo progressivamente aprofundado ao longo do percurso, através de leituras, pesquisas e diálogos com a educadora cooperante. Esta desempenhou um papel importante ao ajudar-me a identificar momentos concretos da prática em que o educuidar estaria presente.

Por sua vez, no início do estágio em jardim de infância, apesar de já me sentir mais segura quanto à compreensão teórica do conceito, deparei-me com a dificuldade de o identificar naquele contexto. Percebi que o meu olhar permanecia ainda muito formatado pela experiência anterior em creche, o que limitava a minha capacidade de reconhecer as manifestações do educuidar nas rotinas e interações presentes no jardim de infância. A partilha desta inquietação com a educadora cooperante foi fundamental para alargar a minha perspetiva e ultrapassar esse desafio, tendo a mesma demonstrado disponibilidade e sensibilidade para compreender a minha dificuldade e ajudar na minha orientação.

Inicialmente, parti da convicção de que a interação adulto-criança, promotora de um bom ambiente educuidar deveria ocorrer de forma natural e espontânea, integrada no quotidiano e nas rotinas do contexto educativo. No entanto, ao longo do processo de reflexão e aprofundamento teórico, compreendi que também nas atividades planificadas se podem (e devem) estabelecer interações significativas, sensíveis e responsivas, desde que orientadas por uma intencionalidade pedagógica que valorize a escuta ativa, a empatia e o respeito pelos ritmos e interesses das crianças. Assim, reconheci que o educuidar pode e deve estar presente em todas as dimensões da prática

educativa, sendo transversal à organização do ambiente, às estratégias pedagógicas e ao papel do adulto enquanto facilitador do desenvolvimento e bem-estar da criança.

As intervenções descritas e refletidas incidem sobre interações espontâneas, procurando compreender de que forma estas contribuem para a construção de um bom ambiente educador e para o fortalecimento da relação entre o adulto e a criança. Esta abordagem parte da compreensão de que todos os momentos do cotidiano pedagógico oferecem aos adultos, oportunidades privilegiadas para escutar a criança, reconhecer os seus interesses e necessidades reais, e responder de forma sensível, contribuindo para o seu bem-estar físico e emocional.

Não obstante, importa salientar que a qualidade das interações espontâneas está profundamente interligada à qualidade das interações em contextos planejados. Para que os momentos estruturados decorram com sucesso, é fundamental que a criança se sinta emocionalmente segura, valorizada e compreendida. O estabelecimento de uma relação de confiança com o adulto constitui a base essencial para qualquer processo de aprendizagem. L'Ecuyer (2016) corrobora esta ideia ao afirmar que

se a relação com o cuidador é segura, a criança irá cada vez mais longe para explorar. Se não há um vínculo de confiança entre a criança e (...) [o educador], ela será insegura e não explorará com segurança o que a rodeia” (p.42)

Também Mello (2014) reforça esta ideia ao afirmar que quando a criança estabelece uma relação afetiva segura com o adulto, sente-se mais confiante para explorar autonomamente o ambiente, sem depender constantemente da sua presença ou orientação.

Quando a dimensão emocional é respeitada e promovida, as crianças revelam-se mais disponíveis para explorar, experimentar e construir novos conhecimentos. Neste mesmo sentido, a autora acrescenta que “o segredo para obter uma melhor preparação para o processo cognitivo e um bom

desenvolvimento da própria personalidade está na qualidade da relação que a criança tem com o seu (...) cuidador” (L’Ecuyer, 2016, p.31). Assim, cuidar e educar não são ações dissociadas, mas complementares e indissociáveis no cotidiano da educação de infância, tal como tem vindo a ser referido ao longo deste relatório.

A opção por analisar apenas interações espontâneas não visa desvalorizar o potencial educativo dos momentos planificados, mas sim evidenciar o valor pedagógico das situações emergentes que revelam profundas aprendizagens relacionais, sociais e emocionais. Este olhar tornou-se ainda mais significativo ao longo do processo de investigação, sobretudo quando algumas colegas questionaram as minhas escolhas, referindo que as interações que eu destacava lhes pareciam apenas situações do quotidiano, nas quais “algo aconteceu” sem grande relevância.

Esse confronto levou-me a refletir com maior profundidade sobre a minha própria prática e sobre a forma como encaro cada momento vivido com as crianças. Percebi, então, que o valor da interação reside muitas vezes na capacidade de quem observa, e atua, de ir além da superfície e reconhecer o potencial transformador de uma ação aparentemente simples. O envolvimento intencional do adulto, aliado a uma escuta ativa, a uma interpretação sensível do comportamento da criança e a uma resposta adequada e respeitadora, transforma essas interações em momentos de grande valor educativo, mesmo que, à primeira vista, possam parecer simples ou pouco relevantes para um olhar menos atento.

Este projeto pretende, assim, dar visibilidade a essas interações que, na sua essência, refletem o cerne do educuidar e o papel do educador enquanto profissional reflexivo, consciente e comprometido com o desenvolvimento integral da criança. Como afirma Alves (2004), “toda a experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afectiva” (p.108). Reconhecer esta dimensão afetiva como ponto de partida é essencial para compreender o verdadeiro impacto do nosso trabalho na vida das crianças.

É incrível como, nos momentos de interações do dia a dia, construímos pontes de confiança e cumplicidade que, quando reconhecidas, nos fazem sentir verdadeiramente realizados. O impacto do nosso trabalho vai muito além das tarefas e rotinas, vive nas relações humanas que criamos.

Este projeto contribuiu de forma decisiva para a consolidação da minha identidade profissional, reforçando valores como o respeito, a empatia e a escuta ativa. Senti-me verdadeiramente educadora quando compreendi que educar e cuidar são atos inseparáveis, e que ser educadora é, acima de tudo, ser humana, sensível, comprometida com o outro. Como afirma Gonçalves (2023), “Educar e Cuidar estão sempre de mãos dadas. Porque quem cuida e educa... ama. É por isso que ser educador tem de ser uma profissão de amor” (p.118).

Acredito, por isso, que o perfil profissional docente se constrói todos os dias ao longo da nossa vida, nas escolhas que fazemos, na escuta que oferecemos e na forma como nos colocamos em relação com as crianças. Este projeto foi um passo essencial nesse caminho, um marco importante na construção do meu ser enquanto educadora. Afinal, como diz Gonçalves (2023) “todos os educadores são, antes de tudo, cuidadores (ou pelo menos deveriam ser). Se não formos cuidadores, não seremos educadores” (p.98).

A minha intervenção nos estágios, bem como as pesquisas realizadas ao longo do projeto, permitiram-me perceber que o educuidar não se limita a boas intenções ou a discursos teóricos. Um bom ambiente educuidar exige consistência, intencionalidade, escuta ativa e presença emocional. Ao integrar o cuidar e o educar, criamos experiências verdadeiramente significativas e é esse o caminho que, enquanto futura profissional, pretendo seguir.

Saliento que, ao longo deste percurso formativo, fui consolidando não apenas o meu conhecimento teórico e prático, mas também a consciência de que ser educadora de infância ultrapassa os contornos de uma profissão. Trata-se, acima de tudo, de uma escolha, marcada por um profundo

compromisso ético e afetivo com as crianças, com as suas necessidades e com o seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, importa compreender que o verdadeiro papel de um educador vai muito além da orientação de atividades. Conforme Silva (2018), um bom educador gosta e acredita no seu trabalho, reflete sobre si mesmo e cresce com a experiência de cuidar das crianças. E, por isso,

para que tal seja possível, é necessário que cada um [educador] tenha conhecimento profundo sobre a criança pequena, um saber ser em relação e um saber lidar com as emoções dos bebês. Tal exige também deste profissional adulto, que cultive e desenvolva a capacidade para lidar com a tristeza ou com o medo, respeitando a pessoa do bebê, as suas motivações, ritmos e potencialidades. (Silva, 2018, p.41)

Com esta consciência consolidada, é possível agora responder à questão central que orientou este estudo. Desta forma, em resposta à minha questão de investigação – **Como promover um bom ambiente educuidar através das interações adulto-criança na creche e no jardim de infância?** – compreendi que um bom ambiente educuidar é construído, em primeiro lugar, a partir da concepção que o adulto tem da criança. Quando a criança é reconhecida como um ser competente, ativo e participante no seu processo de aprendizagem, as interações adulto-criança tornam-se mais respeitosas, responsivas e promotoras de bem-estar. As concepções de criança que os adultos têm refletem a qualidade das interações e, consequentemente, a qualidade de um ambiente educuidar. Por isso, é fundamental que os profissionais da educação possuam uma visão holística da criança, valorizando os sentimentos, o afeto, a sua autonomia, iniciativa e singularidade.

Além disso, a intencionalidade educativa, aliada a uma prática reflexiva e a uma formação contínua, revela-se essencial para garantir que o cuidado e a educação estejam verdadeiramente integrados. Só assim é possível desenvolver um ambiente acolhedor, ético e promotor do

desenvolvimento integral das crianças, respeitando ritmos e necessidades individuais de cada uma e, desta forma, promovendo relações de confiança e experiências significativas desde a primeira infância.

Contudo, importa salientar que o saber teórico não é suficiente para sustentar uma prática alinhada com o educuidar. A pessoa que o educador é, com os seus valores, atitudes, capacidade de empatia e sensibilidade, tem um impacto direto na qualidade das interações com as crianças e na criação de um ambiente seguro. Tal como referem Marques et al. (2024) “o/a educador/a exerce a ação educativa não só com base no saber profissional, mas também, com base na pessoa que é, no modo como se relaciona com as crianças” (p.26). Um educador que compreende a criança como um ser humano em desenvolvimento, com uma maturidade psicoafectiva ainda em construção, será mais propenso a responder com compreensão e afeto, entendendo e reconhecendo o que está para lá dos seus comportamentos (Cordeiro, 2014).

Durante as minhas intervenções nos contextos educativos, ambas as educadoras cooperantes evidenciaram uma postura reflexiva, reconhecendo a importância da formação contínua e da necessidade de procurar conhecimento para além do que é transmitido na formação inicial. Partilhavam a convicção de que estar em constante aprendizagem é fundamental para garantir práticas pedagógicas adequadas e intencionalmente orientadas para o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Embora os contextos divergissem em termos de práticas observadas, as conceções das educadoras acerca da criança revelavam-se convergentes.

Em ambos os contextos de estágio os efeitos das minhas intervenções revelaram-se distintos. No contexto de creche, a continuidade do estágio após a minha intervenção possibilitou alterações na prática das auxiliares. Estas mostraram-se recetivas, escutaram atentamente as minhas propostas e procuraram agir de forma mais intencional e ajustada às necessidades das crianças. Já no jardim de infância, embora as práticas observadas se alinhassem, em grande medida, com os princípios do educuidar, a minha

intervenção não promoveu mudanças diretas, mas sim um espaço de reflexão conjunta com a educadora, centrado na análise e compreensão de comportamentos da criança com a qual contruí uma relação afetiva, procurando identificar estratégias.

Termino este relatório como o comecei, com uma citação do livro do Príncipezinho de Antoine de Saint-Exupéry, seguida da minha justificação para a escolha da mesma: “Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que a fez tão importante”. Ao longo dos estágios realizados, compreendi que o tempo investido nas interações com as crianças, à semelhança do Príncipezinho que cuidava da sua rosa, foi determinante na construção de relações significativas e afetivas. Cada momento de atenção, cuidado e escuta contribuiu para a valorização da individualidade de cada criança, permitindo-me reconhecer a beleza e a importância das pequenas conquistas do quotidiano.

A creche e o jardim de infância revelaram-se ambientes onde, através da dedicação e da intencionalidade pedagógica, foi possível vivenciar experiências de afeto, crescimento e aprendizagem. Assim, percebo que o tempo “perdido” com as crianças foi, na verdade, um investimento essencial para o seu florescimento pessoal e emocional.

Encerro este capítulo com gratidão e com a consciência de que o caminho da educação é um processo contínuo de crescimento e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Albuquerque, S., Felipe, J., & Corso, L. (2017). *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: Lutamos pela educação infantil* (2.^a edição). Editora da UFRGS.

Almeida, A., Vitorino, B., Orofino, C., Silva, D., Magalhães, E., Wenceslau, E., Aresta, F., Marinho, F., Leite, J., Gaspar, M., Tadei, N., Silva, P., Fialho, R., Marcolini, R., Abreu, S., & Santana, T. (2024). Rumo a um horizonte de respeito e valorização da infância—Formação presencial na casa Pikler: O cuidado respeitoso e a relação com o adulto (nível I). *Cadernos de Educação de Infância*, 131, 3-10.

Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender* (1.^a edição). ASA.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a edição). Impresa da Universidade de Coimbra.

APEI. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.

Baptista, I. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida* (6.^a edição). Ediciones Morata.

Bowlby, J. (2002). *Apego: A natureza do vínculo*. Martins Fontes.

Brazelton, T. B. (1992). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (4.^a edição). Editorial Presença.

Caldwell, B. (1995). Creche—Bebé, família e educação. Em *Bebé XXI - criança e família na viragem do século* (pp. 465–477). Fundação Calouste Gulbenkian.

Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. Em *A criança e a família no século XXI* (1.^a edição, pp. 267–281). Dinalivro.

Canet, A., Sujkowski, A., Silva, A., Parucci, C., Paixão, E., Meneguzzo, S.,

- Macedo, S., & Martin, T. (2019). *Educar e cuidar: Orientações sobre cuidados, higiene e segurança no ambiente escolar*. Secretaria da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a edição). Universidade Aberta.
- Cordeiro, M. (2014). *Educar com amor* (3^a edição). Esfera dos livros.
- Correia, N., Carvalho, H., & Aguiar, C. (2024). Participação, qualidade das interações e das amizades: O papel do tempo. *Cadernos de Educação de Infância*, 133, 11-13.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Em *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2).
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna*, 3.
- Dias, J., & Bhering, E. (2004). A interação adulto/crianças: Foco central do planeamento na educação infantil. *Revista Contrapontos*, 4 (1).
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erikson, E. (1998). *O ciclo de vida completo*. Artmed.
- Ética. (s.d.). Em *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.
- Falk, J. (2011). «Lóczy» e sua história. Em *Educar os três primeiros anos: A experiência de Lóczy* (2.^a edição). Junqueira & Marin.
- Falk, J. (2016a). A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. Em *Abordagem Pikler, educação infantil*. Omnisciência.
- Falk, J. (2016b). *Abordagem Pikler: Educação infantil*. Omnisciência.
- Fernandes, A. (2006). *A Investigação-acção como metodologia*. Em *Projecto ser mais :educação para a sexualidade online* [Universidade do Porto]. <http://hdl.handle.net/10216/64083>
- Fernandes, M. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em *Juntos... Pela criança na creche!* (1.^a edição, pp.57-88). CNIS.

Fernandes, N. (2016). *Ética na pesquisa com crianças: Ausências e desafios*. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Ferreira, R., Araújo, L., & Pacheco, P. (2024). Brincar com materiais semiestruturados. *Cadernos de Educação de Infância*, 133, 14-17.

Fochi, P. (2015). *Afinal, o que fazem os bebês no berçário? : Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Penso.

Fochi, P., Drechsler, C., Foesten, P., & Cavalheiro, C. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Olh@res*, 5 (1), 35-49.

Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Formosinho, J. (2018). A educação em creche: O desafio das pedagógicas com nome. Em *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1.^a edição, pp. 7–25). Porto Editora.

Freitas, A., & Pelizon, M. (sem data). As contribuições da experiência de Lóczy para a formação do professora de educação infantil. *Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré*.

Gandini, L., & Edwards, C. (2002). *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Artmed.

Gomez, L. (1997). John Bowlby: Attachment theory. Em *An introduction to object relations* (pp.151-174). New York University Press.

Gonçalves, F. (2023). *Refletir as práticas e os contextos: A influência das opções educativas dos educadores de infância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças*.

Gonçalves, F. (2024). *Acolhimento*.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. Em *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39–63). Mariana Alvez e Nair Azevedo.

Gonzales-Mena, J., & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9.^a edição). AMGH.

Guasselli, M., & Vargas, N. (2020). *Organização da ação pedagógica da educação infantil*.

Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche: O cuidado como ética*. Cortez.

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. (2016). *Código de Conduta Ética na Investigação do ISCTE-IUL*. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: Do nascimento aos 8 anos* (2.^a edição). Artmed Editora.

Lally, J. R. (2002). O cuidado infantil nos estados unidos e como a experiência italiana pode ajudar. Em *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp.39-47). Artmed.

L’Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Planeta.

Mantovani, S. (2002). As creches na Itália hoje: Tradição e inovação. Em *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 48–64). Artmed.

Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Mello, S. (2014). Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. *Revista magistério*, 3, 46–53.

Mónico, L., Alferes, Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724–733.

Oliveira, J. (2005). *Desenvolvimento psicossocial e estilos de vinculação: Convergência e divergência de percepções de satisfação na família* [Dissertação]. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-participação: Modelo pedagógico para a educação em creche. Em *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (1.^a edição, pp. 29–57). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.

Ortiz, C., & Carvalho, M. (2012). *Interações: Ser professor de bebês—Cuidar, educar e brincar, uma única ação*. Blücher.

Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. (2019). A interação adulto-criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.176>

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. CNIS.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Pub. L. No. Diário da República, 2.ª série, n.º164, Portaria n.º262/2011 (2011). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portugal, G. (2010). *Mesa redonda. As questões do atendimento e educação da 1ª infância: Investigação e práticas* [Seminário: educação das crianças dos 0 aos 3 anos]. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%200aos3/5-mesa1.pdf>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Portugal, G. (2017). O currículo em creche—Que cidadão do século xxi, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (1).

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Prado, I., Farha, V., & Wajskop, G. (1998). *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil: Vol. v. I*. MEC/SEF.

Quiñones, G., Li, L., & Ridgway, A. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos* (1.ª edição). APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Rego, S. (2003). *Teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. Em A formação ética dos médicos: Saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos*. Fiocruz.

Rezende, M., & Silva, C. (2002). *Cuidado em creches e pré-escolas segundo os pressupostos de Mayeroff*, 15 (4), 73-78.

Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. Em *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil* (pp. 75–80). Artmed.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127–142.

Santos, B., & Meneses, M. (2009). Recensão crítica da obra *Epistemologias do Sul*. *Revista Lusófona de Educação*, 13 (13).

Schmitt, R. (2019). Relações entre adultos e bebês na educação infantil: Indícios para compreensão de uma docência não linear. *Poiésis - Revista do programa de pós-graduação em educação*, 13 (24).

Silva, A. B. (2018). *Ser bebé na creche—Viagem maravilhosa para a autoconfiança* (2.^a). Mário Brito Publicações.

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

Soares, S. (2017). *Vínculo, movimento e autonomia: Educação até 3 anos*. Omnisciência.

Tardos, A. (1992). A mão da educadora. *Revista INFANCIA*, 11.

Tardos, A. (2024). A mão da cuidadora. *Cadernos de Educação de Infância*, 133, 41-42.

Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 42.

Vygotski, L. (1991). *A formação social da mente* (4.^a).

Wadsworth, B. (1997). *Inteligência e afeitvidade da criança na teoria de piaget* (5.^a edição). Pioneira.