



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2023

Educação em Valores na Educação Pré-Escolar: Análise do potencial da rotina educativa

Ana Catarina Ferreira Pinto

EDUCAÇÃO EM VALORES NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR: ANÁLISE DO POTENCIAL DA ROTINA EDUCATIVA

Ana Catarina Ferreira Pinto

Novembro, 2023



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Educação em Valores na Educação Pré- Escolar: Análise do potencial da rotina educativa

Ana Catarina Ferreira Pinto

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Paula Cardoso
Professora Doutora Maria Figueiredo

Novembro, 2023



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Catarina Ferreira Pinto, n.º 11689 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11/11/2023

A aluna,

Ana Catarina

Agradecimentos

A escolha deste caminho tão doce, ternurento e reconfortante de me tornar educadora surgiu quando iniciei o meu percurso profissional no contexto Creche. Compreendi que toda a energia e essência das crianças em idades tão tenras, me faziam sentir preenchida, realizada e me permitia ser eu própria na minha mais simples forma de ser e de amar. Sim, porque amor está em tudo aquilo que nos faz bem, e cuidar e caminhar com crianças é um caminho que deve ser feito de e com amor. Foi um caminho com muito relevo, tanto ao nível das exigências do curso quanto da gestão profissional, pessoal e acima de tudo emocional. Era um caminho que queria caminhar independentemente dos percalços que existissem, das dificuldades a serem contornadas e dos medos que pudesse ter de enfrentar porque queria de facto tornar-me educadora e usufruir do melhor da vida, contribuir positivamente na caminhada de cada criança que se cruzasse comigo. A PES permitiu-me conhecer um contexto diferente, uma forma diferente de ensinar e traçar caminho, numa perspetiva distinta de acolher, ouvir, envolver e respeitar os momentos de cada criança. O nível de ensino à qual estava habilitada (primeiro e segundo ciclos) contemplava um contexto educativo mais abrangente e limitado no sentido de seguir um currículo, num tipo de ensino mais tradicional, tendo em vista o uso de papel, de um quadro, não que quisesse adotar uma postura transmissiva, mas sim pela expressão “dar aulas”. Era desta forma que brincava ao faz de conta. Quando consegui sentir a magia de ensinar e educar crianças tão pequenas de uma forma tão simples e natural, sem papéis limitantes que me citavam o que tinha de fazer e que me possibilitava dançar, cantar, conversar, exprimir-me e ser eu própria, sabia que aquele era o caminho que eu queria seguir e que realmente me preenchia enquanto pessoa. Precisava deste complemento na minha vida. Deste modo, propus-me a esta aventura. A escolha do tema deriva da importância que dou à educação em valores, ao desenvolvimento de cidadãos críticos, cívicos e livres, com poder de serem ouvidos e de tomarem decisões. É incrível compreender que o contexto escolar possui um papel tão marcante e decisivo no percurso educativo e social das crianças, que nas rotinas diárias do contexto educativo que frequentam existem oportunidades para as crianças desenvolverem a sua formação pessoal e social, nas interações que vão estabelecendo entre si e o papel de fio condutor por parte do educador em todo este processo. Neste contexto, esta aprendizagem não era possível sem as pessoas que contribuíram com carinho para que tudo fosse concretizável. Individualmente agradeço:

- à Professora Doutora Ana Paula Cardoso, por toda a disponibilidade,

preocupação e carinho desde o início do processo de creditações até findar este caminho, procurando ser prestável e me auxiliar em todos os momentos;

- à Professora Doutora Maria Figueiredo, por sempre abraçar a oportunidade de caminhar comigo, de me impulsionar a brilhar e a evidenciar o potencial que existe dentro de mim. Obrigada por ser o ímpeto do início, do fazer, do ir e a âncora de saborear o processo, olhando para mim com carinho, com calma e, acima de tudo, com o potencial e força que tinha dentro de mim. Em muitas dúvidas, a professora deu-me certezas e isso contribuiu para hoje estar aqui;

- à Educadora Cooperante, por me aceitar de braços abertos e me permitir ser eu mesma, da forma que me fizesse sentir feliz e realizada. Foi um caminho bonito e muito gratificante, recheado de momentos bons;

- a todas as crianças, que despertaram o melhor de mim, que me permitiram evoluir enquanto pessoa e aprender enquanto profissional, por todos os momentos de ternura, partilha e amor;

- a todos aqueles que me rodearam e me incentivaram a conquistar o que me fizesse sentido;

- à minha Rosa, por ser a minha estrela e a minha força nos meus momentos mais angustiantes, em que me recorro da força dela e dou mais um passo;

- a mim, por me propor a lutar pelos meus sonhos e por aquilo que me faz realmente feliz, por aceitar percorrer os caminhos que me fazem sentido com coragem, esperança e humildade, aceitando o não como uma oportunidade de novos direcionamentos.

Tudo aquilo que sentimos que é para nós e nos faz vibrar é o caminho a seguir, sempre. Dure o que durar. Se faz sentir, então faz sentido.

Termino com as palavras de Antoine de Saint-Exupery: *Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Obrigada de coração.

Resumo

A rotina educativa são momentos que se sucedem, diariamente, no Jardim de Infância (JI) e que permitem a promoção e aquisição de valores, bem como a construção dos quadros axiológicos das crianças. Claramente que na faixa etária que o JI contempla, a presença da Educação em Valores é reduzida, pois os valores são adquiridos fundamentalmente em contexto familiar. Não obstante, vão sendo amplificados à medida que se estabelecem as relações sociais no contexto educativo.

O presente estudo decorreu no âmbito da Prática em Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE) e possibilitou a observação de 18 crianças e a análise dos valores que se encontravam inerentes à rotina, triangulando com os valores visados no Projeto Educativo (PE) regido pelo JI e com a perspetiva da educadora cooperante, que foi entrevistada, perante os valores presentes e trabalhados nestes diferentes momentos.

Para a concretização deste estudo, recorreu-se à pesquisa documental do PE, realizou-se uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante que dirigiu o grupo neste ano letivo e que orientou a PES, e adotou-se uma observação participante para que se conseguisse reunir informação que fornecesse os resultados visados. Desta forma, foi possível perceber que o PE visa um conjunto de valores que são trabalhados na rotina educativa do Jardim, que permite que as crianças se tornem ser individuais e sociais, cívicos, críticos e autónomos, sendo perceptível nas partilhas feitas pela educadora cooperante e nas observações realizadas ao longo destes últimos meses de PES. Neste seguimento, conclui-se que foi importante fomentar diariamente oportunidades de aprendizagem que encaminhem a aquisição de valores. É importante referir que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) alberga a área de conteúdo *Formação Pessoal e Social (FPS)*, que está diretamente ligado à consciencialização da criança enquanto ser individual e social bem como no desenvolvimento de atitudes, ações e valores.

O estudo permitiu compreender a potencialidade da rotina educativa na Educação Pré-Escolar incidindo numa Educação em Valores, em que se identificou um leque de valores que iam ao encontro do PE do JI e que triangulavam com as OCEPE e com a informação recolhida na entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante. Concluiu-se que a rotina educativa é uma potencial fonte de aprendizagem ao nível da Educação em Valores, em que as crianças nos vários momentos diários que vivenciam em grupo podem partilhar as suas experiências, serem críticos relativamente a situações que presenciam, tomarem decisões em grupo e trabalharem o seu lado cívico

e crítico. Toda esta aprendizagem se amplifica nas trocas sociais que estabelecem com as crianças da outra da sala do JI. O papel do educador torna-se imprescindível neste processo de aprendizagem, sendo um mediador entre as crianças do grupo e promotor das aprendizagens que estão inerentes aos vários momentos vividos.

Palavras-chaves

Educação Pré-Escolar; Educação em Valores; Rotina diária; Jardim de Infância; Projeto educativo

Abstract

The educational routine are moments that occur daily in Kindergarten (JI) and that allow the promotion and acquisition of values, as well as the construction of children's axiological frameworks. Clearly, in the age group that the JI covers, the presence of Education in Values is reduced, as values are fundamentally acquired in a family context. However, they are amplified as social relationships are established in the educational context.

The present study took place within the scope of Supervised Teaching Practice (PES) in Pre-School Education (EPE) and enabled the observation of 18 children and the analysis of the values that were inherent to the routine, triangulating with the values aimed at in the Educational Project (PE) governed by the JI and with the perspective of the cooperating educator, who was interviewed, given the values present and worked on at these different moments.

To carry out this study, PE documentary research was used, a semi-structured interview was carried out with the cooperating educator who led the group this academic year and who guided the PES, and participant observation was adopted so that information could be gathered. that provided the desired results. In this way, it was possible to understand that the PE aims at a set of values that are worked on in the educational routine of the Garden, which allows children to become individual and social, civic, critical and autonomous beings, being noticeable in the shares made by the cooperating educator and in the observations carried out over these last months of PES. In this context, it is concluded that it was important to encourage daily learning opportunities that lead to the acquisition of values. It is important to mention that the Curricular Guidelines for Pre-School Education (OCEPE) includes the content area Personal and Social Training (FPS), which is directly linked to the child's awareness as an individual and social being as well as the development of attitudes, actions and values.

The study allowed us to understand the potential of the educational routine in Pre-School Education, focusing on Education in Values, in which a range of values were identified that were in line with JI's PE and that triangulated with the OCEPE and with the information collected in the semi-structured interview carried out to the cooperating educator. It was concluded that the educational routine is a potential source of learning at the level of Education in Values, in which children in the various daily moments they experience in a group can share their experiences, be critical regarding situations they witness, make group decisions and work on their civic and critical side. All this learning is amplified in the social exchanges they establish with the children in the other JI

classroom. The role of the educator becomes essential in this learning process, being a mediator between the children in the group and promoting the learning that is inherent to the various moments experienced.

Keywords:

Preschool Education; Education in Values; Daily routine; Kindergarten; Educational Project

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução..... | 1 |
| Parte I -Apreciação crítica sobre as práticas em contexto | 3 |
| Nota introdutória | 4 |
| Capítulo 1. Contextualização do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar ... | 4 |
| Capítulo 2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar | 8 |
| Parte II- Educação em Valores na Educação Pré-Escolar: análise do potencial da rotina educativa..... | 22 |
| Nota introdutória..... | 23 |
| Capítulo 1. Suportes teóricos para a construção do estudo | 23 |
| 1.1. Educação em Valores | 23 |
| 1.2. Educação Pré-Escolar..... | 25 |
| Capítulo 2. Processos metodológicos empregues no estudo | 37 |
| 2.1. Tipo de investigação | 37 |
| 2.2. Participantes | 38 |
| 2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 39 |
| 2.3.1 Pesquisa documental | 40 |
| 2.3.2. Observação participante..... | 40 |
| 2.3.3. Entrevista semiestruturada..... | 42 |
| 2.4. Técnicas de tratamento e análise dos dados | 43 |
| Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados | 44 |
| 3.1. Caracterização do Projeto educativo da Escola e Jardim de Infância | 44 |
| 3.2. Valores constantes no Projeto Educativo da Pontinha (PEP)..... | 44 |
| 3.3. Análise da rotina educativa em termos dos valores promovidos | 47 |
| 3.4. Relevância da rotina educativa para a Educação em Valores na EPE..... | 60 |
| 3.5. Conclusão do estudo | 67 |
| Conclusão geral | 69 |

| | |
|----------------------------------|----|
| Referências bibliográficas | 76 |
| Anexos | 80 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 Livro de experiências construído para a área de laboratório (1) | 15 |
| Figura 2 Livro de experiências construído para a área de laboratório (2) | 15 |
| Figura 3 Desenho de um vulcão da intervenção de 6, 7 e 8 de março..... | 16 |
| Figura 4 Cartaz "O que há debaixo da Terra?" | 16 |
| Figura 5 Atividade experimental do vulcão da planificação de 6, 7 e 8 de março | 17 |
| Figura 6 Atividade da germinação (1)..... | 17 |
| Figura 7 Atividade da germinação (2)..... | 18 |
| Figura 8 | 18 |
| Figura 9 Atividade experimental "Afunda ou flutua?" | 19 |
| Figura 10 Registo da atividade experimental "Afunda ou flutua?"..... | 19 |
| Figura 11 Atividade experimental "O que acontece ao ovo quando está num frasco com água e sal?" | 20 |
| Figura 12 Registo da atividade "flutua ou afunda com o ovo" | 20 |
| Figura 13 Uso do sistema respiratório contruído retirado do relatório de 23 e 24 de janeiro | 21 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 Valores presentes nas OCEPE | 32 |
| Tabela 2 Informação das crianças | 39 |
| Tabela 3 Objetivos em conformidade com os procedimentos metodológicos | 40 |
| Tabela 4 Valores do projeto da Pontinha vs Valores do PASEO | 46 |
| Tabela 5 Valores empregues segundo a perspetiva da educadora estagiária e da educadora cooperante | 48 |
| Tabela 6 <i>Incidentes críticos</i> | 65 |

Índice de abreviaturas

EPE- Educação Pré-escolar

JI- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PEP- Projeto Educativo da Pontinha

UC- Unidade Curricular

Introdução

O estudo aqui apresentado foi o concretizar de um percurso recheado de aprendizagens e procura de saberes. Neste percurso houve a possibilidade de observar a rotina educativa das crianças, as especificidades e necessidades de cada uma delas, as potencialidades e fragilidades do grupo, em que áreas as crianças gostavam mais de brincar, a voz que detinham na tomada de decisões e da consciencialização do grupo pelas suas ações.

A educação em valores foi o tema selecionado para concretizar este estudo que se alargou ao estudo da rotina educativa, num intuito de identificar e compreender a presença de valores nos vários momentos diários que as crianças vivem num Jardim de Infância (JI). O estudo da educação em valores já havia sido estudado, *Do Ensino Presencial ao E@D: Educação em Valores com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico em situação de pandemia*, num outro mestrado que anteriormente foi realizado pela autora deste estudo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esse mesmo estudo focava-se nos valores que as crianças possuíam naquela faixa etária e que segundo a literatura de Lima (2016), a sua aquisição iniciava-se em casa e ampliava-se na escola e no contacto com a sociedade, havendo assim a reformulação incessante dos quadros axiológicos das crianças.

A eleição desta temática deve-se à importância que a autora considera que uma educação em valores possui, na formação pessoal e social das crianças que desde tenra idade iniciam a sua identidade e singularidade, e necessitam de valores para se formarem enquanto cidadãos cívicos e críticos (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010 ; Pinto, A., 2021). Estes autores supracitados tal como Savater (2006), Costa (2011), Spencer (2013), Bolarinho (2018) e outros autores contribuíram para os pilares teóricos que em seguida são apresentados, em que referem: i) os valores que são iniciados em casa, tendo um potencial contributo na formação pessoal e social das crianças que é construída e limada no contexto escolar e social; ii) em que consiste uma educação em valores; iii) que relação é estabelecida entre a educação e os valores; iv) qual o papel das crianças na sociedade; v) quais os valores essenciais na Educação Pré-Escolar (EPE); vi) a importância da rotina educativa; e vii) o papel do educador e os valores na Formação Pessoal e Social (FPS) das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Para terminar, é importante clarificar que a escolha de uma *educação em valores* invés de uma *educação para os valores* foi intencional e consciente por parte da autora. Segundo a literatura, ambas as opções são viáveis e aceitáveis, e ambas se referem a uma educação que pretende a fomentação de valores. Segundo a literatura,

ambos os conceitos são trabalhados a todo o momento no contexto educativo, estão presentes em todas as relações interpessoais que são estabelecidas nos contextos familiares, escolares e sociais, e o educador possui um papel fundamental neste processo de aquisição e fomentação da educação baseada em valores (Valente, 1995). Estes dois conceitos podem ser considerados sinónimos do conceito de educação moral visto que procuram promover ou vivenciar situações que fomentem uma educação baseada em valores, que vivenciem experiências e que tenham capacidade de serem críticos face a essas mesmas situações (Silva & Menin, 2011). Na leitura para compreender ambos os conceitos, verifica-se que os autores apenas se referem a um conceito, deste modo elegeu-se o conceito *Educação em Valores*, ainda que seja da consciência da autora que nas OCEPE o termo referido é *Educação para os valores*.

A conceção do trabalho empírico requereu à delineação de uma questão de investigação e de três objetivos que dessem suporte ao estudo. Metodologicamente, utilizaram-se a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Como participantes, teve-se as 18 crianças do grupo, a educadora cooperante e o contexto educativo do Jardim de Infância (JI) onde foi dinamizada a PES.

Em suma e no que concerne à estrutura do documento, tem-se duas partes, em que a primeira apresenta uma apreciação crítica sobre as práticas em contexto, que explane a Prática em Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE), explicitando-se o que foi feito e as competências adquiridas, e a segunda parte contém o trabalho empírico realizado nesse mesmo contexto.

Parte I -Apreciação crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

Este ponto do relatório tem como objetivo apresentar um breve resumo da prática realizada na Educação Pré-Escolar (EPE) neste ano de mestrado, e uma apreciação crítica sobre o desempenho da autora deste trabalho mediante uma reflexão crítica à postura e trabalho realizados, tendo como suporte o Despacho nº 206 de 22 de outubro de 2010 dos Padrões de Desempenho Docente. Assim sendo, têm-se dois capítulos intitulados de *contextualização do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar e apreciação crítica das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar*, que correspondem respetivamente aos capítulos 1 e 2. Ao longo das linhas que se seguem, encontra-se informação sobre a PES, um enquadramento sobre o Jardim de Infância (JI) e o grupo da Prática em Ensino Supervisionada (PES).

Capítulo 1. Contextualização do estágio desenvolvido na Educação Pré-Escolar

A Unidade Curricular (UC) *Prática em Ensino Supervisionada (PES)* desempenha um papel fundamental na formação de educadores de infância e professores, dadas as oportunidades de observar e intervir em contextos educativos, contactar com equipas educativas e crianças, e desenvolver um trabalho com educadores que se tornam cooperantes nesse processo de aprendizagem enquanto futuros docentes. Neste linear, a PES permite observar a educação por outro prisma, compreendendo os seus desafios, as suas exigências e as necessidades que ser educador de infância requer. Para além disto, possibilita consciencializar as realidades vividas num JI, os vários momentos do dia, a diversidade de crianças e a importância de sermos agentes ativos nas suas vidas. Em suma, a criança é vista de um modo profundo, em que se reconhece a sua individualidade e que procura estratégias para que se consiga alcançar cada uma delas na sua forma mais simples de cativar, impulsionar e incentivar. Tal como se verifica neste documento, apenas é apresentada a PES na EPE porque a autora deste documento realizou anteriormente um outro mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, apenas teve de realizar a formação na EPE.

A PES na EPE I e II realizou-se numa instituição escolar pública com duas salas destinadas à EPE e duas salas destinadas ao 1º CEB em que se dividia por par 1-4 e par 2-3. Apesar de ser o mesmo centro escolar e partilharem a mesma entrada, o Jardim de Infância encontrava-se do lado esquerdo do edifício e o 1º CEB do lado direito. As restantes infraestruturas do Jardim de Infância contemplavam o refeitório, a cozinha, a

sala polivalente onde decorriam as Atividades de Apoio à Família (AAF), as casas-de-banho, o gabinete, as salas de arrumos para materiais e o espaço exterior. Este espaço tinha um local com areia, cozinha de lama, baloiços, um escorrega e espaço livre para as crianças correrem, dinamizarem atividades de exterior e usufruírem das bicicletas e triciclos que o Jardim disponibilizava.

A PES teve um início tardio comparativamente às colegas de curso devido à situação escolar de pedido de creditações. Dado este início, não houve integração num grupo para realizar a PES e de modo a recuperar o tempo que já havia perdido, apenas se realizaram as paragens nos dias de férias escolares. Assim sendo, a PES iniciou a 28 de novembro de 2022 e findou a 12 de junho de 2023, contabilizando 22 semanas de estágio, em que englobou:

- i) duas semanas de observação do contexto educativo e das práticas da educadora cooperante que auxiliou na compreensão das crianças, nos padrões de interação e nos estilos de comunicação que o grupo de crianças possuía;
- ii) quatro semanas de dois dias de intervenção, segunda e terça (PES I);
- iii) quatro semanas de três dias de intervenção, segunda, terça e quarta (PES II);
- iv) uma semana completa também de intervenção (PES II) intercalada com a educadora cooperante e ajustando as atividades que se iam sucedendo no Jardim.

Nestas semanas de PES seguiu-se o mesmo esquema de trabalho com planificações semanais focadas nas necessidades e interesses manifestados pelas crianças, relatórios semanais crítico-reflexivos elaborados após o término dos dias de intervenção, planificação focada numa criança, avaliações das crianças incluindo os níveis de bem-estar emocional e envolvimento das crianças. Salienta-se que nas planificações e intervenções esteve implícito o papel que um educador de infância desempenha relativamente à organização do ambiente educativo e à promoção do brincar, intervindo frequentemente nesses momentos.

O grupo de crianças da sala da PES era composta por 18 crianças inscritas. A sala era heterogénea com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que algumas crianças farão os sete anos no presente ano civil, entre os meses de setembro e dezembro, ou seja, já ingressarão o primeiro ano de escolaridade com sete anos de idade. O facto de não terem ingressado no ano que realizaram os seis anos, foi opção por parte dos encarregados de educação. Das 18 crianças, apenas seis

frequentam pela primeira vez o Jardim e uma outra criança mudou para a sala da PES, porque na outra sala há um maior número de crianças a frequentar diariamente o Jardim, deste modo procuraram equilibrar os dois grupos. Verifica-se uma baixa frequência na sala da PES por parte das crianças de etnia cigana dado o absentismo escolar que possuem, que lhes confere o direito de faltarem sem motivo de doença prolongada ou licença legal e deste modo não possuem quaisquer prejuízos (Monteiro, 2014). Das crianças que vão diariamente ao Jardim, cinco são de etnia cigana, em que apenas vão ao JI uma vez por semana ou só estão presentes duas ou três vezes num mês, sendo muito recorrente este acontecimento. Muitas destas crianças ou vão ajudar os pais nas feiras ou permanecem no seio familiar. Monteiro (2014) expressa que os pais possuem um forte impacto na presença das crianças na escola, pois representam e manifestam o desleixo pela escola e conseqüentemente a sua falta de importância. Para além disto, é visível a dificuldade e receio de auxiliar os seus filhos no contexto escolar, no entanto estes sentimentos deveriam ser diminuídos, dado que as crianças não necessitam de um acompanhamento profundo e complexo em casa como se verifica em outros níveis de escolaridade. A falta de frequência escolar encaminha a que as crianças terminem por desistir da escola e não progredam academicamente, iniciem prematuramente o ramo do trabalho e em outras situações mais culturais, se casem em idades precoces (Monteiro, 2014).

No que concerne à relação entre as crianças, verificou-se uma facilidade em estabelecer diálogos, brincadeiras e momentos de aprendizagem. A heterogeneidade do grupo contribuiu para a partilha de momentos e experiências, bem como a fomentação de valores pela diversidade cultural anteriormente referida. Constatou-se ações de cuidado, apreço, respeito e amizade entre o grupo, nomeadamente pelas crianças mais velhas com as crianças mais novas, havendo uma importância em auxiliar, proteger e orientar nas adversidades que fossem sentidas. Já a relação das crianças com os adultos foi igualmente positiva, na medida que comunicavam livremente sobre um sentimento ou situação menos positiva, partilham situações familiares, construía conhecimento em conjunto, negociavam as aprendizagens que pretendiam adquirir e de que modo pensavam realizar. Do mesmo modo, sabiam que tinham a liberdade e autonomia de escolherem o que pretendiam brincar, respeitando as regras do usar-arrumar e a presença semanal em áreas distintas. Para além disto, revelavam sentir muita confiança nos adultos presentes na sala, partilhando as suas emoções e situações experienciadas no contexto familiar, tal como se verificou num momento de observação, em que uma criança estava triste e um pouco chorosa e partilhou com a

educadora cooperante que o pai não tinha deixado trazer o creme para colocar na ferida.

O grupo evidenciava um bem-estar emocional (BEE) alto, nível 4, dado que as crianças irradiavam tranquilidade e felicidade, mostrando conforto e confiança no ambiente educativo em que estavam diariamente inseridos. Quando um desconhecido entrava na sala, a sua postura não modificava nem revelava sinais de desconforto ou desconfiança, continuando as atividades que se encontravam a realizar. Este mesmo conforto foi sentido quando a presença da autora deste trabalho se tornou diária e ativa perante os momentos de observação e intervenção. Ao nível da implicação (I), as crianças revelaram ter um nível 4, alto, na medida que se implicavam nas atividades que selecionavam autonomamente, como as áreas ou os jogos que realizavam no momento da manhã antes do acolhimento, podendo-se distrair por breves instantes, mas retomavam o seu jogo. Eram crianças, em geral, sociáveis, que gostavam de partilhar momentos e brincadeiras entre todos, não se verificando pequenos grupos de amizades na sala. É importante acrescentar que as crianças mais velhas tinham uma tendência natural para auxiliar as crianças mais novas ou com algumas dificuldades, verificando-se o auxílio sem a solicitação do adulto. Esta observação foi escrita mediante as partilhas e diálogos realizados com a educadora cooperante no que concerne ao BEE e I das crianças.

A hora do brincar dividia-se pelas áreas que constituíam a sala de atividades, sendo elas: i) área da casinha/ faz de conta, em que se verificava que existia uma adesão mista, não havendo maioritariamente presença feminina, dado ser um imitação do contexto familiar e o papel feminino (mãe) ser um detalhe importante e associado à casa; ii) laboratório/fábrica e recorte/colagem, em que eram mais frequentadas pelas crianças maiores; iii) construções e os carrinhos que eram utilizadas heterogeneamente pelas crianças, não destacando apenas um padrão de idades das crianças; iv) jogos de mesa, que se verificava ser uma brincadeira apreciada pelo grupo todo, mas que as crianças mais pequenas eram as mais apreciadoras. As outras áreas tinham uma menor adesão: a escrita era a preferida de uma criança do grupo, no entanto sabia que não podia frequentar a mesma área em dias continuados na semana; e a biblioteca e as artes plásticas tinham maior ênfase em momentos de pesquisa e esporadicamente em momentos de pintura livre, respetivamente. Num quadro afixado na parede e intitulado de *Quadro de Atividades*, existiam nove áreas e 20 espaços livres para as presenças das crianças (três para a casinha/faz de conta, dois para os carrinhos/garagem, dois para o laboratório/ciências, dois para os jogos de mesa, dois para a construção e animais, dois para a oficina da escrita, dois para a biblioteca e dois para o

recorte/colagem/fábrica) e como maioritariamente estavam presentes 13 a 15 crianças, não era possível haver uma rotação semanal de áreas por uma mesma criança. Sendo nove áreas e apenas cinco dias de frequência escolar, por semana ficavam quatro áreas por explorar. Ainda assim e em resumo, a brincadeira e exploração nas áreas foi uma experiência positiva, em que se verificava a partilha, o respeito e a empatia entre as crianças, e o adulto era visto como um mediador do espaço e da brincadeira, um apoio emocional nos momentos de maior dificuldade ou tristeza. Quando o grupo tinha de estar no tapete, fosse no momento do acolhimento fosse na escuta de uma história, existia alguma dificuldade por parte de algumas crianças em estarem sentadas. No entanto, esta dificuldade também se verificava quando tinham de estar sentadas numa cadeira, havendo sempre a ação inconsciente por parte de algumas crianças de se sentarem sobre as pernas ou metade do corpo na cadeira e a outra metade quase fora da cadeira.

Capítulo 2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

O percurso de estágio realizado na EPE permitiu a aquisição de um conjunto de saberes imprescindíveis para o desempenho efetivo do papel de educadora. Para além das aprendizagens ao nível do contexto educativo, rotinas, relação entre pares e com a educadora, envolvimento da família e sua importância, a avaliação das crianças ao longo do ano letivo mediante a observação e análise de ações, diálogos e trabalhos realizados, também possibilitou uma aprendizagem pessoal, emocional e cognitiva. Tal como já havia sido referido nas reflexões semanais das intervenções, foi necessário uma autoaprendizagem e autogestão de emoções por parte da autora de modo a contornar um conjunto de pontos que prejudicavam a dinamização das práticas. Neste linear, realizou-se um balanço de toda a PES recorrendo aos padrões de desempenho docente para concretizar esta análise.

A qualidade do ensino é um dos aspetos cruciais para o desenvolvimento escolar das crianças. Desta forma, foi importante assegurar uma qualidade de ensino por parte dos docentes, caracterizando-se pelo desempenho da arte de ensinar, com ações intencionais e fundamentadas em saberes específicos (ME, 2010). A elaboração dos padrões de desempenho docente tornou-se desta forma imprescindível para que os docentes reflitam e avaliem as suas práticas. Para auxiliar neste processo reflexivo, os padrões dividem-se por quatro dimensões e cada uma das dimensões agrega um conjunto de indicadores.

Inicia-se a reflexão pela dimensão *profissional, social e ética* em que concerne a vertente deontológica, a responsabilidade social da prática docente, destacando atitudes relativamente ao exercício da profissão e a consequente consciência do trabalho a ser desempenhado (ME, 2010). O domínio *compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional* tendo como foco o indicador *reflexão crítica sobre as práticas profissionais*, verificou-se nas diversas partilhas realizadas ao longo da PES tanto com a educadora cooperante como com as professoras orientadoras. Nessas partilhas foi exposto os medos e falhas sentidas pela autora, em que se receberam conselhos que se foram aplicando nos sucessivos dias de intervenção. Verificou-se que esses conselhos geraram mais segurança e astúcia nas intervenções da autora. Neste linear, libertou-se os medos que aprisionavam o não corresponder às expectativas das crianças no sentido de não agradar e oferecer atividades e momentos divertidos e interessantes. Compreendeu-se que se devia estabelecer um equilíbrio sobre o que as

crianças queriam, mas também o que se gostava de desenvolver com elas, fosse uma atividade, um jogo ou uma dança. Procurou-se sempre respeitar o grupo e as suas necessidades, querendo-se construir uma relação pedagógica positiva, em que o diálogo reinasse e o grupo se sentisse respeitado e escutado. Um dos cuidados que se foi tendo ao longo da PES foi observar detalhadamente as crianças de forma a saber agir perante algumas situações. Uma delas concretizou-se na gestão da dificuldade que um menino teve perante o perder, solucionando através da valorização do seu esforço, mesmo tendo perdido o jogo. Para além destes pontos referidos, era-se consciente sobre a importância de que as práticas deviam ser sustentadas em investigação atualizada, procurando a leitura da literatura e incluí-la nas reflexões, nomeadamente quando se tratava de algum ponto que não tivesse experienciado em outro momento. Desta forma encontrou-se presente o indicador *reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada*, e os indicadores *desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com os pares e nos órgãos da escola, análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhoria das suas práticas da dimensão desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*.

O indicador *responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional* esteve presente na postura que a autora adotou e na consciência que assumiu pela forma como escolhia dinamizar as práticas, na procura por conhecimento e na aceitação das críticas, encarando sempre de um modo positivo e construtivo. É importante enquanto educadora em formação assumir-se responsabilidades face às intervenções e decisões tomadas, escutar conselhos e opiniões de quem tem experiência e pode proporcionar outra visão face a alguma situação, procurar reverter situações que não são benéficas para o grupo e encontrar estratégias que se adequem ao contexto educativo em que se está inserido. Esta observação reflexiva enquadra-se de igual forma no indicador *reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso de aprendizagens*.

A escolha do tipo de ambiente educativo a oferecer às crianças foi uma preocupação na dinamização das atividades. Procurou-se observar o grupo e adequar o ambiente educativo às suas necessidades. Se num momento se encontrassem mais instáveis, promoviam-se momentos de calma com músicas adequadas e movimentos calmos e dividiam-se posteriormente, em que uns brincavam e outros realizavam a atividade dirigida. Numa atividade experimental, decidiu-se que seria benéfico modificar as mesas, unindo mais o grupo que ia realizar a experiência e desta forma, tinha-se um

maior alcançar ao nível do diálogo e da implicação na atividade. No entanto, não se verificou muitas alterações da organização do espaço ao longo da PES, mas sempre esteve organizado de um modo seguro, exigente e estimulante, tal como indica o indicador *responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes*. Adiciona-se que a leitura do modelo pedagógico *High Scope* contribuiu para aprofundar a aprendizagem sobre a organização do espaço enquanto dimensão curricular na EPE. Para além disto, a cultura diversificada na sala de atividades dividia-se entre as crianças de etnia cigana, crianças portuguesas e crianças brasileiras. Verificava-se uma homogeneidade nas relações no sentido de que não havia diferenciação na relação entre as crianças pelas suas culturas. Observava-se uma unanimidade nas interações, em que as crianças de etnia cigana partilhavam esporadicamente a sua forma peculiar de viver, reportando que as mulheres na sua cultura possuem um forte papel na realização das tarefas domésticas. Estas partilhas observavam-se quando brincavam na área do faz de conta, quando no final do dia pediam para ajudar ou se viam algo sujo pegavam num pano e limpavam. As crianças brasileiras interagiam com as restantes, porém não se verificava por parte do restante grupo, a tendência de imitarem oralmente o português do Brasil. Não é muito fácil envolver a comunidade de etnia cigana no contexto educativo porque se verificava um desleixo face à educação das crianças mais concretamente ao nível da participação e dinamização de atividades como no projeto de envolvimento da família. No entanto, nos momentos do recreio interagiam-se com as crianças de etnia cigana, cantando músicas da sua cultura, permitindo criar um vínculo e uma relação sólida e positiva e, tal como o indicador *valorizando os diferentes saberes e culturas dos alunos*. Por fim, nesta dimensão, o indicador *reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional* esteve presente na relação que estabeleceu com a educadora cooperante e com a assistente operacional, numa intenção de aprendizagem e companheirismo, em que se expôs as dúvidas, pediu-se sugestões, compartilhou-se medos e momentos positivos experienciados no contexto.

Na dimensão *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, constou-se que se preparou e organizou as atividades letivas com base no *conhecimento científico, pedagógico e didático* recorrendo à literatura, em que se procurava que as *planificações fossem de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo* e com as vontades e preferências do grupo explanadas nos diários, sendo que muitas vezes eram escritas em momentos que não se estava presente, mas que a educadora cooperante partilhava para que houvesse um fio condutor e a atividade não fosse

interrompida ou indeterminada. As *estratégias* a utilizar com diversos alunos não estavam presentes nas planificações, mas eram postas em prática nas intervenções. Ao nível da avaliação, fez-se com que fosse realizada a vários níveis. A *planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação* não se verificou constatada na planificação, no entanto era realizada através da observação, registo e partilha com a educadora cooperante. Realizou-se uma avaliação aos trabalhos das crianças, em que se verificou a sua evolução através das competências evidenciadas e contrapondo com as suas idades: noção de esquema corporal (rosto com olhos, nariz, boca e orelhas), mãos com cinco dedos e pescoço não estar colado ao corpo. Claramente que nem todas as crianças tinham esta consciência corporal. Já as crianças mais pequenas esquematizavam o corpo de um modo mais abstrato, mas com alguma perceção do corpo. Adiciona-se ainda que se procurou celebrar os esforços por parte das crianças, nomeadamente das que mostravam maior insegurança ou indolência na realização de atividades.

A *comunicação com rigor e sentido de interlocutor* era notória nas práticas, em que se procurava adotar uma eloquência simples e mediática, para que as crianças facilmente compreendessem. Inicialmente sentiu-se alguma dificuldade porque se poderia adotar uma dicção mais complexa e que houvesse dificuldade na compreensão. Sentiu-se isto nas temáticas de carácter científico, em que havia conceitos complexos como *lava explosiva* e *lava efusiva*, em que as crianças associavam que *explosiva* significava a existência de uma explosão, mas não entendiam o conceito de *efusiva*. A inclusão de temáticas de carácter científico é importante não só ao nível das Ciências (Conhecimento do Mundo), mas também ao nível da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (LOAE). Tal como refere Pinto, I. (2015), as crianças são naturalmente curiosas e espontâneas, aderindo facilmente a atividades práticas e que sejam diferentes das que habitualmente realizam. A inclusão destas atividades promove o pensamento científico, sendo perceptível esta promoção através da implicação que as crianças revelam perante uma atividade (Pinto, I., 2015). A autora acrescenta que as atividades devem possibilitar que as crianças experienciem, sintam e manipulem livremente. Na área do laboratório existiam materiais que possibilitavam a realização de atividades experimentais como pipetas, lupa, copos, detergente, óleo, orégãos, corantes, entre outros, e que permitiam que as crianças realizassem livremente o que queriam com os materiais e utensílios que desejassem. Ainda assim, elaborou-se quatro cartões (figuras 1 e 2) que continham experiências e que apresentavam os materiais e

o modo de preparar, de uma forma simplificada e intuitiva. Desta forma, as crianças podiam explorar e realizar as atividades sozinhas, apesar de ser importante o apoio do adulto para a mistura de alguns componentes como se verificou no vinagre e no cloreto de sódio. Englobou-se estas atividades pela importância que detinham para a aprendizagem das crianças, não só pela temática científica, mas também porque ia ao encontro do que as crianças queriam. Esta atividade decorreu em resposta à pergunta feita pelas crianças e escrita no diário, *O que há debaixo da Terra?*, encaminhando a uma pesquisa em que se abordaram os vulcões e deste modo, foi pertinente realizar a atividade experimental do vulcão (figuras 3, 4 e 5). Para além destas e no mesmo seguimento de promover aprendizagens, realizou-se a atividade da *germinação* (figuras 6,7 e 8), duas sobre o *afunda ou flutua*, sendo que uma continha uma caixa com água e diversos objetos (clip, caneta, rolha de cortiça, plasticina, etc.) (figura 9 e 10) e outra tinha dois copos com água, um com sal e outro sem sal e colocava-se um ovo em cada copo para verificar o que acontecia (figuras 11 e 12), e por fim, trabalhou-se o sistema respiratório observando o corpo humano e realizando o processo de inspiração-expiração através da construção de um sistema respiratório (figura 13). Com a realização destas atividades, as crianças trabalhavam a oralidade, adquiriam competências científicas, manipulavam utensílios e materiais do seu quotidiano, e realizavam registos em folhas destinadas para esse efeito, sendo que a atividade da germinação teve uma continuidade em que semanalmente se observava o crescimento dos feijões germinados e posteriormente plantados na horta da sala da PES. Desta forma, era possível avaliar as crianças relativamente às competências que haviam sido adquiridas ao longo do ano, bem como as aprendizagens conseguidas com as pesquisas e atividades realizadas em prol do que queriam saber. Assim sendo, houve envolvimento na concretização das práticas estando presente os indicadores *promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos, desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados, promoção de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos, e aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade.*

A envolvimento com a família decorreu através de um projeto de envolvimento da família *Família vem à escola*, em que os pais e encarregados de educação (EE) tinham a liberdade de dinamizar uma atividade com a temática que gostassem de apresentar e desenvolver com as crianças. Esta relação foi bem conseguida na medida que os pais

intervinham, apesar de só se ter conseguido a intervenção de quatro pais. Não obstante, procurou-se observar as crianças quando alguém extrínseco do contexto, mas simultaneamente familiar, estava presente. No auxílio dos pais envolvidos, foi-se prestativa ao que fosse necessário tal como no recorte, colagem e distribuição de materiais, e envolvimento no decorrer das atividades nomeadamente nas atividades de carácter prático como a manipulação de objetos e a realização de movimentos. Para além disto, participou-se nos eventos dinamizados na escola pela associação de pais, sendo algo rico para a formação profissional. Considera-se que a presença dos pais no contexto educativo das crianças é fundamental tal como referido pela literatura e pelo excerto retirado do relatório do projeto de envolvimento da família da intervenção de uma mãe a 24 de janeiro: *a alegria da criança A na presença da sua mãe, percebe-se pelo impacto positivo que a envolvimento direta dos pais no contexto escolar tem nas crianças (Picanço, 2012). A presença e intervenção dos EE na vida escolar dos seus educandos é muito positiva, tal como se pode constatar no momento vivido durante esta intervenção e nos vários momentos fotográficos registados. Ainda pela literatura, esta presença independentemente de ser passiva, reservada ou ativa, é extremamente relevante e contributiva para o percurso das crianças, auxiliando e impulsionando para o sucesso escolar e para as diversas interconexões que asseguram todo o processo que a educação de uma criança exige, em que se transmitem valores, moralidades, atitudes e se diferenciam os papéis de atuação dos pais/EE e dos educadores (Magalhães, 2007; Reis, 2022).* É importante cruzar o contexto educativo com a família visto que a família é o primeiro contacto educativo e social que a criança estabelece e se fortifica nas interações que vai estabelecendo, nomeadamente no contexto social e na escola (Pinto, A., 2021). As atividades dinamizadas neste projeto não tinham uma temática específica. No entanto, verificou-se que as temáticas se encaminhavam pelo âmbito profissional dos participantes: com a área da enfermagem, em que se abordou o tratamento das feridas e primeiros socorros, e com a área da fisioterapia, debruçando-se na importância de trabalhar os músculos e de realizar movimentos. De temática familiar, teve-se a presença do animal de estimação e de como surgiu na vida da família. A última atividade foi meramente de diversão e brincadeira livre. Neste linear, esteve presente o indicador *envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.*

Em suma, este caminho percorrido ao longo da PES foi crucial para a formação enquanto futura educadora, consciencializando sobre as práticas, fomentando

conhecimento ao nível da organização do espaço, da interação entre as crianças e com as crianças, as infinitas estratégias que necessitam ser pensadas e implementadas no contexto com as crianças, no impulsionar a práticas mais significativas e sustentáveis para o grupo que se esteja a dirigir. Esta apreciação crítica permitiu perceber a evolução profissional e enquanto aprendiz que se alcançou, em que se conseguiu desconstruir medos que impediam de ser autêntica na forma mais célebre e simples de se ser. Foi através da partilha com professoras e educadoras experientes que se compreendeu a normalidade em se sentirem medos e que os mesmos foram sentidos por elas quando realizaram as suas práticas profissionais, em que para reverterem os sentimentos procuravam enveredar por outras estratégias mais eficientes e por práticas mais efetivas para si e para o grupo de crianças e alunos que dirigem.

Figura 1

Livro de experiências construído para a área de laboratório (1)



Figura 2

Livro de experiências construído para a área de laboratório (2)



Figura 3

Desenho de um vulcão da intervenção de 6, 7 e 8 de março



Figura 4

Cartaz "O que há debaixo da Terra?"

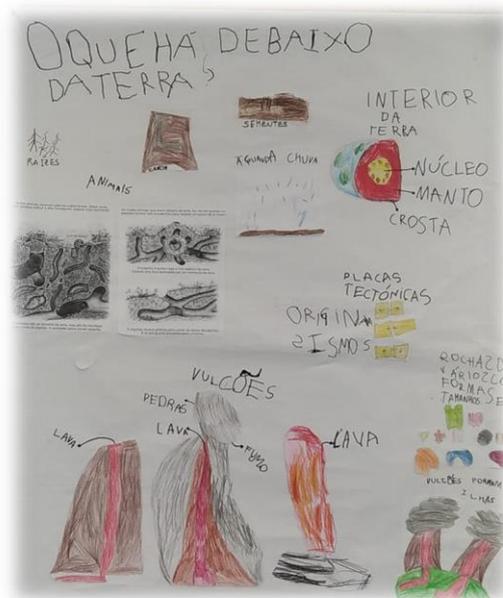


Figura 5

Atividade experimental do vulcão da planificação de 6, 7 e 8 de março



Figura 6

Atividade da germinação (1)



Figura 7

Atividade da germinação (2)



Figura 8

Registo dos feijões no início da germinação

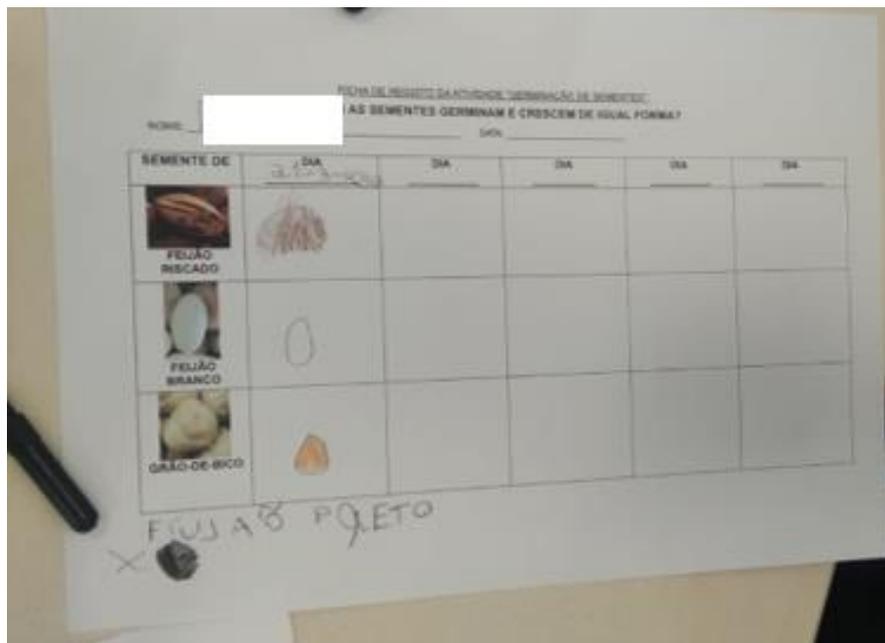


Figura 9

Atividade experimental "Afunda ou flutua?"



Figura 10

Registo da atividade experimental "Afunda ou flutua?"



Figura 11

Atividade experimental "O que acontece ao ovo quando está num frasco com água e sal?"



Figura 12

Registo da atividade "flutua ou afunda com o ovo"

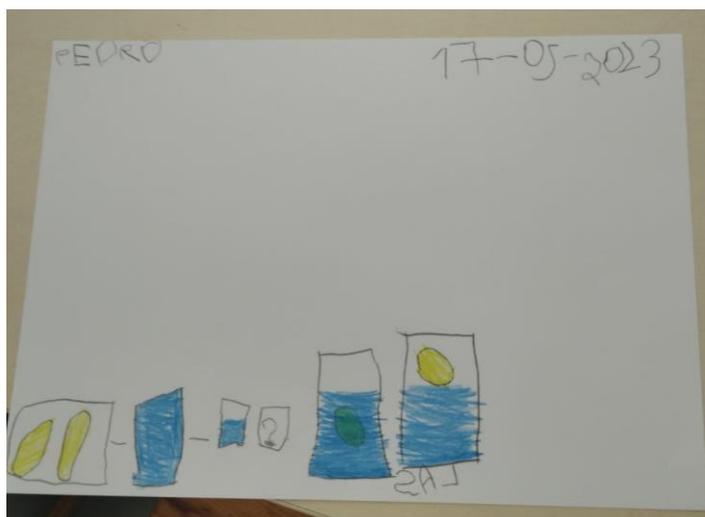


Figura 13

Uso do sistema respiratório contruído retirado do relatório de 23 e 24 de janeiro



**Parte II- Educação em Valores na Educação Pré-Escolar: Análise do potencial da
rotina educativa**

Nota introdutória

As linhas que se seguem apresentam um conjunto de informação que se torna imprescindível para a concretização deste estudo. Inicia-se pelo capítulo 1., que contém uma revisão da literatura que, por sua vez, tem como objetivo dar suporte teórico ao estudo que se pretende realizar. Este capítulo subdivide-se em dois: *Educação em Valores* e *Educação Pré-Escolar*. O capítulo 2., é constituído por a questão de investigação e os objetivos que deram suporte ao estudo e que, em conjunto com as técnicas e instrumentos de recolha de dados, conseguiu-se recolher os dados necessários para a concretização do estudo. Por seu turno, a apresentação e discussão dos resultados bem como a conclusão do estudo, encontra-se explícito no capítulo 3.

Capítulo 1. Suportes teóricos para a construção do estudo

1.1. Educação em Valores

As crianças quando nascem são seres sem registo, sem memória, adquirindo experiências e saberes e construindo conhecimentos pela observação. Agregado a essa observação, têm o seu instinto natural de imitar tudo o que vão observando, realizando movimentos e ações, muitas vezes numa tentativa-erro para alcançar o que pretendem. Nestas faixas etárias, nota-se que as crianças que são mais objetivas, persistentes e interessadas por determinado objeto ou assunto, mediante as suas ações perante uma situação. O início da escolarização das crianças intensifica os valores que foram inicialmente adquiridos em casa, no seio familiar (Pinto, A., 2021). Segundo a autora, é neste contexto que as crianças iniciam a construção do seu quadro axiológico, fomentando culturas, tradições, atitudes e conhecimentos. É neste âmago que são apresentados os primeiros valores instituídos e valorizados naquele ambiente e que naturalmente são transmitidos às crianças (Pinto, A., 2021). Segundo a literatura, a família é a célula originária da vida social, em que se constroem as pedras basilares da liberdade, segurança e fraternidade (Lima, 2016). Neste seguimento, Costa (2011) defende que num lar devem ser fomentados os valores de ternura, interajuda, fidelidade e perdão, já que o amor, a empatia e o carinho estimulam a motivação e curiosidade nas crianças, facilitando a comunicação e compreensão por parte dos adultos.

Os valores são reações naturais de cada indivíduo relativamente às suas exigências, que se adequam às mudanças que são necessárias realizar. Para que isto ocorra, é necessário recorrer à educação, pois remete a um processo reflexivo relativamente aos valores que se encontram a imperar naquele momento e que valores

de facto devem ser visados para que essa mudança efetivamente ocorra (Pedro, 2014). Para além disto, a educação possui o propósito de fomentar uma consciência moral autónoma que permita às pessoas uma escolha livre do quadro axiológico de valores. Num estudo realizado por Pinto, A. (2021) a professores do distrito de Ílhavo e incidente nesta temática, numa procura por clarificar o conceito de valores, verificou que os valores são imprescindíveis para a formação pessoal e social dos indivíduos e consequentemente para a formação dos seus quadros axiológicos. Clarifica-se que os quadros axiológicos são constituídos pelo conjunto de valores que o indivíduo elege para se exprimir e se impor enquanto ser cívico e crítico, nas tomadas de decisões e posturas que assume mediante diversas situações do quotidiano, que são características inatas do ser humano e que se desenvolvem mediante as relações humanas (Pinto, A., 2021). Seguindo por estas linhas da autora, de facto a construção dos quadros axiológicos ocorre desde terna idade e inicia-se no contexto familiar, que vai sendo aprimorado no contexto escolar e seguidamente no contexto social. O desenvolvimento e reformulação desses quadros axiológicos ocorre no contexto educativo e nas experiências sociais que estabelece (Pinto,A., 2021). Por fim, a educação para os valores não se limita apenas à aprendizagem de direitos e deveres, mas sim à construção de um sentido de democracia, onde impere o respeito entre as crianças e com os adultos, em que se partilham experiências, se procura formar indivíduos autónomos, democráticos e críticos, em que se adquirem e vivenciem valores (Spencer, 2013).

1.1.1 A relação entre a educação e os valores

A educação e os valores estabelecem uma relação dialética e integral dado que sempre que se realiza um ato educativo, há uma transmissão de valores. Simplificando, a vinculação entre a educação e os valores exige a presença e promoção permanente e infindável de valores que estão diretamente intrínsecos na educação (Bolarinho, 2018). Nesta linha de ideias da autora, é no contexto educativo e na intrínseca rotina que as crianças desenvolvem os seus quadros axiológicos no contacto com as crianças e adultos do Jardim de Infância, na partilha dos valores que são fomentados no seio familiar e na aquisição de diversos valores adquiridos no contexto educativo e social (Pinto, A., 2021). Tal como referido por Kohlberg, a educação em valores é um processo que procura o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos indivíduos e desta forma, é importante que o contexto educativo intervenha positivamente no processo,

adotando uma metodologia específica, integrando valores no currículo e estabelecendo uma relação cooperativa entre os pais/Encarregados de Educação (EE) e a escola (Bolarinho, 2018). A autora acrescenta que se torna impossível que um ambiente educativo não fomente valores dadas as infinitas ações e interações entre as crianças e com os adultos, porém é imprescindível que os valores sejam intencionalmente promovidos e trabalhados dados os inúmeros benefícios que a formação pessoal e social acarreta para as crianças.

1.1.2. O papel das crianças na sociedade

As crianças têm uma voz ativa na sociedade ainda que esta não possua força suficiente para ser ouvida (Fernandes, 2021). É observável que as crianças devem memorizar conteúdos, saber as regras e agir perante as mesmas, não se perder em estímulos extrínsecos ao contexto educativo e evitar a realização de atitudes que possam ser avaliadas como erradas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Porém, na realidade, as crianças devem ser escutadas e valorizadas, encaradas como seres que necessitam da interação com os pares para estabelecer relações e desenvolver o seu lado social, individual, cognitivo e emocional (Fernandes, 2021).

É sabido que as crianças são seres sensíveis e vulneráveis que requerem cuidados na sua educação e direcionamento, havendo a necessidade de serem abordadas com carinho, calma e consciência de quem é o adulto e quem é a criança. O papel que o educador desempenha é imprescindível nas necessidades apresentadas pelas crianças e pela formação pessoal e social que têm a desenvolver (Fernandes, 2021). Tal como citado por Pinto, A. (2021), a família é o primeiro contacto social que a criança estabelece e é no contexto escolar que todos esses contactos, experiências, aprendizagens e valores se expandem pelas múltiplas interações entre os pares e os adultos. Deste modo, quanto mais cuidado e empenho o educador tiver, maior será o impacto no desenvolvimento da criança num nível integral. Consequentemente, as crianças começam a ter uma voz mais ativa pelos estímulos dados pelo educador, reconhecem que são seres aprendentes, que pertencem ao contexto educativo e à sociedade, fomentam a autonomia e o lado crítico, detêm consciência de si e dos outros e trabalham o respeito mútuo (Ministério da Educação, 2016).

1.2. Educação Pré-Escolar

1.2.1. Valores essenciais na Educação Pré-Escolar

A escola é o segundo alicerce para a formação pessoal e social das crianças, visto que as crianças iniciam os primeiros contactos com a sua família. Nestes primeiros contactos são partilhados, incrementados e desenvolvidos os valores de liberdade, segurança, fraternidade, ternura, fidelidade, interajuda, perdão, amor e empatia (Costa, 2011; Lima, 2016). Os autores acrescentam que o amor e a empatia promovem a curiosidade e a motivação, que conseqüentemente facilitarão o processo de aprendizagem de escutarem os outros e aceitarem a diversidade de opiniões.

A aquisição de valores não se sucede com a transmissão de saberes e de ideias, mas sim com a vivência de momentos que detenham a presença de um conjunto de valores e que naturalmente se adquirem (Bolarinho, 2018). As crianças devem ter a possibilidade de vivenciar momentos que lhes possibilitem adquirir valores livremente, elegendo os que melhor se coadunam a si mesmos. Claramente que este processo de aprendizagem é feito numa aprendizagem pela ação, em que se apropriam saberes e valores através da realização de ações com recurso de objetos e com interações com os seus pares e os adultos (Santos, 2015). A autora reproduz a ideia de Hohmann e Weikart (2007), que elucida que *o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos* (p.19). Estes objetos, no contexto educativo, encontram-se presentes nas rotinas diárias das crianças, em que há a possibilidade de contactar com objetos reais como na área do faz de conta que existe eletrodomésticos e utensílios de cozinha (ainda que de brincar, possibilitam que se imite o real), as louças da casa de banho e os materiais existentes nesse compartimento, entre outros, que nas repetidas ações e nas trocas sociais que vão estabelecendo, são partilhados e aprimorados valores, que as crianças vão, inconscientemente dadas as suas idades, se identificando com facilidade. Simplificando, nas observações realizadas no contexto educativo percebe-se que as crianças, através das suas ações, manifestam os valores que estão, naquele momento, intrínsecos e que foram fomentadas nessas crianças. É importante referir que segundo Pinto, A. (2021), os quadros axiológicos das crianças sofrem constantes alterações ao longo do tempo dadas as inúmeras partilhas de valores que vão sendo feitas.

Em resumo, triangulando com a informação presente na literatura e supracitada no início do subcapítulo, com os valores presentes no projeto e os valores observáveis nas rotinas diárias, pode-se referir que alguns valores como o amor, liberdade,

interajuda e empatia estão presentes nas rotinas diárias e são promovidos no contexto educativo, para além de serem valores que são visados no Projeto Educativo da Pontinha (PEP) (nome fictício). É perceptível que a presença destes valores pode ser gradual ou que podem ser mais observáveis num momento e surgirem outros valores. Apesar de existir este conjunto de valores e que são visados no PEP, não se pode considerar que são os valores imprescindíveis ou essenciais, dado que a sociedade atualmente está muito heterogénea e há uma pluralidade de valores oriundos das famílias das crianças (Lima, 2016; Pinto, A., 2021). Nesta linha de raciocínio, os valores são cruciais para a formação pessoal e social das crianças e é importante ser-se consciente da importância desse trabalho, no entanto é igualmente importante observar-se os valores que as crianças adquiriram no seu seio familiar e conjugar com os valores que são visados no projeto educativo do contexto escolar. Tal como se sabe, o projeto educativo é construído e baseado nos objetivos que se pretendem incrementar e alcançar no contexto e minimizar as adversidades que foram sentidas até à construção do mesmo. Esta afirmação foi escrita mediante a leitura e análise ao PEP, que procura reverter situações menos positivas que eram sentidas no contexto tais como o absentismo escolar e a escassa permanência no contexto escolar.

1.2.2. Importância da rotina educativa num jardim de infância

As crianças desde cedo contactam com momentos da rotina diária educativa em que se tornam responsáveis pelas suas próprias ações e conseqüentemente apropriam-se da noção do outro (Ministério da Educação, 2016). Estes momentos são definidos e estruturados pelo educador e com a equipa educativa, que deve elaborar uma rotina diária bem organizada que respeite a relação espaço/tempo e com boas oportunidades curriculares, sendo que a autonomia deve ser o foco principal do trabalho a desenvolver pelo educador (Pereira, 2014).

A rotina educativa desenvolvida pelo educador e inserida no ambiente educativo torna-se um auxílio na gestão e execução do trabalho a realizar com o grupo e em oferecer qualidade na aprendizagem das crianças (Bilória & Metzner, 2013). É uma categoria pedagógica que opera como uma estrutura organizadora do quotidiano do Jardim de Infância, tornando-se desta forma extremamente relevante neste contexto educativo. Clarifica-se que uma rotina educativa é uma sucessão de acontecimentos intencionalmente planeados pelo educador e/ou definidos pelo ambiente educativo, realizados diariamente e em momentos específicos do dia (Lameira, 2020). A autora acrescenta que a existência de rotinas educativas garante que as crianças

compreendam o que se sucede diariamente e ficam mais tranquilas, e nesta sequência tornam-se mais participativas e autônomas. Esta aprendizagem dá-se pela aprendizagem pela ação que se caracteriza pela aquisição de saberes e conhecimentos através da manipulação de objetos, que nestas idades são essencialmente brinquedos e jogos, e na interação com pessoas, em que são partilhadas ideias e conhecimentos (Weikart & Hohmann, 2003).

A PES decorreu num Jardim de Infância com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Pereira (2014), *o MEM na Educação Pré-Escolar assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático* (p. 28). A rotina diária desenvolvida no MEM divide-se em nove momentos principais (Pereira, 2014):

1. Jogos autodirigidos, que decorriam enquanto se esperava que o maior número de crianças chegasse ao JI. Enquanto isso, as crianças elegiam e realizavam jogos autonomamente;

2. Acolhimento, em que as crianças se sentavam na manta, marcavam a sua presença, observavam e marcavam o tempo, e cantavam os bons dias;

3. Higiene pessoal e lanche da manhã, em que as crianças lavavam as mãos e faziam as suas necessidades fisiológicas, dirigindo-se posteriormente ao refeitório para lanchar;

4. Recreio, em que as crianças brincavam livremente com os seus pares e com os pares da outra sala, inventavam brincadeiras e recorriam aos baloiços e triciclos que o JI disponibilizava;

5. Atividades livres (áreas) ou atividades orientadas/em grupo, no qual as crianças brincavam livremente nas áreas ou realizavam as atividades propostas nos diários realizados anteriormente;

6. Higiene pessoal e almoço, em que se dirigiam à casa de banho e posteriormente encaminhavam-se ao refeitório para almoçar;

7. Atividades livres (áreas) ou atividades orientadas/em grupo, no qual as crianças brincavam livremente nas áreas ou realizavam as atividades propostas nos diários realizados anteriormente;

8. Escrita do diário, em que as crianças se reuniam no tapete, dialogavam sobre o dia, referiam o que gostaram, não gostaram, fizeram e querem fazer, enalteciam situações de conflito que eram resolvidas ou que precisavam de resolução e identificavam mudanças positivas nas ações dos amigos que até então poderia ter um impacto negativo para o grupo e era da sua consciência;

9. Higiene pessoal e lanche da tarde (término do dia letivo), em que as crianças se dirigiam à casa de banho para a sua higiene pessoal e iam lanchar. Algumas crianças após o lanche permaneciam no Jardim para o prolongamento. Este momento já não pertencia à PES, porém em diálogo com a assistente operacional da sala abordou-se a questão do prolongamento, que consistia de igual forma na promoção de valores através dos convívios e diálogos estabelecidos até ao momento da sua ida para a casa.

É importante salvaguardar as oportunidades de aprendizagens que surgem na rotina diária das crianças, garantido que a autonomia é promovida a partir das regras, limites e acordos que constituem os diversos momentos do dia no Jardim (Pereira, 2014). Deste modo e segundo a autora, a rotina fomenta a autoestima positiva, a auto-organização e a curiosidade. Para terminar, Pereira (2014) cita que a rotina educativa bem definida e estruturada oferece uma segurança às crianças que é indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo. Ainda assim, por vezes, há mudanças nessa rotina para que outras experiências e oportunidades de aprendizagem sejam validadas e aproveitadas.

1.2.3. Papel do educador

O educador é o agente principal no direcionamento das crianças, encaminhando-as pelos seus objetivos, revertendo situações de dificuldade em momentos de simplicidade, autonomia, descoberta e aprendizagem. Possui também o papel de: i) promover o desenvolvimento físico e motor; ii) estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual; iii) desenvolver o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social; iv) valorizar a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, ajudar a construir uma atitude básica de ligação ao mundo, que se torna crucial para o desenvolvimento de um cidadão emancipado (Laevers, 2004). O desenvolvimento emocional está diretamente ligado ao papel do educador, dado que as crianças partilham inúmeros momentos ao longo do dia com o educador e por sua vez, este tem a possibilidade de direcionar as crianças a situações positivas, balanceando e solucionando, num modo de ajuda e direcionamento, as situações de conflito (Santos, 2015). A autora complementa que o educador é responsável pela educação e pela organização das atividades letivas, tanto ao nível individual quanto ao nível do coletivo, promovendo uma educação e desenvolvimento integral da criança, englobando a educação em valores. Neste sentido, a criança possui ferramentas para adquirir e

ampliar aprendizagens, conhecimentos e capacidades.

Diariamente, os educadores são confrontados com situações que lhes exigem uma envergadura face a situações de conflito, solucionando-as através da tomada de decisões. Estas situações são propícias para que os educadores revisem as suas práticas e incutam, se necessário, estratégias que minimizem situações que sejam recorrentes (Fernandes, 2021). Pelas palavras da autora, um bom profissional caracteriza-se pela postura reflexiva que adota, pela procura por novas estratégias, na predisposição para dar resposta a determinada situação e na preocupação em dar respostas eficientes às necessidades das crianças. Por fim, o educador deve priorizar a voz das crianças, escutando as suas ideias e necessidades e encaminhar a que os seus objetivos sejam atingidos.

1.2.4. Os valores na FPS das OCEPE

As OCEPE é um documento orientador essencial para o Jardim de Infância que tem como diretriz e principal objetivo dar ferramentas pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem às crianças entre os três e os seis anos, sendo esta considerada *a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida* (Ministério da Educação, 2016, p.5). Este divide-se por três secções, enquadramento geral, áreas de conteúdo, e continuidade educativa e transições.

A área de conteúdo de Formação Pessoal e Social (FPS) caracteriza-se como uma área transversal porque é visível todo o trabalho educativo desenvolvido num Jardim de Infância, em que se observa a relação que as crianças estabelecem consigo mesmas, com os pares e com os adultos, em que se incrementa o desenvolvimento de atitudes e valores, descrevendo eficazmente uma aprendizagem bem-sucedida na construção do seu eu enquanto ser individual, autónomo, crítico e cívico (Ministério da Educação, 2016). O estudo realizado está intrinsecamente direcionado à informação supracitada na medida que detém conteúdos e intencionalidades próprias para o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, e lhes proporciona a formação de cidadãos cívicos, críticos, conscientes e solidários.

Ministério da Educação (2016) refere que é nestes contextos sociais que as crianças expandem a sua consciência de si próprios e dos outros, observando e delineando uma noção do que aceitam e concordam mediante os seus limites e os valores com os quais se identificam e até então adquiridos. Posto isto, realizou-se uma leitura profunda nesta área de conteúdo e construiu-se uma tabela (Tabela 1), que permitiu compreender o trabalho desenvolvido nas diversas componentes. Inicia-se por

elucidar que esta área de conteúdo é composta por quatro componentes: i) construção da identidade e da autoestima; ii) independência e autonomia; iii) consciência de si como aprendente; e iv) convivência democrática e cidadania. Em cada uma das componentes, selecionou-se a informação que explicasse esses momentos, descrevendo o papel do educador para que essa componente fosse desenvolvida e que valor estaria associado. Evidencia-se que o papel do educador é fundamental neste processo de aprendizagem visto que permite que os valores de cooperação, tolerância, partilha, sensibilidade, respeito, entre outros, sejam fomentados e reconhecidos como importantes e essenciais por parte do grupo de crianças (Ministério da Educação, 2016).

A informação constada na Tabela 1 está presente nas páginas 33 e 42 da área de conteúdo FPS das OCEPE. Tal como se suprarreferido e de modo a clarificar as componentes: i) a *construção da identidade e da autoestima*, reconhece e aceita as características individuais e reconhece os laços de pertença social e cultural, imperando o valor de respeito; ii) a *independência e autonomia*, propõe o saber cuidar de si, o assumir responsabilidades na segurança e bem-estar e a autonomia para realizar escolhas e tomar decisões, estando presente os valores de autonomia, partilha, justiça, cooperação e participação; iii) a *consciência de si como aprendente*, em que a criança se deve apropriar da consciência de si como sujeito que aprende, deve ter apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento e partilha de aprendizagens com o grupo, visando os valores de participação, autonomia, cooperação e partilha; e iv) a convivência democrática e cidadania, em que pede o debate e negociação, a tomada de consciência e aceitação de perspectivas e valores diferentes, educação para a cidadania, e respeito e valorização pelo ambiente natural e social, fomentando os valores de participação, autonomia, cooperação, democracia, respeito e valorização pelo ambiente natural e social. Tal como expectável, os valores visados nas OCEPE encontram-se em concordância com os valores visíveis na rotina educativa do JI bem como no projeto educativo da instituição escolar. O último valor citado, valorização pelo ambiente natural e social, foi um valor enaltecido pela educadora cooperante, quando foi questionada sobre que outro valor considerava imprescindível para o JI e que não tivesse sido referido, mas que simultaneamente considerava importante acrescentar à informação recolhida da entrevista.

Em suma, pode-se considerar que os valores presentes nas OCEPE se enquadram nos valores visados no projeto, que são os valores significativos para a EPE.

Tabela 1*Valores presentes nas OCEPE*

| Área de Formação Pessoal e Social | | | | |
|--|--|--|--|----------|
| Componentes | Consiste | Elucidação do conceito | Modo de atuar por parte do educador | Valores |
| Construção da identidade e da autoestima | Reconhecimento e aceitação das características individuais | Reconhecimento das características individuais e na compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um; As crianças em idade pré-escolar têm em construção a noção do <i>eu</i> e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem | Valorizar, estimular e respeitar a criança realçando os seus progressos bem como as relações sociais que estabelece. | Respeito |
| | Reconhecimento de laços de pertença social e | Consciência das características singulares de cada criança é desenvolvida simultaneamente com a percepção do que têm em comum e do que | Respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família. | |

cultural as distingue dos outros.

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Independência e autonomia | Saber cuidar de si, assumir responsabilidades na sua segurança e bem-estar | Ser capaz de tomar conta de si e utilizar materiais e instrumentos que se encontrem à sua disposição. | Negoceia tarefas necessárias para a vida do grupo; Sensibiliza as crianças para os problemas de segurança; Oferece às crianças tempo e espaço para realizar as tarefas do dia. | Autonomia Partilha Participação |
| Autonomia para realizar escolhas e tomar decisões | Requer uma organização social participada por parte do grupo em que as regras são elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas e aceites pelas crianças, conduzindo a uma autorregulação dos seus comportamentos. | | Promover valores democráticos; Promover decisões coletivas sobre as tarefas essenciais para o bom funcionamento do grupo e da distribuição equitativa. | Participação Justiça Cooperação |

| | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|---|
| Consciência de si como aprendiz | Consciência de si como sujeito que aprende | Tem como ponto de partida o que as crianças sabem e faz sentido para elas; O/a educador/a um papel essencial ao refletir com as crianças sobre o processo de aprendizagem. | Dialogar com as crianças sobre o que estão a fazer; Colocar questões e dar sugestões; Oferece para elaborarem, retomarem e reverem as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento. | Participação Autonomia Cooperação |
| | Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento | A perceção por parte da criança das suas aprendizagens (o que aprendeu, como aprendeu, como ultrapassou as suas dificuldades) permite-lhe tomar consciência de si enquanto aprendiz, que por seu turno promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender. | Permite que a criança seja consciente do que aprendeu, como aprendeu e como solucionou as dificuldades que possa ter sentido. | |
| | Partilha de aprendizagens com o grupo | Perceção de si como aprendiz não se limita apenas ao individual, mas estende-se e intensifica-se pelas aprendizagens partilhadas em | Cooperação intencional, em que explorem as ideias das crianças, debatendo-as. | Cooperação Partilha |

grupo.

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Convivência democrática e cidadania | Debate e negociação | Confronto de opiniões e necessidades de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de conflito e negociação. | Ação intencional, que conduz a uma efetiva igualdade de oportunidades; Debater ideias e opiniões sobre filmes, documentários, que se apropriem da temática. | Cidadania Participação |
| | Tomada de consciência e aceitação de perspectivas e valores diferentes | A participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir opiniões e confrontá-las com as dos outros. | Incentivar e permitir a tomada de iniciativas e a assumir responsabilidades, exprimir opiniões e confrontá-las com as dos outros. | Tolerância Compreensão Respeito |
| | Educação para a cidadania | Desenvolvimento progressivo do espírito crítico face ao mundo que rodeia a criança, englobando nomeadamente os meios de comunicação que contactam diariamente. | Manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores das crianças e adultos; Escuta o que as crianças dizem, | Responsabilidade Autonomia Democracia |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | apoia a explicitação das suas opiniões e incentiva a sua participação ativa nas conversas. | |
| Respeito e valorização pelo ambiente natural e social | Promover o sentido de corresponsabilidade de que todos contribuem para o presente e futuro. | Incentivar a boas práticas de proteção da natureza e dos bens culturais. | Respeito Valorização pelo ambiente natural e social |

Capítulo 2. Processos metodológicos empregues no estudo

O presente capítulo debruça-se sobre a metodologia empregue no estudo realizado, em que foi necessário eleger o tipo de investigação, delinear objetivos, recorrer a documentos que possibilitassem a recolha de informação e simultaneamente a recolha de dados.

O estudo procura responder à questão de investigação: *Qual o potencial de uma rotina educativa de Educação de Pré-Escolar na Educação em Valores?*. Para dar resposta à questão foram delineados três objetivos:

- i) identificar os valores constantes no Projeto Educativo do Jardim de Infância;
- ii) analisar os momentos da rotina educativa em termos dos valores promovidos;
- iii) perceber a relevância da rotina educativa para a Educação em Valores na EPE.

Nos pontos seguintes, clarifica-se os procedimentos metodológicos eleitos para o desenvolvimento e alcance deste estudo que se explane pela concretização de um estudo de caso, enquadrado num paradigma qualitativo interpretativo, apoiando-se na pesquisa documental, na observação participante e na entrevista semiestruturada.

2.1. Tipo de investigação

O estudo de caso é definido como uma estratégia de investigação, podendo ser algo bem específico como um indivíduo ou um grupo, ou menos específico como uma tomada de decisão ou mudanças organizacionais (Yin, 2001). Nesta linha de clarificação de ideias, o estudo de caso é do tipo qualitativo, ou seja, dirige-se por uma perspetiva interpretativa e construtivista, em que o investigador e a realidade estudada se mantêm próximos (Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma e segundo os autores, os dados recolhidos designam-se como qualitativos, sendo ricos em fenómenos descritivos relativamente às observações realizadas face ao estudo. As características desta perspetiva qualitativa são o de procurar compreender as complexas inter-relações que ocorrem na vida real, a capacidade do investigador interpretar tudo o que sucede à sua volta, realizando uma observação participante, a emissão de juízos de valor partindo das análises e reflexões, e por fim, o conhecimento não ser descoberto, mas sim construído.

Pela literatura de Amado (2013), um estudo de caso caracteriza-se pela descrição, indução, teoria fundamentada e pelo estudo das perceções pessoais. No processo de investigação, o investigador debruça-se sobre o processo de investigação invés do resultado e encontra-se no local do estudo de modo a recolher o maior número

de informação e de detalhes, e conseqüentemente, uma maior e melhor compreensão do que foi sendo observado e registrado. A autora acrescenta ainda que o trabalho de pesquisa realizado por um investigador procura ser relevante e inclui intencionalmente por sua parte, registo de palavras, fotografias, transcrições de entrevistas e notas de campo, em que relatam momentos observados e que contribuem para o processo da investigação. Tal como ocorre neste estudo de caso, a investigadora adotou uma observação participante, atenta em todo o processo de modo a recorrer o maior número de momentos e detalhes que contribuíssem para a investigação, não se focando nos resultados, mas sim em todo o processo que era necessário viver para desenvolver o estudo que pretendia. Ao longo do documento verifica-se informação datada tal como observável na Tabela 6.

Stake (2000) considera que um estudo de caso é útil para orientar e desenvolver processos de intervenção com pessoas, famílias, organizações e outros. O autor identifica três diferentes tipos de estudo de caso: intrínsecos, instrumentais e coletivos, sendo que o primeiro não procura construir nenhuma teoria, a não ser que tenha um interesse em algo específico; o segundo examina elementos importantes para o estudo para redefinir teorias, resolver problemas ou aprender a trabalhar com estudos de caso similares; e por fim, o terceiro serve para construir um corpo teórico de confirmações, encontrar informação comum ou diferente daquela que possui e até acumular informação. Nesta linha de ideias e enveredando pela informação da literatura, este estudo insere-se num estudo de caso intrínseco porque se interessou por compreender e estudar o potencial da rotina educativa na EPE enquanto promotora de uma Educação em Valores.

2.2. Participantes

O estudo desenvolveu-se no contexto educativo em que decorreu a PES. A rotina educativa de uma sala de JI foi o foco deste estudo, pelo que se consideraram como participantes a educadora de infância, as crianças e as dinâmicas vividas num JI abrangido por um projeto educativo de escola específico. Por linhas breves, este projeto foi concebido para reverter o abandono escolar que se fazia sentir naquela instituição, dado que acolhiam uma diversidade de crianças, mas maioritariamente eram crianças de etnia cigana. Por ser turno, eram crianças que, dado o absentismo escolar, raramente apareciam na Escola/JI. Desta forma, estruturaram um projeto que visasse valores que aliciassem as crianças e as suas famílias a envolverem-se no contexto escolar, priorizando a interculturalidade e a participação ativa, no maior tempo possível. A

educadora de infância tem 44 anos e conta com quase 20 anos de experiência, sendo o seu primeiro ano no JI em que se realizou o estudo.

O grupo envolvido no projeto era constituído por 18 crianças, que era o número de crianças inscritas na sala em que se dinamizou a PES. Ainda assim, o número de crianças presentes nem sempre era um número constante, porque em algumas semanas o grupo estava quase todo presente na sala e em outras semanas o grupo era pequeno e com um número reduzido. De acordo com a Tabela 2, o grupo era constituído por 18 crianças, sendo oito meninas e 10 meninos. Das oito meninas, duas têm quatro anos, três têm cinco anos e três têm seis anos. Dos meninos, dois têm três anos, dois têm quatro anos, três têm cinco anos e três têm seis anos. Esta informação foi recolhida dos dados pessoais das crianças que foi cedido pela educadora de infância e está em concordância com o momento da escrita deste estudo.

Tabela 2

Informação das crianças

| Ano | Idade (anos) | Nº de crianças | Sexo | |
|-------------------|--------------|----------------|----------|-----------|
| | | | Feminino | Masculino |
| 2016 | 6 | 6 | 3 | 3 |
| 2017 | 5 | 6 | 3 | 3 |
| 2018 | 4 | 4 | 2 | 2 |
| 2019 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| Total de crianças | | 18 | 8 | 10 |

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os procedimentos metodológicos combinam a análise documental, a observação participante e a entrevista semiestruturada, procurando assegurar a recolha de informação que dê resposta aos três objetivos em estudo. Na Tabela 3 estão presentes os três objetivos do estudo e os procedimentos metodológicos adotados em cada um deles.

Tabela 3*Objetivos em conformidade com os processos metodológicos*

| Objetivo | Processos metodológicos |
|---|---|
| 1. Identificar os valores constantes no Projeto educativo do Jardim de Infância | <ul style="list-style-type: none">• Pesquisa documental |
| 2. Analisar os momentos da rotina educativa em termos dos valores promovidos | <ul style="list-style-type: none">• Observação participante• Entrevista semiestruturada à educadora cooperante |
| 3. Perceber a relevância da rotina educativa para a Educação em valores na EPE. | <ul style="list-style-type: none">• Observação participante• Entrevista semiestruturada à educadora cooperante |

2.3.1 Pesquisa documental

Um documento favorece a observação do processo de maturação e evolução de grupos de participantes de estudos, contextos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros feitos (Albarello et al., 1997). Metodologicamente, a análise documental trata-se de uma recolha de dados que descarta possíveis impactos devido à presença, ações ou interações por parte do investigador e que por consequência modifique situações importantes para o estudo (Poupart et al., 1997). Os autores acrescentam que apesar dos benefícios deste método, é também expectável as dificuldades que o investigador pode sentir ao ler e interpretar a informação que o documento oferece, pois é preciso compreender e informar-se sobre a fidedignidade dos factos dado que nem sempre se sabe se a informação representada é de facto credível. Como objetivo da análise documental, tem-se a representação condensada da informação, o que facilita a recolha e seleção de informação.

2.3.2. Observação participante

A observação é fundamental para a pesquisa dado que permite elaborar todos os passos que um estudo acarreta: identificar o problema, delinear estratégias, coletar dados, eleger participantes, definir objetivos, elaborar a questão de investigação, entre

outros pontos fundamentais (Carmo & Ferreira, 2008). O autor refere que esta técnica de investigação é uma das mais antigas e utilizada por múltiplas áreas científicas nomeadamente de investigação social, devido às suas especificidades. A recolha de dados na observação participante é realizada pelo contacto estabelecido entre o investigador e os participantes no contexto natural onde tudo se desenrola. É importante que não haja distorções do que é observado com pontos de vista pessoais (Carmo & Ferreira, 2008). Burgess (1997) explica que na investigação participante o investigador é o principal instrumento de investigação social, em que esta investigação participante facilita a colheita de dados sobre interação social. O autor adiciona que a vantagem de ser um observador participante está na oportunidade de poder recolher dados ricos e detalhados, baseados na observação de um contexto real, de obter situações de relatos dos participantes na própria linguagem e de avaliar situações em relatos que foi obtendo pelos participantes.

Gil (1999) considera que a observação participante pode também ser definida como observação ativa porque consiste na verdadeira participação do conhecimento do grupo, comunidade ou determinada situação. O autor refere que neste tipo de observação, o investigador assume o papel de membro do grupo, definindo-se a técnica de observação participante como *a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo* (p.113). Nesta linha de ideias, a observação participante pode tomar duas formas distintas: natural, em que o observador pertence ao meio em que se encontra a realizar a observação; ou artificial, quando o observador agrega o grupo com o objetivo de realizar a observação e consequente investigação (Gil, 1999).

As vantagens e desvantagens da observação participante são apresentadas por Gil (1999). Como vantagens tem-se a facilidade em aceder com rapidez às situações em que o grupo vivencia, a possibilidade de aceder a dados que a comunidade determinada como domínio privado, a possibilidade de escutar palavras de esclarecimento face a situações observadas. Já as desvantagens encaminham-se pelas restrições que este tipo de observação acarreta, porque se limita à população participante no estudo (Gil, 1999).

Resumidamente e transpondo para este estudo, adotou-se uma observação participante em que se procurou interagir com as crianças com normalidade como sempre se sucedeu em contexto de intervenção, com a intenção de observar o máximo de detalhes e proceder ao seu registo, para que posteriormente, se pudesse refletir e dar resposta à questão de investigação e aos objetivos. A observação é também artificial

visto que a autora não pertence ao grupo, apenas integrou-o para realizar a PES e consequentemente o estudo.

2.3.3. Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das Ciências Sociais (Gil, 1999; Pardal & Lopes, 2011), em que o investigador tem a oportunidade de realizar intencionalmente um conjunto de perguntas ao entrevistado, que vão ao encontro do objetivo traçado pelo investigador (Vilarinho, 2019). Neste linear, a entrevista torna-se um contacto social, em que é estabelecido um diálogo assimétrico em que uma *parte quer recolher dados e a outra apresenta-se como fonte de informação* (Gil, 1999). O autor explane que a relação direta e pessoal que se sucede entre o entrevistador e o entrevistado permite que o investigador obtenha a informação sobre o tema através da recolha de dados da opinião do entrevistado.

Gil (1999) evidencia que a entrevista possui vantagens como possibilitar a obtenção de diversos e inúmeros dados; é uma técnica muito eficiente para obter dados relativos ao comportamento humano; os dados que se obtêm são suscetíveis de classificação e quantificação; não exige que o entrevistado seja alfabetizado; permite a obtenção de um conjunto de respostas; é flexível ao nível de se realizarem questões ou esclarecer dúvidas; e viabiliza a análise da expressão corporal e a tonalidade da voz do entrevistado e o ênfase das suas respostas. Porém, existem limitações que se estendem por não existir muita motivação por parte do entrevistado em realizar a entrevista; a incompreensão das questões que são feitas; as respostas falsas por razões que sejam extrínsecas ao entrevistador; a dificuldade por parte do entrevistador a dar respostas adequadas ou que vão ao encontro da temática; e a pressão feita ao entrevistado por parte do entrevistador.

Pardal & Lopes (2011) explica que estruturalmente, as entrevistas dividem-se em *entrevistas estruturadas* e *entrevistas não estruturadas*. Não obstante, entre estes dois extremos, tem-se a variante da *entrevista semiestruturada*. Esta variante não é inteiramente aberta e livre, mas contém flexibilidade nas questões que são realizadas. O estudo apresentado contou com a realização de uma entrevista semiestruturada porque se procurou dar uma maior liberdade ao que a educadora teria a acrescentar que fosse útil para o estudo, integrando outras informações relevantes.

Concisamente, a escolha desta técnica ocorreu por se achar pertinente compreender a perspetiva da educadora face aos valores que a rotina diariamente promovia. Neste linear, realizou-se um conjunto de questões que se voltam por

compreender: o que perspectiva sobre o conceito de uma educação em valores, se considera essencial, como se podem promover esses valores e que relação o projeto educativo do Jardim visa valores que se adequam e verificam na rotina educativa. Além disto, também, em diálogo, se debateu quais os valores que se encontravam presentes nos diversos momentos do dia. Em anexo encontra-se o guião de entrevista à educadora de infância *A rotina educativa na Educação Pré-Escolar numa proposta de Educação em Valores* (Anexo 1) e a sua transcrição (Anexo 3).

2.4. Técnicas de tratamento e análise dos dados

A análise de dados pela análise de conteúdo permitiu a recolha de informação que fosse congruente com o estudo, em que inicialmente se recorreu à literatura que se utilizou para o outro estudo e aos autores que sustentaram essa mesma informação. Entre esses autores tem-se Oliveira & Marinho-Araújo (2010), Costa (2011), Lima (2016) e Pinto, A. (2021), que foram os pilares primordiais para dar início à investigação realizada anteriormente que se transpôs para este mesmo estudo, em que a temática central foi a educação em valores. Tal como supracitado nos pilares teóricos e segundo a literatura dos autores referenciados, os valores iniciam-se em contexto familiar e expande-se na vida social e escolar, e entre os valores intrínsecos tem-se a liberdade, segurança, fraternidade, ternura, fidelidade, amor, interajuda e perdão (Costa, 2011; Lima, 2016). Estes valores inicialmente sistematizados encaminharam à análise dos valores presentes no Projeto Educativo da Pontinha (PEP) (nome fictício), em que se procurou compreender que valores emergentes do seio familiar estariam presentes no contexto escolar e que se encontravam visados no PEP. A entrevista é uma categorização emergente das práticas, em que através das observações realizadas enquanto educadora em formação, pelos valores recolhidos do PEP e os valores que se considerou estarem presentes nos diferentes momentos do dia, se delineou uma entrevista semiestruturada, constituída por um conjunto de questões inerentes ao estudo e à clarificação e debate dos valores que se observaram nos vários momentos do dia e que iam ao encontro do PEP (Anexo 1). Esta caracterizou-se pela flexibilidade em abordar outras questões ou ideias importantes para o estudo por parte da entrevistadora e da entrevistada.

Capítulo 3. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo congregam-se os dados recolhidos em função dos objetivos de suporte ao estudo. Para cada um dos deles, utilizou-se os procedimentos metodológicos eleitos tal como está explícito na Tabela 3. Ao longo deste capítulo são referidas anotações como *notas de campo* e *entrevista à educadora*, devidamente datadas. Nas notas de campo verifica-se a presença da identificação das crianças por letras, em que não se referem às iniciais das crianças, mas sim à seleção e correspondência aleatória entre o nome das crianças e as letras. A idade é referida por A, por exemplo, 3A, 4A ou 5A, e o sexo das crianças por m de masculino e f de feminino. Esta informação está presente na tabela do Anexo 2, que era a mesma tabela pela qual se guiou na escrita dos relatórios da PES.

3.1. Caracterização do Projeto educativo da Escola e Jardim de Infância

O projeto educativo intitulado de *Projeto Educativo da Pontinha (PEP)* (*nome fictício*) que se encontra em vigor no ano letivo de 2022/2023 até 2025/2026, é um documento educativo que consagra o bem-estar físico e emocional das crianças, respeitando a sua singularidade, necessidades e ritmos de maturação, aplicando pedagogias que se adequem às especificidades das crianças, promovendo uma educação harmoniosa e efetiva (ABCD, 2022). O propósito deste projeto debruça-se por diminuir e contornar o problema social e escolar que já vinha a ser sentido, nomeadamente com as crianças de etnia cigana em que se verificava um grande absentismo, com falta de assiduidade. Desta forma, este documento educativo dá resposta enquanto conceção de uma solução transversal emergente, das necessidades subjacentes ao contexto sociodemográfico da comunidade inerente.

A Educação Pré-Escolar foi incluída neste PEP, pois inicialmente apenas era contemplado para o Primeiro Ciclo, de modo a criar uma comunidade de aprendizagem, a concretizar uma articulação vertical e horizontal entre dois ciclos, dar continuidade à dinamização das atividades do PEP e a envolver as famílias dos alunos com vista a um só projeto, valorizando a escola e a importância da presença das famílias no percurso educativo das crianças.

3.2. Valores constantes no Projeto Educativo da Pontinha (PEP)

A identificação dos valores presentes no documento orientador que se caracteriza por ser as linhas orientadoras da Escola e do Jardim, tornou-se importante para o estudo na medida que se pretendia conhecer que valores eram visados pelo

contexto educativo e de que forma estariam envolvidos e presentes na rotina diária praticada no Jardim de Infância.

Na leitura deste documento e na recolha desta informação, compreendeu-se que o projeto recorria a estratégias pedagógicas alternativas, respeitando a diversidade cultural e o perfil de cada criança, bem como oferecer aprendizagens mais significativas, criativas, participativas, e que também permite-se reverter as dificuldades que se faziam sentir ao nível do absentismo por parte das crianças de etnia cigana, na envolvência da família na vida escolar das crianças e na possibilidade de ser uma escola para todos e sem limites. Desta forma, são visados no projeto os valores de: i) amor, que é visto como a âncora e alicerce de todas as relações; ii) responsabilidade e integridade, que consiste na capacidade de autoavaliar, autorregular e contribuir dinamicamente em prol de um bem maior; iii) excelência e exigência, que se explane pelo rigor e superação perante os objetivos e dificuldades; iv) curiosidade, reflexão e inovação, em que se caracteriza no desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e cívico; v) cidadania e participação, pelo qual se negociam soluções perante momentos de conflito; vi) liberdade, em que se expressa a autonomia pessoal centrada na democracia, na equidade e na cidadania; vii) cooperação, onde se potencia a fomentação de aprendizagens colaborativas, e em que se evita a competição e o isolamento; viii) acessibilidade, que alberga uma escola sem fronteiras em qualquer nível; ix) segurança, pela qual se garante a segurança para as crianças em todos os níveis; x) partilha, em que reúne agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos; e xi) metodologias ativas, em que se valoriza a natureza transdisciplinar de múltiplas competências, teóricas e práticas, apoiando-se no projeto (Tabela 4).

O conjunto de valores presentes no projeto encaminhou para a observação e reflexão destes valores ao longo dos diversos momentos do dia, de modo a identificar a sua presença. Neste seguimento, construiu-se uma tabela, presente no Anexo 1, que apresentava os diversos momentos do dia em que a investigadora se encontrava presente na PES, e naturalmente observava, e os respetivos valores que considerou estarem presentes, com o objetivo de debater com a educadora cooperante no momento da sua entrevista. Nessa atividade prática de metodologia em anexo (Anexo 1), existem questões que foram contribuídas pela investigadora para que compreendesse se os valores visados pelo PEP eram visíveis na rotina diária das crianças. A educadora entrevistada concordou com os valores visados no Projeto, referindo que: *o amor é desenvolvido diariamente com as crianças, é a base de todas as relações humanas e trabalho nessa perspetiva; a responsabilidade e integridade é importante que as*

crianças percebam as consequências das suas atitudes e que são delas próprias, tendo desse modo de haver limites nas suas ações; a integridade, excelência e exigência dado que temos de tentar fazer melhor e sermos cada vez melhores; a reflexão e inovação, em que considera que o projeto é inovador e que oferece diversos objetivos, e também refere ser importante por ter melhorado significativamente o contexto que estava um pouco esquecido (...) fez com que melhorasse bastante aquela comunidade escolar e que teve bastantes bons resultados; a cidadania, participação, liberdade e cooperação, são considerados como a base de toda a comunidade e um país, devendo esses valores serem trabalhados diariamente no Jardim, oferecendo-se às crianças oportunidades de decidir e participar na tomada de decisões (Entrevista à educadora, junho 2023). Para além disto, acrescentou que a proteção e preservação do ambiente e os objetivos do desenvolvimento sustentável são crucialmente importantes e que apesar de não estarem constados no projeto, foram trabalhados ao longo do ano letivo com o grupo através do projeto Eco-Escolas que o Jardim integrou (Entrevista à educadora, junho 2023).

O projeto cruza valores com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) como a garantia de uma escola inclusiva, oferecendo a possibilidade de aprendizagem mediante a singularidade de cada criança, a articulação entre o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a EPE, a mobilização de agentes educativos (pais, auxiliares, psicólogos, terapeutas da fala, entre outros) para a garantia de sucesso educativo de todos os alunos, e por fim, a valorização do trabalho interdisciplinar em equipa através de projetos que alberguem diferenciadas aprendizagens, analisados e avaliados por um conjunto de professores (ABCD, 2022). Na Tabela 4 pode-se verificar que dos 11 valores que o PEP pretende visar, apenas cinco estão contemplado no PASEO.

Tabela 4

Valores do projeto da Pontinha vs Valores do PASEO

| Valores Pontinha | Valores PASEO |
|--------------------------------|--------------------------------|
| Amor | ---- |
| Responsabilidade e Integridade | Responsabilidade e Integridade |
| Excelência e Exigência | Excelência e Exigência |

| | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| Curiosidade, Reflexão e Inovação | Curiosidade, Reflexão e Inovação |
| Cidadania e Participação | Cidadania e Participação |
| Liberdade | Liberdade |
| Cooperação | ---- |
| Acessibilidade | ---- |
| Segurança | --- |
| Partilha | --- |
| Metodologias ativas | --- |

3.3. Análise da rotina educativa em termos dos valores promovidos

A rotina educativa divide-se em vários momentos ao longo do dia, tendo sido apenas selecionado os momentos do dia em que a autora se encontrava presente e podia relacionar-se diretamente com as crianças. Desta forma, estavam presentes todos os momentos do dia, à exceção do almoço e do prolongamento, que segundo as linhas anteriores era um momento rico para a promoção de valores, mas não contemplava os momentos da rotina estipulados na Educação Pré-Escolar (EPE). Assim sendo, tem-se oito momentos do dia, sendo considerado que o lanche alberga o lanche da manhã e o lanche da tarde, e juntou-se o recreio com a brincadeira livre porque é similar, ainda que no recreio exista uma maior liberdade, porque se encontravam extrínsecos à sala de atividades, e maior socialização porque contactavam com as outras crianças do Jardim. As atividades em grupo e as atividades orientadas foram divididas porque considerou-se que as atividades em grupo englobavam atividades de música, dança ou atividade física, enquanto as atividades orientadas pressupunham uma temática associada que era maioritariamente decidida pelas crianças na escrita do diário dos dias anteriores. Em cada um desses momentos, foi realizada uma observação participante que permitiu observar, recolher, analisar e selecionar informação nomeadamente dos valores que estavam presentes. Destes valores, construiu-se uma tabela que se encontra no Anexo 1, em que cada momento existe um conjunto de valores que foram observados pela investigadora e, no momento que decorreu a entrevistada, debateu com a educadora que valores lhe faziam sentido, visto que a educadora se encontrava diariamente com as crianças e tinha uma visão mais concreta sobre o que se pretendia saber. Esta entrevista tinha como intuito perceber a visão da educadora face aos valores promovidos, dando-lhe a flexibilidade para adicionar, retirar ou evidenciar valores que

considerasse mais oportunos em cada um dos momentos. A tabela seguinte (tabela 5) contém os valores que se consideram em cada um dos momentos e os valores considerados pela educadora, estando claramente explícitos os momentos que existiu alteração no conjunto de valores.

Tabela 5

Valores empregues segundo a perspetiva da educadora estagiária e da educadora cooperante

| Momento do dia | Dados de observação | Perspetiva da educadora |
|---------------------|---|---|
| Jogos autodirigidos | Liberdade | Liberdade |
| | Responsabilidade e integridade (respeito) | Responsabilidade e integridade (respeito) |
| | Empatia | Empatia |
| | Solidariedade | Solidariedade |
| | Segurança | Segurança |
| | Excelência e exigência | Excelência e exigência |
| Acolhimento | Partilha | Partilha |
| | Socialização | Socialização |
| | Segurança | Segurança |
| | Excelência e exigência (consciência de si e dos outros) | Excelência e exigência (consciência de si e dos outros) |
| | Responsabilidade e integridade (respeito) | Responsabilidade e integridade (respeito) |
| | Justiça | Justiça |
| | Educação | Educação |
| | Solidariedade | Solidariedade |
| | Amor | Amor |
| | | <u>Acrescentou a Proteção ambiental</u> |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| Lanche | Partilha Cidadania e participação Liberdade Responsabilidade e integridade (respeito) Educação Socialização | Partilha Cidadania e participação Liberdade Responsabilidade e integridade (respeito) Educação Socialização |
| Recreio/ Brincadeira livre | Socialização Cidadania e participação Liberdade Acessibilidade Justiça Excelência e exigência Responsabilidade e integridade (respeito) Solidariedade | Socialização Cidadania e participação Liberdade Acessibilidade Justiça Excelência e exigência Responsabilidade e integridade (respeito) Solidariedade |
| Atividades em grupo | Responsabilidade e integridade (respeito) Empatia Liberdade Cidadania e participação Excelência e exigência Solidariedade Curiosidade, reflexão e inovação | Responsabilidade e integridade (respeito) Empatia Liberdade Cidadania e participação Excelência e exigência Solidariedade Curiosidade, reflexão e inovação |
| Higiene pessoal | Segurança Excelência e exigência Empatia Solidariedade Liberdade | Segurança Excelência e exigência Empatia Solidariedade Liberdade <u>Adicionou a Interajuda</u> |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| Atividades orientadas | Responsabilidade e integridade (respeito) Cidadania e participação Excelência e exigência | Responsabilidade e integridade (respeito) Cidadania e participação Excelência e exigência <u>Destacou a excelência e exigência</u> |
| Momentos no tapete/ escrita do diário | Empatia Amor Cidadania Curiosidade, reflexão e inovação Liberdade | Empatia Amor Cidadania Curiosidade, reflexão e inovação Liberdade <u>Evidenciou a inovação</u> |

3.3.1. Momento: Jogos autodirigidos

Valores identificados:

-
1. Liberdade
 2. Empatia
 3. Solidariedade
 4. Segurança
 5. Excelência e exigência

Situações identificadas relativamente a estes valores:

O início do dia das crianças dava-se com jogos eleitos por elas, que correspondessem à sua faixa etária e/ou competências já adquiridas ou em aquisição. Muitas vezes, a educadora incentivava uma criança a escolher outro jogo que lhe permitia trabalhar e combater alguma dificuldade que tivesse sido sentida em algum momento pela criança ou identificada pela educadora na realização da sua avaliação. Neste ponto, a educadora procurava manter-se por perto para auxiliar.

As crianças realizavam os jogos individualmente, ao seu ritmo. Porventura, poderiam realizar algum jogo a pares, se este permitisse devido à quantidade de peças por exemplo ou que tivesse sido construído para esse efeito como aconteceu numa intervenção feita pela autora deste estudo, que com rolhas e palhinhas, criou um jogo em que as crianças tinham de imitar as figuras dos papéis ou com rolos numerados que tinham de ser sobrepostos uns nos outros consoante as figuras.

Neste momento do dia, as crianças sentiam-se seguras e com liberdade para escolher e jogar, mediante o seu estado de espírito e vontade. Quando não queriam realizar nenhum jogo, ficavam num lugar, cadeira ou tapete, tranquilos enquanto aguardavam a hora do acolhimento. Este momento também se dava porque com este grupo as crianças chegavam tarde e era importante realizar o acolhimento com o maior número de elementos possível. Pode-se considerar que este momento pressuponha um tempo extra para que as crianças chegassem.

3.3.2. Momento: Acolhimento

Valores identificados:

-
1. Partilha
 2. Cidadania e participação
 3. Justiça
 4. Liberdade
 5. Responsabilidade e integridade (respeito)
 6. Empatia
 7. Solidariedade
 8. Segurança
 9. Excelência e exigência
 10. Proteção ambiental

Situações identificadas relativamente a estes valores:

As crianças partilhavam o seu fim de semana ou as novidades que ocorriam no seu dia, fora do contexto escolar.

Esta partilha ocorria nas respostas às questões “o que têm para nos contar?”, e “alguém tem novidades que queira partilhar?”.

O saber ouvir e participar quando era a sua vez, era um dos pontos trabalhados e concretizados neste momento do dia. O grupo apesar de ter alguma dificuldade em colocar o dedo no ar e esperar que lhe fosse dada a vez para falar, reconhecia que tinha de colocar o dedo para falar de forma que todos se ouvissem: “Tens de colocar o dedo no ar.” (criança D (f, 6a), notas de campo, abril 2023). Observava-se a presença dos valores de liberdade, por saberem que possuíam o direito de falar e dizerem o que pensavam e sentiam.

Segundo a educadora cooperante, a justiça era muito trabalhada *no sentido em que eles têm de perceber (...) que têm de aguardar pela sua vez para falar. (...) eles têm de perceber que quem coloca o dedo no ar primeiro, tem o poder de falar primeiro* (entrevista à educadora, junho 2023).

As crianças percebiam as necessidades dos seus pares, evidenciavam pela forma de falar ou ajudar. Um amigo encontrava-se a gaguejar porque não conseguia verbalizar no mesmo ritmo que pensava. A criança D referiu “tem calma, respira fundo e fala devagar.” (criança D (f, 6a), notas de campo, maio 2023).

A educadora entrevistada destacou que *a solidariedade não sei. Acho que eles aprenderam ao longo do ano a serem solidários ou eles já são solidários por natureza*. Uma das atividades que a educadora enalteceu foi a construção do cabaz de Natal em que as crianças explicavam que era *para oferecer a uma família carenciada, dando a entender que se preocupavam uns com os outros e com o bem-estar dos outros* (entrevista à educadora, junho 2023). O grupo sabia que tinha a segurança e o livre-arbítrio para ser criança, partilhar as diferentes ideias e vontades, eleger brincadeiras e atividades, discordar das ideias alheias incluindo dos adultos da sala e ainda assim, se sentir seguro. A educadora acrescentou a proteção ambiental *por causa de ser um assunto muito atual, cada vez há mais problemáticas ambientais e cada vez mais temos de pensar nesta casa global que é o nosso planeta. Temos de nos centrar nestas idades porque é nestas idades que essas crianças conseguem assimilar e no futuro ter valores mais intrínsecos de como poder preservar o planeta* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.3.3. Momento: Lanches

Valores identificados:

1. Partilha
2. Cidadania e participação
3. Interajuda/união
4. Liberdade
5. Socialização
6. Educação

Situações identificadas relativamente a estes valores:

As crianças enquanto lanchavam, observavam os lanches dos amigos que se sentavam na mesma mesa. Dialogavam e muitas vezes havia alguma brincadeira. Observou-se em alguns momentos, a partilha de lanches dada a preocupação de que os seus pares não comessem, sendo esta ação um pouco reticente por parte dos adultos no sentido de salvaguardar que todas as crianças comiam. A educadora cooperante considerava que o momento do lanche *é se calhar um bocadinho inibido pelos adultos que muitas vezes (as crianças) querem partilhar os seus lanches (no sentido da partilha), mas nós não permitimos porque as crianças podem ter alergias ou podem ter alguma tolerância que não nos são conhecidas e pode acontecer alguma situação menos agradável (...)* muitas vezes partilham (os lanches) e ficam sem comer. *E isso não é o que se pretende* (entrevista à educadora, junho 2023). Deste modo, as crianças observavam as assistentes operacionais e educadoras a darem comida que havia na escola, como leite e bolachas para as crianças que não traziam lanche. Nestas ações fomentavam-se os valores cívicos, a consciência do outro. Ainda assim, tinham a possibilidade de partilhar os bolos de aniversário quando celebravam o seu aniversário, *que era uma coisa que eles tinham grande orgulho* (entrevista à educadora, junho 2023). Para além desta partilha de alimentos, partilham-se momentos e experiências em que se fala quem preparou o lanche, o que estão a comer, características que os respetivos alimentos possuem e se é saudável para a saúde. Este ponto ia ao encontro do que se trabalhava na sala de atividades, em que se promovia o estilo de vida saudável, enfatizando com alimentos que fossem nutritivos e saudáveis para as crianças. A socialização que era concretizada era traçada em limites, isto é, as crianças não detinham

liberdade de sair do seu lugar sem ser o momento oportuno de ir para a rua ou para a sala, sendo exatamente neste momento que o lixo também era deitado no respectivo caixote. Nesta linha de discurso, as crianças não possuíam essa liberdade e segundo a entrevistada (...) (as crianças) *não terem a liberdade que nós achávamos que poderiam ter. Como são muitas crianças reunidas no mesmo espaço (...) andarem todos em pé ao mesmo tempo gera muita bastante confusão* (entrevista à educadora, junho 2023). A liberdade existia nos diálogos que estabeleciam com os seus pares de mesa que muitas vezes eram os seus amigos da outra sala de atividades do JI. Não podiam ser ultrapassadas as regras de bom funcionamento no refeitório dada o número elevado de crianças.

As crianças sabiam que existia um conjunto de regras que deviam adotar no refeitório: não se levantarem enquanto comem, o lixo ser deitado no fim de comerem, a importância de reciclar, o respeitar os seus amigos, entre outros. As crianças sabiam o lugar que tinham de se sentar e respeitavam os seus amigos, mas procuravam muitas vezes comunicar com amigos que se encontrassem por perto.

Nestes momentos de comunicação que eram estabelecidos entre e com as crianças também se estendia à equipa educativa, em que se verificava uma linguagem adequada ao que era esperado: *Estão a conviver uns com os outros e a partilhar, conversar, também havia um momento bastante interessante de socialização porque nas mesas do lanche e do almoço, as duas turmas estão juntas. (...) eles aproveitam para colocar a conversa em dia* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.3.4. Momento: Recreio/ Brincadeira livre (áreas)

Valores identificados:

1. Socialização
2. Cidadania e participação
3. Liberdade
4. Acessibilidade (escola sem barreiras)
5. Justiça
6. Excelência e exigência
7. Responsabilidade e integridade (respeito)
8. Cooperação

Situações identificadas relativamente a estes valores:

Neste momento do dia, as crianças da sala da PES relacionavam-se com as crianças da outra sala de atividades, envolviam-se em brincadeiras, estabeleciam diálogos. É um dos momentos do dia que se ampliavam os momentos de socialização visto que estavam livremente a interagir com os seus pares. Tinham a liberdade de escolher o que queriam brincar, cantar ou dançar, se andavam de bicicleta, triciclo ou baloiço.

As interações prezavam-se pela liberdade de escolha, pelo respeito de si enquanto ser individual e pelos outros enquanto seus pares, pela participação ativa e sem exigências ou limites impostos pelo contexto educativo.

Os momentos de justiça e a presença de valores identificaram-se quando as crianças queriam usar os baloiços, em que tinham de fazer uma fila e esperar pela sua vez, ou quando as bicicletas e triciclos estavam todos ocupados e tinham de ser justos na cedência destes objetos, observando-se inferências como “já estás a andar há muito tempo. Também quero andar!” (criança F (f, 6A), notas de campo, maio 2023). Este ponto engloba as brincadeiras livres que se desenrolaram também no interior da sala de atividades, nas diversas áreas que a sala possuía. As crianças algumas vezes tinham momentos de discórdia, na partilha de brinquedos como se observou nas construções, nos fantoches e algumas vezes na área do faz de conta. No entanto, com diálogo, facilmente resolviam estas discordâncias. Trabalhavam nestas pequenas intervenções a consciência de si e do outro. A empatia e solidariedade existiam quando as educadoras cooperante e estagiária encaminhavam para tal. A educadora acrescentou a cooperação *porque eles nas atividades são bastante cooperativos (...) quando vão para a área dos fantoches e querem fazer uma apresentação para os colegas acabam sempre por ter de criar uma história em conjunto para apresentarem em conjunto* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.3.5. Momento: Atividades em grupo

Valores identificados:

1. Empatia
2. Liberdade
3. Cidadania e participação
4. Excelência e exigência (consciente de si e dos outros)
5. Solidariedade
6. Responsabilidade e integridade (respeito)
7. Curiosidade, reflexão e inovação (pensamento reflexivo, crítico e criativo)

Situações identificadas relativamente a estes valores:

A realização de atividades tais como *jogos, danças, diálogos* eram majoritariamente em grupo, o que é um ponto negativo na perspectiva da entrevistada: *tou a pensar em atividades em grupo que se passam, a maior parte delas ao longo do dia e lamentavelmente são em grupo porque como são tantas crianças individualizar é difícil*. No entanto contrapõe, *mas também é isso que se pretende, que as crianças consigam e aprendam com os outros e socializem com os outros, e estas atividades são muito positivas a nível de valores* (entrevista à educadora, junho 2023). Nesta linha de ideias, imperavam os valores de socialização, respeito (responsabilidade e integridade), empatia, liberdade de exprimir ideias e sentimentos, participação ativa e livre. A educadora acrescentou *o saber aguardar pela sua vez é um sinal de respeito tal como a expressão “agora estou eu a falar. Tens de esperar pela tua vez.”* (entrevista à educadora, junho 2023).

Tal como constado na Tabela 5, a empatia era visível quando as crianças percebiam as dificuldades que alguns pares sentiam em determinada área, como por exemplo num jogo motor em que era necessário ultrapassar determinado obstáculo e não conseguiam, e a solidariedade quando as crianças se desviavam para que os seus pares conseguissem ver ou irem buscar algum material para si e trazerem o do seu par (ir buscar uma folha branca e o respetivo copo dos lápis se for o caso), entre outras situações. Em contrapartida, esta noção de disparidade na realização das diversas atividades não era um fator negativo no grupo, não sendo notório a presença de ações de exclusão. Segundo a educadora *eles percebem que todos temos os nossos limites e não conseguimos aprender, e o nosso ritmo de aprendizagem não é todo o mesmo e eles conseguem perceber isso. Mais até por*

exemplo em relação às crianças mais novas ou mesmo crianças da mesma idade que não têm tanta mobilidade, não são julgadas nem criticadas. (...) nesse aspeto elas são muito mais tolerantes e mais entre aspas “crescidos” do que os adultos que são mais críticos. Eles convivem muito bem com as diferenças (entrevista à educadora, junho 2023). Desta forma, tornou-se perceptível a consciência que o grupo possuía uns dos outros, o respeito entre todos e por todos (excelência e exigência). Já o pensamento crítico, reflexivo e criativo foi notável em momentos de atividades criativas como a *dança ou na criação de um projeto plástico* (entrevista à educadora, junho 2023). A educadora acrescentou que *eles são críticos relativamente ao seu trabalho e ao trabalho dos outros, mas no sentido de melhorar e são sempre levados a refletir sobre o que fizeram e a pensar se deram o seu melhor, se fizeram o melhor que sabiam e se o resultado alcançado foi o que pretendiam* (entrevista à educadora, junho 2023). Esta linha de ideias permitiu lembrar que num momento no tapete, as crianças observaram um trabalho plástico, em que fizeram um desenho alusivo a uma temática e foram críticos quanto ao seu trabalho e ao dos seus pares (crianças do grupo, notas de campo, abril 2023). Nessa observação crítica foram debatidas o empenho por parte de cada criança, como o esforço que dedicaram ao desenho, a paciência no sentido de colorirem sem deixarem espaços em branco, o colocarem os cinco dedos em cada mão, os olhos, mãos, boca e nariz, entre outros aspetos. Esta análise teve em atenção a faixa etária das crianças e o que era pretendido que já tivessem adquirido até aquele momento. No final os melhores trabalhos receberam um autocolante como presente.

3.3.6. Momento: Higiene pessoal

Valores identificados:

1. Segurança
2. Excelência e exigência
3. Empatia
4. Solidariedade
5. Liberdade
6. Interajuda

Situações identificadas relativamente a estes valores:

O grupo realizava a higiene antes das refeições da manhã e da tarde. Nas suas ações

sentiu-se uma segurança por parte das crianças nomeadamente das mais velhas que auxiliavam as que eram mais novas e tinham alguma dificuldade em puxar as calças ou lavar as mãos. A educadora também referiu que *a chegar o papel ou a ajudar a tirar o sabonete* ou outra questão qualquer, uma básica como um estar mais aflito e deixam passar *à frente* (entrevista à educadora, junho 2023).

A segurança ia sendo alcançada à medida que se verificava a repetição desta ação. Claramente que nesta fase final as crianças eram muito mais seguras de si e do que tinham de realizar naquele momento, porém ainda se verificavam momentos com alguma dificuldade como recentemente foi observado a dificuldade em uma criança de 6 anos apertar o botão das calças, tendo pedido auxílio à investigadora deste estudo.

A educadora referiu que *falta aí a interajuda que nesses momentos muitas crianças sentem alguma dificuldade, os outros ajudam a chegar o papel ou a ajudar a tirar o sabonete* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.3.7. Momento: Atividades orientadas

Valores identificados:

1. Cidadania e participação
2. Responsabilidade e integridade (respeito)
3. Excelência e exigência
4. Cooperação

Situações identificadas relativamente a estes valores:

As atividades orientadas pressupunham os momentos em que realizavam alguma atividade associada a uma temática ou com o objetivo pré-definido como se verificava em atividades de pesquisa, saídas de campo, entre outras.

Observava-se que as crianças revelavam um sentido crítico sobre a sua postura e ação a ter na atividade que se encontrava a ser dinamizada, respeitando os seus amigos. Verificava-se esporadicamente alguns atritos no sentido que queriam fazer algo ao mesmo tempo e não respeitavam a vez dos amigos, simultaneamente via-se uma empatia e auxílio entre as crianças que apresentavam mais dificuldades. A educadora destaca o valor de excelência e exigência porque (as crianças) *tentam sempre fazer o seu melhor, respeitam as dificuldades e as suas dificuldades são respeitadas, respeitam a capacidade dos outros*

para determinado trabalho (entrevista à educadora, junho 2023). Também *falta a cooperação porque as crianças nestas atividades têm de fazê-las em conjunto, tou a pensar por exemplo em trabalhos de pesquisa, etc., fazem em grupo. E têm de chegar a um consenso e isso também é importante na participação, o saber ouvir e acatar as opiniões dos outros* (entrevista à educadora, junho 2023).

O destaque da excelência e exigência é no sentido de *procurarem sempre dar o seu melhor* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.3.8. Momento: No tapete/escrita do diário

Valores identificados:

1. Empatia
2. Amor
3. Cidadania
4. Curiosidade, reflexão e inovação
5. Liberdade
6. Democracia

Situações identificadas relativamente a estes valores:

A escrita do diário era um momento em que se aglomerava um conjunto de situações que ocorriam ao longo do dia, em que se partilhava e se escrevia o que gostaram, não gostaram, fizeram e querem fazer. Neste momento as crianças tornavam-se críticas e evidenciavam situações que não gostaram relativamente às ações dos amigos como birras, alguma brincadeira que não correu tão bem ou na hora das refeições que não comiam sozinhos. Estas últimas duas eram as mais evidenciadas neste momento dia. No entanto, verificava-se empatia quando as crianças que estavam em destaque se sentiam desconfortáveis. Ao mesmo tempo, elogiavam atitudes positivas e de mudança por parte das crianças.

Na perspetiva da educadora, a inovação era constante *porque ao avaliarmos o que aconteceu e a perspetivar trabalho, as crianças tinham sempre ideias e queriam fazer coisas diferentes e inovadoras. E mesmo se não fossem inovadoras, iam sendo criativas e respeitavam o próximo. A cidadania no sentido de todas as ideias serem escolhidas e às vezes eram necessárias votações., sendo implícito o valor de democracia* (entrevista à educadora, junho 2023).

3.4. Relevância da rotina educativa para a Educação em Valores na EPE

A rotina diária que pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada num Jardim de Infância e que é um auxílio para o educador (Lameira, 2020), é fundamental para as aprendizagens das crianças na medida que lhes proporciona a sucessão de acontecimentos repetitivos que ocorrem diariamente, consciencializando-as dos vários momentos do seu dia enquanto permanecem no Jardim e a aquisição de valores nas diversas interações entre as crianças e com os adultos. Lameira (2020) explane que as rotinas são mais facilmente conseguidas quando a criança entende a relação espaço/tempo através da existência de horários para as refeições, para os momentos em que brincam, para a higiene pessoal e para a realização de atividades. É o estabelecer de horários e a sequência de ações que irá permitir que as crianças compreendam o que se sucede diariamente no contexto educativo.

Neste linear, a criança sentirá segurança e tranquilidade porque compreende o que se sucede em determinado momento do dia, e confiança porque não tem receios relativamente ao que pode acontecer dado que já sabe previamente o que será. Para além disto, a liberdade advém de quando as crianças se encontram consciencializadas dos vários acontecimentos, intervêm naturalmente, auxiliando também a intervenção por parte do educador (Lameira, 2020). Desta forma e segundo a inferência da autora, a criança compreende que existe o antes e o depois.

Formosinho (2007) evidencia a importância de o educador assinalar o início e o fim de cada momento do dia para auxiliar as crianças na apropriação da rotina do Jardim. É importante salientar que estes valores anteriormente citados, segurança e liberdade, estão referidos no projeto educativo do Jardim e foram observados no contexto educativo nos momentos do acolhimento, lanche, recreio, atividades em grupo, brincar livre, higiene pessoal e momentos no tapete/escrita do diário (inf. presente na tabela construída para entrevista semiestrutura no Anexo 1). Reforça-se que segundo a educadora cooperante e em conformidade com a informação recolhida da entrevista, as crianças eram conscientes dos limites que possuíam nos diferentes momentos do dia. No momento das refeições, as crianças queriam partilhar os seus lanches, mas não tinham a liberdade de o fazer porque podiam afetar a saúde dos seus pares caso estes possuíassem alguma alergia a algum componente alimentar ou pudessem oferecer e dividir e acabarem por não comer nada, ficando com fome. Ainda assim, conseguiam trabalhar a cidadania quando observavam a equipa educativa a dar leite, bolachas e outros alimentos, que se encontravam na instituição escolar, a essas crianças. No recreio, a liberdade era sentida e as crianças podiam *extravasar energias e andar à*

vontade, tal como profere a educadora, no entanto a cidadania e participação eram mais visíveis porque *eles acabam por decidir o que vão fazer e acabam por ser mais ativos e participativos nas decisões: eles próprios propõem, discutem o que podem ou não fazer* (entrevista à educadora, junho 2023). Neste momento de recreio, as crianças experienciavam situações que lhes promoviam a aquisição de valores, em que observavam um amigo que possuía dificuldades locomotoras e deslocava-se numa cadeira de rodas, havendo o cuidado de ser transportado até ao exterior e brincar no chão, interagindo com os seus pares. Foi observado em momentos que o elevador estava avariado, a necessidade de levar a criança ao colo e em outros momentos ser necessário sair do contexto escolar e entrar pela saída que dava acesso ao recreio exterior. Claramente que as crianças compreendiam a necessidade destas ações, tendo empatia e cuidado com o seu amigo e mesmo nas suas interações, agiam com muita cautela. Desta forma, percebia-se que a escola era para todas as crianças independentemente das suas capacidades físicas e cognitivas, e que ainda assim todos iam para o exterior e brincavam. Este ponto está diretamente intrínseco no valor de acessibilidade que pelas linhas do projeto, consiste numa *Escola sem barreiras físicas, cognitivas, demográficas, socioeconómicas, religiosas ou culturais; Escola de todos e para todos* (ABCD, 2022).

Em suma, foi perceptível que em vários momentos do dia se verificava a aquisição constante de valores com as diversas experiências que iam vivendo. Todos os dias, apesar de existir a mesma rotina, havia sempre momentos diferenciados que as crianças viviam, brincadeiras que estabeleciam e diálogos que se tornavam profundos e ricos em sabedoria e conhecimento para elas. Na observação e registo de incidentes críticos, tal como apresentado na Tabela 6, verificaram-se momentos em que as atitudes e manifestações das crianças eram indicadores da presença de valores de: solidariedade, empatia e respeito pelas necessidades das outras crianças, quando a criança A cede o seu ombro para que o seu amigo O durma (24/04/2023); respeito (responsabilidade e integridade) pelas necessidades dos outros e empatia, quando duas crianças ficaram de fora da manta porque a criança O adormeceu (02/05/2023); compreensão, empatia, solidariedade e respeito (responsabilidade e integridade) pelo outro no momento que uma criança partilha a sua ideia, mas começa a gaguejar e uma outra criança outra intervém no mesmo instante e afirma “Tem calma. Respira e fala devagar” (11/05/2023); compreensão, excelência e exigência (consciência de si e dos outros) quando uma criança ganhou um rebuçado, mas não gostava do sabor e num diálogo explicou-se que poderia oferecer o seu rebuçado a outra criança, tendo

oferecido a uma criança de três anos considerando que merecia pelo seu esforço na realização de uma atividade motora (12/05/2023); e amizade, empatia, interajuda, excelência e exigência, e respeito (responsabilidade e integridade) quando uma criança deixou cair uma caixa e outra criança auxiliou a apanhar os objetos que estavam contidos nessa mesma caixa, proferindo que houve essa ajuda porque “os amigos ajudam sempre as crianças” (16/05/2023). Estes incidentes críticos que relatam ações realizadas pelas crianças do grupo, revelam a presença de diversos valores que vão ao encontro da observação direta na recolha de dados e consequente registo, pela análise à entrevista com a educadora cooperante em que se procurava compreender se os valores proferidos nessa análise eram similares aos valores proferidos pela educadora cooperante e se de igual modo estavam presentes no projeto educativo do JI.

Claramente que o educador possui um papel fundamental na promoção de valores, não só pelo caminho educativo que traça com as crianças, pela presença assídua nas rotinas e por ser um orientador no processo de ensino-aprendizagem, em que liberalmente promove atividades que encaminhem a objetivos específicos e que devem ser adquiridos pelos elementos do grupo, mas também porque possibilita o desenvolvimento da autonomia por parte das crianças nessas atividades e consequentemente a aquisição de aprendizagens e valores. Tal como refere Pinto, A. (2021), os valores no contexto escolar amplificam-se pelas sucessivas interações entre as crianças e com os adultos. Ainda neste contexto, o educador possibilita que existam momentos de proatividade no grupo, e detém a responsabilidade de elaborar condições estruturais que permitam que se tornem gradualmente mais independentes, autónomos e conscientes de si e dos outros (Formosinho, 2007). A presença do educador no percurso escolar das crianças observou-se no decorrer da entrevista, quando a educadora cooperante constatou o seu ponto de vista, debateu cada momento do dia e deu até exemplos que foram escritos ao longo do documento, e os valores associados a cada um deles, tais como: i) no acolhimento, partilhavam as novidades do fim de semana, requerendo que fossem ouvidos, e imperando os valores de partilha, socialização, segurança, excelência e exigência, respeito (responsabilidade e integridade), justiça, educação, solidariedade, amor e proteção ambiental que foi acrescentado pela educadora cooperante, sendo um valor trabalhado em diálogo com o grupo; ii) no momento do lanche, conversavam e partilhavam momentos do seu quotidiano ou contexto familiar, colocavam a *conversa em dia*, socializavam com a outra sala do Jardim, comemoravam aniversários e revelavam saber as *regras básicas de saber comer à mesa, de comer com a boca fechada, de não deitar comida para o chão*

e o *sujar-limpar*, empregando os valores de partilha, cidadania e participação, liberdade, respeito (responsabilidade e integridade), educação e socialização; iii) no recreio, brincavam e socializavam com maior liberdade, eram mais *ativos e participativos na tomada de decisões*, observavam as diferenças motoras entre as crianças, mas sempre com a preocupação que todos interagissem, desafiavam-se nas brincadeiras *a ver o que consegue fazer mais, mas têm de perceber que tem de haver limites, que não podem fazer certos malabarismos revelando deter consciência de si* (entrevista à educadora, junho 2023), visando-se os valores de socialização, cidadania e participação, liberdade, respeito (responsabilidade e integridade), acessibilidade, justiça, e excelência e exigência; iv) nas atividades em grupo, as crianças trabalhavam os valores através da realização de atividades, adquiriam consciência das regras a ter na sala de atividades como aguardar pela sua vez, conseguiam *compreender as dificuldades* que algum par podia sentir e auxiliavam e observava-se bastante *tolerância* em aceitar o outro, aplicando-se os valores de respeito (responsabilidade e integridade), empatia, liberdade, cidadania e participação, excelência e exigência, solidariedade e curiosidade, reflexão e inovação; v) no brincar livre que se realizava na sala de atividades permitia que as regras da sala fossem compreendidas e *fechadas* dada a existência de áreas, existindo a oportunidade de que cada criança selecionasse a área que pretendia brincar, serem responsáveis pelas suas brincadeiras e pelo manuseamento dos materiais que utilizavam, respeitarem as brincadeiras dos seus pares e as escolhas das áreas que selecionaram, empreendendo-se os valores de socialização, cidadania e participação, liberdade, respeito (responsabilidade e integridade), justiça e excelência e exigência; vi) na higiene pessoal, em que o grupo se dirigia à casa-de-banho para realizar a sua higiene pessoal, verificavam-se situações em que se auxiliavam ou cediam a sua vez em prol do bem-estar do outro, imperando os valores de segurança, excelência e exigência (consciência de si e dos outros), empatia, solidariedade, liberdade e interajuda; vii) nas atividades orientadas, em que as crianças realizavam atividades que pressupunham objetivos e que tiveram como ponto de partida um interesse por parte das crianças, observando-se que procuravam sempre dar o seu melhor e eram críticos, positivamente, pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, prevalecendo os valores de respeito (responsabilidade e integridade), cidadania e participação, excelência e exigência, e cooperação; e viii) no momento do tapete/escrita do diário, em que se resumia o dia e se registava no diário, manifestando o que gostaram, não gostaram, fizeram e querem fazer, debatendo-se incidentes críticos, elogiavam-se atitudes e mudanças positivas, conversavam-se sobre situações

que causam descontentamento ao grupo, tomavam-se decisões que muitas vezes exigia a presença de votações, predominando os valores de empatia, amor, cidadania e participação, curiosidade, reflexão e inovação, e liberdade. Como se pode verificar, existem nos diversos momentos do dia a presença constante de alguns valores, o que se pode inferir que este processo educativo se encontra interligado, isto é, o trabalho realizado ao longo do dia tem como objetivo desenvolver nas crianças um trabalho de formação pessoal e social, que contribuiu para a fomentação de valores e as construções dos quadros axiológicos das crianças que, segundo Pinto, A. (2021) sofrem constantes alterações nas partilhas, aprendizagens e experiências que se sucedem com as crianças.

Tabela 6*Incidentes críticos*

| <i>Data</i> | <i>Descrição</i> | <i>Valores identificados</i> |
|---------------------|---|--|
| 17 de abril de 2023 | Diálogo no tapete em que as crianças observam os desenhos que realizaram e dão a sua opinião crítica sobre os mesmos. | Excelência e exigência Liberdade Cidadania e participação |
| 24 de abril de 2023 | As crianças permaneciam na manta e a criança O adormece e naturalmente cai sobre a criança A. Esta criança acomoda-se de forma que o seu amigo se seguro no seu colo sem cair. | Empatia Responsabilidade e integridade (respeito pelos outros e pelas suas necessidades) Solidariedade |
| 2 de maio de 2023 | As crianças estão na manta a conversar com a educadora, no momento da concretização do diário, e a criança O, de três anos, deita-se na manta e acaba por adormecer. A criança A questiona os seus amigos D e S “Porque estão fora da manta?” e estes respondem “Para não acordar o O.”. | Empatia Responsabilidade e integridade (respeito pelos outros e pelas suas necessidades) |
| 11 de maio de 2023 | A criança N pediu para partilhar uma situação e começa a falar. Mas começa a gaguejar e a criança D diz “Tem calma. Respira e fala devagar.” | Compreensão Empatia |

| | | |
|--------------------|--|---|
| | | Solidariedade |
| | | Responsabilidade e integridade (respeito pelos outros e pelas suas necessidades) |
| 12 de maio de 2023 | <p>A criança C ganhou um rebuçado de fruta e não gostou. Disse-lhe que podia oferecer a alguém que achasse que merecesse no jogo. Que o rebuçado era dele e que tinha a liberdade de tomar essa decisão.</p> <p>Deu à criança P, que tem apenas três anos, e chegou à final em que disputou com outra criança mais velha a cadeira. Justificou-se “Dei o rebuçado à P porque ela é pequenina e esforçou-se no jogo das cadeiras.”.</p> | <p>Compreensão</p> <p>Excelência e exigência</p> |
| 16 de maio de 2023 | <p>A criança N deixou cair a caixa dos ganchos da criança P e ficou parada a olhar para mim. Junto dela estavam mais três crianças, T, M, Q, e perguntei quem tinha feito aquilo. Responderam que tinha sido a criança N. Disse que tinha de apanhar e fui buscar a minha mochila. Quando regressei, a criança N referiu que apanhou tudo e o que o amigo M tinha ajudado, como ajuda sempre. Perguntei porque ajudava sempre, explicando-me que “Os amigos ajudam sempre as crianças.”.</p> | <p>Amizade</p> <p>Empatia</p> <p>Interajuda</p> <p>Excelência e exigência</p> <p>Responsabilidade e integridade (respeito pelos outros e pelas suas necessidades)</p> |
| 23 de maio de 2023 | <p>Crianças estão a andar no baloiço e uma delas que quer andar diz “Já estás a andar há muito tempo. Também quero andar!”.</p> | <p>Excelência e exigência</p> |

3.5. Conclusão do estudo

O estudo desenvolvido permitiu compreender de que forma a rotina educativa do JI promoveu valores nas crianças. Inicialmente, antes de se decidir a temática a estudar e de se observar detalhadamente cada momento de modo a identificar que valores estariam presentes, não se tinha consciência que se trabalhavam tanto os valores, mesmo em momentos de brincadeiras, e que os valores visados num projeto educativo e conseqüentemente nas OCEPE, fossem envolvidos nos vários momentos vivenciados pelas crianças. Compreendeu-se que é uma temática importante para o desenvolvimento das crianças, que é trabalhado diariamente, ainda que de um modo livre, espontâneo e inconsciente por parte das crianças que não se apercebem que se desenvolvem competências e valores a todo o instante, e que é perceptível por parte da educadora cooperante o quão fulcral a educação em valores e a rotina educativa se coligam e contribuem positivamente para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças.

Tal como escrito ao longo do documento, a rotina educativa vivida no JI da PES engloba vários momentos e que, implicitamente, há um conjunto de valores que estão presentes na tríade Projeto Educativo da Pontinha (PEP) (nome fictício) -OCEPE-PASEO. É de salientar, que no PEP estão presentes os valores de amor, responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, cooperação, acessibilidade, segurança, partilha e metodologias ativas. Estes valores iam ao encontro dos diversos momentos vividos diariamente pelas crianças. Nesta linha de raciocínio:

- no acolhimento trabalhou-se a partilha, socialização, segurança, excelência e exigência, responsabilidade e integridade, justiça, educação, solidariedade e amor;
- no lanche fomentou-se os valores de partilha, cidadania e participação, liberdade, responsabilidade e integridade, educação e socialização;
- no recreio, desenvolveu-se a socialização, cidadania e participação, liberdade, responsabilidade e integridade, acessibilidade, justiça, e excelência e exigência;
- nas atividades em grupo, fomentaram-se os valores de responsabilidade e integridade, empatia, liberdade, cidadania e participação, excelência e exigência, solidariedade, e curiosidade, reflexão e inovação;
- na brincadeira livre, trabalhou-se a cidadania, liberdade, justiça, solidariedade, e excelência e exigência;

- na higiene pessoal, construiu-se a segurança, excelência e exigência, empatia, solidariedade, liberdade e interajuda;
- nas atividades orientadas, empreendeu-se a responsabilidade e integridade, a cidadania e participação, excelência e exigência, e cooperação;
- e por fim, nos momentos do tapete/escrita do diário, trabalhou-se a empatia, amor, cidadania e participação, curiosidade, reflexão e inovação, liberdade e democracia.

Estes valores foram observados na rotina educativa do JI e validados pela educadora cooperante que acompanhava diariamente o grupo e que concordou com os valores observados e constados na tabela que se construiu e que se debateu no momento da entrevista (Anexo 1), que coligam com os valores visados no projeto educativo e diretamente com o PASEO e as OCEPE. Claramente que outros valores podem estar presentes e serem fomentados, porém estes valores foram os que mais se evidenciaram.

A rotina educativa desenvolvida diariamente no JI revelou o quão singelos momentos como lavar as mãos, lanchar ou partilhar situações vivenciadas até em contexto familiar, permitiram que as crianças trabalhassem e fomentassem valores e consequentemente construíssem os seus quadros axiológicos. Tal como apresentados nos incidentes críticos da Tabela 6, as crianças revelaram deter valores, demonstrando-os em momentos que os seus pares estavam mais vulneráveis como a dormir, com receios ou desconforto a conversar, ou a debater momentos reflexivos sobre situações que as crianças haviam vivido ao longo do dia e que requeria um diálogo entre todos e com a educadora como vitórias conseguidas por parte das crianças ou birras. Para além disto, a rotina educativa no JI também permitiu compreender o papel imprescindível que o educador desempenha na rotina educativa, em que se delinea e adapta estratégias ao longo do dia, caso seja necessário, para que seja funcional e positivo para as crianças. O educador torna-se um encaminhador nos momentos de aprendizagem, permitindo que as crianças sejam autónomas e críticas nas suas ações e decisões, é um promotor de socialização fomentando momentos e atividades que possibilitem a interação entre as crianças e com o grupo da outra sala do jardim, e é um intermediário entre as atividades orientadas que pressupõem um objetivo a atingir e as atividades livres que as crianças se tornam conscientes de si mesmas e dos outros.

Para terminar, e respondendo à questão de investigação, o potencial da rotina educativa na Educação Pré-Escolar na Educação em Valores encaminha-se por:

promover momentos que as crianças reflitam e desenvolvam o seu lado crítico e cívico, tendo poder de escolha e decisão, com consciência de serem seres individuais e que podem partilhar o que sentem ou pensam; vivenciar momentos em grupo que encaminhem à partilha de ideias e valores e promovendo a construção dos seus quadros axiológicos; o papel do educador que se torna um orientador do processo de aprendizagem e um promotor de momentos que fomentem a Formação Pessoal e Social tal como propões as OCEPE.

Conclusão geral

A PES permitiu conhecer e experienciar o papel de educadora, em que se contactou com uma diversidade de crianças ao nível da personalidade, das suas competências, dificuldades e necessidades, em que se descobriu a simplicidade que é viver a Educação Pré-Escolar. Tal como referido na introdução, a autora deste trabalho é docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico, que são níveis de ensino mais exigentes e complexos ao nível das metas curriculares a atingir, comparativamente à Educação Pré-Escolar que não possui, tornando-se um nível de ensino espontâneo e liberal. Deste modo, a autora não tinha consciência de como uma simples caixa de papelão poderia dar lugar a um carro, ou a um chuveiro tal como se construiu durante a PES e no impacto que isso teria nas crianças, que vibram e dão vida da forma mais espontânea que conseguem. É interessante observar e compreender a imaginação que as crianças possuem e como dão vida a objetos do quotidiano e recriam situações que experienciam no contexto familiar.

O papel de educadora foi o grande marco, não só a nível profissional, mas também a nível de aprendizagem e realização pessoal: observou-se e procurou-se recriar as ações da educadora cooperante, tendo sido dito pela mesma que a PES deveria ser vivida com autenticidade e mediante o que fizesse sentido. Esta caminhada permitiu a confirmação de que ser educadora seria, de facto, o caminho certo, a possibilidade de ensinar e educar crianças tão pequenas, mas tão criativas e espontâneas era o que nutria a alma. Por palavras simples, a Educação Pré-Escolar mostrou o encanto que tinha a oferecer. É espantoso que na licenciatura quando se realizou os estágios da PES que foram maioritariamente observação para dar a conhecer o que era realizado em cada contexto, não houve fascínio por esta faixa etária de crianças nem pelo método mais livre de se ensinar e educar. No entanto, quando se experiencia a simplicidade e o amor que é contactar diariamente com crianças tão

genuínas e que nos ensinam tanto por poucas palavras e atos tão singelos, tudo muda. A paixão nasce e a necessidade de se investir nesta aprendizagem é obrigatória. E assim se pôde viver estes meses de PES neste mestrado que possibilitará ser educadora de infância.

Ainda que a educadora cooperante quisesse que a jornada a viver fosse feita com autenticidade por parte da autora, tal como supracitado, a mesma sempre quis tentar reproduzir o que ia aprendendo, adequando ao que fizesse sentido para ela própria e fosse ao encontro das necessidades do grupo de crianças, porque se sentia fascinada pela forma como a educadora encaminhava o grupo, como conhecia as suas especificidades e da sua família e promovia os diálogos através dos conhecimentos que detinha. O facto de a autora não ter essa informação, dificultava os diálogos no momento do acolhimento que por norma envolviam as famílias das crianças do grupo. Na relação entre a autora e a educadora cooperante imperaram os valores de cooperação e partilha, em que se tornaram cúmplices neste processo de aprendizagem. A autora conseguiu desta forma, aprender a dirigir um grupo, a adaptar-se às circunstâncias e imprevistos que fossem acontecendo como na presença de outras atividades extrínsecas à sua dinamização. Esta última situação foi recorrente ao longo da PES, em que inicialmente dificultava a intervenção porque alterava a planificação e provocava nervosismo e receio de não conseguir se enquadrar no que seria pretendido ou de realizar também o que tinha planificado, mas posteriormente fez adotar uma postura descontraída a cada imprevisto que ocorresse.

Neste linear, a PES permitiu que a autora conhecesse o lado mágico da Educação Pré-Escolar e a autenticidade das crianças desta faixa etária, em que a partilha de momentos e experiências se tornaram ricos em aprendizagens. As dúvidas que foram surgindo ao longo da PES, se este seria o caminho a seguir e se de facto a autora queria apostar em mais um nível de ensino, tornaram-se questões irrefutáveis, porque este é de facto o caminho que nutre a alma. E quando realmente se conseguiu guiar o grupo com maior autonomia e segurança, a PES terminou, deixando a vontade de trabalhar e apostar nesta faixa etária, e tornar-se naquilo que se propôs quando tomou a decisão de se tornar educadora de infância.

O estudo empírico surgiu, tal como elucidado na introdução, num outro estudo realizado pela autora na concretização do seu primeiro mestrado e achou interessante encaminhar pela mesma temática, adaptando à faixa etária das crianças e às suas especificidades, e ao contexto educativo em que estava inserida. Desta forma e após uns longos meses entre observação e intervenção, decidiu-se estudar os valores que

estariam inerentes à rotina educativa das crianças, visto que a vida escolar das crianças se resumia na rotina estipulada no Jardim de Infância (JI): acolhimento, lanche da manhã, atividades livres (brincar nas áreas) ou em grupo, higiene pessoal, escrita do diário/momento no tapete e recreio. Confessa-se que se achava entusiasmante o facto de as crianças de idades tão tenras serem cidadãos tão autónomos, que debatiam situações, em que partilhavam o que gostavam e não gostavam, revelavam os seus interesses no item do diário *queremos*, auxiliavam as crianças mais vulneráveis e felicitavam ações e atitudes positivas face a outras situações vividas anteriormente e que não iam ao encontro do que era esperado tal como se verificou no item *não gostámos* das *birras* de algum par no momento da refeição quando não comiam sozinhos ou tinham comportamentos inversos às regras do refeitório ou de a educadora pedir para arrumarem a sala e não ter sido feito. Estas situações eram evidenciadas no momento reflexivo do diário e debatidas de modo a contorná-las e em dias seguintes, não serem repetidas.

O estudo teve como suporte três objetivos: i) identificar os valores constantes no projeto educativo do Jardim de Infância; ii) analisar os momentos da rotina educativa em termos dos valores promovidos; e iii) perceber a relevância da rotina educativa para a Educação em Valores na EPE.

No que concerne à análise do projeto educativo do Jardim de Infância, percebeu-se que visa um conjunto de valores a serem alcançados de modo a combater situações que haviam sido vivenciadas como o absentismo escolar que até então era um problema para o contexto educativo, dada a escassez da presença e permanência contínua das crianças. O projeto tem conseguido alcançar a comunidade e garantido uma presença assídua por um maior número de crianças, incluindo da comunidade cigana. Os valores visados no projeto eram: amor, responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, cooperação, acessibilidade, segurança, partilha e metodologias ativas.

A análise da rotina em termos dos valores promovidos revelou que os valores visados no projeto são maioritariamente vividos pelas crianças nos vários momentos das suas rotinas, sendo que existem outros valores que foram acrescentados pela educadora cooperante quando se realizou a entrevista, tendo acrescentado a proteção ambiental, educação e democracia. A rotina divide-se pelo acolhimento, lanche, recreio/brincadeira livre, atividades em grupo, higiene pessoal, atividades orientadas e momento do tapete/escrita do diário.

O acolhimento era o momento em que as crianças partilhavam as novidades que

tinham do fim de semana ou do dia anterior se fosse o acolhimento realizando no decorrer da semana, imperando os valores de partilha, cidadania e participação, socialização, justiça, liberdade, responsabilidade e integridade, empatia, solidariedade, segurança, excelência e exigência, e proteção ambiental.

O lanche decorria no refeitório em que o grupo estava dividido pelas mesas e misturado com as crianças da sala 1 do Jardim, sendo um momento mais liberal e descontraído, em que as crianças aproveitavam para socializar com os seus pares e com o outro grupo. Neste momento, imperavam os valores de partilha, cidadania e participação, interajuda/união, liberdade, respeito, cidadania e participação, socialização e educação.

O recreio/brincadeira livre permitia às crianças terem a liberdade de brincarem e socializarem com o grupo da sala 1 no momento do recreio, sendo um momento mais relaxante para as crianças que libertavam energia através de jogos, corridas e brincadeiras de faz de conta, no exterior. Nos dias em que o tempo não permite a ida ao exterior, não havia a socialização com o outro grupo e permaneciam na sala de atividades ou na sala polivalente a realizar atividades rítmicas ou jogos. Neste momento fomentavam-se os valores de socialização, cidadania e participação, liberdade, respeito, acessibilidade, justiça, excelência e exigência, responsabilidade e integridade e cooperação.

As atividades em grupo encaminhavam-se por as crianças realizarem jogos, experiências ou danças, havendo uma socialização constante entre os elementos do grupo. Observavam-se neste momento do dia os valores de respeito, empatia, liberdade, cidadania e participação, excelência e exigência, solidariedade, responsabilidade e integridade, e curiosidade, reflexão e inovação (pensamento reflexivo, crítico e criativo).

A higiene pessoal era realizada antes das refeições, em que as crianças iam à casa de banho lavar as mãos e realizar as suas necessidades fisiológicas, com autonomia nas ações a realizar, mas simultaneamente com a supervisão do adulto. Revelavam neste momento a consciência das necessidades uns dos outros, havendo bastante empatia através da cedência da vez na ida às sanitas ou ao lavatório. Os valores de empatia, segurança, excelência e exigência, empatia, solidariedade, liberdade e interajuda, eram intrínsecos a este momento.

As atividades orientadas pressupunham a existência de uma temática elegida pelo grupo no item *queremos* do diário e a atividade centrava-se nisso. Neste momento notavam-se os valores de respeito, cidadania e participação, responsabilidade e

integridade, excelência e exigência, e cooperação.

E por fim, no momento da escrita do diário, fazia-se um balanço reflexivo do dia que permitia simultaneamente delinear os próximos dias de atividades a serem realizadas no Jardim. Desta forma, trabalhavam-se os valores de empatia, amor, cidadania, curiosidade, reflexão e inovação, liberdade e democracia.

Relativamente à importância da rotina educativa para a Educação em Valores, identificou-se a presença de um conjunto de valores que estão presentes no Projeto Educativo da Pontinha (PEP) (nome fictício) tal como alguns desses valores estão presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), mais concretamente na área de conteúdo Formação Pessoal e Social (FPS). As observações realizadas ao longo da PES permitiram compreender o trabalho contínuo dos valores nos vários momentos do dia. Tal como indica a palavra *rotina*, é algo que é ciclo, que se realiza habitualmente e deste modo, os valores presentes em determinado momento do dia eram trabalhados ao longo do ano letivo. Apesar das atividades serem diferentes e poderem incidir em vários valores, há valores que irão estar sempre presentes, tais como o respeito pela necessidade de respeitar e ser respeitado, a cidadania e participação quando existe socialização entre o grupo e com o grupo da sala 1, a liberdade de escolher e dar uma opinião, e/ou a responsabilidade sobre as suas ações.

Em suma, o potencial que a rotina educativa possui na Educação em Valores encaminha-se pelo trabalho contínuo de um conjunto de valores nos vários momentos da rotina delineados no JI, independentemente do número de momentos que existam e das atividades que realizem. Claramente, que quanto maior o trabalho realizado com o grupo, maior será a fomentação de valores nas crianças. É importante que esses valores sejam coerentes com o projeto educativo do JI, pois tornam-se um apoio para a instituição escolar bem como para todos os intervenientes.

O estudo apresentou um conjunto de limitações que foram sentidas tanto ao nível da PES quanto ao nível dos resultados tais como o início tardio do estudo dada a situação escolar da autora na espera pelas creditações, a compreensão de um modo exato dos valores que cada criança possui e que expressa nas suas ações, atitudes e diálogos, e a perceção da evolução axiológica de cada criança ao longo do seu percurso educativo num ano letivo, dadas as presenças inconstantes de algumas crianças, nomeadamente das crianças de etnia cigana. Esta dificuldade também era sentida quando se tentava assegurar que se observava todo o grupo e no mesmo momento, como por exemplo enquanto brincavam no exterior, lanchavam no refeitório ou

brincavam nas áreas, tornando-se bastante limitante dado o número de crianças que constituía o grupo.

Acrescenta-se que as observações realizadas e constadas na Tabela 6 dos incidentes críticos revelam que as crianças eram quase as mesmas, não sendo perceptível a real razão pela qual as outras crianças do grupo que estariam presentes nesses dias não demonstravam ações que suscitassem relevância para o estudo. Esta limitação considera-se que se deu pelo tempo em que o estudo foi realizado e pelo curto tempo diário da PES. O tempo da PES foi curto porque a presença da autora no contexto educativo foram, por semana, no primeiro semestre dois dias e no segundo semestre três dias. Para além disto, existiram dias de greve que também impediram que nesses dias houvesse a recolha de informação e o facto de não ter informações sobre as crianças, como por exemplo sobre a sua família também limitou as intervenções da autora. Quando a educadora cooperante realizava o acolhimento, englobava a família nos diálogos que estabelecia com as crianças, mas era uma limitação para a autora que não conseguia incluir esses elementos pela falta de conhecimento.

Como sugestões para estudos futuros, destaca-se a importância em realizar o estudo num maior tempo possível para garantir a recolha do maior número de informações e observações, pois tal como constado pela autora, este estudo realizou-se tardiamente dada a sua situação escolar do pedido de creditações, tendo selecionado o tema em março e iniciado o estudo entre abril e junho. O foco do estudo poder-se-á incidir apenas em algumas crianças, possivelmente conseguir-se-ia obter um maior número de informação relativamente a essas crianças, não obstante poderá existir o contratempo de essas mesmas crianças não estarem presentes o tempo suficiente para essa recolha. Este ponto foi o que encaminhou à autora a englobar o grupo na totalidade. E para finalizar, a organização do projeto ser feita atempadamente com a escolha do tema, dos participantes e das técnicas e instrumentos de recolha de dados. A solidez com que se constrói o pré-projeto determinará a solidez com que tudo se processa e uma maior exatidão nas advertências que possam surgir como se sucedeu com este estudo nos dias de greve que existiram e que não eram esperados, pois não se pôde contornar e aumentar o tempo do estudo pelo tempo de duração da PES.

As implicações práticas decorrentes das conclusões do estudo encaminham-se à comunidade educativa nomeadamente aos educadores e auxiliares de ação educativa porque são os adultos que estão diretamente e diariamente com as crianças. São estes mesmos adultos que têm a possibilidade de acompanhar e fomentar nas crianças os valores que estão associados a cada momento do dia, em que para isso devem ser

conscientes dos valores que o projeto educativo do Jardim visa e de que forma estão presentes. É importante ser da consciência dos intervenientes que os valores visados no projeto não devem ser apenas os valores trabalhados nos vários momentos do dia, pela variedade de valores que existem e que muitas vezes se adequam às ações e atitudes das crianças. Esta observação verificou-se nos valores que a educadora cooperante acrescentou em alguns momentos da rotina na entrevista semiestruturada que lhe foi realizada. É de igual forma necessário que os intervenientes tenham conhecimento das OCEPE para saberem o que é esperado nas crianças daquelas faixas etárias. Segundo as conclusões do estudo e a literatura utilizada para a sua conceção, os valores são cruciais para a formação cívica das crianças e devem ser trabalhados desde os primeiros anos de escolarização. A importância de debater ideias, dar voz às crianças, chegarem a conclusões e soluções em grupo como uma democracia, de construir e consciencializar as crianças relativamente à sua identidade, fomentar a autonomia e o pensamento crítico, é fundamental para a formação pessoal e social das crianças.

Referências bibliográficas

- ABCD. (2022). *Projeto Pontinha*. Editora Ponta Pontinha
- Albarelo, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Bilória, J., & Metzner, A. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, 9, 1–7.
<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/%0A11122013185355.pdf>
- Bolarinho, P. (2018). *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
<http://hdl.handle.net/10400.3/5143>
- Burgess, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução* (J. Félix (ed.); 1ª). Celta Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação Guia para a Auto-Aprendizagem* (2ª). [Relatório Final de Estágio, Universidade Aberta]. Repositório Aberto <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Costa, A. (2011). *Educação dos Valores: A Educação Moral e Religiosa Católica entre a Família e a Escola*. [Relatório Final de Estágio, Universidade do Minho] Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
<http://hdl.handle.net/10400.14/8278>
- Despacho normativo nº 16034-201 do Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar (2010). Diário da República nº 208, série II de 26 de outubro de 2012
https://www.dgae.medu.pt/download/gestrechumanos/pessoal_docente/carreira/avaliacao_de_desempenho/docentes/regulamentacao/20121026_Grh_AvDesempenhoDocentesRegul_Despacho_13981.pdf
- Fernandes, S. (2021). *Uma Visão sobre o papel do Educador de Infância na voz de crianças e famílias*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Jean Piaget]. Repositório

Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/40810>

Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª). Editora Atlas S.A.

Lameira, J. (2020). *O Espaço e as rotinas no Jardim de Infância como potenciadores do envolvimento das crianças no contacto com as histórias*. [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/34538>

Lima, F. (2016). *Desafio de educar para valores no séc. XXI* [Relatório Final de Estágio, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20258/1/Tese.pdf>

Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-infância / família*. Edições Piaget

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49–65. <http://www.eduser.ipb.pt>

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para o Pré-escolar*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE)

Monteiro, D. (2014). *Absentismo Escolar: a escola, a família e o futuro*. [Relatório Final de Estágio, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa <http://hdl.handle.net/10284/4723>

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação da Criança* (Fundação A).

Oliveira, C., & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família:intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99–108. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

- Pedro, A. (2014). Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion (Brazil)*, 130, 483–498.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000200002
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum <http://hdl.handle.net/10400.26/6133>
- Picanço, A. (2012). *A relação entre Escola e Família*. [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pinto, A. (2021). *Do Ensino Presencial ao E@D: Educação em Valores com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico em situação de pandemia*. [Relatório Final de Estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro <http://hdl.handle.net/10773/32447>
- Pinto, I. (2015). *As ciências experimentais e a sua importância na promoção da literacia científica na Educação Pré-Escolar*. [Relatório Final de Estágio, Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras]. Repositório Comum <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24971/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Isabel%20Pinto%20concluido.pdf>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, Á. (1997). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Coleção sociologia. Vozes
- Reis, C. (2022). *Relação Escola-Família*. [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/42079/1/CATARINA_REIS.pdf
- Santos, D. (2015). *Uma aprendizagem pela ação... Um caminho percorrido*. [Relatório Final de Estágio, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11597/1/DULCE_SANTOS.pdf
- Savater, F. (2006). *O valor de educar* (2ªed.). Dom Quixote
- Silva, C., & Menin, M. (2011). Educação em Valores: refletindo sobre a formação de

- Professores. In *Eixo temático: Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica*.
- Spencer, B. (2013). *O Desenvolvimento da Formação Pessoal e Social em Contexto de Jardim de Infância*. [Relatório Final de Estágio, Universidade do Algarve].
Sapientia Repositório da Universidade do Algarve
<http://hdl.handle.net/10400.1/3659>
- Stake, R. (2000). Case studies. In *Handbook of qualitative research* (2ª, pp. 236–247). Sage publications.
- Valente, M. O. (1995). A Educação para os Valores. *Revista de Educação*, 5(1), 21–26. http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf
- Vilarinho, J. (2019). *Capítulo III- Metodologia*. [Trabalho não publicado]
- Weikart, D., & Hohmann, M. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Artmed.

Anexos

Anexo 1

Guião de entrevista à educadora de infância

A rotina educativa na Educação Pré-Escolar numa proposta de Educação em Valores

| Blocos | Objetivos | Assuntos/ Questões | Observações |
|---|---|--|-------------|
| Legitimação da entrevista e garantia de confidencialidade | Legitimar a entrevista e assegurar a confidencialidade das informações | Elucidar a entrevistada relativamente ao objetivo da entrevista; Garantir que a recolha de informação será apenas para uso desta investigação no âmbito do estudo para o Relatório Final de Estágio. | |
| Caraterização do(a) entrevistado(a) | Caraterizar a entrevistado(a). | Se não é indiscrição, que idade tem? Quantos anos de experiência possui enquanto Educadora de Infância? | |
| Definição de ser Educadora | Compreender como a entrevistada define a sua profissão e o papel que desempenha na sua perspetiva | O que é, para si, ser Educadora de Infância? | |
| Clarificação de Educação em Valores | Definir o conceito de Educação em Valores | Na sua perspetiva, como define uma Educação em Valores? | |
| Perceção da importância da promoção da Educação em Valores na Educação Pré-Escolar | Perceber a importância da promoção da Educação em Valores | Considera essencial a promoção de uma Educação em Valores na Educação Pré-Escolar? Porquê? | |
| Compreensão da perspetiva da entrevistada sobre a promoção de valores e quais os valores essenciais | Elucidar como se promove uma Educação em Valores | Na sua perspetiva, como é que se podem promover valores na Educação Pré-Escolar? | |
| | Definir valores considerados essenciais para o Jardim de Infância | Enquanto Educadora, que valores considera serem essenciais na faixa etária que o Jardim de Infância contempla? | |
| Relação entre o Projeto educativo do Jardim e os valores observados nas rotinas diárias das crianças | Relacionar os valores de um projeto educativo com os valores promovidos e presentes nas rotinas diárias | O <i>Projeto Pontinha</i> (nome fictício) definiu um conjunto de valores (amor, responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, cooperação, acessibilidade, segurança e partilha) como essenciais para alcançar as crianças e envolvê-las | |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <p>ativamente no contexto escolar, bem como garantir a aquisição de conhecimentos.</p> <p>Que valores identificou estarem presentes nas rotinas diárias das crianças?</p> <p>Que outros valores considera serem imprescindíveis, no entanto não se encontram evidenciados neste Projeto?</p> | |
| <p>Identificação de valores presentes ou que eram necessários à sua promoção ao longo das rotinas das crianças</p> | <p>Identificar valores e permutas de valores nas rotinas</p> | <p>As rotinas diárias contribuem para uma promoção de valores dadas as partilhas de experiências entre as crianças, em que se cruzam valores provenientes do contexto familiar, social e escolar (Pedro, 2014; Pinto, 2021).</p> <p>Deste modo, que valores identificou no início do seu contacto com o grupo e que agora já não são tão evidentes?</p> <p>Que outros valores surgiram ao longo do ano?</p> | |
| | <p>Compreender que valores eram cruciais para o grupo da PES</p> | <p>Com este grupo de crianças, que valores considerou serem os essenciais e imprescindíveis?</p> | |
| <p>Debate sobre a presença dos valores nas rotinas diárias das crianças</p> | <p>Compreender junto da entrevistada como se identifica a presença de um conjunto de valores nos vários momentos das rotinas educativas</p> | <p>Na tabela em anexo estão os momentos da rotina das crianças e os valores que considere em cada um deles. Pedia, por gentileza, que debatêssemos essa tabela (cf. Anexo 1).</p> | |
| <p>Conclusão e agradecimento</p> | <p>Terminar a entrevista</p> | <p>Finalizando a entrevista, agradeço a sua participação. Torna-se realmente essencial para o meu estudo a sua visão e experiência acerca da temática.</p> <p>Sinta-se na liberdade de acrescentar algum ponto que considere importante e que eu não tenha abordado.</p> | |

Anexo 1 do Guião de entrevista à educadora de infância

| Rotina | Valor | Em que momentos presenciou este valor? |
|-----------------------------------|----------------------|--|
| <p>Jogos autodirigidos</p> | <p>Liberdade</p> | |
| | <p>Respeito</p> | |
| | <p>Empatia</p> | |
| | <p>Solidariedade</p> | |
| | <p>Segurança</p> | |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | Excelência e exigência | |
| Acolhimento | Partilha | |
| | Socialização | |
| | Segurança | |
| | Excelência e exigência (consciência de si e dos outros) | |
| | Responsabilidade e integridade | |
| | Respeito | |
| | Justiça | |
| | Educação | |
| | Solidariedade | |
| | Amor | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Lanche | Partilha | |
| | Cidadania e participação | |
| | Liberdade | |
| | Respeito | |
| | Educação | |
| | Socialização | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Recreio | Socialização | |
| | Cidadania e participação | |
| | Liberdade | |
| | Respeito | |
| | Acessibilidade | |
| | Justiça | |
| | Excelência e exigência (consciente de si e dos outros) | |
| | Responsabilidade e integridade | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Atividades em grupo | Respeito | |
| | Empatia | |
| | Liberdade | |
| | Cidadania e participação | |
| | Excelência e exigência (consciente de si e dos outros) | |
| | Solidariedade | |
| | Responsabilidade e integridade | |
| | Curiosidade, reflexão e inovação (pensamento reflexivo, crítico e criativo) | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Brincar livre | Cidadania | |
| | Liberdade | |
| | Justiça | |
| | Solidariedade | |
| | Excelência e exigência (consciente de si e dos outros) | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Higiene pessoal | Segurança | |
| | Excelência e exigência (consciente de si e dos outros) | |
| | Empatia | |
| | Solidariedade | |
| | Liberdade | |
| | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Atividades | Respeito | |

| | | | |
|--|-----------|---|--|
| orientadas | | Cidadania e participação | |
| | | Responsabilidade e integridade | |
| | | Excelência e exigência (consciente de si e dos outros) | |
| | | Outro(s) (Qual/quais?) | |
| Momentos no tapete/ escrita do diário | no | Empatia | |
| | do | Amor | |
| | | Cidadania | |
| | | Curiosidade, reflexão e inovação (pensamento reflexivo, crítico e criativo) | |
| | | Liberdade | |
| | | Curiosidade, reflexão e inovação (procurar novas soluções) | |
| | | Outro(s) /Qual/quais?) | |

Anexo 2

| Letra | Nome da criança | Sexo | Idade |
|-------|-----------------|------|-------|
| A | D.P. | M | 6 |
| B | F.C. | F | 6 |
| C | L. | M | 6 |
| D | A.A. | M | 6 |
| E | A.C. | F | 5 |
| F | B.A. | F | 6 |
| H | N | F | 6 |
| I | P. B. | M | 5 |
| N | I.F. | F | 4 |
| L | H | M | 4 |
| K | M.S. | F | 5 |
| M | G | M | 3 |
| O | J.P. | M | 4 |
| P | L.P. | F | 4 |
| Q | T. R. | M | 3 |
| R | V. | M | 5 |
| S | D. | M | 6 |
| T | M. | F | 5 |

Anexo 3

| Transcrição da entrevista semiestruturada à educadora cooperante | |
|--|---|
| Educadora (Ed.) | “Parar é aqui, óh”. |
| Estagiária | “Pois, mas se você parar aí, desliga tudo.” |
| Ed. | “Ahhh, ok, já percebi tudo.” |
| Estagiária | Então, Bom dia educadora. |
| Ed. | Bom dia. |
| Estagiária | “Se não é indiscrição, que idade tem?” |
| Ed. | “44.” |

| | |
|-------------------|--|
| Estagiária | “Quantos anos de experiência possui enquanto educadora de infância?” |
| Ed. | “Cerca de 20.” |
| Estagiária | “O que é, para si, ser educadora de infância?” |
| Ed. | “É a melhor coisa do mundo. É ter sempre coisas novas para viver.” |
| Estagiária | “Na sua perspetiva, como define uma Educação em Valores?” |
| Ed. | “É o que é a base da educação. Os valores.” |
| Estagiária | “Considera essencial a promoção de uma Educação em Valores na Educação Pré-Escolar? Porquê?” |
| Ed. | “Claro. A educação pré-escolar é o alicerce de toda a educação ao longo da vida e nesse aspeto que temos de começar logo desde cedo a implementar e a inculcar valores sólidos e importantes na personalidade das crianças.” |
| Estagiária | “Na sua perspetiva, como é que se podem promover valores na Educação Pré-Escolar?” |
| Ed. | “Em todos os instantes e ações estão a ser promovidos valores. (falha na gravação)” |
| Estagiária | “Enquanto Educadora, que valores considera serem essenciais na faixa etária que o Jardim de Infância contempla?” |
| Ed. | “Partilha, respeito pelo próximo, amor, igualdade, solidariedade, respeito pela natureza, todos os valores.” |
| Estagiária | “O <i>Projeto Paradinha Escola e Comunidade</i> definiu um conjunto de valores (amor, responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade, cooperação, acessibilidade, segurança e partilha) como essenciais para alcançar as crianças e envolvê-las ativamente no contexto escolar, bem como garantir a aquisição de conhecimentos.” “Que valores identificou estarem presentes nas rotinas diárias das crianças?” |
| Ed. | “Os valores definidos no Projeto Paradinha. O amor como já referi temos de trabalhar diariamente e é a base de todas as relações humanas, acho eu. E é nessa perspetiva que eu trabalho. A responsabilidade porque temos de fazer com que as crianças percebam que as consequências das suas atitudes são delas, não é, e têm que perceber porque não podem fazer certas e determinadas coisas. Integridade, excelência e exigência porque temos de tentar fazer cada vez melhor e sermos cada vez melhores. Curiosidade também é uma aprendizagem.... Reflexão e inovação é porque é um projeto inovador que (pausa), é um projeto inovador que traz, que tem muitos objetivos muitos definidos e traz uma mais-valia para a educação quer em Viseu quer no país, por ter melhorado significativamente o contexto que estava um pouco esquecido e que o facto de ter abarcado este projeto, fez com que melhorasse bastante aquela comunidade escolar e que teve como bastantes bons resultados. Mais?” |
| Estagiária | “Que outros valores considera...” |
| Ed. | “Calma. Ainda não continuei.” |
| Estagiária | “Ah, ok.” (risos) |
| Ed. | “Cidadania, participação, liberdade, cooperação, são todos os valores mais gerais de todo um país, de toda uma nação, de uma comunidade, acho que temos de todos trabalhar em cooperação e e ser o mais (pausa) participativos possível e isso também uma coisa que se trabalha no Jardim de Infância, as crianças terem oportunidade de decidir e participar nas decisões e serem ativas na construção do seu próprio conhecimento.” |
| Estagiária | “Que outros valores considera serem imprescindíveis, no entanto não se encontram evidenciados neste Projeto?” |
| Ed. | (Pausa). “Não estão definidos propriamente no Projeto, mas eu considero que são trabalhados, não precisam se calhar estar lá definidos ou poderia ser um elemento a acrescentar, tem haver com a proteção e preservação do ambiente e os objetivos de desenvolvimento sustentável que tem haver com a proteção dos ecossistemas, envolvemos-mos no projeto Eco-escolas e todos os dias, não estando (pausa) envolvidos no projeto Eco-escolas, todos os dias trabalhava a questão ambiental e isso não está definido, mas está explícito. Não há problemas.” |
| Estagiária | “As rotinas diárias contribuem para uma promoção de valores dadas as partilhas de experiências entre as crianças, em que se cruzam valores provenientes do contexto familiar, social e escolar (Pedro, 2014; Pinto, 2021). Deste modo, que valores identificou no início do seu contacto com o grupo e que agora já não são tão evidentes?” |
| Ed. | Identificar valores presentes que desapareceram ou que deixaram, já não estão tão evidentes (pausa), não me ocorre nenhum. Mas identifico que por exemplo, a nível da partilha eles não estavam, porque também são crianças em idade Pré-Escolar, quando têm três anos ainda são bastante egocêntricas e são muitos centrados em eles próprios e não estão habituados a partilhar e a pensar muito no outro. E isso é uma coisa que vão adquirindo, não tanto que deixou de existir, mas que passou a existir e a tornar-se mais evidente no Jardim de Infância.” |
| Estagiária | “Que outros valores surgiram ao longo do ano?” |
| Ed. | “Também a questão de reconhecer a existência dos outros e o respeito por eles, e o conseguirmos conviver numa forma harmoniosa, respeitando as regras, sendo solidários. Muitas coisas foram evoluindo a nível de valores e crescimento pessoal. Claramente é um objetivo que temos logo de início que se vai concretizando ao longo de todo o ano.” |
| Estagiária | “Com este grupo de crianças, que valores considerou serem os essenciais e imprescindíveis?” |
| Ed. | “Interajuda, o respeito pelo próximo, a partilha, a solidariedade, apoiarem-se uns aos outros tem haver com a interajuda. Não me ocorre mais nada. Estou tramada hoje. Isto é de manhã.” |
| Estagiária | “Na tabela em anexo estão os momentos da rotina das crianças e os valores que considere em cada um deles. Pedia, por gentileza, que debatêssemos essa tabela.” “Pronto, nesta tabela tem aqui o acolhimento e temos aqui, eu considere o valor de partilha. Em que momentos presenciou este valor?” |

| | |
|-------------------|---|
| Ed. | “No acolhimento , eles quando de manhã chegam contam as novidades, partilham o que aconteceu com eles”. (pausa). |
| Estagiária | “A segurança...” |
| Ed. | “Já não me lembro o sentido.” |
| Estagiária | “É sentirem-se seguros no ambiente...” |
| Ed. | “Ahh já não me lembro.” |
| Estagiária | “Retomamos então no valor de justiça, no momento do acolhimento sim.” |
| Ed. | “Eu considero que a justiça no Jardim de Infância é muito trabalhada no sentido em que eles têm de perceber por exemplo, aguardar pela sua vez para falar, eles têm de saber que isso é uma questão de justiça, quem coloca o dedo no ar primeiro, tem o poder de falar primeiro. Tem que se dar prioridade a quem pediu primeiro a palavra.” |
| Estagiária | “Educação, solidariedade, amor.” |
| Ed. | “Educação acho que está inteiramente relacionado com o respeito, porque o facto de sermos educados e termos um comportamento adequado e a ansiedade centrada nas regras do dia-a-dia, está ligado ao respeito.” |
| Estagiária | “Na solidariedade verificámos isso.” |
| Ed. | “Solidariedade não sei. Acho que eles aprenderam ao longo do ano a serem solidários ou eles já são solidários por natureza. E por exemplo quando por exemplo sugeriram fazer um capaz para oferecer a uma família carenciada trazendo de casa alguns alimentos e etc., foi, foi um momento bastante evidente disso. Mas noutros aspetos, noutros diálogos que íamos mantendo ao longo do ano e eles conseguiram dar a entender que se preocupavam com os outros e com o bem-estar dos outros e que queriam ajudar e isso foi sendo notório trabalhado também ao longo do ano. O amor é como já disse, é a base da vida por isso todos tínhamos uma ótima relação entre eles e com os adultos e os adultos com eles claro. E isso está presente em todos os momentos do dia, em todas as partilhas, em todos os trabalhos que são feitos e que também educar é um ato de amor e fazer um trabalho com dedicação também é um ato de amor e pronto, é isso.” |
| Estagiária | “Tem algum valor que gostava de acrescentar aqui?” |
| Ed. | “Eu vou voltar a bater na questão da proteção do ambiente, a preservação do ambiente por causa de ser um assunto muito atual, cada vez mais problemáticas ambientais e cada vez mais temos de pensar nesta nossa casa global que é o nosso planeta e temos de nos centrar muito nestas idades porque é nestas idades que essas crianças conseguem assimilar e no futuro ter valores mais intrínsecos de como poder preservar o planeta.” |
| Estagiária | “Agora no momento do lanche. ” |
| Ed. | “A partilha no momento do lanche é se calhar um bocadinho inibida pelos adultos em que muitas vezes querem partilhar os seus lanches, mas nós não permitimos porque as crianças podem ter alergias ou podem ter algumas tolerâncias que não nos são conhecidas e pode acontecer alguma situação menos agradável e por isso, nós também quando muitas vezes partilham e ficam sem o seu lanche, e acabam por não comer. E isso não é o que se pretende. Todos têm que comer e cada um traz o seu. Também muitas vezes acontecia haver partilha de algum pacote de bolachas que havia ou de alguma coisa que, e todos ficavam muito satisfeitos de puderem estar a comer o mesmo no lanche da tarde. Ai isto é o lanche da manhã.” |
| Estagiária | “Também podemos considerar o lanche da tarde.” |
| Ed. | “Muitas vezes havia a partilha dos bolos de aniversário que traziam quando alguma criança fazia anos e trazia um bolo e partilhavam e era uma coisa que eles tinham grande orgulho. Para além de ser o seu aniversário, era trazer coisas para partilhar: os sumos, e muitas vezes até uns rebuçados e eles ficam sempre muito felizes de terem algo pra dar aos amigos.” |
| Estagiária | “Aqui na cidadania e participação eu escrevi por exemplo quando uma criança não trazia lanche e pronto, nós dávamos ou bolachas ou o leite ou o que houvesse. Eles acabavam por trabalhar o lado cívico, não é?” |
| Ed. | “Sim, sim, sim. De ajudar e partilhar. Também ao fim e ao cabo. (Olha para a tabela). A liberdade, nós já tínhamos falado sobre isto, tem haver com o facto de eles não terem assim a liberdade que nós achávamos que poderiam ter. Como são muitas crianças reunidas no mesmo espaço, se eles tivessem muita à-vontade podendo-se se levantar como fazem em casa porque as vezes precisam ir deitar qualquer coisa ao lixo, mas dizemos aguarda pelo fim quando formos embora para não andarem todos em pé ao mesmo tempo porque gera bastante confusão. Provavelmente num ambiente onde tivessem menos crianças seria mais positivo onde pudessem fazer logo isso. No entanto, têm-se também de controlar outros fatores para que não haja tanta confusão e por isso não havia tanta liberdade como eles gostariam.” |
| Estagiária | “A educação e socialização.” |
| Ed. | “São as regras básicas de saber estar à mesa, de comer com a boca fechada, de não deitar comida no chão, tentar sujar o mínimo possível com as migalhas e se sujar, limpar. Essas coisas não é, que estão presentes no lanche, claramente.” |
| Estagiária | “A socialização no momento...” |
| Ed. | “Estão a conviver uns com os outros e a partilhar, conversar, também havia um momento bastante interessante de socialização porque nas mesas do lanche e também ao almoço, as duas turmas estão juntas, não estão separados por mesas por turma. E então conseguem estar na mesma mesa com essas duas salas e eles aproveitam para pôr a conversa em dia e socializar entre as duas salas. Normalmente como estão separados nas restantes atividades, neste momento e no recreio é quando estão mais tempo com os da outra turma.” |
| Estagiária | “E então agora indo para o recreio , como estava a explicar a questão da socialização.” |
| Ed. | “No recreio é quando têm mais liberdade porque eles já estão num espaço aberto, onde podem extravasar energias e andar a vontade. Nesse aspeto a liberdade está mais evidente. A cidadania e a participação, aí eles também acabam por decidir o que vão |

| | |
|-------------------|--|
| | fazer e acabam por ser mais ativos e participativos nas decisões, eles próprios, uns propõem e outros entregam e discutem não vamos fazer assim, vamos fazer assado. Na brincadeira livre, eles são livres de fazer o que querem e então o recreio é isso que acontece. Muitas vezes, <i>tou</i> agora aí a ler (trabela) justiça. Ah acontecem algumas injustiças porque algumas crianças são ultrapassadas nas filas, mas isso também é importante haver momentos em que podem perceber o que não está tão correto para perceberem o que é estar correto. No recreio é uma grande aprendizagem também.” |
| Estagiária | ”Acessibilidade tem haver com a escola para todos.” |
| Ed. | ”Escola para todos a nível de acesso de espaço físico. Acesso físico. (Pausa) Sim o recreio... felizmente a nossa escola é acessível para crianças com cadeiras de rodas, temos... temos uma criança e temos facilidade em transportá-la... Houve uma altura que tínhamos o elevador avariado e isso era mais complicado, mas mesmo assim conseguíamos trazê-lo ao recreio. Tínhamos de dar uma volta maior. Mas isso é... nem que tivéssemos que o trazer ao colo. E as próprias crianças aperceberam-se disso, que ninguém fica para trás e que todos são integrados. Mesmo nos passeios. Etc.” |
| Estagiária | ”Excelência e exigência... Responsabilidade e integridade que é a consciência de si e dos outros e o respeito de si e dos outros. |
| Ed. | (Pausa) Tem haver com a questão da justiça também. Respeitar e mesmo respeitar o próprio corpo. Às vezes as crianças mesmo nas brincadeiras livres e na rua eles tendem a desafiar-se e a ver o que é que conseguem fazer mais, etc. Mas tem de perceber que há limites, não podem fazer certos malabarismos como andar de cima de coisas que são perigosas e podem se magoar e isso também acho que tem haver com o respeito pelo seu corpo e também não magoar os outros. Isso também é uma consciência que têm de si.” |
| Estagiária | ”Nas atividades em grupo considerei o respeito, empatia, liberdade, participação.” |
| Ed. | ”Em grupo, jogos, danças, diálogos, <i>tou</i> a pensar atividades em grupo que se passam. A maior parte delas ao longo do dia e lamentavelmente são em grupo porque como são tantas crianças individualizar é difícil. Mas também é isso que se pretende, que as crianças consigam e aprendam com os outros e socializem com os outros, e estas atividades em grupo são muito positivas a nível de valores. O respeito, o saber aguardar pela sua vez, ser empáticos e ter, perceber que há crianças que não têm tantas capacidades em determinada área por exemplo num jogo motor não conseguem ultrapassar um determinado obstáculo, saltar ao pé coquinho e eles claro que percebem que todos temos os nossos limites e não conseguimos aprender, e o nosso ritmo de aprendizagem não é todo o mesmo e eles conseguem perceber isso. Mais até por exemplo em relação às crianças mais novas ou mesmo crianças da mesma idade que não têm tanta mobilidade, não são julgadas nem criticadas. As crianças aceitam isso perfeitamente. Nesse aspeto eles são muito mais tolerantes e mais entre aspas “crescidos” do que os adultos que têm são mais críticos. Eles são conviver muito bem com as diferenças.” |
| Estagiária | ”Ou seja, então também o que esteve a dizer vai em concordância com a excelência e exigência, consciência de si e dos outros e no respeito de si e dos outros.” |
| Ed. | ”Sim, sim.” |
| Estagiária | ”Nessas atividades acabam por trabalhar o pensamento reflexivo, crítico e criativo.” |
| Ed. | ”Sim, sim. Isso se calhar mais na questão de trabalhos criativos. Na dança por exemplo ou numa criação de um projeto plástico ou aí eles são críticos relativamente ao seu trabalho e ao dos outros, mas no sentido de melhorar e são sempre levados a refletir sobre o que fizeram e a pensar se deram o seu melhor, se fizeram o melhor que sabiam e que se o resultado alcançado foi o que eles pretendiam e isso é em grupo ou individualmente acontece muitas vezes.” |
| Estagiária | ”Relativamente ao brincar livre.” |
| Ed. | ” Brincar livre é o que considera atividade dentro da sala, nas diversas áreas, é brincar, mas também é trabalhar e vai de encontro também às atividades em grande grupo que falamos anteriormente e também vai de encontro ao recreio por exemplo, que acaba por partilhar mais ou menos os mesmos valores. A questão do brincar livre dentro da sala tem haver com regras um bocadinho mais definidas, ou mais fechadas com o facto de as crianças terem áreas e escolhem determinada área, e que têm oportunidade de serem elas a escolher e que têm de cuidar dessa área, deixar tudo arrumado como encontraram, utilizar com responsabilidade os materiais e tentar não estragar, obviamente que acontecem acidentes. Respeitar as brincadeiras dos outros e tentarem trabalhar em grupo, quando é o caso disso se calhar aí colocaria cooperação no brincar livre que não colocas-te, com porque eles nessas atividades são bastante cooperativos, <i>tou</i> me a lembrar quando têm que, quando vão para a área dos fantoches e querem fazer uma apresentação para os colegas eles acabam por terem de criar uma história em conjunto, apresentarem em conjunto. E são atividades que trabalham bastante a cooperação. Eles também a liberdade de escolha porque como são áreas abertas e claro com limite de crianças por área, eles escolhem para onde querem ir também com algumas regras nomeadamente se tiverem no dia anteriormente não podem voltar para aquela área no sentido de haver alguma diversidade nas escolhas. Mas por vezes, havia crianças e em todos os grupos há que para de sentirem seguras vão quase sempre para a mesma área até conseguirem depois perceber que já conseguem ir para outras. E isso também tem que ser respeito e as próprias crianças têm essa sensibilidade e respeitam quando há uma determinada criança que apenas se sente confortável a brincar numa área específica: plasticina. Havia na nossa turma que brincavam mais na plasticina, quando era na escolha das atividades livres.” |
| Estagiária | ”Então também vai ao encontro da solidariedade.” |
| Ed. | ”Sim, sim, sim.” |
| Estagiária | ”Relativamente à higiene pessoal , elegi a segurança, excelência e exigência, empatia, solidariedade e a liberdade.” |
| Ed. | ” <u>Falta aí a interajuda</u> que nesses momentos muitas crianças com alguma dificuldade, os outros a chegar o papel ou a ajudar a tira o sabonete ou outra questão qualquer, uma básica por exemplo um está mais aflito e deixam passar à frente e qualquer coisa assim |

| | |
|-------------------|---|
| | isso é pronto é um momento em que eles trabalham bastante a interajuda. Atividades orientadas...” |
| Estagiária | “Sim. As atividades orientadas elegi o respeito, cidadania e participação, responsabilidade e integridade, excelência e exigência.” |
| Ed. | “Eu aqui saliento mais a excelência e exigência no sentido em que eles tentam sempre fazer o seu melhor, respeitam as dificuldades e as suas dificuldades são respeitadas. Respeitam a capacidade dos outros para determinado trabalho, também falta cooperação porque muitas vezes as crianças nestas atividades têm que fazê-las em conjunto, tou a pensar por exemplo em trabalhos de pesquisa, ou etc. faziam, fazem em grupo. E são têm que chegar a consensos e isso também é muito importante na cidadania e na participação saber ouvir e acatar as opiniões dos outros.” |
| Estagiária | “E para finalizar, nos momentos no tapete e na escrita do diário considerei empatia, amor, cidadania, curiosidade, reflexão e inovação que tem haver com o pensamento reflexivo, crítico e criativo, a liberdade e a curiosidade, reflexão e inovação em que há uma procura de novas soluções.” |
| Ed. | “Sim, a inovação é constante neste momento do dia porque ao avaliarmos o que aconteceu e ao perspetivar trabalho, as crianças tinham sempre ideias e queriam sempre fazer coisas diferentes e inovadoras, e mesmo que não fossem inovadoras, iam sendo criativas e respeitar o próximo, e a cidadania no sentido de todas as ideias são acolhidas e às vezes tinha de haver votações porque não havia consensos porque depois da votação, o valor da democracia está muito implícito nesta neste momento do dia ou mesmo nos outros durante o dia dá-te que recorriamos às vezes a votações para chegar a consensos dado que havia várias opções.- Mesmo até para escolher a história que íamos contar, havendo duas ou três histórias votávamos e as decisões eram sempre muito bem aceites. Hamm. A empatia porque muitas vezes, no gosto ou não gosto do momento do diário algumas crianças nem queriam tampouco ser referidas porque não se sentiam confortáveis por ter feito determinada coisa que o outro não gostou e às vezes havia essa empatia do amigo que ia dizer que não tinha gostado, não dizer para não ficar registado porque o facto de ficar registado era uma coisa bastante penalizadora e eles muitas vezes não controlavam esse comportamento, mas foram aprendendo a faze-lo dado que percebiam que era uma coisa que afetava os outros.” |
| Estagiária | “E eles chegavam a encorajar e a elogiar quando...” |
| Ed. | “Sim, no gosto quando as crianças alcançavam algo que não conseguiam até então.” |
| Estagiária | “Até comerem a sopa sozinhos.” |
| Ed. | “Sim, sim, sim, mas também eram críticos quando alguma criança fazia birra para comer a sopa ou fazia birra para ir à casa de banho e eles também eram críticos. No entanto, isso foi melhorando porque as crianças perceberam em grupo e com este momento do dia que havia comportamentos que afetando os outros tinham de ser melhorados e isso sendo alcançado.” |
| Estagiária | “Finalizando a entrevista, agradeço a sua participação. Torna-se realmente essencial para o meu estudo a sua visão e experiência acerca da temática. Sinta-se na liberdade de acrescentar algum ponto que considere importante e que eu não tenha abordado.” |
| Ed. | “Já falamos aqui do respeito pelo próprio corpo, o cuidado por uma alimentação saudável, fazer exercício físico, acho que é uma situação um valor que devemos ter cada vez mais, que nós temos de comer alimentos que sejam cada vez ou que sejam saudáveis para podermos ter uma boa saúde e isso acho que também é um valor que tem de ser trabalhado. A educação inclusiva e o respeito pela diferença também fomos falando e a questão do respeito é muito abrangente, mas salientar um pouco isso e salientar a questão da conservação do planeta, do ecossistema, dos oceanos, da proteção do ambiente.” |
| Estagiária | “Nós fomos falando disso.” |
| Ed. | “Sempre ao longo do ano era bastante foi sempre transversal esse tema e as crianças pronto, mas agora com o eco escolas foi mais trabalhado e o projeto tem algumas lacunas, lacunas não são lacunas. Podia ser um pouco mais acessível não tano trabalhoso, mas traz bastante mais valias porque nos obriga a concretizar com evidências, porque isso é sempre falado e discutido com as crianças, mas não são feitas muitas evidências e com o projeto eco escolas as evidências têm de existir para enviarmos para lá para a associação, mas é pronto, uma coisa que é sempre transversal e tem que ser trabalhada cada vez mais.” |
| Estagiária | “Obrigada.” |
| ED. | “De nada.” |