

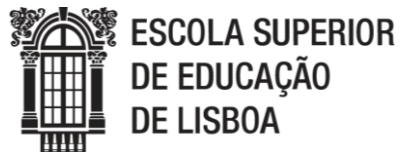
PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA:

Estratégias para um processo participado e cooperado

Daniela Sousa

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

2018



PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA:

Estratégias para um processo participado e cooperado

Daniela Sousa

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

Orientador: Prof. Doutora Rita Friães

2018

*Que se acredite sempre até não fazer mais sentido.
Que se lute sempre até que o cansaço nos derrote.
Que se tente sempre até que a esperança se esgote.*

Raul Minh'alma

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste caminho foram muitas as pessoas que nele se cruzaram e que, de uma forma ou de outra, marcaram positivamente esta grande aprendizagem. A todas elas, o meu mais sincero obrigada.

À Eselx enquanto instituição de referência e a todos os professores que deram um pouco de si à construção da minha profissionalidade, durante este caminho. À Professora Rita Friães por todo o apoio, pelas palavras de coragem e por ser a minha “bússola” na orientação deste percurso cheio de encruzilhadas.

À Joana, à Neide e à Ana por terem sido as minhas companhias diárias. Pelas conversas, desabaços e principalmente pela partilha constante, que acredito ser a maior fonte de aprendizagem.

À Susana, à Adriana, à Kathy e à Ana porque abrir a porta da nossa “casa” não é uma tarefa fácil. Obrigada pelos conselhos, pelas partilhas e experiências e principalmente por me fazerem crescer.

Obrigado aos meus amigos por não poderem ouvir mais falar do relatório de estágio e mesmo assim continuarem lá, sempre.

A ti, André, obrigada por toda a compreensão e apoio, fundamentais para conseguir avançar neste trajeto. Foste e és, sem dúvida alguma, a minha fortaleza.

Mas há uma pessoa que foi, é e será sempre a minha pequena grande inspiração. A ti Salvador, com apenas 4 anos, não posso deixar de te agradecer, sem pensar que te roubei alguns momentos nossos para os poder investir neste percurso, com a esperança de um futuro mais risonho. Obrigada pelo sorriso que me deste todos os dias, transmitindo-me força para continuar. “*Gosto de ti até à lua e de volta até cá abaixo*”!

RESUMO

O presente documento visa apresentar de forma fundamentada e reflexiva todo o percurso vivenciado no âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS II) que ocorreu ao longo de aproximadamente quatro meses, numa sala de jardim de infância, com um grupo de 25 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. Desta forma, procedi à caracterização do contexto socioeducativo, fundamental para conhecer o grupo de crianças, as famílias, a equipa e o contexto. Posteriormente, defini as minhas intencionalidades para com os intervenientes e comecei a delinear o meu plano de ação, tendo sempre uma atitude reflexiva durante todo o percurso.

Ao longo da PPS II, pude comprovar a existência de uma prática de participação efetiva das crianças no processo educativo, nomeadamente na planificação, avaliação e gestão da rotina diária e do grupo. Sendo uma temática cada vez mais assídua nas reflexões sobre a criança, surge um interesse em compreender as estratégias utilizadas pela equipa no sentido de promover um clima de participação em que a voz e as ações das mesmas são valorizadas e tidas em conta.

A investigação realizada foi conduzida através da metodologia de Estudo de caso, que se caracteriza por se de natureza qualitativa ou interpretativa, embora possa compreender a combinação de dados qualitativos e quantitativos, tal como o estudo apresentado, que se caracteriza por ser de natureza qualitativa, embora possa compreender alguns dados de natureza quantitativa. A recolha de informação passou pela utilização de técnicas de observação direta e indireta: i) observação participante (com registo em notas de campo); ii) inquérito por entrevista (entrevista semidiretiva e entrevista em grupo); e iii) inquérito por questionário.

Após uma revisão da literatura sobre o tema, a informação recolhida permitiu-me proceder à análise das questões inicialmente colocadas, e refletir sobre as dinâmicas associadas à efetiva participação da criança no contexto educativo. Possibilitou-me desta forma compreender que todo o ambiente pensado e organizado pela equipa é promotor de um clima de livre expressão que permite à criança exercer o seu direito de participação, através de diversas estratégias, entre as quais, os instrumentos de regulação e as reuniões em grande grupo.

Palavras-chave: Prática Profissional Supervisionada; Planeamento e avaliação; Participação; Estratégias.

ABSTRACT

The present document aims to present, on a well-grounded and reflective manner, my journey through the Professional Supervised Practice (PPS II) during approximately four months in a nursery room with a group of 25 children aged between 3 and 6. This way, I proceeded to characterise the socio-educational background, essential to better know the group of children, the families, the team and the context. Subsequently, I defined my intentions towards the parties involved and began to outline my action plan, always bearing a reflective attitude throughout.

Throughout PPS II, I was able to ascertain the existence of a practise of true participation on behalf of the children in the educational process, namely in the planning, assessment and management of the daily and group routines. As an increasingly frequent topic addressing and reflecting upon the child, there's an interest in understanding the strategies used by the team in the sense of promoting a climate of participation in which the child's voice and actions are valued and taken into consideration.

Despite being conducted through the action-research methodology, which is characterised by its qualitative nature, there are some quantitative data in the present research. As such, the following data collection techniques were used: i) active observation (field notes); ii) semi-structured interviews; iii) group interviews; and iv) questionnaires.

After a review of the literature on the subject, the data gathered allowed me to analyse the questions initially posed, and reflect upon the dynamics associated with the child's true participation on an educational context. It also allowed me to understand that the environment carefully planned and organised by the team promotes and leads to a freedom in expression which allows the child to participate, through several strategies, among which, the regulatory instruments and meetings in large groups.

Keywords: Prática Profissional Supervisionada; Planning and Assessing; Participation; Strategies.

INDICE

Introdução	1
1. Caracterização para a ação	3
1.1 Caracterização do meio envolvente	3
1.2 Caracterização do contexto socio educativo	4
1.3 Caracterização do grupo de crianças.....	6
1.4 Caracterização das famílias.....	11
1.5 Caracterização da equipa educativa	13
1.6 Caracterização do ambiente educativo	15
2. Análise reflexiva de intervenção	18
2.1. Observar e registar	18
2.2. Intencionalidades educativas	19
2.3. Planear, agir e avaliar	24
2.4 Autoavaliação e avaliação global da concretização das intenções.....	29
3. O planeamento e a avaliação: estratégias para um processo participado e cooperado.....	31
3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente	32
3.2. Enquadramento teórico.....	33
3.2.1 Participação, criança e infância	33
3.2.2 O papel da criança no contexto educativo, o papel do educador e o papel da escola.....	35
3.2.3 O MEM e a participação - princípios metodológicos	37
3.2.4 Estratégias para um ambiente cooperativo.....	38
3.3 Roteiro metodológico	41
3.4 Roteiro ético	44
3.5 Apresentação e discussão dos dados.....	45
4. Construção da identidade profissional.....	52

Considerações finais	54
Referências	57
Anexos	61
Anexo A – Portefólio Individual da PPS II.	62
Anexo B – Guião da entrevista à educadora cooperante	63
Anexo C – Transcrição da entrevista à educadora cooperante	67
Anexo D – Guião da entrevista à Diretora Pedagógica	72
Anexo E – Transcrição da entrevista à Diretora Pedagógica	78
Anexo F – Dimensão organizacional da instituição	84
Anexo G – Tabela de caracterização do grupo de crianças	85
Anexo H – Planta da sala	87
Anexo I – Áreas e materiais da sala de atividades.....	88
Anexo J – Instrumentos de regulação do grupo.....	93
Anexo K – Rotina diária previsível	96
Anexo L – Transcrição das entrevistas de grupo às crianças	97
Anexo M - Questionários às famílias.....	113
Anexo N – Matriz de triangulação dos dados.....	114
Anexo O – Análise categorial dos dados recolhidos	115
1. Matriz de categorização dos dados - Notas de campo	115
2. Matriz de categorização dos dados - Entrevistas às crianças.....	124
3. Matriz de categorização dos dados - Questionários às famílias	132
Anexo P – Roteiro Ético.....	139

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Agenda semanal do grupo.....	26
Figura 2. Plano do dia.....	27
Figura 3. Diário de grupo.....	28

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise frequencial - Considera importante que as crianças participem no processo educativo?.....	5
Tabela 2 Análise frequencial - Considera importante que as crianças participem no processo educativo?.....	13

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
APEI	Associação Profissional de Educadores de Infância
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RADAR	Residência Artística De Alunos em Residência
RI	Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O relatório que se apresenta foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 1º semestre, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx)

A PPS II, tal como a própria nomenclatura designa, constituiu a prática profissional em contexto de jardim de infância, realizada entre o dia 25 de setembro e o dia 25 de janeiro, numa sala com 25 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, orientada por uma educadora cooperante e supervisionada por um professor da ESELx.

Ao longo da minha prática sustentei-me em recolha de informação que me permitiu caracterizar de forma reflexiva, o contexto da intervenção para posteriormente proceder à minha ação. No seio desse conhecimento mais profundo, comprovei a existência de uma prática de participação efetiva das crianças no contexto educativo, onde a voz e as ações das crianças são valorizadas e tidas em conta.

A consideração de que as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas, apresenta-se como algo de inovador e radicalmente diferente sobre a forma de olhar para as crianças (Tomás, 2014, P.140).

Emergiu, assim, a necessidade e curiosidade de conhecer e compreender as estratégias adotadas pela equipa para a participação efetiva das crianças no contexto educativo, nomeadamente nos momentos de planeamento e avaliação, percebendo como decorriam a organização do tempo e do espaço e as ações que neles acontecem.

Para tal, tentando compreender este fenómeno na sua essência, conduzi a minha investigação através da metodologia de Estudo de caso, combinando dados de natureza qualitativa e quantitativa. Estes dados foram recolhidos através de: observação direta participante (com registo em notas de campo), e observação indireta, designadamente, entrevista à educadora, entrevista de grupo às crianças e questionários às famílias.

De forma a organizar o meu processo de prática durante estes meses, estructurei o relatório da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresento uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo onde se desenrolou a PPS II, tentando conhecer o meio onde se situa, a equipa, a grupo de crianças com o qual intervimos e a ambiente onde ocorreu toda a ação.

De seguida, realizo uma análise reflexiva da minha intervenção, explicitando em primeiro lugar a importância de observar e registar para todo o processo seguinte, onde posteriormente delinheiro as minhas intencionalidades educativas para com o grupo de crianças, a equipa de sala e as famílias envolventes. Definidas as minhas intenções, debruço-me sobre a forma de planeamento das propostas interventivas e avaliação do processo.

No terceiro ponto do relatório dedico-me a explicitar todos os procedimentos relativos à investigação supramencionada, procedendo em primeiro lugar à apresentação da problemática, mencionando a questão central e os seus objetivos. De seguida, recorro a uma contextualização da teoria, através da revisão da literatura. Depois, descrevo a metodologia utilizada, bem como os instrumentos para a recolha de informação e os princípios éticos que acompanharam sempre esta indagação. Termino o capítulo com a análise dos dados recolhidos e com as principais conclusões da investigação.

O quarto e último capítulo refere-se à importância de todo este processo para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

Termino com as considerações finais, um resumo de todo o relatório, onde evidencio a importância desta investigação para o meu percurso e para promoção de práticas participativas, sendo um contributo para que os profissionais desta área possam reconsiderar o papel da criança como um ser capaz. Apresento ainda as limitações ao estudo e algumas pistas de investigação futuras.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

No sentido de definir as minhas intencionalidades educativas, constituiu-se como passo fundamental conhecer o contexto de ação. Conhecer o meio envolvente, a instituição, o grupo, a equipa e as famílias torna-se assim uma tarefa imprescindível que o educador deve realizar previamente à sua ação.

De forma a suportar todas as evidências que fui observando e registando através de notas de campo, reflexões diárias e reflexões semanais (cf. Anexo A), foi indispensável a consulta de alguns documentos, tais como o Projeto Educativo (PE) da Instituição (s.d), o Regulamento Interno (RI) de 2015 e o Projeto Curricular de Grupo (PCG) do ano letivo 2017/2018. Foi também fundamental proceder à recolha de informação através de uma entrevista realizada à educadora cooperante (cf Anexo B e C) e à diretora pedagógica (cf. Anexo D e E).

1.1 Caracterização do meio envolvente

A caracterização do meio envolvente à instituição tornou-se essencial para conhecer o local onde se iria desenvolver a minha prática, de forma a poder aproveitar todos os recursos que a comunidade poderia oferecer, ajustando-a às necessidades e interesses das crianças.

A instituição na qual decorreu a Prática Profissional Supervisionada II (PPS) encontra-se situada na grande área metropolitana de Lisboa, na freguesia do Lumiar, onde residem cerca de 45 683 habitantes. É uma zona onde se misturam edifícios antigos (38% de construção entre 1970-1990) e edifícios recentes (42% remontam construções após o ano de 1991)¹. Estes edifícios são maioritariamente de cariz habitacional, mas nos quais se incluem alguns serviços e comércio no andar térreo, na sua maioria de restauração.

Quanto à população, segundo os censos de 2011, é uma freguesia com uma população jovem e instruída, pois apresenta números elevados no que diz respeito à conclusão do ensino superior. O número de idosos (+ de 65 anos) equipara-se ao número de crianças (0 aos 14 anos).

¹ Informações obtidas através da ficha de caracterização social da freguesia do Lumiar, com base nos censos de 2011, do Instituto Nacional de Estatísticas (INE) – ver referências.

Esta área é ainda caracterizada pelo imenso tráfego existente, disponibilizando de uma rede de comunicação alargada com diversos transportes urbanos que lhe permitem um fácil acesso, tais como autocarros e metro. Desta forma, permite também a fácil deslocação das famílias para levar as crianças à instituição, mesmo que esta não seja a sua área de residência ou de trabalho. Permite também a deslocação dos grupos de crianças através do metro (meio de transporte mais imediato), facilitando a interação com a comunidade envolvente².

Nas imediações da instituição encontra-se um grande espaço verde, o jardim do Campo Grande, possível ponto de interesse para diversas atividades com as crianças. Nas contiguidades existem também alguns pontos de interesse, nomeadamente museus, bibliotecas, universidades que poderão ser alvo de procura por parte da instituição se for ao encontro dos interesses das crianças.

1.2 Caracterização do contexto socio educativo

Junto a uma avenida de muito movimento e ao lado de uma via de grande tráfego, encontra-se um edifício imponente construído de raiz, com o propósito que lhe é hoje conferido. A visão panorâmica e o ruído do movimento acolhem a presença de um conjunto de elementos que nos fazem lembrar que estamos no centro da grande cidade de Lisboa, mas quando entramos no interior do edifício, leva-nos a acreditar que estamos noutra lugar, pelo ambiente que nos envolve de tal forma que ficamos imersos em tudo o que nos rodeia³. Foi aqui que estive durante quase cinco meses numa sala de jardim de infância (JI).

Esta instituição foi criada em 1976, em resposta às necessidades da população envolvente, mas só a partir de 1994 é que funciona nestas instalações, construídas de raiz com as suas intenções educativas bem explícitas. Desta construção, tal como vem referido no PE (s.d), “destaca-se no novo edifício a sua construção em quadrado, o que

² Durante a PPS II, o grupo de crianças deslocou de metro até à Culturgest, no âmbito do projeto Radar – residência artística.

³ *À medida que vamos conhecendo o edifício, apercebemo-nos que as paredes e o átrio central (chamado “Praça”) falam por si e transmitem formas de estar e pensar na educação. O espaço exterior e a utilização que fazem dele é reflexo da liberdade das crianças, permitindo-lhes uma exploração livre diariamente. Num só dia foi possível depreender um conjunto de evidências apenas através do ato de observar.* (Excerto da reflexão diária, 25 de setembro de 2017).

faz com que exista uma “praça”, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição”.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que permite a frequência de crianças desde a creche (4 meses até aos 3 anos), com capacidade para 57 crianças, até ao jardim de infância (3 até aos 6 anos), com capacidade para 166 crianças. A creche é tutelada pela segurança social, enquanto o JI é tutelado pelo Ministério da Educação. Sendo uma IPSS, a instituição garante prioridade à educação de crianças com carências económicas, mas também admite crianças de outros estratos socioeconómicos.

A dimensão organizacional (cf. Anexo F) deste contexto educativo valoriza a articulação entre todos os membros, promovendo um verdadeiro trabalho em equipa, que lhes permite dar resposta às situações sociais que ocorrem, assegurando sempre o bem-estar das crianças.

O edifício distribui-se por dois andares. No andar de baixo estão instaladas duas salas de creche (berçário), a secretaria, as salas da direção, uma sala de reuniões, o gabinete de psicologia, uma sala de arrumos, duas salas de cacifos da equipa com casa de banho, o refeitório, a cozinha, o ginásio, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos e ainda a praça, local central do edifício, para onde convergem todas as áreas. No primeiro andar encontram-se sete salas de jardim de infância, uma sala polivalente, a biblioteca, a sala da interioridade, a sala da direção pedagógica, o laboratório de ciências, o gabinete de multimédia, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos e a lavandaria. O exterior é dotado de dois jardins distintos onde se cruzam espaços verdes com equipamentos adaptados às crianças, onde também podemos encontrar um espaço de carpintaria.

Esta é uma instituição de orientação religiosa, nomeadamente cristã na qual “se propõe promover a educação integral da pessoa segundo a Pedagogia do Evangelho.” (RI, 2015, p.6). Assim, os seus ideais de educação são sustentados na pedagogia da sua fundadora, Paula Frassinetti, de forma a proporcionar à criança um crescimento harmonioso, tendo em conta que “pela via do coração e do amor se pode conseguir tudo” (PE, s.d., p.11).

Quanto aos seus princípios educativos e objetivos, estes surgem numa perspetiva interligada à missão da instituição. Desta forma, segundo o PE (s.d.),

pretende-se: i). *Educar para a dimensão humano-critã da relação entre as pessoas*; ii) *incentivar a criação de hábitos de partilha do ter e do saber*; iii) *Educar para o sentido da justiça e da fraternidade*; iv) *Educar para a criatividade, liderança e espírito científico*; v) *Criar hábitos saudáveis de alimentação, saúde e higiene*; vi) *Criar atitudes de abertura e hábitos de diálogo para com outras culturas*; vii) *Educar para a cidadania* e viii) *Educar para a escola inclusiva*. Neste sentido, a instituição procura que os seus colaboradores estejam em constante reflexão e avaliação das suas ações.

Tendo em conta os princípios pelos quais se rege a instituição, as suas opções metodológicas vão beber às diretrizes de metodologias construtivistas, que privilegiam a criança como ator principal no processo educativo. A instituição elege assim quatro modelos curriculares que regem a sua prática educativa, sendo que cada educadora deve adequá-los ao seu grupo de crianças. São elas: High Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

1.3 Caracterização do grupo de crianças

Para caracterizar o grupo de crianças tive em conta todas as observações que fui fazendo ao longo deste período, nos diversos espaços da instituição, registadas em notas de campo, todas as conversas informais que fui tendo com a educadora cooperante e com a Auxiliar de Ação Educativa (AAE), a entrevista feita à educadora cooperante e a consulta do Projeto Curricular de Grupo⁴.

Este é um processo crucial na medida que caracterizar não se resume a descrever as características. Segundo Coelho & Tadeu (sd), neste âmbito, caracterizar

“é identificar objetivos que conduzam à diferenciação pedagógica, é ter sustentabilidade na conduta da prática do educador de modo a responder às necessidades do grupo em geral, e de cada criança em particular, assim como agir sob uma dinâmica adequada ao meio envolvente” (p.107).

Conhecer estas crianças, definiu-se como uma das minhas prioridades quando inicie a PPS. Era extremamente importante compreender as relações e interações que

⁴ Consultado presencialmente na sala de atividades.

se estabelecem naquele espaço diariamente para adequar a minha ação àquelas crianças especificamente.

Começo por explicitar a sua heterogeneidade no que diz respeito ao género, à idade e ao percurso institucional (cf. Anexo G). O grupo é assim composto por 25 crianças⁵, estando equilibrado no que diz respeito ao género, sendo que 12 crianças são do género masculino e apenas 13 do género feminino.

No que respeita às idades, a realidade é um pouco diferente, a instituição tem vindo gradualmente a procurar constituir os grupos de forma heterogénea, ainda que haja apenas dois grupos em que tal aconteça. Esta forma de constituição dos grupos pretende “assegurar a *heterogeneidade geracional e cultural* (Niza,1996, p.146) que enriquece o processo educativo” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22).

Este grupo inclui crianças com 4 anos de nascimento diferentes e com idades que variam entre os 3 e os 6 anos, existindo uma diferença de quase três anos entre a criança mais nova e a criança mais velha. Segundo a educadora (2017), “Todos ganham. As crianças mais novas, pois veem nos mais crescidos um incentivo/motivação/modelo. São crianças mais autónomas, que querem fazer as coisas por si. As crianças mais velhas, pois, tornam-se mais solidárias e responsáveis”. Esta característica peculiar foi um dos grandes desafios durante a minha prática tentando: i) encontrar um equilíbrio das escolhas adequadas que permitissem chegar a todas as crianças e ii) tirar partido desta diversidade, tornando-a enriquecedora para o grupo.

Havendo esta diferença nas idades, é necessário ter em consideração as diferentes necessidades de cada criança. A nível fisiológico é bastante evidente que a instituição demonstra cuidado em atender a essas diferenças, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de repouso após o almoço. Assim, neste grupo, existem ainda quatro crianças que dormem a sesta. Inicialmente este repouso era feito na sala mais pequena (que faz parte da sala de atividades), contigua à sala maior. Posteriormente, a equipa de educadoras decidiu juntar todas as crianças das salas de JI que estão nesta condição para dormirem na sala polivalente na presença de uma das educadoras.

⁵ Sendo que uma das crianças apenas se juntou ao grupo no início de outubro, depois do início da minha PPS II.

Não há nenhuma criança no grupo sinalizada com necessidades educativas especiais (NEE), porém algumas crianças apresentam imaturidade ao nível da linguagem oral (dificuldades de articulação ou troca de sons), sendo que uma delas é acompanhada por uma terapeuta da fala⁶.

No que concerne ao percurso institucional, a maioria destas crianças (17) já fazia parte do grupo no ano anterior, com a mesma educadora e apenas seis crianças integraram pela primeira vez nesta instituição e por conseguinte neste grupo. Há ainda duas crianças que mudaram de sala, integrando este grupo pela primeira vez, mas fazendo já parte desta instituição no ano letivo anterior. Apesar de existirem algumas crianças que se juntaram a este grupo apenas este ano, é notável uma excelente integração com os seus pares e na rotina do grupo. É também evidente a forma como rapidamente conseguiram apropriar-se da organização do ambiente educativo, nomeadamente do espaço e materiais que têm ao seu dispor, conseguindo organizar-se com autonomia. A educadora reforça a fácil integração destas crianças referindo que não sentiu qualquer dificuldade pois “as crianças foram acolhidas pelos pares que já estavam e adaptaram-se muito rapidamente.” (Entrevista à educadora, 2017).

Neste aspeto, ao longo da minha indagação foi também perceptível as interações que existem entre as crianças, conseguindo perceber a existência da constituição de alguns grupos de brincadeira, onde existe claramente a preferência da escolha de crianças do mesmo género para partilhar estes momentos⁷. As crianças que integram este grupo pela primeira vez facilmente se integraram num destes grupos, dentro dos quais já manifestam as suas vontades.

Depois de algum tempo de observação e de interação com este grupo de crianças, comecei a descobrir e compreender os seus interesses, potencialidades e desafios.

De uma forma geral, manifestam maior interesse por determinadas áreas da sala de atividades, tais como a área das tendas e tecidos, o faz de conta, a biblioteca, o

⁶ As sessões de terapia da fala são da responsabilidade dos pais, mas acontecem na instituição, fora do horário letivo).

⁷ *Observo-os nas suas brincadeiras e constato que se dividem por género. As meninas brincam com meninas (playmobil) e os meninos brincam com meninos (legos). Reparo que a brincadeira das meninas é muito mais calma e tranquila e os bonecos que manipulam, representam papéis e ações do quotidiano familiar. Já as brincadeiras dos meninos são de carácter mais imaginário, em que os bonecos lutam.* (Nota de campo nº1, 6 de outubro de 2017)

ateliê, jogos de mesa, jogos de chão e mais recentemente a área da escrita⁸. O gosto por ouvir histórias é bastante evidente, sendo um dos momentos em que as crianças conseguem manter mais a sua atenção, em grande grupo⁹. Alguns elementos do grupo revelam facilidade e satisfação em acompanhar narrativas mais longas e complexas¹⁰.

Uma das primeiras características que rapidamente deparei foi a **autonomia** que estas crianças demonstram na sua organização no seio do grupo e no espaço educativo. São crianças que claramente sabem o que querem fazer, como vão fazer, sendo autónomos na procura dos materiais e espaço necessários para a realização de determinada atividade ou tarefa, que desempenham com empenho e responsabilidade. Conhecem bem a instituição e movem-se por todo o espaço com independência¹¹.

Outra potencialidade facilmente detetável foi a **curiosidade pelo o que os rodeia**, o querer saber mais e a vontade que demonstram em querer fazer algo. São várias as questões que levantam em conversas de grande grupo, mas também são várias as hipóteses que rapidamente surgem, demonstrando bastante interesse em descobrir mais. A partir desta curiosidade que levantam, ou desta vontade em fazer algo, rapidamente se organizam no sentido de procurar resposta ou por em prática algo que pretendem. Neste sentido e indo ao encontro das palavras da educadora tornou-se um grupo “muito desafiante enquanto grupo, querem sempre saber e fazer mais.” (Entrevista à educadora, 2017). Têm, portanto, uma grande motivação pelo desenvolvimento de projetos, mostrando entusiasmo pela descoberta, capacidade de questionamento e vontade de experimentar. Esta curiosidade e esta vontade de querer descobrir tem “contagiado” os novos elementos do grupo. Como tal, ao longo do período da PPS II, fui constatando uma gradual emergência de projetos em sala, havendo, presentemente, dificuldade em dar resposta a todos os projetos que surgem, por serem

⁸ Esta observação que diz respeito à preferência das áreas é fundamentada na análise do Mapa das atividades, instrumento de regulação, no qual podemos averiguar a frequente escolha das crianças por estes locais.

⁹ *No fim do dia, a educadora contou uma história com recurso a objetos. A reação das crianças foi extraordinária. Conseguiram manter a atenção durante toda a história, participando ou tecendo comentários organizados, sem grande confusão.* Nota de campo nº3, 28 de setembro de 2017.

¹⁰ *A educadora continuou a história do Peter Pan e é curioso como, apesar de já não ouvirem a história há alguns dias, as crianças lembram-se de todos os pormenores.* Nota de campo nº7, 30 de outubro de 2017).

¹¹ *A educadora pede aos responsáveis pela fruta para irem ao refeitório buscar a fruta. Passado um pouco, a R.B. e o M.D. voltam com dois cestos nas mãos, cheios de bananas.* (Nota de campo nº3, 27 de setembro de 2017.

muitos. Como forma de colmatar esta dificuldade, fomos criando estratégias para selecionar os projetos de maior interesse para o grupo, sem nunca deixar os restantes sem qualquer resposta¹².

Uma outra característica que destaco neste grupo, é a sua estrutura social, na qual “todos desempenham um papel importante e com uma palavra a dizer” (PCG, 2017/2018, p.9). Neste sentido, é possível verificar um grupo muito participativo na organização do ambiente educativo e nas escolhas que são feitas em sala, pois são capazes de tomar decisões, cada vez mais conscientes.

Outras características se fizeram evidenciar, pois tal como refere a educadora, na entrevista, este “é um grupo de crianças ativo, enérgico, participativo, criativo, solidário, autónomo, cooperativo, com bastante iniciativa, curiosidade e vontade de aprender.” (2017). Como todos os grupos de crianças, também este apresenta os seus desafios ou necessidades que nos fazem pensar em estratégias de ação.

Em momentos de grande grupo é tanta a vontade de falar e partilhar algo que acabam por ter alguma **dificuldade em conseguir conter-se e saber esperar pela sua vez**, acabando, por vezes, por haver alguma distração enquanto os outros falam. Considero bastante importante o saber estar, ou seja, saber adequar as suas atitudes e comportamentos a determinado local ou situação. Neste caso, considero crucial que saibam ouvir o outro, respeitando-o, para que depois sejam também ouvidos. Neste sentido, foi também um desafio que fui sentindo, a gestão dos momentos em grande grupo, surgindo uma necessidade de delinear algumas estratégias para essas situações.

Observando e analisando as suas escolhas, constatei que algumas crianças escolhem sempre as mesmas áreas da sala, sendo raro terem a iniciativa de participar em desafios propostos pelo adulto. Desta forma, surge uma **necessidade de**

¹² Durante a hora da fruta (banana), surge uma conversa...

L.C. “Eu queria mais uma banana”

Ed. “Não se deve comer muitas bananas porque ficamos com os intestinos presos. Porque é que é importante fazermos chichi e cocó?”

P. “Porque há alimentos que não são bons e temos que mandar fora.”

C.A. “Podíamos fazer um projeto sobre chichi e cocó”.

Como forma de dar resposta a esta curiosidade, sem partirmos para um projeto, pois temos uma lista interminável, na parte da tarde a educadora levou uma enciclopédia que continha informação sobre o sistema digestivo.

(Nota de campo nº3, 15 de janeiro de 2017)

orientação e negociação com algumas crianças, no sentido de compreenderem a importância de uma escolha equilibrada das suas atividades dentro da sala¹³. Essa consciência tem sido “trabalhada” gradualmente com o auxílio do Mapa das atividades que permite que cada criança evidencie as escolhas que faz, através da mancha gráfica que vão marcando diariamente (cf. Ponto 2 do relatório – Planear, agir e avaliar).

Outro desafio que tenho vindo a constatar no seio do grupo é a dificuldade que apresentam em arrumar os espaços e materiais da sala e em responder ao pedido dos adultos para se juntarem à volta das mesas, na reunião¹⁴, demorando demasiado tempo.

1.4 Caracterização das famílias

Numa perspetiva de conhecer melhor cada criança, é importante perceber a sua estrutura familiar, pois de acordo com Ferreira (2004), não devemos ignorar “uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia”, entendendo “ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (p.65). Estes traços permitiram-me compreender melhor quem são estas crianças e também compreender as suas ações no dia-a-dia no jardim de infância.

Importa também referir que não podemos, nem devemos excluir as *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2004), que têm também importância nas experiências sociais das crianças e que se unem ao núcleo familiar com o intuito de apoiar as mães e os pais na impossibilidade de estes conseguirem conciliar os seus horários de trabalho com os da instituição. Pelas observações realizadas, algumas crianças costumam, com alguma frequência, entrar e sair da instituição com os avós.

As informações específicas que se referem às famílias destas crianças são baseadas nas minhas observações e no que vem referido no PCG, pois as informações

¹³ A educadora incentivou o M.D. a participar na atividade dos egípcios, pois é uma das crianças que raramente escolhe atividades relacionadas com projetos. Ele disse logo que queria e surpreendeu-nos ao manifestar tanto interesse e entusiasmo por estar a participar. Na reunião de balanço da semana, eu e a educadora fizemos referência ao empenho do M.D. nesta atividade e escrevemos no diário de grupo. Nota de campo nº5, 20 de outubro de 2017).

¹⁴ Momento em que nos reunimos para planear ou avaliar em cooperação ou para comer a fruta.

mais detalhadas como as profissões apenas vêm mencionadas nas fichas de anamnese¹⁵.

Assim, de acordo com o que a educadora menciona no PCG, “a maioria das crianças inscreve-se num grupo socioeconómico médio, embora alguns casos pontuais nos deem conta de situações socioeconómicas mais baixas ou mais elevadas” (p.7). Nenhum dos pais se encontra desempregado e a maioria das famílias reside em Lisboa, algumas nos arredores da instituição.

No que diz respeito à estrutura familiar, existem apenas quatro famílias monoparentais, sendo as restantes famílias consideradas familiares. Estas características são tidas em conta pela equipa educativa que ajusta a sua ação no sentido de ter o cuidado de disponibilizar sempre a informação em duplicado quando a criança tem os pais separados¹⁶.

Todos os traços aqui referenciados destas 25 famílias, conferem a cada uma delas experiências sociais únicas que “serão mobilizad[a]s pelas crianças nas suas relações e interações com os adultos e com as outras crianças” (Ferreira, 2004, p.74).

Já no que concerne à relação que as famílias estabelecem com a instituição, conjetura-se uma questão muito complexa, na qual hesitei no termo correto a utilizar. Sá (2001) afirma que os estabelecimentos têm uma tendência para confundir a (não) *participação*¹⁷ das famílias com o seu *desinteresse pela educação dos filhos*, reconhecendo o termo participação como um termo de difícil definição. Assim, optei por utilizar o termo *envolvimento* das famílias para caracterizar a forma como estas foram interagindo com a equipa de sala e com o grupo, a fim de poderem fazer parte do processo de aprendizagem dos seus filhos.

Tendo como um dos seus princípios, a instituição é defensora de uma grande comunidade de aprendizagem que inclui todos os atores implicados no processo de

¹⁵ As fichas de anamnese não podem ser consultadas devido à proteção de dados, encontram-se guardadas e disponíveis apenas para consulta das educadoras.

¹⁶ A educadora prepara a reunião com as famílias. Reparo que construiu uns cartões para disponibilizar aos pais a informação essencial sobre o grupo e a organização do ambiente educativo. Reparo também que imprimiu mais cartões do que o número das crianças e ouço-a dizer à auxiliar que imprimiu em duplicado para os pais que são separados. (Nota de campo nº8, 29 de setembro de 2017)

¹⁷ Conceito apresentado por Sá (2001).

educação da criança. Assim, neste período de tempo da PPS II foi possível verificar a existência de um conjunto de estratégias por parte de instituição e da equipa de sala, que permitiram promover a comunicação entre o mundo familiar da criança e o contexto de jardim de infância, “capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.21).

Esta rede de comunicação é essencialmente fortalecida pelo diálogo, na troca de informações essenciais sobre cada criança (na chegada e saída das crianças, nas reuniões de pais, através de e-mails ou telefonemas), pela integração das famílias em atividades ou projetos, mas também fazendo-as cooperar nos momentos de planeamento e avaliação.

Destaco a implementação de três projetos de sala que pretendem promover o envolvimento das famílias:

- i) Projeto leitura a par – partilha de livros de histórias entre as crianças com ficha de leitura que vai para casa todas as semanas. Promove a leitura de histórias e momentos entre as famílias e as suas crianças.
- ii) Projeto “A manta” que consiste numa mala de viagem que contem uma história, uma manta e material de costura (retalhos, linhas, agulhas) na qual as famílias podem registar/coser algo relacionado com o que leram e com as suas vivências;
- iii) Projeto “A mala do Tobias” que inclui um boneco, roupas, duas histórias, bolachas e um caderno de registos no qual as famílias são convidadas a registar o tempo que passaram com o “Tobias”.

Pelas minhas observações, essas estratégias são na sua maioria aceites pelas famílias, tendo estas um papel bastante ativo neste processo, ainda que haja algumas famílias mais retraídas (não significando que se desinteressam). Foi também perceptível a preocupação que ambas as partes têm em conhecer as crianças nos diferentes contextos, assumindo assim uma atitude de cooperação com o objetivo de atender às necessidades e interesses de cada criança.

1.5 Caracterização da equipa educativa

A equipa de sala é constituída pela educadora e pela auxiliar de ação educativa. Estas duas colaboradoras da instituição já trabalham neste local há vários anos e,

apesar de já terem trabalhado juntas na mesma sala, este é o primeiro ano que o fazem novamente, depois de algum tempo em que trabalharam com outras pessoas.

Pelas observações e pelas conversas informais com a equipa, não existem momentos definidos de reunião formal entre as duas. No entanto, todas as informações são partilhadas diariamente de forma informal.

No que se refere ao horário que permanecem na instituição é muito idêntico, pois entram as duas às 9h00, e apenas diferem na hora de almoço (12h15-13h45/13h45-15h15) e na hora de saída, pois enquanto a educadora sai às 17h, a auxiliar sai às 18h00. Das 16h às 17h a educadora tem uma hora não letiva, em que não está com o grupo, mas que utiliza para registos, planeamento e avaliação.

Depreendo uma relação que funciona com base no respeito, na cooperação e na liberdade de opinião, tal como promovem junto do grupo de crianças, servindo a relação entre os adultos da sala como modelo daquela que pretendem que seja vivida entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

Tanto a educadora como a AAE assumem um papel preponderante na identificação das necessidades e interesses das crianças, tentando que o processo de planificação e avaliação¹⁸ seja realizado em conjunto com as mesmas. As tarefas da sala são partilhadas pelos dois membros da equipa. A auxiliar faz assim parte da equipa e é convidada a participar e a mediar alguns projetos que surgem no seio do grupo.

Procuram constantemente a partilha de todos os aspetos implicados na ação pedagógica, incluindo a resolução de problemas e/ou conflitos que surgem no grupo. Na minha prática, procurei integrar-me nesta equipa sem ser intrusiva e desde logo senti que me acolheram, incluindo-me sempre em todos estes momentos. Este fator foi crucial para que conseguisse desenvolver uma prática adequada.

Para além destes dois elementos da sala, há ainda três elementos que colaboram diretamente com as crianças e com os adultos no desenvolvimento de sessões de música, dança criativa e inglês. Estas sessões procuram sempre ir ao encontro das atividades e projetos que ocorrem no seio do grupo, dando resposta aos interesses e necessidades das crianças. Esta relação entre os vários profissionais ocorre assim numa perspetiva de interdisciplinaridade.

¹⁸ Feito através dos instrumentos de regulação.

Tal como a educadora refere no PCG (2017/2018), para além destes elementos educativos “faz parte da filosofia da instituição que a mesma funcione como uma família alargada das crianças, pelo que . . . engloba todos os funcionários da instituição, desde o pessoal da limpeza aos elementos que constituem a direção” (p.30).

1.6 Caracterização do ambiente educativo

Tão importante como conhecer o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa da sala é perceber as intencionalidades da educadora na organização e gestão ambiente onde se desenrola a ação educativa. Só assim, tendo em conta todos estes pressupostos, consegui igualmente estruturar toda a minha intervenção, e refletir sobre as opções tomadas.

Segundo Cardona (2007), o processo educativo “depende em grande parte . . . da organização do ambiente educativo e da forma como este condiciona a organização do grupo (p.11). Assim, destaco a importância da planificação do espaço que deve ser pensado e cuidado, de forma a ter em atenção os interesses, potencialidades, desafios e necessidades das crianças, tal como a educadora da sala acredita. Este é um dos fatores preponderantes para uma ação educativa eficaz, no sentido em que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12).

Antes de mais importa referir que, nesta sala, tal como em toda a instituição, a prática é sustentada na valorização de alguns modelos pedagógicos: High Scope, Reggio Emília, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Como tal, a educadora vai beber às diretrizes dos mesmos, colocando em prática o que considera ser o melhor de cada um deles.

No que diz respeito ao **High Scope**, destaco a *aprendizagem pela ação*, na qual a criança “constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas” (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996, p.55). Neste sentido, a educadora tem uma grande preocupação na escolha dos materiais, optando por objetos variados e desafiadores que procure dar às crianças um maior número de oportunidades possível.

Quanto ao modelo pedagógico **Reggio Emília**, no PCG, a educadora destaca a oportunidade de as crianças socorrerem a múltiplas linguagens. Assim, “as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de

linguagem ou modos de expressão” (Formosinho et al, 1996, p.101). Neste contexto, as artes são muito valorizadas e são utilizadas de forma globalizante, ou seja, integradas no trabalho que se desenvolve na sala. Uma das áreas que a educadora destaca e a qual denomina “o coração da sala” é o Ateliê, que dispõe de uma grande variedade de materiais que possibilitam as mais variadas formas de as crianças se expressarem.

No que concerne ao **MEM**, destaco a gestão cooperada do grupo e do ambiente, no qual as crianças são agentes ativos na sua própria aprendizagem. Para tal, são utilizados diversos instrumentos de regulação. Saliento ainda um espaço onde o grupo tem oportunidade de iniciar-se nas “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho et al, 1996, p.141). Assim, todas as decisões são tomadas em grande grupo, valorizando a voz de cada criança.

A **MTP** é outras das metodologias a que a equipa recorre no sentido de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças, promovendo uma atitude de pesquisa. Esta metodologia traz inúmeras vantagens para o processo educativo, em especial para o desenvolvimento da criança que “é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas”. (Vasconcelos et al, 2011, p.12).

Assim, no sentido de operacionalizar todos estes pressupostos e tendo em conta a caracterização do grupo de crianças, a organização do espaço foi pensada e posta em prática com as crianças, pois “normalmente as crianças são chamadas a participar na organização do espaço. O espaço é delas e tem que lhes ser dada a palavra” (Entrevista à educadora, 2017).

A sala de atividades é composta por duas salas (sala principal e sala anexa) divididas por uma porta que está sempre aberta de forma a que o adulto possa ter boa visibilidade por todo o espaço (cf Anexo H).

Desde a primeira semana que pude constatar que a sala se encontra dividida em 14 áreas de atividades (cf. Anexo I), tendo em consideração os interesses das crianças e ao mesmo tempo refletindo as intenções da equipa e os objetivos traçados para este grupo. Pelo que fui observando, esta “construção” é um processo flexível, na medida em que logo no primeiro dia apercebi-me do surgimento de uma nova área na sala e ao longo da PPS foram surgindo alterações no espaço, nomeadamente a mudança do local

de algumas áreas por motivos diretamente relacionados com os interesses e as necessidades do grupo¹⁹.

Esta organização da sala por áreas de interesse permitiu que percecionasse algumas das intenções da educadora que refletem a escolha dos princípios pedagógicos pelo qual rege o seu trabalho. Segundo a educadora

“pretende-se um espaço funcional, no qual a criança se possa mover com autonomia e no qual os materiais/recursos possam responder às suas necessidades. Pretende-se também um espaço com áreas de trabalho/brincadeiras que ofereçam múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Um espaço estético. Agradável, confortável. Com recursos apelativos que fixem as crianças às áreas.” (Entrevista à educadora, 2017).

A escolha dos materiais é também parte importante do processo e por essa razão estes “deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas” (Coelho & Tadeu, sd, p111). Aqui não falta a diversidade, todas as áreas da sala estão repletas de uma multiplicidade de materiais que despoleta a imaginação e criatividade nas crianças. Não só podemos encontrar brinquedos mais estruturados que direcionam a brincadeira/jogo, mas também materiais não estruturados que promovem a sua utilidade das mais diversas formas, onde uma rolha pode ser utilizada para fazer contagem ou para fazer o nariz de um robô. Estes materiais de estrutura mais aberta permitem, segundo Talbot e Frost, citado por Hohmann & Weikart (2011), “deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir” (p.161).

Para além dos materiais e objetos presentes na sala de atividades, não posso deixar de evidenciar a importância dos conteúdos expostos nas suas paredes, que refletem toda a vida do grupo²⁰. Estes conteúdos obedecem a uma apresentação cuidada com preocupações estéticas. (Silva et al, 2016). Desta forma, nas paredes surgem os mais diversos conteúdos: i) produções das crianças; ii) registos de atividades delineadas a partir interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, com o

¹⁹ *Esta semana, a educadora sugeriu alterar algumas áreas. A afluência à área da escrita tem sido muita, pelo que esta área necessita de mais espaço.* (Nota de campo, 10 de novembro de 2017)

²⁰ Alguns conteúdos que nomeio são também expostos fora da sala, nas paredes dos corredores da instituição, para que toda a comunidade escolar possa ter acesso.

respetivo resultado/descoberta dessa atividade, iii) obras de arte de diversos artistas, iv) convites de partilhas das outras salas e v) instrumentos de regulação (cf. Ponto 2.3 do portefólio e Anexo J – Instrumentos de regulação) que detêm um papel preponderante na gestão do grupo e do planeamento da ação educativa.

Posto isto, considero relevante abordar a questão da organização da rotina diária (cf. Anexo K) sendo que “ela constitui um organizador básico, fonte de segurança” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2014, p.23). Esta organização do tempo é igualmente pensada e planeada pela equipa de sala e conhecida pelas crianças que em determinados momentos começam a antecipar o que vem a seguir. Com esta regularidade, as crianças “adquirem mais independência, pois distinguem regularidades e mudanças, rotinas e novidades e podem então nortear seus próprios comportamentos” (Rodrigues & Garms, 2007, p.127).

O dia é assim previsível embora tenha um carácter flexível de forma a atender às necessidades que surgem no seio do grupo. Esta organização diária ocorre posteriormente numa organização semanal afixada na sala através da *Agenda semanal*, um instrumento de regulação onde ocorrem os momentos da semana direcionados para determinada área do conhecimento e as atividades complementares, neste caso a música, a dança criativa e o inglês. A rotina presente neste instrumento vai sendo apropriada pelas crianças ao longo do tempo dada a regularidade existente.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DE INTERVENÇÃO

2.1. Observar e registar

O ponto 1 do relatório – Caracterização para a ação educativa, constitui-se como suporte de todo o trabalho desenvolvido durante a minha PPS II, no sentido em que é essencial conhecer e absorver as particularidades do contexto para se delinear o plano de ação.

Como tal, fizeram parte da minha indagação diversos processos de recolha de dados: i) observação diária (com registo em notas de campo) onde pude observar criteriosamente o grupo de crianças, a equipa, as famílias, o espaço e as rotinas; ii) reflexões diárias e semanais que me permitiam analisar e refletir a minha ação; iii) conversas informais com a equipa de sala sobre as crianças e as perspetivas da

educadora; e iv) análise e interpretação dos documentos da instituição e do grupo, nomeadamente o PE, o RI e o PCG.

A observação foi um procedimento contínuo até ao fim da prática, pois considero essencial que, para uma prática de qualidade, os profissionais de educação estejam em reflexão constante sobre a ação e, para tal, é necessária uma observação contínua.

Esta primeira fase que nomeio de observação, permitiu-me: i) formular as minhas **intenções** para com as crianças, as famílias e a equipa educativa; ii) **planear** a ação, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, assim como os princípios da equipa educativa e da instituição e iii) **avaliar** reflexivamente as minhas opções e estratégias durante e após todo o processo.

2.2. Intencionalidades educativas

Definir intencionalidades para a minha ação educativa não se revelou um processo fácil, nem imediato, mas um processo de aprendizagem que se prolongou no tempo. A definição das minhas intencionalidades permitiu-me posteriormente planear a minha ação, num processo reflexivo de avaliação constante.

Em primeiro lugar, foi minha intenção, desde o início, ainda que não conhecesse o grupo de crianças e a equipa educativa, **proporcionar um clima de segurança e bem-estar, baseado na confiança e no afeto**²¹, por acreditar que o bem-estar da criança é o ponto essencial para a promoção de outras intencionalidades. Segundo Brazelton & Greenspan (2009), “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188). Neste sentido, ao estabelecer uma relação com cada criança, tentei sempre demonstrar-lhes carinho e afeto, transmitindo-lhes segurança, para que a pouco e pouco me sentissem como um dos seus elementos de referência, sabendo que o adulto

²¹ Desde o início da PPS que considereei que a melhor forma de as crianças me verem como uma das figuras de referência seria através da construção de uma relação afetiva que lhes transmitisse segurança e empatia e foi isso que tentei fazer, tentando se fiel aos valores da equipa e da instituição, com os quais me identifico. Assim, o meu objetivo inicial consistia em estabelecer laços afetivos com todas as crianças, nos diversos momentos da rotina, durante os quais interagia com as mesmas. A afetividade não tem apenas a ver com o carinho, com o abraço, mas também com a forma como lidamos uns com os outros, pois através das palavras podemos ser mais ou menos afetuosos. - Excerto da reflexão semanal (27 a 30 de novembro).

responsável “representa uma âncora para a criança, a pessoa em quem pode confiar para ser tranquilizada, orientada e cuidada” (Post & Hohmann, 2011, p.64).

Transversal a todos os grupos de crianças, acreditando ser também um dos pontos cruciais a ter em conta na ação educativa, assumo como minha intencionalidade a **promoção de atividades integradas e significativas que possam dar resposta aos interesses e necessidades das crianças²², respeitando sempre o ritmo de cada uma.**

Como tal, ao longo deste processo tentei garantir a participação de todas as crianças na gestão do currículo, incluindo-as na planificação e avaliação das atividades.

Estes pressupostos vão ao encontro dos princípios da equipa educativa e dão seguimento a um trabalho que vem sendo feito desde o início do ano letivo, incluindo também as famílias e a comunidade neste processo. Assim, sabendo que têm voz ativa, a criança e a sua família, sentem-se confortáveis para proceder às partilhas das suas vivências que suscitam novas descobertas para o grupo. Desta forma, as atividades propostas por mim tiveram sempre em atenção os interesses das crianças, sendo sempre significativas para o grupo.

No que concerne ao respeito pelo ritmo de cada criança, foi um aspeto que tive sempre em consideração, tentando avaliar cada situação individualmente e delineando estratégias que promovessem uma atenção particular²³.

Tendo em conta a caracterização do grupo de crianças e as intenções da equipa educativa, foi também minha intenção **promover situações de comunicação verbal entre pares e entre criança e adultos.**

Sempre foi visível, por parte da equipa, a preocupação em estabelecer uma comunicação clara com cada criança. Como tal, e tendo em conta tudo o que aprendi anteriormente acerca deste assunto, tentei, em todos os momentos do dia-a-dia com estas crianças, expressar claramente as minhas intenções, ideias, preocupações, pois segundo Sim-Sim, Silva & Nunes (2008),

²² *Na parte da tarde colocámos em prática a atividade que as crianças sugeriram na sexta-feira durante a reunião de balanço semanal, durante a qual manifestaram interesse em aprender a atar os atacadores.* Excerto da reflexão diária (8 de novembro de 2017).

²³ *Durante a atividade “Aprender a atar os atacadores, o F.A. desanimou por não estar a conseguir atar os seus atacadores, mesmo com a ajuda da R.P. Chamei-o ao pé de mim e juntos tentámos fazê-lo e conseguimos.* (Nota de campo nº2, 9 de novembro de 2017).

ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu e providenciando modelos que ela testa. Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante. (p.11).

Desta forma, foi minha intenção, proporcionar-lhes momentos de diálogo e dar-lhes também espaço para se poderem expressar (pois considero que desta forma a criança se sente escutada e valorizada), seja em momentos mais individuais numa interação adulto-criança, ou entre pares, seja em momentos de grande grupo, incentivando-os a expor as suas ideias e opiniões²⁴. Neste sentido, procurei sempre a utilização de linguagem correta, utilizando até termos que desconhecêssem de forma a promover o contacto com novo vocabulário.

Sendo um grupo de crianças que evidencia bastante a sua **autonomia** na rotina diária, tal como referenciei na caracterização do grupo (Ponto 1.3 do relatório), foi essencial dar continuidade ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela equipa de sala nesse sentido e incentivar as crianças novas no grupo a **adquirir progressivamente maior independência**, dando-lhes oportunidade de fazerem as suas próprias escolhas e ajudando-as na resolução de problemas.

Todos os dias as crianças têm espaço para fazer sugestões, dar a sua opinião e para escolher o que querem fazer, sendo também um passo importante para a construção da sua autonomia, no sentido em que tomam uma posição e assumem as suas escolhas. A escolha é um processo complexo na medida em que a criança tem que ponderar a sua decisão e pensar nas alternativas, tendo em conta as semelhanças e diferenças das mesmas (Lino, 2014). Mas é uma situação imprescindível nas suas vidas, pois “favorece o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e permite às crianças construírem uma relação entre as escolhas que fazem e as consequências resultantes dessas mesmas escolhas. Assim, a escolha ajuda as crianças a compreenderem as consequências das suas ações.” (Lino, 2014, p.139).

Tentei também incentivar estas crianças na realização de algumas tarefas, dando-lhes apoio e a confiança necessária para não desistirem, valorizando-as e

²⁴ *A educadora surge como um grande exemplo, pois dá oportunidade a todos de falarem e ouve todas as crianças até ao fim, fazendo com que cada criança sinta que tem espaço e voz naquele grupo.* (Excerto da nota de campo nº2, 2 de outubro de 2017).

encorajando-as a tentarem sempre. Estas situações promovem também a crescente autoestima no sentido em que a criança fica contente de conseguir fazer sozinha, sendo também um estímulo para situações futuras.

Ao longo do tempo fui-me apercebendo de algumas características do grupo de crianças que me fez delinear outra intenção relacionada com a **convivência democrática**, ou seja, foi minha intenção ao longo da PPS II **promover o respeito pelo outro na interação entre pares ou em grande grupo** na medida em que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.39). Desta forma, e indo ao encontro daquelas que são também as intenções da equipa educativa, pretendi que as crianças assumissem responsabilidades, tomassem iniciativa, mas sobretudo exprimissem as suas opiniões e soubessem ouvir as opiniões dos outros, para que, a longo prazo, compreendessem outros pontos de vista e os respeitassem.

No que diz respeito às famílias, foi desde início minha intenção, **estabelecer um contacto progressivo, criando uma boa relação** com as mesmas, evitando ser intrusiva. Inicialmente fui cumprimentando as famílias quando chegavam com as crianças, dando espaço para que me conhecessem. Gradualmente fui tomando a iniciativa de ir à porta da sala, receber as crianças pelas mãos das suas famílias, dialogando com as mesmas e fui percebendo, com o tempo, que foram ganhando confiança e segurança para deixá-las comigo²⁵.

Outra intenção educativa de extrema importância, prende-se com a **integração das famílias como intervenientes ativos no processo de aprendizagem das crianças**, constituindo-nos “como uma verdadeira comunidade de aprendizagem”

²⁵ Estava no corredor a auxiliar a marcação das presenças quando ouço o meu nome.

Mãe da I. – “Vai lá mostrar à Daniela.”

Eu – “Bom dia I. O teu fim de semana foi bom?”

Ela acenou afirmativamente com a cabeça.

Mãe da I. – “Trouxemos um C.D. que tem a música do Peter Pan” (história que estamos a ouvir na sala)

Eu – “Uau tenho a certeza que os amigos vão adorar! Vamos lá mostrar-lhes?”

Mãe da I. – “Daniela ela está com diarreia e queria pedir para comer dieta e para lhe darem isto (medicamento) a seguir ao almoço se puder ser” (Nota de campo nº2, 6 de novembro de 2017).

(Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.20). Ao longo deste período da PPS II, foi possível verificar que a equipa educativa incentiva e valoriza o envolvimento das famílias de diversas formas. Assim, sempre que possível, tentei proporcionar oportunidades (ainda que não tenham sido tantas como gostaria) para que houvesse esta dinâmica entre os intervenientes, sendo as mais evidentes a participação no projeto dos Egípcios, a participação no portefólio da criança e outras situações momentâneas que foram surgindo²⁶.

Esta intervenção no processo educativo não se confina à envolvimento das famílias nas atividades/projetos propostos/os, mas também e principalmente no processo de planificação da ação e avaliação das conquistas das crianças, num diálogo permanente entre as duas partes.

No que diz respeito à relação que fui estabelecendo com as famílias, iniciou-se na minha presença na reunião das famílias, na primeira semana da PPS II, durante a qual me apresentei, referindo alguns objetivos do estágio e pedindo logo a sua colaboração para o projeto que tinha já começado a desenvolver em sala. No entanto, a relação foi-se consolidando no contacto diário com as mesmas²⁷, no início do dia quando chegavam para deixar as crianças na instituição. Nestes momentos de contacto noto que a confiança e segurança para comigo foram aumentando gradualmente e aos poucos foram sendo capazes de partilhar comigo recados sobre as suas crianças, sem ser necessário falarem com a restante equipa educativa²⁸. Ao longo do tempo foram

²⁶ *Depois de fazermos o balanço do dia, houve espaço para as crianças comunicarem com o grande grupo, ainda que não tenham sido todas as que desejavam e estavam inscritas. Quando o P. ia começar a apresentar a sua construção de legos, chegou a avó e o seu irmão. A avó disse que não se importava de esperar um pouco e ia andando para baixo, mas achei que seria importante para o P. e também para a avó que ela assistisse aquele momento e por isso convidei-a a sentar-se ao pé de nós. O P. apresentou tranquilamente e o grupo não ficou alterado com a presença de um familiar na sala. No fim, fizeram perguntas e comentários e o P. saiu da sala com um sorriso no rosto. (Nota de campo nº7, 23 de novembro de 2017).*

²⁷ Com algumas famílias não houve muito contacto porque deixavam as crianças muito cedo na instituição (todos os dias), pelo que nunca me cruzei com as mesmas.

²⁸ *Estava no corredor a auxiliar a marcação das presenças quando ouço o meu nome.*

Mãe da I. – “Vai lá mostrar à Daniela.”

Eu – “Bom dia I. O teu fim de semana foi bom?”

Ela acenou afirmativamente com a cabeça.

Mãe da I. – “Trouxemos um C.D. que tem a música do Peter Pan”

Eu – “Uau tenho a certeza que os amigos vão adorar! Vamos lá mostrar-lhes?”

Mãe da I. – “Daniela ela está com diarreia e queria pedir para comer dieta e para lhe darem isto (medicamento) a seguir ao almoço se puder ser”

(Nota de campo nº2, 6 de novembro de 2017)

também partilhando comigo situações relativas a atividades e projetos realizados com o grupo e até manifestações de carinho que as suas crianças referiam em casa, relativamente à minha presença na sala.

Por último, mas de igual importância, evidencio as minhas intencionalidades para com a equipa de sala e da instituição. Sabendo que não é fácil estar no papel de estagiária, também não deve ser simples estar no lugar de quem recebe uma pessoa nova na sala que, querendo ou não, vem criar alguma disrupção inicial, podendo tornar-se depois numa mais-valia. Neste sentido, pretendi **desenvolver uma relação de confiança, com base no diálogo e na partilha de vivências, manifestando disponibilidade afetiva**. Tal como com as famílias e com as crianças, tentei construir uma relação de forma gradual, sem ser intrusiva, demonstrando-me logo disponível para auxiliar nos diversos momentos da rotina diária. Fui colocando questões e estabelecendo diálogos, sabendo ouvir e aceitando criticamente as opiniões e os conselhos da equipa, tentando melhorar progressivamente as minhas ações e a minha prática²⁹.

2.3. Planear, agir e avaliar

Definidas as minhas intencionalidades para com o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa, o plano geral de ação começa a delinear-se. De salientar a importância de todo o processo de reflexão durante o meu percurso, pois só “através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.13).

O planeamento do ambiente educativo é feito com base nas características do grupo, nas intenções educativas, e nos princípios que fundamentam a prática educativa, com os quais a educadora e a instituição acreditam, neste caso, sustentados nos modelos já referidos no ponto 1.6 deste documento. Tendo em conta todos estes fatores e acreditando nos valores e princípios que suportam a ação pedagógica presentes na

²⁹ *Durante estas duas últimas semanas, durante as quais fui intervindo mais ativamente com o grupo e implementando algumas atividades, senti mais essa necessidade de comunicar com a equipa de sala, no sentido de estarem a par do que ia desenvolver para poderem de alguma forma participar e auxiliar se necessário ou darem-me sugestões de como agir perante determinada situação ou criança, visto que conhecem melhor o grupo do que eu. Nesse sentido, considerei uma mais-valia tanto para mim que me senti apoiada, como para as crianças.* Excerto da reflexão semanal (16 a 20 de outubro).

vida deste grupo, a organização do espaço e do tempo revelam-se de extrema importância para o planejar.

A organização do espaço é um dos fatores preponderantes para uma ação educativa eficaz, no sentido em que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12). No que diz respeito ao tempo, a rotina do grupo encontra-se suportada nos interesses e necessidades das crianças, estruturando a ação educativa.

Neste sentido e acreditando que “a organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.23), existe uma previsibilidade que permite que as crianças antecipem o seu dia, transmitindo-lhes segurança e consequentemente bem-estar.

Para a organização da rotina, existe na vida do grupo um instrumento de regulação que permite a existência de uma certa previsibilidade da rotina – a **Agenda Semanal** (cf. figura 1), acreditando que “a exposição da rotina diária/semanal com fotos que as crianças vão progressivamente lendo, apoia o entendimento das diversas atividades ao longo do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regularem as suas expectativas e a projetarem-se no tempo” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.25). A educadora utiliza ainda um código de cores em cada dia da semana para que facilmente as crianças o identifiquem.



Figura 1. Agenda Semanal do grupo
Fotografia tirada no âmbito da PPS II.

Deste modo, procurei manter a rotina diária e semanal já existente, tentando que as propostas que surgiam, fossem realizadas tendo em conta os dias definidos, embora, como já referi, a agenda semanal não seja estanque e possa ser alterada sempre que

necessário. Este instrumento de regulação do grupo e da equipa é assim importante para o processo de planificação.

Durante a PPS II, uma das questões que me suscitou algumas dúvidas foi a forma de planificar, por ser diferente do que abordamos na teoria. Muitas vezes, de forma a irmos ao encontro dos interesses das crianças, surgem-nos propostas imediatas, as quais não conseguimos prever uma planificação mais cuidada e pormenorizada. Assim, algumas planificações realizadas durante a minha prática, surgem posteriormente, como avaliação da atividade. O desenvolvimento do plano é pensado em sala, juntamente com as crianças e com a equipa e normalmente começa a ser desenvolvido no momento.

O ponto de partida das atividades realizadas em sala pode surgir de várias formas: i) partilha de experiências/objetos que trazem de casa que normalmente suscitam a curiosidade e o querer saber mais sobre algo³⁰; ii) “interesses das crianças manifestados pelo seu comportamento e pelas suas verbalizações, bem como pelas escolhas espontâneas que fazem” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.26); iii) dificuldades das crianças sentidas pela equipa ou pela família; iv) a partir de histórias; ou v) saídas ao exterior e contacto com a comunidade³¹.

O **plano do dia** (cf. Figura 2), instrumento de regulação diária da vida do grupo permite-nos registar e planear as atividades propostas para cada dia. Assim, todas as manhãs, reunimo-nos em grande grupo de forma a organizarmos o nosso dia, para que haja um planeamento participado por todos. Cada criança tem voz ativa e pode sugerir atividades ao grupo. Este mapa é também uma excelente ferramenta para que as crianças sintam a responsabilidade de cumprirem as atividades a que se propõem.

³⁰ O A.V. trouxe um ninho que encontrou para a escola e quis partilhar com os amigos.

Ed. “Onde podemos por o ninho?”

V.A. “Na área das ciências”

R. “Ou na área do Jesus porque temos lá um passarinho”

Ed. “Era interessante fazer um projeto ‘Como se faz um ninho?’”

Enquanto a conversa decorria, o A.V. passava o ninho por todas as crianças para que pudessem tocar e sentir...

F. “Os passarinhos não sabem dar nós!”

Ed. “Então como é que fazem o ninho?”

(Nota de campo nº2, 15 de janeiro de 2018)

³¹ O projeto RADAR (Residência Artística De Alunos em Residência), desenvolvido em conjunto com a Culturgest tem despoletado muitas atividades em sala.

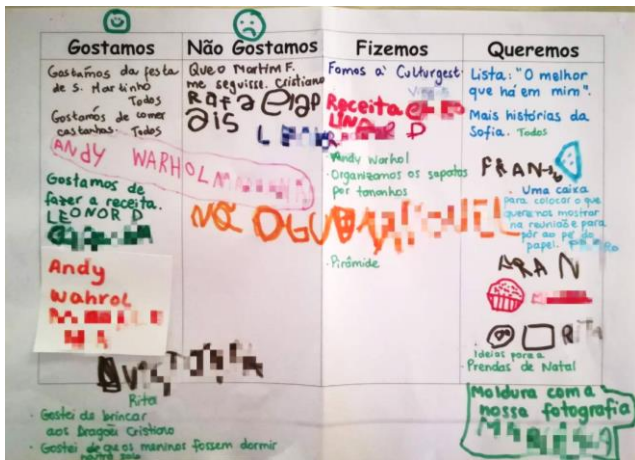


Figura 3. Diário de grupo
Fotografia tirada no âmbito da PPS II.

O Diário de grupo é afixado na parede da sala, disponível a todos os intervenientes do processo educativo, tornando-se “visível a intencionalidade do currículo congregando todos para a sua concretização” (Folque, Bettencourt, & Ricardo, 2015, p.26). No início do ano letivo, as crianças estavam ainda num processo de adaptação a este instrumento, pelo que tínhamos muitas vezes que as lembrar de registar. Ao longo do tempo foi-se notando alguma autonomia no que diz respeito a este instrumento, pois as crianças começaram a perceber a dinâmica a ele associada.

Este é um processo de planeamento complexo que exige um olhar atento e criterioso por parte da equipa de sala, de forma a identificar propostas com significado para as crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades. A sua complexidade estende-se quando falamos de um planeamento baseado na gestão cooperada do currículo.

O processo de avaliação está intrínseco a todo o processo de planeamento e de ação, no sentido em que avaliar consiste na constante reflexão sobre esse processo. Esse processo de reflexão é, a maior parte das vezes, discutido com as crianças, permitindo

que a criança revise os seus sentimentos e os dos outros, relembre percepções, observações, reflexões e, então, os possa reconstruir e reinterpretar de modos mais elaborados, construindo assim a sua auto-avaliação e contribuindo para a avaliação dos outros membros do grupo, sob o olhar atento e facilitador do educador. (Vasconcelos, 2012, p.14)

Neste sentido, envolver a criança é dar-lhe voz, permitindo-a fazer parte do seu processo de desenvolvimento e tornando-se uma estratégia de aprendizagem. Através de uma observação cuidada, fui tentando interpretar reflexivamente as suas diferentes formas de comunicar, colocando-lhes questões sobre as propostas realizadas. Esta participação da criança desde cedo constitui um meio de formação pessoal e social. As famílias também assumem aqui um papel crucial, no sentido em que estabelecem uma ligação entre as duas partes, transmitindo também à equipa informações úteis que nos fazem refletir sobre a nossa ação.

Importa referir que a avaliação cooperada é mais incidente nos processos do que nos resultados, pois é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.16), a partir da qual a equipa e as crianças poderão refletir sobre a sua ação, alterando se necessário.

Durante a minha prática, fui espelhando este processo na reflexão de cada proposta de atividade e nas reflexões diárias e semanais, realizando autoavaliações sobre a minha postura e as minhas práticas na ação pedagógica (cf. Anexo A).

2.4 Autoavaliação e avaliação global da concretização das intenções

Um contexto educativo de natureza sócio construtivista, como este onde realizei a PPS II, onde crianças, equipa e família se unem para, em conjunto, construir o conhecimento, no qual se valoriza o processo de escuta, de diálogo e negociação está inteiramente relacionado com “um paradigma onde a avaliação é centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, no grupo e na criança individual, sendo ainda reflexiva das aquisições e realizações.” (Cardona & Guimarães, 2012, p.275).

Para o educador, a avaliação é ainda vista como um processo de autorregulação, dando a possibilidade de melhorar o seu trabalho, sendo assim um elemento fundamental para o planeamento, pois dá-lhe indicações que lhe permitem compreender “o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, dos seus interesses, progressos e dificuldades” (p.274).

Planear e avaliar são assim dois conceitos que depende um do outro, pois a “planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13).

Neste sentido, a realização de uma autoavaliação, permite que compreenda o processo e valorize os erros como forma de poder melhorar futuramente a minha prática.

Este procedimento de reflexão constante sobre a minha ação foi realizado ao longo da PPS II, através das minhas reflexões diárias e semanais, nas quais espelhei os meus receios e festejei as minhas conquistas diárias. Neste processo, as observações diárias e constantes sobre as crianças, o ambiente e a equipa foram fundamentais para poder formular questões que me fizessem refletir e, neste sentido, a ajuda da educadora cooperante foi fundamental, porque me fez pensar mais e ir mais além, não me entregando logo as respostas, mas encaminhando-me na direção certa.

Considerando que é através de uma reflexão aprofundada que o educador evolui na sua prática profissional, proponho-me a enumerar as situações que mais se destacaram e as quais já refleto conjuntamente com a educadora cooperante e com a supervisora institucional.

No decorrer da PPS II, considero que mantive sempre uma postura correta em relação às crianças, à equipa e às famílias, no sentido de não ser intrusiva na criação de uma relação com as mesmas e de manifestar sempre uma disponibilidade afetiva. Desta forma, sustentei as minhas atitudes em princípios com os quais considero serem os mais adequados à situação, assumindo ser responsável, demonstrando-me sempre disponível, tomando sempre a iniciativa quando considerarei adequado e empenhando-me sempre ao máximo nas minhas ações.

No que diz respeito às crianças, fui estabelecendo uma relação com as mesmas, com base no afeto, respeitando cada uma na sua individualidade. Depressa me integrei no grupo, no qual senti desde cedo fazer parte.

Tentei, diariamente e em todas as circunstâncias, ouvir as crianças, para que se sentissem escutadas, percebendo que a sua voz é importante para nós. Ao comunicar com as mesmas, ponderei sempre o meu discurso, utilizando uma linguagem correta e adequada à faixa etária. Promovi o desenvolvimento de competências e atitudes adequadas, tentando ser um exemplo para as crianças e ajudei-as na capacidade de

resolução de problemas, incentivando-as a terem um papel mais ativo na sua solução. Por fim, mas não menos importante, aliei sempre a dimensão do educar ao cuidar, tendo em conta as necessidades e interesses de cada criança e considerando o ritmo de cada uma.

No que concerne ao planeamento das atividades foi um processo de evolução, no qual me senti bastante insegura no início e bastante mais confiante no fim. Foi desafiante observar intensamente todo o ambiente e o grupo, “procurando” nos interesses e dificuldades das crianças algo significativo para lhes propor.

Na parte da avaliação das crianças, embora me tenha focado sobretudo numa criança (cf Anexo A – Portefólio Individual da PPS II, onde consta o portefólio da criança) fui tentando perceber o processo realizado pela educadora, que se baseia essencialmente nas observações diárias e constantes que faz ao grupo e a cada criança, obtendo também alguns registos fotográficos. Ajudei na construção de outros portefólios de avaliação, sendo uma mais-valia para o meu futuro profissional.

Um aspeto que considero importante enunciar consiste na capacidade que tive de saber aceitar sempre as críticas construtivas por parte da educadora cooperante, conseguindo, na maior parte das vezes ajustar a minha ação de forma a ir ao encontro de um resultado melhor. Estas críticas fizeram-me “crescer” no sentido de obter um melhor desempenho no meu profissionalismo.

Desta forma, considero que, ao longo da PPS II, consegui pôr em prática as minhas intenções para com as crianças, a equipa e as famílias, tendo estas um papel crucial para toda a minha ação e na construção do meu perfil como futura educadora.

3. O PLANAMENTO E A AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA UM PROCESSO PARTICIPADO E COOPERADO

Ao longo deste capítulo apresento a investigação realizada no decorrer da PPS II, no contexto de JI, e descrevo todo o processo necessário para a sua concretização, desde a emergência da problemática, à necessidade de referenciar literatura adequada, os procedimentos éticos e metodológicos utilizados, à análise dos dados recolhidos e os seus resultados. Termina com uma síntese reflexiva sobre o tema, sugerindo novas possibilidades de investigação futuras.

3.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente

A pertinência da investigação que desenvolvi emerge da observação realizada no âmbito da Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim de infância (PPS II), durante a qual pude comprovar a existência de uma prática de participação efetiva das crianças no processo educativo, nomeadamente na planificação, avaliação e gestão da rotina diária e do grupo.

Logo na primeira semana de estágio pude perceber que naquela sala a voz e as ações das crianças são valorizadas e tidas em conta. Ao longo do tempo fui percecionando como decorriam a organização do tempo e do espaço e as ações que neles acontecem. Aí apercebi-me de um conjunto de estratégias educativas que permitem também que as crianças façam parte de todo este processo, de que destaco como exemplo os instrumentos de regulação do grupo utilizados, entre os quais, o plano do dia, o mapa de atividades, o diário de grupo e a agenda semanal. Agregados a estes instrumentos pude observar que estão os momentos que lhes conferem a sua pertinência, tais como as reuniões diárias em grande grupo e a reunião de balanço semanal. A integração destes instrumentos de regulação do grupo e destes momentos de conselho cooperado são preconizados pelo modelo pedagógico do Movimento de Escola Moderna (MEM), um dos modelos pelo qual a educadora cooperante orienta a sua prática pedagógica, como demos conta anteriormente.

Desta forma, sabendo que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9), fui constatando o papel fundamental que estas ferramentas e momentos têm na vida do grupo ao permitirem que as crianças possam ter um papel central na planificação, avaliação e gestão da rotina diária e da vida do grupo e, gradualmente fui mediando também estes processos e estes momentos.

A questão central da investigação surge, assim, da necessidade de compreender de que forma as crianças participam no processo educativo, nomeadamente nos momentos de planeamento e avaliação. Como tal, impõem-se como objetivos:

- i) Perceber que espaço e que momentos são destinados ao planeamento e avaliação e como o educador os gere;

- ii) Identificar o papel do educador e da criança nestes momentos;
- iii) Identificar as estratégias utilizadas para a participação efetiva das crianças nestes momentos e refletir criticamente sobre as mesmas.

Considerando que a participação das crianças, nos assuntos que lhe dizem respeito, é um aspeto fundamental na perspectiva da criança como um ser capaz, foi condição essencial garantir a possibilidade de cada um deles exprimir a sua opinião sobre o assunto em questão. De igual forma, tendo em conta que as famílias são parceiras do processo educativo, surgiu também a necessidade de as ouvir. Assim, definimos ainda como objetivo conhecer a perceção e as representações das crianças e das famílias sobre a realidade educativa em que estão inseridas.

3.2. Enquadramento teórico

3.2.1 Participação, criança e infância

A participação das crianças no seu contexto educativo estabelece-se como um ponto fulcral nesta investigação. A questão da participação é um assunto controverso na nossa sociedade, na qual se geram muitas diferenças de pensamento e de reflexão, que originam em dissemelhanças significativas na ação com as crianças. Constitui-se como um conceito complexo, sendo um dos temas mais presentes nas reflexões sobre a infância, pelas alterações significativas de pensar e agir sobre e com a criança, ao longo dos últimos anos.

Importa primeiramente definir este conceito, pelos múltiplos significados que pode apresentar e pelas diversas apropriações indevidas deste termo e o seu “uso indiscriminado” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Segundo Tomás e Gama (2011), “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p.3). Assim, participar não pode significar apenas a presença numa determinada situação, mas sim fazer parte de todos os processos que a afetam diretamente, no sentido em que se torna em algo no qual cada um beneficia das capacidades e competências de todos os outros.

Deste conceito emerge uma correlação com outros dois conceitos fundamentais que têm vindo igualmente a sofrer alterações, nas últimas décadas, no que diz respeito às suas definições, delimitações e pontos de vista – criança e infância. Estas alterações na forma de pensar sobre a criança e conseqüentemente sobre a infância (conceitos

diretamente relacionados) devem-se em grande parte ao nosso olhar (que é hoje mais atento e cuidado) sobre o seu papel na sociedade.

A infância constitui-se como uma categoria estrutural, no seio da sociedade, que se intersesta com outras categorias e que está sujeita a mudanças, não podendo ser “vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes de conexão e desconexão” (Prout, citado por agostinho, 2015, p.73). Assim, as crianças são consideradas atores sociais que contribuem para a construção desta categoria social e da sociedade, “na interação e negociação com os adultos e na produção criativa de pares” (Agostinho, 2015, p.73). Estas concepções rompem com a concepção que enaltece o papel do adulto e vê a criança como mero objeto, “imatura [s] para a vida social”. No entanto, o caminho percorrido pela sociologia da infância aponta cada vez mais para a importância da participação por parte das crianças na própria cultura onde “interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações reproduzindo aspectos da estrutura social” (Rocha, Ferreira & Vilarinho, 2000, p.6).

Estas novas formas de olhar a criança foram fortalecidas no ano de 1989 com a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) que veio ratificar a ideia de criança como um ser com ideias próprias, reforçando a sua imagem como um ser com direitos. Este documento “implicou também um conjunto de alterações importantes para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da conexão tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos.” (Tomás, 2014, p.135). Destaco dois artigos da CDC que garantem a liberdade das crianças se expressarem e participarem livremente sobre e nos assuntos que lhes dizem respeito³², pois “os direitos à participação são a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que

³² “Artigo 12 1. Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Artigo 13 1. A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.” (CDC, 1989)

precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância (Ribeiro & Cabral, 2015, p.244).

Com a alteração destes paradigmas sociais houve a necessidade de cruzar duas ciências interdependentes, a pedagogia da infância e a sociologia da infância dado o “interesse comum dessas áreas de conhecer a infância e as crianças e o reconhecimento da contribuição delas ao mundo.” (Agostinho, 2015, p.72). Neste sentido, a sociologia da infância veio alargar os conhecimentos sobre as crianças e a sua infância, no sentido de compreendermos o seu contributo social, auxiliando a pedagogia da infância a refletir sobre o papel das mesmas nos contextos educativos.

3.2.2 O papel da criança no contexto educativo, o papel do educador e o papel da escola

Tal como os conceitos supracitados, também o pensamento sobre a educação de infância tem vindo a mudar e, ao longo dos tempos, surgem vários pedagogos que rompem com os modelos tradicionais e “constroem” metodologias que mobilizam valores e ideais que possibilitam ir ao encontro da criança como ser ativo, competente e participativo. Estas teorias assentam numa

pedagogia da participação que realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19)

Embora “a pedagogia da infância [possa] reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.13), existe uma persistência “burocrática da escola” que não tem em conta os direitos da criança como ser competente e com espaço de participação. Assim, tal como a autora refere, é preciso pensar numa “pedagogia transformativa” que não ignora a competência da criança e aposta na sua voz para transformar a ação num processo cooperativo e partilhado.

Desta forma, importa referir que é urgente esta transformação começar pela escola, pois é na escola que as crianças passam a maior parte do seu tempo e por isso deve ser neste espaço que a criança se inicia numa participação ativa, desde a creche

(a primeira etapa para muitas crianças). Barroso (citado por Tomás & Gama, 2011) reforça esta ideia, referindo que a participação “é uma condição essencial para a própria aprendizagem” (p.18), no sentido em que as crianças interferem na organização do seu próprio trabalho. Assim, a escola “não deverá permanecer como uma estrutura rígida e exterior aos seus [criança] mundos” (Trevisan, 2012, p.91), mas sim onde a criança descubra o seu papel ativo e encontre o seu lugar como participante e codecisor.

Para que esta realidade seja possível ou seja, para que as crianças participem progressivamente no processo educativo, há ainda um longo caminho pela frente que deve também passar pela formação dos profissionais³³, para que conheçam os direitos da criança e para que os possam utilizar como “horteadores da sua ação educativa e pedagógica” (Tomás, 2014, p.141). Porque a participação das crianças não representa a ausência do papel do adulto (Almeida, 2014), muito pelo contrário, o adulto surge também como um elemento fundamental na medida em que se trata de um processo de cooperação e negociação “e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p.109).

O adulto surge assim no papel de mediador que possibilita a cooperação nas tomadas de decisão, ajudando a criança a refletir sobre as mesmas. Nesta perspetiva é necessário “transmitir a los niños confianza en sí mismos fomentando su iniciativa y el ejercicio de un rol activo, donde se les posibilite opiniones y de tomar decisiones en los asuntos que les competen (Zubuzarreta & Ceballos, 2014, p.925). Torna-se então crucial *ouvir* as crianças, ou seja, “fazê-las sentirem-se bem com aquilo que pensam, com aquilo em que acreditam e com aquilo que trazem do seu mundo para a sala de atividades.” (Ventura & Simões, 2013, p.299).

Contudo importa questionarmo-nos se as crianças deverão participar em tudo? Segundo Wyness, citado por Trevisan (2012), não podemos adotar uma postura de tudo ou nada quando se trata dos direitos das crianças, tudo depende das características de cada uma delas, cabendo ao adulto adotar diferentes estratégias de participação. Não devemos também “passar de um pólo para outro (da incompetência total à competência total das crianças): afirmar que as crianças são ‘ativas’ não implica lhes atribuir uma

³³ Recomendação de Vasconcelos (2011), citado por Tomás (2014).

total autonomia independente de todo o contexto sociológico e de toda a construção teórica (...). A questão é bem mais complexa.” (Marchi, citado por Tomás, 2014, p.141).

3.2.3 O MEM e a participação - princípios metodológicos

Seguindo os pressupostos dos pontos anteriores, o papel da escola passa então por proporcionar às crianças um ambiente rico e propício para uma participação ativa no contexto educativo. Esta participação está diretamente relacionada com “um conjunto de princípios e valores que encaminham para comportamentos democráticos e de grande importância social que deveriam ser garantidos em todos os contextos educativos.” (Almeida, 2014, p.13).

O Estado define linhas orientadoras da prática, através de alguns documentos como as OCEPE e, cabendo a cada instituição e equipa organizarem-se no sentido de nortear a sua ação, de acordo com as finalidades educativas pretendidas, apoiando-se muitas vezes em metodologias existentes, como por exemplo o Movimento da Escola Moderna.

O MEM é um modelo sócio construtivista e os seus princípios vão ao encontro de uma escola como espaço de “iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p.141), onde crianças e adultos organizam as condições essenciais para que, em conjunto possam criar um espaço de entreajuda e cooperação. Assim, de acordo com o mesmo autor, as suas linhas orientadoras pretendem essencialmente: “i) a iniciação às práticas democráticas; ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e iii) a reconstrução cooperada da cultura.” (p.141).

Nestes pressupostos está implícita uma responsabilidade partilhada que subsiste pela participação cooperada de todos os agentes educativos. Através de situações reais, o modelo proporciona uma ligação com a sociedade que permite à criança construir novos conhecimentos e aprendizagens significativas e integradoras. É através de decisões cooperadas que as crianças e os adultos organizam as atividades, os tempos, os materiais, numa negociação progressiva de ideias e interesses. Desta forma, “o conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 1996, p.145).

Neste processo existe uma forte componente comunicativa pois há uma grande necessidade de comunicar tanto o processo como os resultados, dando sentido imediato às aprendizagens feitas e ajudando a criança a estruturar o conhecimento. Importa também referir que esta componente de comunicação e partilha é estendida aos profissionais, ou seja, existe uma comunidade de aprendizagem que permite “uma reflexão constante sobre a práxis pedagógica do modelo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.32).

Concluindo, podemos então afirmar que esta metodologia privilegia uma pedagogia participativa que entende a criança como um ser socialmente capaz, dando-lhe a oportunidade de ter voz e fazer escolhas com conhecimento, experienciando, desde cedo um ambiente democrático. Neste ambiente, a criança tem “o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar” (Niza, citado por Almeida, 2014, p.14), sendo assim um dos seus principais princípios, a liberdade.

3.2.4 Estratégias para um ambiente cooperativo

A participação das crianças no contexto educativo, preconizada pelo MEM, pressupõe um conjunto de estratégias que possibilitem à criança assumir um papel ativo no grupo. Essas estratégias devem ser pensadas pela equipa, de acordo com as características do grupo de crianças e com os seus desafios e potencialidades, bem como ter em conta as linhas orientadoras do modelo pedagógico pelo qual norteiam a sua ação.

Neste sentido, constitui-se como elemento fundamental, mas também um grande desafio, a organização de “um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22). Quando abordamos a questão do contexto, não só falamos da organização do espaço físico, elemento fundamental, mas também do contexto social, elementos indissociáveis.

O espaço educativo dá resposta às intencionalidades da equipa para que gradualmente a criança se torne “responsável por esse processo de organização” (Vasconcelos, 2000, 39). A escolha dos materiais, bem como a organização de toda a sala (e instituição) são elementos fundamentais que contribuem e direcionam a ação do

educador. Assim, um ambiente criteriosamente preparado é também uma forma de “cuidar e alimentar as relações humanas na sala de actividades” (p.39).

O MEM propõe espaços e momentos tais como as **reuniões de conselho de cooperação** (Niza, 2007), onde as crianças e a equipa procedem à organização e gestão cooperada do currículo. Durante estes momentos de reunião as crianças têm oportunidade de expor as suas opiniões, sendo por isso um espaço de “encontro, de negociação, de trocas verbais” (Vasconcelos, 2000, p.41), onde também se constrói o espírito de grupo. Este exercício de coletividade “é um instrumento de construção de um currículo que valoriza os ensaios de democracia participativa na sala de actividades” (p.43), sendo por isso um elemento fundamental para a participação da criança no contexto educativo.

Os instrumentos de regulação constituem também parte dessa organização e gestão cooperada do currículo, projetando assim uma intencionalidade educativa clara. Através destas ferramentas, as crianças e a equipa fazem o planeamento e avaliação do dia-a-dia, promovem uma regulação do grupo e contam a sua história. A estrutura dos instrumentos pode diferir de consoante o grupo, a equipa e o contexto, mas as suas funções e intenções são claras. Destaco alguns instrumentos que se evidenciam claramente e se constituem como base para a promoção da participação das crianças no contexto educativo (sem qualquer ordem de relevância):

- i. O **Diário de grupo** é uma tabela semanal, composta por quatro colunas: “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos fazer”. As crianças vão preenchendo a tabela ao longo da semana, sempre que acharem necessário, com tentativas de escrita ou desenhos, ou pedindo ajuda aos adultos. No final da semana, em conselho de cooperação, o seu conteúdo é analisado de forma a ser realizado um balanço semanal e também a projetar futuras atividades. Durante este momento podem surgir novas ideias e regras que contribuem para a construção social do grupo e respondem às suas necessidades.

Assim, as primeiras três colunas assentam “num balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional dos valores” (Niza, 1996, p.150) e a última coluna auxilia o planeamento futuro da vida do grupo.

- ii. O **Plano do dia** é um instrumento diário normalmente organizado logo no início do dia, em reunião de grande grupo, onde crianças e equipa decidem e negociam o que vão fazer naquele dia, tendo em conta ideias propostas no diário de grupo da semana anterior, as atividades pendentes ou ideias que surgem no momento, ou seja, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. No final do dia é feita uma avaliação do que foi planeado, através de um código combinado pelo grupo, no sentido de compreender o que conseguiram fazer e o que ficou pendente, sendo também uma base para a planificação do dia seguinte.

Aqui é claramente evidente a participação das crianças no planeamento, pois “esta forma de organizar e de gerir o trabalho torna visível a comunicação, a cooperação, a participação democrática dos alunos, a diferenciação do trabalho e das responsabilidades” (Graves-Resendes & Soares, 2002, p. 65).

- iii. A **Agenda semanal** é um instrumento que contém a rotina básica previsível, ou seja, organiza as atividades regulares (que ocorrem sempre no mesmo dia da semana) e os momentos de reunião de grande grupo por exemplo. É construída no início do ano letivo, mas é flexível ao surgimento de outros interesses ou necessidades que não estejam ali explicitados.

Surge como um elemento/ferramenta de apoio ao planeamento cooperado (por exemplo na construção do plano do dia ou do diário de grupo), mas também como forma de garantir uma rotina diária e semanal previsível, transmitindo à criança a segurança necessária ao seu bem-estar.

- iv. O **Mapa de atividades** é um instrumento mensal, constituído por uma tabela de dupla entrada que inclui os nomes das crianças do grupo e as atividades/áreas disponíveis na sala e acordadas pelo grupo. Diariamente, cada criança coloca um círculo consoante a/as atividade/s que quer realizar, comprometendo-se a cumprir o que regista. Esta ferramenta é também “usado como um processo de auto-reflexão sobre a acção na medida em que, progressivamente, as crianças aprendem a antecipar as suas actividades fazendo os seus planos” (Folque, 1999, p.9).

- v. O **Mapa de tarefas** inclui um conjunto de tarefas acordadas pelo grupo e os nomes ou fotografias das crianças responsáveis num determinado período de tempo, normalmente durante uma semana. Surge com o grande objetivo de promover a participação das crianças não só na organização do ambiente como também nas pequenas tarefas que nele integram. Pretende assim fomentar o sentido de

responsabilidade e a autonomia ao proporcionar a oportunidade e a liberdade para participar na conservação do espaço e em situações necessárias do dia-a-dia.

Todos estes instrumentos são utilizados como estratégia da equipa e pretendem facilitar “a organização democrática e ajuda[r] as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9). A autora reforça esta ideia, referindo que “ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo, ajuda a criança a descentrar-se e a estar mais recetiva a diferentes perspectivas” (p.9). É desta forma que a equipa partilha o poder de decisão e negocia com as crianças o planeamento e a avaliação da ação pedagógica.

3.3 Roteiro metodológico

Definida a questão central da investigação foi necessário proceder a uma leitura atual sobre o tema em questão, no sentido de compreender melhor a problemática em estudo e definir os seus objetivos. De seguida foi necessário delinear um plano de investigação no qual defini a metodologia a utilizar, tendo em conta a sua natureza, e encontrei um conjunto de técnicas e instrumentos que me permitissem recolher a informação necessária para dar resposta às inquietações suscitadas ao longo da PPS, no que diz respeito à participação das crianças no planeamento e avaliação neste contexto educativo.

O Estudo de caso revelou-se então a metodologia mais adequado a este tipo de investigação devido ao seu carácter holístico, pois “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (yin, 2003, p.32). Considerando a perspetiva de análise de apenas um contexto e tendo em conta as tipologias definidas por Yin (citado por Meirinhos & Osório, 2010), caracterizo esta investigação como sendo um estudo de caso único.

Tendo em consideração a perspetiva de Bogdan & Biklen (2003), assume-se que a natureza da presente investigação é essencialmente qualitativa, pois prevê a descrição do fenómeno na sua essência e permite uma recolha de dados “ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas. . . em função de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais” (p.16). Esta perspetiva possibilita assim que o investigador determine estratégias que

permitam ter em conta a perspetiva dos restantes intervenientes da investigação, interagindo de forma natural e não intrusiva (Bogdan & Biklen, 2003).

No entanto, em face dos objetivos delineados, considerou-se pertinente recolher para além de dados de natureza qualitativa também dados de natureza quantitativa, o que implicou perspetivar uma combinação de diferentes técnicas de recolha e análise da informação, o que vai ao encontro do que sustenta Yin (1993), que afirma que “independentemente de se favorecer a pesquisa qualitativa ou quantitativa, há uma grande e importante área em comum entre as duas” (p.34).

Tendo em linha de conta tudo o que foi referido acerca da problemática e das características desta investigação, a escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados foi ao encontro das necessidades inerentes. Sendo assim, a *observação* participante foi uma das técnicas utilizadas ao longo de toda a PPS II que me permitiu registar informações (através de notas de campo) relevantes nos mais diversos momentos do dia-a-dia com grupo de crianças, sendo na sua maioria de carácter não estruturado. A uma certa altura foi feita com maior incidência nos objetivos delineados para a investigação e nestas circunstâncias a observação foi mais estruturada, no sentido em que direcionei o meu olhar para os momentos específicos de planeamento e avaliação com as crianças. Ao estar em contexto da PPS II e tendo em conta que delineei uma metodologia em que o investigador se integra no contexto, considero que a observação é participante. Esta técnica afigurou-se como um meio valioso de informação, pois o investigador pode assumir uma variedade de papéis (Yin, 2003).

Simultaneamente foram ainda utilizadas outras técnicas para a recolha dos dados, de forma a dar voz a outros intervenientes do processo, neste caso, às crianças do grupo, à educadora da sala e às famílias. Para recolher informação junto da educadora acerca das suas opções educativas e conceções sobre o tema, recorri a uma *entrevista*³⁴ de carácter semiestruturado (cf. Anexo B – Guião da entrevista à educadora e Anexo C – Transcrição da entrevista à educadora).

Com as crianças, optei por *entrevistas* em grupo (cf. Anexo L – Transcrição da entrevista às crianças), por possibilitarem um resultado mais rico, pois “ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se

³⁴ A entrevista à educadora não contempla apenas questões acerca da investigação, mas também questões que foram úteis para o ponto 1 e 2 deste relatório.

podem explorar mais tarde” (Bogdan & Biklen, 2003, p.138). Nesta entrevista foram utilizadas algumas perguntas padrão, mas sem qualquer caracter estruturado.

No que diz respeito às famílias, por se tratar de um maior número de pessoas, recorri a um *questionário* (cf. Anexo M – Questionários às famílias), que me permitiu conhecer as suas concepções sobre a criança e o seu papel no contexto educativo.

Assim, numa perspectiva de que a diversidade de instrumentos e técnicas utilizadas permite uma mais ampla e mais aprofundada compreensão do fenómeno, houve a necessidade de proceder a uma *triangulação* dos dados (cf. Anexo N – Matriz de triangulação dos dados) para que impere o rigor, a credibilidade e para que as conclusões sejam também mais credíveis, “permitindo, desta forma, reduzir os riscos de as conclusões serem precipitadas, espelharem a visão e análise do investigador e reproduzirem enviesamentos” (Tomás, 2011, p.167).

Após a recolha dos dados, procedi a uma análise exaustiva dos mesmos, tendo em conta a sua natureza, Enveredei por diferentes procedimentos, consoante a sua natureza: a análise das questões de resposta fechada, do questionário, foi sujeita a um tratamento estatístico, através da distribuição de frequências: todos os outros dados, de natureza qualitativa foram analisados com recurso aos procedimentos de análise de conteúdo, indo ao encontro da perspectiva de Vala (1986), tendo em conta a definição de categorias de forma a reduzir a complexidade do conteúdo. Durante a categorização, tive em conta as seguintes qualidades referidas por Bardin (1979): i) exclusão múltipla; ii) homogeneidade; iii) pertinência; iv) objetividade e fiabilidade; e v) produtividade (cf. Anexo O – Análise categorial dos dados recolhidos).

Assim, no que diz respeito aos dados qualitativos foram elaboradas três matrizes categoriais, tendo em conta a essência das questões, das respostas dadas e das observações feitas. No entanto, ainda que as categorias e subcategorias possam divergir, todas elas tiveram em atenção a questão central da investigação e os seus objetivos.

Em todas as questões que se levantaram houve a necessidade de cruzar várias técnicas/instrumentos no sentido de garantir a credibilidade dos resultados. A observação do contexto permitiu-me, sempre, reforçar ou confrontar os dados recolhidos com as outras técnicas/instrumentos.

As entrevistas às crianças tiveram como grande objetivo dar-lhes voz, compreendendo as representações que têm acerca deste tema e como o vivem no seu

ambiente educativo, particularmente nos momentos de planeamento e avaliação, tentando igualmente recolher informações que demonstrassem o seu entendimento no que concerne aos instrumentos de regulação e à sua utilidade para o grupo, no sentido de garantir uma participação de todos. Conhecer o contexto e participar nele foi também importante para a realização da própria entrevista, pois as crianças sentiam-se à vontade em falar comigo.

A entrevista à educadora surge no início da PPS II, na necessidade de caracterizar o contexto educativo. Como tal, considerando que esta investigação em tudo se relaciona com a forma de organização do contexto, sendo este facilitador ou não da participação das crianças nos momentos de planeamento e avaliação, a entrevista serviu também como fonte de recolha de dados para este estudo, no sentido de compreender a perspetiva desta educadora. Sendo assim, foram utilizadas apenas as questões diretamente relacionadas com o tema e por isso não senti necessidade de proceder a uma categorização destes dados.

Por fim, sendo que as famílias são parte fundamental de todo o processo educativo, foram consideradas também como elementos essenciais e, como tal, a sua voz também tinha que ser ouvida, no intuito de perceber se as suas conceções vão ao encontro das da educadora e como veem o ambiente educativo. Importa, contudo, referir que no total de 25 questionários entregues, apenas recebi 12, pelo que as conclusões se referem a cerca de metade das famílias do grupo de crianças.

3.4 Roteiro ético

“É comum os investigadores pensarem que dispõem de uma liberdade de acção ilimitada e que basta terem uma boa ideia para poderem realizar legitimamente os estudos desejados. Todavia, hoje, esta posição é cada vez mais insustentável. Na verdade, é muito fácil um investigador, por mais bem-intencionado que seja, esquecer os interesses dos seus participantes. Se isso já foi aceitável em tempos idos, hoje é-o cada vez menos.” (Lima, 2006, p.127)

Considerando a questão supramencionada como uma questão central de todo o processo de investigação e uma dimensão consideravelmente importante ao longo da minha prática, desenvolvi diversos procedimentos ao longo do tempo que me permitiram

garantir um conjunto de princípios éticos³⁵ e um conjunto de compromissos³⁶ com as crianças, famílias, equipa de trabalho, comunidade e sociedade, tais como: i) a explicitação dos objetivos do trabalho e consentimento/assentimento informado dos intervenientes; ii) o respeito pela privacidade e confidencialidade e iii) a informação às crianças e adultos envolvidos/ Uso e relato das conclusões. Os procedimentos desenvolvidos encontram-se explicitados detalhadamente num roteiro ético (cf. Anexo P – Roteiro ético).

3.5 Apresentação e discussão dos dados

No decorrer deste ponto, proponho-me explicitar e discutir os resultados a que cheguei através da análise da informação recolhida e procurei encontrar uma estrutura que permitisse cruzar as diferentes fontes de informação ao longo do texto.

Começo então por me debruçar sobre as perspetivas da educadora, das crianças e das famílias acerca do conceito de participação, tentando de seguida compreender que espaço, que momentos e que estratégias encontram para que tal aconteça. Importa então referir que se cruzam aqui duas variáveis importantes: as representações que os participantes têm e a verdadeira ocorrência no contexto, que podem coincidir ou não.

No que concerne às crianças, quando questionadas sobre “o que é a participação?”, a maioria referiu situações relacionadas com o ato de fazer, associado maioritariamente a atividades, projetos e brincadeiras que fazem na escola. Já uma das crianças referiu que “participar é fazer coisas com os outros” (entrevista às crianças) associando este conceito à ação de fazer, mas também à noção de cooperação, no sentido em que implica que haja o contributo de várias pessoas para que tal aconteça.

Participar não significa apenas fazer parte, participar é algo mais complexo, pois remete para a ideia de ser capaz, de ter uma voz ativa e que essa voz contribua para as decisões tomadas, sem esquecer a componente cooperativa que implica uma conciliação dos interesses dos intervenientes. (Tomás, 2014). Apesar de ilustrarem o conceito de participação como apenas a ação de fazer, ao longo das entrevistas às crianças é possível verificar a referência que fazem ao espaço e aos momentos em que

³⁵ Tendo em conta os pressupostos do roteiro ético definido por Soares, citado por Tomás (2011).

³⁶ Tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

efetivam outras formas de participação, como ter voz ativa nas escolhas e decisões tomadas em grupo por exemplo.

Ao questioná-las sobre as escolhas e decisões que existem no contexto, inicialmente as crianças apontaram majoritariamente essa responsabilidade à educadora e à auxiliar. No entanto, depois do confronto entre as várias opiniões (no seio dos diferentes grupos entrevistados), surgem pareceres que demonstram a efetiva participação das crianças nas decisões do planejamento, por exemplo, referindo que “não são só elas [a educadora e a auxiliar], às vezes elas têm ideias e às vezes temos nós” (Entrevista às crianças).

No que diz respeito às respostas das famílias sobre o papel que a criança deve desempenhar no seu contexto educativo, todas (cf. Tabela1 – Considera importante que as crianças participem no processo educativo?) apontam para um papel de grande importância, tão ou mais do que o papel da educadora. Desta forma, todas as famílias indicaram que a criança deve ser ativa e participativa no seio do grupo, referindo que trará diversos benefícios para as crianças, nomeadamente no que diz respeito ao seu desenvolvimento a vários níveis, sendo também um estímulo para a sua aprendizagem. de forma a “haver motivação por parte da criança e despertar o seu interesse em aprender” (questionário).

Tabela 1.

Considera importante que as crianças participem no processo educativo?

Frequência absoluta		Frequência Relativa	
Sim	Não	Sim	N
12	0	100%	0%

Assim, constato que, tanto as famílias como a educadora partilham a mesma opinião quanto à posição da criança face à sua participação no contexto educativo, sendo por isso uma mais-valia, no sentido em que possa existir uma maior compreensão por parte das famílias quanto às opções e estratégias de organização do ambiente, por parte da educadora.

Para a educadora, é fundamental que a criança possa “fazer parte de um grupo, participar e ser chamada a participar”. Para ela, as crianças são seres capazes e devem

ter voz ativa na vida do grupo. Para isso é fundamental “saber ouvir a criança escutar o que dizem” (Entrevista à educadora).

Como tal, na sala a gestão do currículo faz-se de forma cooperada, “começa nas conversas, nas discussões e decisões em grupo e instala-se em tudo o resto. A gestão do grupo está organizada para que as crianças sejam chamadas a participar em todas as questões que dizem respeito à vida comum” (Entrevista à educadora). É, portanto, evidenciada aqui a sua posição face à participação das crianças no jardim de infância, demonstrando a importância que este aspeto tem ao organizar o ambiente para que seja propício a tal.

Desde o início da PPS que constatei um ambiente propício à participação da criança. Mais, ao longo das minhas observações foi possível verificar momentos de participação e cooperação em que crianças e adultos se juntam para atingir os seus objetivos. Destaco os momentos de grande grupo (reunião da manhã, da tarde e reunião de conselho) como grandes promotores destes princípios.

Hoje, durante a reunião da manhã, além de planearmos o nosso dia, escrevendo no plano do dia o que vamos fazer, surgem algumas decisões em grupo, nomeadamente a alteração de algumas áreas da sala. Combinámos quem vai ajudar nessa mudança e quando o vamos fazer.
(Nota de campo, 15 de novembro de 2017)

Para a educadora, são estes momentos, da partilha do poder, que privilegia como promotores da participação das crianças, destacando “sobretudo a gestão partilhada do currículo, a participação ativa das crianças na vida do grupo, nas decisões, nas escolhas, os princípios democráticos do modelo [MEM]” (Entrevista à educadora).

Durante estes momentos, as crianças têm a oportunidade de fazer parte do processo de planeamento e avaliação das suas atividades, sendo que cada opinião é valorizada e tida em conta, pois tal como vem expresso nas OCEPE:

“considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito a ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito, confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.16).

Para que a criança possa ser autónoma a planear/avaliar e de forma a haver uma regulação do grupo e dos seus interesses, a educadora vê como fundamental e imprescindível a utilização dos instrumentos de pilotagem. Para a K, estes instrumentos “são fundamentais. Já não conseguia viver sem eles. São eles que organizam/regulam a vida em grupo, as decisões e as escolhas que se fazem” (Entrevista à educadora). Os instrumentos de regulação surgem assim como estratégias complementares aos momentos de reunião em grande grupo contribuindo para a efetiva participação das crianças no planeamento e avaliação da vida do grupo, indo ao encontro dos princípios e das estratégias preconizadas pelo MEM que

considera o processo de avaliação “integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação” (Niza, 2007, p.139), ou seja, como parte da intervenção educativa e da aprendizagem, através dos registos de observação que são sistematizados em instrumentos de pilotagem, (diários, semanais e periódicos) contemplando a participação das crianças, dos educadores e dos outros atores educativos (Sousa & França, 2014 ,p.47).

Também as crianças apontam estas ferramentas como essenciais para registar as suas ideias/escolhas, para fazer uma escolha mais equilibrada das suas atividades e para resolverem os problemas que surgem no seio do grupo. Assim destacam-se o Plano do dia, o Mapa das atividades e o Diário de grupo como os instrumentos de pilotagem mais referidos pela educadora e pelas crianças como promotores da participação.

No que diz respeito ao Plano do dia, a educadora acredita ser um instrumento que apoia as escolhas e ideias das crianças, permitindo-lhe também registar o seu dia, prevendo o que vai acontecer. Desta forma, “a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.16). Para as crianças, este mapa é onde registam as atividades combinadas em grande grupo: “nós vamos fazer textos, planeamos no plano do dia que vamos fazer. E quem está lá escrito, tem que fazer” (Entrevista às crianças). Não esquecendo que este instrumento permite também uma avaliação global das atividades planeadas e das suas escolhas, utilizando um código combinado pelo grupo: “marcamos o plano do dia com vermelho, amarelo e verde. O vermelho quer dizer que não fizemos, o verde quer dizer que fizemos e o amarelo quer dizer que alguns fizeram e outros não” (Entrevista às crianças). Durante

as minhas observações, constatei a importância do papel do adulto, como demonstra esta nota de campo:

Durante a avaliação do Plano do dia, considerei pertinente não só as crianças perceberem se tínhamos feito o que planeámos, mas também o porquê, de forma a que compreenderem que por vezes existem variáveis que fogem ao nosso controlo e interferem no planeamento inicial.

(Nota de campo, novembro de 2017)

O Mapa das atividades surge também como um elemento essencial de planeamento e avaliação pois permite que as crianças façam a escolha e registo das áreas que escolhem e que avaliem essas próprias decisões, pois permite observar a frequência nos diversos domínios e perceber/refletir, tal como as próprias referem: “as áreas que não fizemos nunca, temos que fazer e as que fizemos muito, temos que tentar variar para outras áreas porque se tiveres nas mesmas áreas, não sabes o que há nas outras áreas” (Entrevista às crianças). Gradualmente, as crianças foram-se apropriando deste instrumento, começando a realizar uma autoavaliação das suas escolhas.

O Diário de grupo surge como o instrumento mais referido pelas crianças e pela educadora, pois espelha toda a vida do grupo durante a semana. Para as crianças, o diário é “para escrever o que quero fazer”, “para sabermos o que vamos fazer na próxima semana”, “para nós vermos o que não gostámos, o que gostamos, o que fizemos” e para ajudar “a resolver os problemas” (Entrevistas às crianças). Auxilia assim o planeamento, pois “as crianças fazem propostas no diário de turma que depois são incluídas na planificação semanal da semana que se segue” (Entrevista à educadora), escrevendo na coluna “queremos fazer”.

É também uma ferramenta bastante importante para a avaliação, tanto das atividades como dos comportamentos e atitudes do grupo, pois através da reunião de conselho, que ocorre à sexta feira, há espaço para conversarem sobre todas as colunas do instrumento, neste caso, as colunas “gostámos” e “não gostámos”. Desta reunião podem surgir também algumas regras combinadas pelo grupo, decorrentes de algum caso concreto escrito no diário, como por exemplo:

*[o MM estragou o tear]
A educadora quando soube do sucedido foi escrever no diário de grupo na coluna “Não gostámos” e conversámos todos juntos no fim do dia, na reunião de balanço*

semanal, ficando acordado por todo o grupo que o M.M. teria que ajudar a arranjar o
tear.

(Nota de campo, dezembro de 2017)

Denota-se, portanto, a participação ativa das crianças nas decisões tomadas, tanto relacionadas com a regulação social do grupo, como nas decisões curriculares, pois as suas propostas dão origem às atividades e projetos realizados em sala, que lhes dizem respeito, sendo por isso bastante significativas para si.

Durante as minhas observações, constatei que o adulto é um elemento fundamental dentro do grupo, principalmente nestes momentos de reunião, durante o qual é necessário haver alguém que assuma o papel de mediador e regulador, que ajude as crianças a organizar o ambiente e a refletir sobre as suas próprias decisões para que gradualmente possam fazer escolhas cada vez mais equilibradas e adequadas à sua individualidade, veja-se pelo exemplo:

[durante o planeamento da sessão de expressão motora]

Eu – “Uma caça ao tesouro? Mas já fizemos uma, lembram-se, foi o A.V. e a G. A. que planearam.”

P. – “Sim, mas nós queremos fazer à mesma.”

Eu – “Sabem, não sei se é boa ideia porque a ginástica é amanhã e a caça ao tesouro demora muito tempo a preparar. Se fosse para a semana que vem, tínhamos tempo.”

P. – “Mas nós queríamos fazer. Já sei, fazemos só com uma pista.”

Eu – “Estava a pensar que podíamos deixar a caça ao tesouro para outro dia e até podem escrever no diário para não nos esquecermos, e que amanhã podíamos fazer uma estafeta, sabem o que é?”

P. – “Não”

Eu – “Lembram-se daquele jogo que fizemos a semana passada que vocês adoraram, com o banco? É parecido, mas podemos por mais materiais para os amigos fazerem mais coisas”

P. – “Boa, boa, pode ser, vou já desenhar o banco.”

Eu – “M.M. concordas?”

M.M. – “Sim”

(Nota de campo, janeiro de 2018)

O adulto leva as crianças a refletirem sobre as suas escolhas, tentando encontrar uma solução adequada às características do grupo de do contexto. Além disso, a

educadora assume uma postura constante de escuta, facilitando e promovendo um clima de livre expressão.

Ao questionar as famílias sobre a evidência da participação das crianças neste contexto educativo específico, todas referem ser perceptível (cf. Na sala do seu/sua filho/a é evidente essa participação?), sendo que mais de metade (sete) indica a organização do ambiente, nomeadamente a utilização dos instrumentos de regulação como promotores dessa gestão cooperada, quatro famílias referem o tipo de atividades e projetos como impulsionadores para o papel ativo da criança e a outra família refere a importância da equipa nesse processo de cooperação.

Tabela 2.

Considera importante que as crianças participem no processo educativo?

Frequência absoluta		Frequência Relativa	
Sim	Não	Sim	N
12	0	100%	0%

Esta constatação evidencia que as estratégias utilizadas pela educadora para promover a participação nos momentos de planeamento e avaliação chegam às famílias e que estas conseguem, de alguma forma, compreender o propósito da sua utilização, sendo por isso também uma mais-valia para a relação entre a escola e a família.

Em suma, a participação das crianças no contexto educativo é constatada pelos vários agentes educativos e faz parte do que estes acreditam ser a melhor perspetiva do papel da criança no seio do grupo, no qual a criança se expressa livremente e faz escolhas consoante os seus interesses e necessidades. Comprova-se também que os momentos de planeamento e avaliação são efetivamente resultado de um processo partilhado e cooperado, havendo sempre a mediação e regulação do adulto. Estes momentos ocorriam individualmente (escolha das atividades), em pequenos grupos (projetos/atividades) ou em grande grupo (reuniões da manhã, da tarde e reunião de conselho), sempre com o apoio de estratégias implementadas pela equipa, tais como os instrumentos de regulação que assumem um papel fundamental neste processo, de forma a que as crianças consigam ser cada vez mais autónomas no contexto educativo.

Desta forma, sendo que as reuniões de grupo assumem também um papel preponderante para efetivar a participação das crianças num clima de cooperação,

destaco a importância de alguns princípios subjacentes que são incondicionalmente necessários, tal como a democraticidade que existe entre os intervenientes, revelando também um clima de livre expressão (como preconiza o MEM), tal como espelha a resposta desta criança, quando questionada sobre a liberdade que tem na escola: “Também temos liberdade na reunião” (Entrevista às crianças).

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991, In A Educação na Cidade)

O presente capítulo emerge com o objetivo de compreender o contributo de todo este percurso para a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância, pois tal como Paulo Freire refere, na citação supramencionada, ser educador parte de uma construção reflexiva, ao longo do tempo. Desta forma, importa referir que o meu percurso formativo se constitui como uma importante etapa dessa construção, ainda que esta vá sendo transformada com as experiências vividas.

Ao longo das leituras aprofundadas sobre o tema, constato que a perspectiva de vários autores se converge na ideia do conceito de identidade como um processo que engloba não só a parte social, como também a individual, ou seja, é “um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence. . .transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir” (Sarmiento, 2009, p.48).

A autora reforça a ideia, referindo que a identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Ao longo desta primeira etapa que inclui o percurso formativo, destaco a importância da partilha como aspeto fundamental para esta construção, no sentido em

que só através destas trocas conseguimos refletir e definir os princípios que acreditamos serem a base da nossa profissão.

Neste sentido destaco a importância da Prática Profissional Supervisionada em creche e em jardim de infância, ao permitir estabelecer relação entre a teoria e a prática e possibilitar-nos a reflexão constante sobre as mesmas, aspeto crucial para o desenvolvimento das competências necessárias na resolução dos problemas que surgem diariamente.

Havendo esta possibilidade de contactarmos e intervirmos em vários contextos diferentes, apercebemo-nos da existência de uma multiplicidade de identidades diferentes, umas com as quais não nos identificamos, outras que nos identificamos em alguns pontos e outras que nos identificamos muito. No entanto, o que importa referir é que com todas elas aprendemos e todas elas nos ajudam a construir o que somos enquanto profissionais, na procura da nossa própria forma de ser e de estar enquanto educadoras. Ao longo desta caminhada fui assim percebendo o que queria e o que não queria levar. Acredito que também nós, estagiárias, contribuímos para a construção das identidades com que nos deparamos.

Realizando uma retrospectiva em relação à PPS I, em creche, considero que um dos aspetos que sobressai, tendo sido o meu primeiro contacto com crianças desta idade (a nível profissional), é a importância que passei a atribuir a esta valência. As grandes questões que se foram colocando no meu caminho permitiram-me realizar aprendizagens fundamentais que me fizeram valorizar o trabalho com crianças desta faixa etária. Destaco: i) a importância de pôr em prática em simultâneo dois aspetos que considero fundamentais: o cuidar e o educar; ii) poder observar e participar na implementação do MEM em creche e compreender que o educador deve ter sempre uma postura observadora para tentar captar os mais pequenos detalhes e iii) realizar a PPS numa sala que compreendia crianças de várias idades, tentando tirar partido dessa particularidade incomum em creche e ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada criança, sem esquecer nenhuma.

A PPS II, em jardim de infância, foi também muito enriquecedora na medida em que evidencio como grande princípio orientador da prática a participação efetiva da criança no contexto educativo, princípio este que anseio vivenciar como educadora, no meu futuro profissional, como todas as adversidades que possam surgir. Esta equipa

ensinou-me a ouvir e dar voz às crianças e a experienciar na prática os conhecimentos teóricos do meu percurso formativo. Foi de tal forma marcante que deu lugar à investigação realizada neste contexto de JI no sentido de compreender melhor as estratégias utilizadas neste sentido.

Outro aspeto que saliento, durante este percurso, foi a nossa intervenção na prática como “professor-investigador³⁷”. A reflexão constante sobre a prática e a possibilidade de investigarmos sobre uma problemática emergente, permitiu-nos compreender a importância de investigar em educação, a importância de produzir novos conhecimentos e de aprender com os mesmos. Desta forma, o professor não deve ser apenas um mero executor, mas sim, “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6).

Concluindo, estas foram de facto experiências ricas em aprendizagens, pois ao deparar-me com desafios constantes, permitiu-me conhecer também outras facetas da minha personalidade, ajudando-me a definir enquanto profissional, com a certeza de que estou no caminho certo. Todas estas aprendizagens me permitiram definir, enquanto profissional, os princípios orientadores que pretendo que acompanhem a minha prática, não esquecendo, porém, que esta construção se faz também ao longo do percurso profissional. Por isso mesmo, o grande princípio a ter em conta é a reflexão constante sobre mim mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática Profissional Supervisionada constitui um marco importante para a construção da nossa identidade profissional, estabelecendo uma ponte com as bases teóricas apreendidas na formação inicial e com as experiências pessoais de cada uma de nós. Desta forma, vamos adquirindo competências profissionais necessárias para enfrentar os desafios que se vão cruzando no nosso caminho e assim vamos traçando o nosso perfil enquanto futuros/as educadores/as.

Para que este objetivo se cumpra, foi necessário, ao longo deste percurso, manter uma postura de reflexão permanente sobre todo o contexto educativo e essencialmente sobre as minhas atitudes e as minhas práticas. Estas reflexões

³⁷ Conceito associado a Stenhouse, nos anos 60, citado por Alarcão, 2001.

constantes tornaram-se essenciais para cimentar alguns aspetos que considero importantes nesta profissão e, aceitando criticamente a opinião dos profissionais que me rodearam, ajustar outros aspetos nos quais não estive tão bem.

Em todos estes desafios, menciono a extrema importância de ter tido ao meu lado uma equipa pedagógica com práticas que considero adequadas e que não hesitaram em partilhar comigo críticas construtivas que me fizeram “crescer”.

Uma das experiências que considero importante destacar ao longo da PPS foi a possibilidade de podermos colocar em prática uma investigação. Esta componente permitiu-me compreender a importância da reflexão constante sobre a prática e a procura de respostas às questões que vão surgindo ao longo do percurso profissional. A investigação na educação é fundamental na medida em que, através dela, surgem novas perspetivas sobre determinados assuntos, que nos fazem adaptar e reinventar a nossa ação diária com as crianças.

Foi um processo longo, durante o qual foram surgindo muitas dúvidas e incertezas, mas que trouxe igualmente grandes aprendizagens. Neste sentido, destaco algumas dificuldades que fui sentindo, nomeadamente em conseguir conciliar o meu papel de educadora e de investigadora em simultâneo, desempenhando múltiplas tarefas concomitantemente, tentando sempre não influenciar os dados que ia recolhendo.

Esta problemática envolve um dos assuntos mais refletidos na atualidade da educação, a questão da participação da criança no contexto educativo. Como tal, considero um tema pertinente e com algumas possibilidades de exploração futuras, nomeadamente no sentido de tentarmos conhecer e confrontar a perspetiva de outros profissionais de educação e compreender outras estratégias que promovem a participação da criança no jardim de infância.

Este caso concreto permitiu-me compreender que todo o ambiente pensado e organizado pela equipa é promotor de um clima de livre expressão que permite à criança exercer o seu direito de participação no contexto educativo. Destaco também a importância da implementação de algumas estratégias, como os instrumentos de regulação e as reuniões em grande grupo (preconizados pelo MEM) ao permitir que a criança exponha os seus interesses, necessidades e sentimentos, com o intuito de partilhá-los e discuti-los com todo o grupo, promovendo o princípio da democratização.

Em suma, o terminar desta etapa surge num misto de emoções no qual existe uma ansia e vontade de terminar este processo formativo para darmos início a uma nova fase onde colocaremos em prática toda a nossa bagagem e damos continuidade à construção da nossa identidade profissional, com todos os valores e princípios em que acreditamos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I., (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?. *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos da Formação de Professores*. (1). 21-30.
- Almeida, M. B. (2014). Os direitos de participação das crianças: um estudo de caso no Jardim de Infância. *Escola Moderna*. 6ª série (2). 10-24.
- Agostinho, K. (2015). A educação Infantil com a Participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas*. 6 (1). 69-86.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Câmara Municipal de Lisboa. (s.d.) *Ficha da freguesia do Lumiar*. Consultado a 2 de novembro de 2017, em: http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/municipio/reforma_administrativa/juntas_de_freguesia/jf_lumiar.pdf
- Cardona, M. (2007). A Organização do Tempo da sala de Jardim-de-Infância in *Cadernos de Educação de Infância*, (24). Lisboa: APEI.
- Coelho, R. & Tadeu, B. (sd). A importância do brincar na educação de infância. In Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. (pp. 106-114). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J & Pacheco J. (Org.). *Fazer Investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*. 5ª série (5). 5-12.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6ª série), 13-34.
- Formosinho, J. (Org.), Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lima, J. (2006). Ética na investigação. In Lima, J & Pacheco J. (Org.). *Fazer Investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos sobre educação*, 25 (3), 137-154.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância*. (pp.132-157). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*. 5ª série (30). 38-44.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. pp. 14-36

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. APEI;
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A.C. & Cabral, S. (2015). "Aqui nós participamos!" A participação das crianças na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa*. (pp.240-250). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Rodrigues, S. A. & Garms G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Estudos sobre educação*, volume (14), 123-137.
- Rocha, C. Ferreira, M. & Vilarinho, M. E. (2000). Para uma sociologia da infância de uma cidadania participativa das crianças. In *Actas do IV congresso português de sociologia*. (pp. 1-7). Consultado em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/21517>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, (2), 46-64.
- Sá, V. (2001). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. Guedes (Ed.), *A escola e os atores. Políticas e práticas*. (p.133-p.152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. S. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, J.M. & França, A.M. (2014). Que avaliação na educação de infância. *Interações*. 32 (40-53)
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.

- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Territórios e (Des)igualdades*, II encontro de Sociologia da educação. Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Porto.
- Trevisan, G. P. (2012). Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos estudos da infância. In Dornelles, L. V. & Fernandes, N. (Ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 84-105). Braga: Centro de investigação em estudos da criança, Universidade do Minho.
- Vala, J. (1986). *A análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 55, 37-45.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ventura, C. & Simões, A. (2013). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. In *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.289-302). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zubizarreta, A. & Ceballos, N. (2014). Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaria. *Revista Complutense de Educación*. 27 (3). pp. 923-941.

Outros documentos consultados:

- Projeto Educativo da Instituição (s.d.)
- Regulamento Interno da Instituição (2015)
- Projeto Curricular de grupo (2017)

ANEXOS

Anexo A – Portefólio Individual da PPS II³⁸.

³⁸ Este Anexo encontra-se em formato digital (pdf), anexado ao relatório.

Anexo B – Guião da entrevista à educadora cooperante

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “caraterização de uma ação educativa contextualizada” para o relatório da PPS II. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
A. Perspetiva da educadora sobre a educação de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que a educadora atribui ao JI (Importância da educação dos 3 aos 6 anos) 	<p>1. Qual considera ser a importância do jardim-de-infância (JI) para as crianças? E para as famílias?</p>	
A. Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o grupo de crianças • Perceber a importância de conhecer o grupo 	<p>1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>2. Como faz esse diagnóstico?</p> <p>3. De que forma utiliza essas informações?</p> <p>4. Considera vantajoso ou desvantajoso a heterogeneidade de idades? (De que forma tira partido desta característica peculiar?)</p> <p>5. De que forma integrou as crianças que estão pela primeira vez neste grupo e na instituição?</p>	<p>Potencialidades e desafios do grupo;</p> <p>Interesses do grupo;</p> <p>Heterogeneidade de idades;</p> <p>Integração de novas crianças no grupo e na instituição;</p>

		6. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio mais individualizado? (de outros profissionais)	
B. Organização do ambiente educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a organização do ambiente educativo. • Compreender como o profissional de educação gere o ambiente educativo 	1. Orienta a sua prática de acordo com algum modelo pedagógico específico. Se sim, quais as suas motivações? 2. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças? (Quais considera serem as vantagens da participação das crianças na organização do ambiente educativo?) 3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do espaço e do tempo educativo? Como as define? 4. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê? 5. Qual considera ser a importância dos instrumentos de regulação? (mapa das presenças, mapa das atividades, jornal de grupo e plano do dia) 5. Qual considera ser a importância da escolha dos materiais da sala? 6. Como integra o espaço exterior na vida do grupo?	Perceber se as crianças participam na organização do espaço e dos materiais. Perceber se as famílias participam nas decisões sobre a organização do ambiente educativo (espaços, materiais, rotinas)
C. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. 	1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo? 2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para seleccionar os conteúdos? 3. De que forma é feita a gestão cooperada do currículo?	Perguntar se é a instituição que determina os procedimentos e instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é elaborada a planificação educacional. 	<p>4. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo? As crianças participam? Porquê?</p> <p>5. De que forma transmite os valores e princípios da instituição no dia-a-dia das crianças, nomeadamente a vertente religiosa?</p>	<p>educativo, assim como da planificação.</p> <p>Perceber se são usados instrumentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo.</p> <p>Perceber se a planificação é sustentada na observação e avaliação das crianças.</p>
D. Atividades letivas (professores especialistas)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre os diversos profissionais 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe comunicação entre a equipa de sala e os professores das atividades letivas? De que forma? 2. Que vantagens traz essa interdisciplinaridade? 	
E. Equipa de sala	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação entre a equipa de sala • Compreender a conceção do papel da auxiliar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o papel da auxiliar de ação educativa? 2. O que considera importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala? 	
F. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças; • Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza as famílias destas crianças? 2. Que tipo de envolvimento/participação têm estas famílias? 3. Que mecanismos e estratégias existem para envolver as famílias? 4. De que forma são transmitidas as informações às famílias? 	<p>-Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças;</p>

	com as famílias e entre famílias	5. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI? 6. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo C – Transcrição da entrevista à educadora cooperante

A1. Qual considera ser a importância do jardim-de-infância (JI) para as crianças? E para as famílias?

O jardim de infância, depois da creche, é o espaço onde as crianças têm oportunidade de desenvolver competências fundamentais para o seu crescimento. Claro que a família é o primeiro espaço social que a criança conhece, mas o facto de a criança ingressar num espaço educativo, onde convive com outras crianças, regras sociais próprias definidas para um mesmo grupo, contribui para que ela se desenvolva de outra forma. Fazer parte de um grupo, participar e ser chamada a participar, desenvolver atividades com objetivos próprios é fundamental. Para as famílias é igualmente importante. Dá o suporte que nem sempre a família consegue, apoia e complementa.

B1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

É um grupo de crianças ativo, enérgico, participativo, criativo, solidário, autónomo, cooperativo, com bastante iniciativa, curiosidade e vontade de aprender. Muito desafiante enquanto grupo, querem sempre saber e fazer mais.

B2. Como faz esse diagnóstico?

Através das observações feitas às crianças (individuais) e ao grupo.

B3. De que forma utiliza essas informações?

Para planear a minha prática pedagógica e o caminho a seguir. Para definir prioridades e formas de agir.

B4. Considera vantajosa ou desvantajosa a heterogeneidade de idades? (De que forma tira partido desta característica peculiar?)

Sou defensora dos grupos heterogéneos. Cada vez mais. Todos ganham. As crianças mais novas, pois veem nos mais crescidos um incentivo/motivação/modelo. São crianças mais autónomas, que querem fazer as coisas por si. As crianças mais velhas, pois, tornam-se mais solidárias e responsáveis. Aos adultos permite deslumbrarem-se com aquilo que as crianças conseguem fazer para se interajudar e fazer um trabalho com muito mais sentido e significado.

B5. De que forma integrou as crianças que estão pela primeira vez neste grupo e na instituição?

Naturalmente. Eles foram chegando, foram acarinhados, foram sendo introduzidos na forma organizativa da sala e do grupo, sem pressas, com calma. Não senti dificuldades nenhuma, as crianças foram acolhidas pelos pares que já estavam e adaptaram-se muito rapidamente.

B6. Existe alguma criança com NEE e/ou necessidade de um apoio mais individualizado? (de outros profissionais)

Não, a não ser o caso de uma criança que tem sessões de terapia da fala.

C1. Orienta a sua prática de acordo com algum modelo pedagógico específico. Se sim, quais as suas motivações?

Sobretudo MEM e Reggio Emilia. No Mem faz-me sentido sobretudo a gestão partilhada do currículo, a participação ativa das crianças na vida do grupo, nas decisões, nas escolhas, os princípios democráticos do modelo. O uso dos instrumentos reguladores é para mim cada vez mais significativo. Em Reggio Emilia motiva-me a questão artística e a ideia das 100 linguagens da criança. A existência de um ateliê por onde tudo passa e ganha forma, a transformação de uma ideia em múltiplas formas e possibilidades.

C2. Como organiza o ambiente educativo para que seja profícuo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?

Normalmente as crianças são chamadas a participar na organização do espaço. O espaço é delas e tem que lhes ser dada a palavra. Pretende-se um espaço funcional, no qual a criança se possa mover com autonomia e no qual os materiais/recursos possam responder às suas necessidades. Pretende-se também um espaço com áreas de trabalho/brincadeiras que ofereçam múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Um espaço estético. Agradável, confortável. Com recursos apelativos que fixem as crianças às áreas.

(Quais considera serem as vantagens da participação das crianças na organização do ambiente educativo?)

C3. Quais são as suas prioridades relativamente à organização do espaço e do tempo educativo? Como as define? (já respondida)

C4. Como se organiza o grupo nos diferentes momentos da rotina? Porquê?

Existe uma rotina institucional e que se prende com questões práticas (horários de refeitório, jardins, etc). Dentro dessa inclui-se a rotina de cada grupo. Ela é organizada

tendo em conta as metodologias utilizadas, a dinâmica da sala de atividades e as necessidades das próprias crianças. Porque a rotina deve ser flexível e adaptada ao grupo e às suas necessidades.

C5. Qual considera ser a importância dos instrumentos de regulação? (mapa das presenças, mapa das atividades, jornal de grupo e plano do dia)

São fundamentais. Já não conseguia viver sem eles. São eles que organizam/regulam a vida em grupo, as decisões e as escolhas que se fazem.

C6. Qual considera ser a importância da escolha dos materiais da sala?

Os materiais são por si só motores de descoberta. Têm de ser pensados, pois carregam a própria intencionalidade educativa do educador.

C7. Como integra o espaço exterior na vida do grupo?

É um espaço espantoso que temos à nossa disposição. Faz parte da vida do grupo explorar esses espaços, são a continuidade do espaço interior e quando se organizam pensam-se tal e qual como são pensados os espaços interiores. Os materiais/recursos que lá estão são intencionais e visam desenvolver várias competências nas crianças.

D1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo?

Depois de fazer o diagnóstico, traço linhas gerais para o trabalho pedagógico, objetivos que pretendo atingir. Mas nada fica fechado. Diariamente são feitos ajustes e vai-se seguindo as próprias crianças. Elas é que apontam o caminho: os seus interesses e as suas necessidades.

D2. Pode falar-me sobre os critérios que usa para selecionar os conteúdos?

Ouvir as crianças. Escutar o que dizem. Observá-las enquanto brincam. Aprende-se tanto sobre elas, sobre o que gostam ou não de fazer, sobre os seus desejos, interesses, questões. Difícil é escolher. Há sempre tanto por onde andaimar...

D3. De que forma é feita a gestão cooperada do currículo?

Começa nas conversas, nas discussões, nas decisões de grupo e instala-se em tudo o resto. Na forma como se apoia um trabalho e se dá espaço (sendo motivador mas ao mesmo tempo não intrusivo/dominador), nas questões que se colocam, etc. A gestão do grupo está organizada para que as crianças sejam chamadas a participar em todas as questões que dizem respeito à vida comum.

**D4. Como é feita a avaliação das crianças e a avaliação do ambiente educativo?
As crianças participam? Porquê?**

A avaliação das crianças é feita através de observação e através da recolha de evidências (Portefólios). Elas participam, claro. Para o ambiente educativo utiliza-se a escala da ECERS, mas aqui não há participação das crianças. É apenas um guia para os adultos quando pensam a sala e nas oportunidades que a mesma oferece.

D5. De que forma transmite os valores e princípios da instituição no dia-a-dia das crianças, nomeadamente a vertente religiosa?

Está sempre presente, sobretudo na forma de estar e nos valores que se pretendem transmitir.

Para além disso, há vários momentos em que se concretiza mais, se visita o espaço da interioridade e se desenvolvem algumas dinâmicas.

E1. Existe comunicação entre a equipa de sala e os professores das atividades letivas? De que forma?

Sempre. Procura-se que haja alguma ligação/continuidade entre o que se passa na sala e o que acontece nas sessões de dança, música ou inglês. Não é raro que os projetos de descoberta que começam na sala sejam continuados/articulados com o que depois se desenvolve nessas sessões.

E2. Que vantagens traz essa interdisciplinaridade?

A educação das crianças não se faz por áreas estanques, mas de forma articulada. Não faz sentido separar conteúdos que faz sentido trabalhar em conjunto. A criança trabalha uma mesma ideia em várias vertentes (Reggio Emilia). É muito mais criativo, dinâmico, enriquecedor. E trabalhar numa equipa alargada é muito mais gratificante. Todos nós aprendemos. É sempre diferente. É sempre muito rico.

F1. Qual o papel da auxiliar de ação educativa?

Participar em tudo o que se faz, ser um membro ativo no processo.

F2. O que considera importante para uma boa relação entre os elementos da equipa de sala?

Respeito, compreensão, flexibilidade, iniciativa, mostrar entusiasmo por aquilo que diariamente se faz.

G1. Como caracteriza as famílias destas crianças?

Muito envolvidas e participativas.

G2. Que tipo de envolvimento/participação têm estas famílias?

Revelam entusiasmo pelo que se passa na sala de atividades, participam nos projetos, vêm à sala partilhar conhecimentos, muito assíduos nas reuniões de pais, celebrações e festividades.

G3. Que mecanismos e estratégias existem para envolver as famílias?

Conversas informais, contactos por mail, reuniões.

G4. De que forma são transmitidas as informações às famílias?

Via email, informações escritas ou através das próprias crianças (pequenos recados).

G5. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?

Três reuniões por ano. Duas com a educadora e uma com a psicóloga (temática). Os pais podem reunir com a educadora sempre que desejarem (por marcação)

G6. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

Proximidade, cumplicidade. Não vejo dificuldades. Gostava de fazer mais uma reunião só com os pais a meio do ano, mas não há muito tempo.

Anexo D – Guião da entrevista à Diretora Pedagógica

GUIÃO DE ENTREVISTA

Destinatários: Diretora Pedagógica

Objetivo (s):

- Analisar a natureza organizacional do estabelecimento socioeducativo e o seu funcionamento.
- Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legitimar a entrevista; ▪ Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dá-me autorização para gravar esta entrevista? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conhecer à entrevistada os objetivos gerais da entrevista. ▪ Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e a garantia do anonimato. ▪ Informar a entrevistada que a transcrição da entrevista ser-lhe-á devolvida. ▪ Informar a entrevistada do tempo de duração da entrevista. ▪ Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o percurso profissional e académico da diretora técnica; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional. ▪ Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer há quanto tempo exerce a profissão de diretora técnica nesta instituição; ▪ Conhecer em que tipo de organizações (pública/privada/IPSS/outra) já exerceu a profissão; ▪ Conhecer os modelos pedagógicos com os quais contactou.
<p>C. Caraterização do Contexto Socioeducativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactar com a história da organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a missão, os valores e os princípios que regem a organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa? ▪ Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição? ▪ Como são conciliados? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os traços culturais da organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento? ▪ Fale-me sobre a sala da interioridade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datas festivas importantes para a organização educativa.

	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a estrutura da organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo? 	<ul style="list-style-type: none"> Privado; IPSS; ...
		<ul style="list-style-type: none"> Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes? 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das funções e cargos dos intervenientes.
		<ul style="list-style-type: none"> Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração e aprovação dos documentos orientadores. Qual o papel dos diferentes agentes educativos nas tomadas de decisões (professores; psicólogos; educadoras)
		<ul style="list-style-type: none"> Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Qualidade das relações interpessoais e intergrupais (formais e informais).
		<ul style="list-style-type: none"> Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa? 	<ul style="list-style-type: none"> Intervenientes: Cooperação/Individualmente

D. Funcionamento do contexto socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o funcionamento do espaço e recursos da instituição 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo? ▪ Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento? - Como se encontram organizados os espaços da instituição? - Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças? -Quais os recursos existentes e como se distribuem nesses espaços? -Quais são os recursos que o estabelecimento disponibiliza para as crianças com dificuldades de aprendizagem e de interação social? - Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existem atividades de enriquecimento curricular (AEC's), A.T.L., ou componente de apoio à família (CAF)? - Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização dos espaços; ▪ Tempo de funcionamento; ▪ Gestão dos recursos; ▪ Espaços interiores (praça); ▪ Espaços exteriores.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a organização da equipa educativa e dos grupos de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe rotatividade de horários entre funcionários? ▪ Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo? ▪ Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rotatividade de horários e de salas ▪ Heterogeneidade/Homogeneidade de idades

<p>E. Gestão e Liderança da Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a forma como é gerida e liderada a organização educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem? Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> Participantes das reuniões. Assuntos abordados.
		<ul style="list-style-type: none"> Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflicto? 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenças de opiniões; religião;...
		<ul style="list-style-type: none"> De que modo são realizados os processos de supervisão neste estabelecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> Responsável pela supervisão.
		<ul style="list-style-type: none"> De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais? 	<ul style="list-style-type: none"> Responsável pela avaliação.
<p>F. Relação com a Comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição? Como é que as crianças contactam com o meio envolvente? De que forma o meio influencia a instituição? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio. 	<ul style="list-style-type: none"> - O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem? - Atualmente, o contexto socioeducativo está envolvido nalgum projeto com a comunidade? - Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino? 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com as famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma? - E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma? - Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma? 	

Anexo E – Transcrição da entrevista à Diretora Pedagógica

B1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.

Fiz o Bacharelato em Educação de Infância (91 – 94) na ESELx. Depois fiz um CESE (Curso Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na ESSE João de Deus, de forma a adquirir o grau de licenciatura.

Fiz uma Pós-Graduação em Ilustração no ISEC e uma Pós-Graduação em Animação de Histórias na ESELx. Em 2011 concluí o mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e estou agora a concluir o doutoramento.

Sou educadora há 23 anos, 22 dos quais nesta instituição. Comecei por trabalhar num ATL em Alfama (onde já colaborava como voluntário/programas do instituto da juventude) desde os 18 anos. Depois vim para esta instituição fazer uma substituição na creche durante 6 meses (1995) e acabei por ser convidada a dinamizar o Ateliê de expressão plástica. Estive no ateliê desde 1996 a 2002.

Colaborei com a ESELx como educadora cooperante desde 1996 e como supervisora da PPS desde 2010.

B2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?

Coordenar a aplicação do projeto educativo; Coordenar a atividade educativa garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as atividades de animação sócio educativas; Orientar tecnicamente toda a ação do pessoal docente, técnico e auxiliar; Organizar, de acordo com as normas do Centro Educativo a distribuição do serviço docente e não docente; Estabelecer o horário de acordo com as necessidades das famílias, salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas do Centro Educativo; Proceder à revisão, atualização e elaboração do Projeto Curricular de Escola, dos Projetos Curriculares de cada sala e cuidar do efetivo cumprimento dos mesmos.

C1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.

A resposta não vem transcrita porque a diretora menciona várias vezes o nome da instituição.

C2. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa?

Sendo uma escola que pertence a uma congregação religiosa, esses princípios, valores e carisma trespassam tudo aquilo que é desenvolvido pedagogicamente com as crianças. É o pano de fundo onde tudo se desenrola e está sempre muito presente. Os valores são sobretudo o espírito de família, o espírito de serviço, a atenção aos mais vulneráveis e viver em simplicidade.

C3. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?

MEM, High-Scope e Reggio Emilia. Também trabalhamos com a metodologia de trabalho de projeto.

C4. Como são conciliados?

Vai-se beber a cada um dos modelos os aspetos mais significativos para a nossa prática, aqueles em que acreditamos e que fazem sentido e fundamenta-se aí a nossa ação.

C5. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?

A festa dos avós, a vivência do Advento, a celebração de Natal, a festa de Santa Paula, as festas dos pais, a semana da Cultura, a festa da alegria e a festa das famílias.

C6. Fale-me sobre a sala da interioridade.

A sala da interioridade é um espaço especial dentro do Centro Educativo. A sua decoração vai mudando ao longo do ano, articulando-se com os momentos mais significativos: Advento, Natal, etc. Existe uma equipa da Pastoral na escola que organiza atividades/ações/momentos para explorar com as crianças esses momentos mais significativos. Todas as crianças participam e são envolvidas nessas dinâmicas, que são comuns a todas as salas. É um espaço de reflexão, de contemplação, de descoberta do eu interior, de vivência da espiritualidade.

C7. Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo?

É uma IPSS.

C8. Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?

Existe uma direção que é composta por 3 elementos, dois deles irmãs da Congregação. Existe uma diretora pedagógica que coordena a parte pedagógica, articulando-se com a direção do estabelecimento.

Existem 12 educadoras, 17 auxiliares, 3 professores especialistas, 1 técnico de informática, pessoal de cozinha, limpeza e secretaria.

C9. Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?

Todos são agentes ativos e chamados a participar. Fazem-se reuniões periódicas por setores (direção, educadoras, professores, etc.) onde se discute/conversa sobre a prática e de onde saem decisões importantes que ajudam a definir/redefinir caminhos e prioridades.

O projeto educativo da instituição é fruto da colaboração de todos os envolvidos.

C10. Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa.

Acho que se vive um bom ambiente, familiar, de cooperação, interajuda. As pessoas relacionam-se de forma bastante positiva e as relações ultrapassam, em muitos casos, relações meramente profissionais.

C11. Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa?

Para além do plano anual de atividades que é redigido no início do ano letivo, ao longo do ano, nas reuniões periódicas, vai sendo planificado em grupo/equipa (direção/educadoras/professores) aquilo que se pretende fazer/desenvolver no todo do Centro Educativo.

Para além disso, cada educadora, partindo da análise do seu grupo e articulando-se com os princípios educativos/projeto educativo da instituição, traça o percurso que pretende seguir com o seu grupo de crianças.

D1. Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?

8h00 – 18h30

D2. Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?

Muito bom. Muito organizado. Funciona muito bem.

D3. Como se encontram organizados os espaços da instituição?

De forma funcional, estética e procurando responder às necessidades das crianças.

D4. Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?

Sim.

D5. Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existem atividades de enriquecimento curricular (AEC's), A.T.L., ou componente de apoio à família (CAF)?

A partir das 16h00 entramos na Componente de apoio à família. As crianças ou vão para o exterior explorar os equipamentos e recursos aí existentes ou vão para as salas. Nesse tempo desenvolvem outro tipo de atividades, diferentes daquelas que fazem durante o resto do dia. Existem materiais próprios para serem utilizados nesses tempos e que foram preparados para esse fim (malas da CAF).

Para além disso, há ainda o Karaté, o Ballet e o Inglês extra, que são atividades nas quais as crianças se podem inscrever e que acontecem nesse tempo.

D6. Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?

Sim, claro. Procurando seguir o que encontra definido no documento.

D7. Existe rotatividade de horários entre funcionários?

Só anualmente e no fecho da instituição (a educadora que fica até ao fecho é diferente todos os dias).

D8. Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo?

As necessidades do grupo de crianças, a organização/equilíbrio do todo da instituição; as educadoras e auxiliares são escutadas sobre as suas perspetivas; é tido em consideração a relação entre os membros da equipa, etc

D9. Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas.

O número de crianças inscritas e suas idades, as características do grupo e das crianças, o equilíbrio do todo.

E1. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?

Existem reuniões de direção (semanal), de diretora técnica e diretora pedagógica (semanal), de educadoras (valências) (quinzenal), de direção, educadoras e professores (mensal), de auxiliares (trimestral), de diretora pedagógica e professores (trimestral), reuniões individuais entre a diretora pedagógica e as educadoras (trimestral); reuniões da equipa da Pastoral (mensal); Direção e técnico de informática (mensal); Direção e secretaria (mensal)

E2. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?

Algumas são decisões de direção (sobretudo aspetos relativos ao funcionamento geral da instituição) e outras são em equipa (trabalho a desenvolver/caminho pedagógico a seguir).

E3. Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito?

Com diplomacia, calma, escuta ativa...

E4. De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?

Anualmente cada profissional conversa sobre o seu desempenho com os membros da direção, tendo por base o perfil de desempenho do Educador de Infância e a Missão Educativa da Congregação.

F1. De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?

Sobretudo com saídas ao exterior e contacto direto com algumas instituições da zona.

F2. Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?

Visitas à comunidade próxima (ex. lar das irmãs), visitas ao meio envolvente (escolas, Universidade, quinta das conhas, museus...).

F3. De que forma o meio influencia a instituição?

É importante que as crianças saibam onde se encontra a sua escola e o que é que existe à volta. É o contexto e como tal tem influência no que se passa lá dentro.

F4. O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?

Com a comunidade próxima (ex. lar das irmãs, colégio de Santa Doroteia), organiza visitas ou celebrações para as quais convida a vir à escola (ver uma exposição, concertos, participar na semana da cultura, etc). Também já se fizeram exposições abertas à comunidade da zona (escolas, por ex.).

F5. Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?

Todos os anos o grupo de crianças que vai para o 1º ciclo vai visitar uma escola da zona, onde as crianças são recebidas por crianças mais velhas que lhes explicam como funciona uma escola do 1º ciclo.

F6. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?

Claro que sim! Os pais são sistematicamente convidados a vir à escola e a participar naquilo que se passa, quer partilhando experiências quer colaborando com os projetos/atividades que se estão a desenvolver.

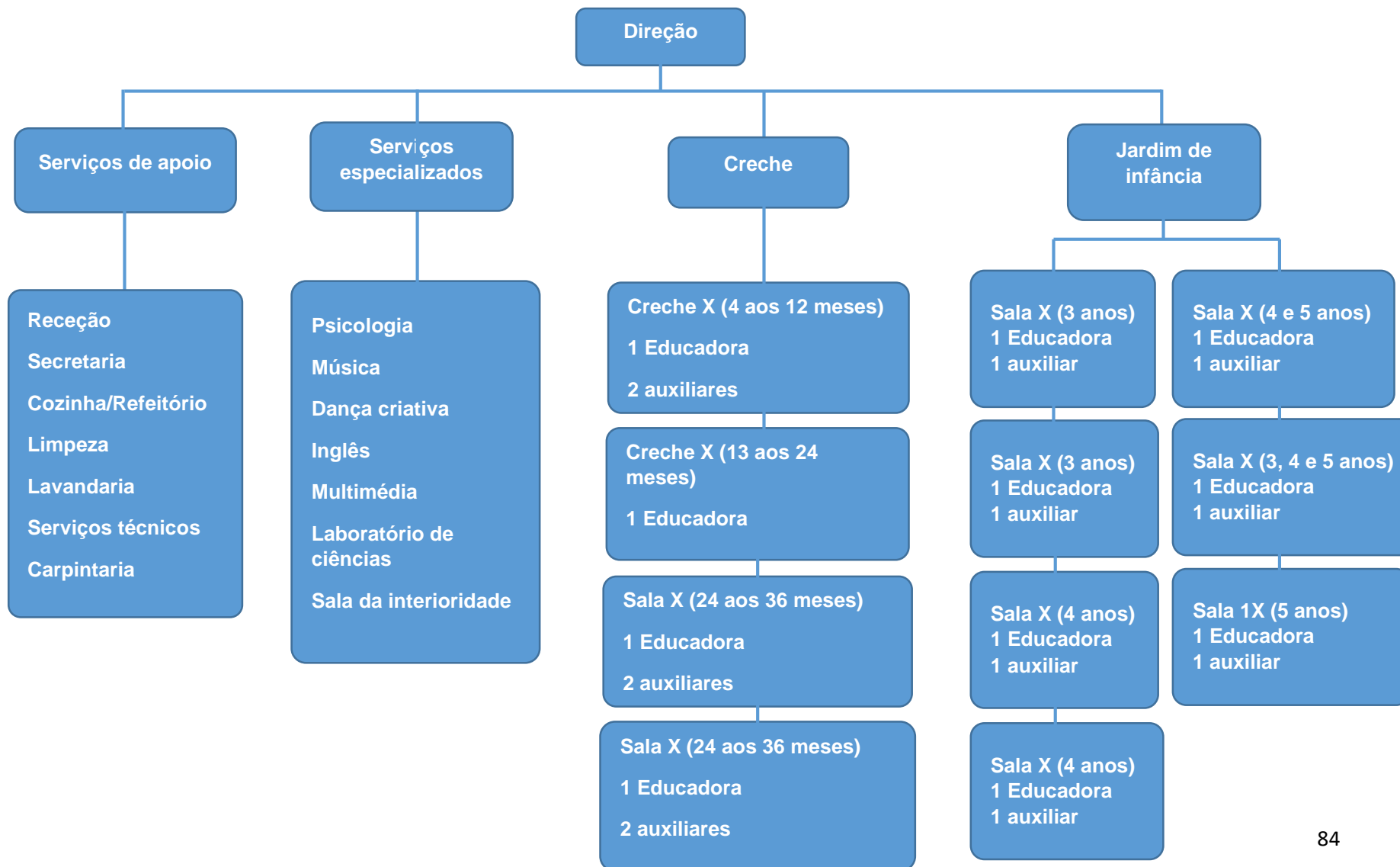
F7. E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?

São normalmente muito participativas. Mandam material, fazem recolhas, vêm à sala partilhar experiências...

F8. Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma?

As educadoras têm uma hora semanal de atendimento aos pais. Os pais podem marcar sempre que quiserem.

Anexo F – Dimensão organizacional da instituição



Anexo G – Tabela de caracterização do grupo de crianças

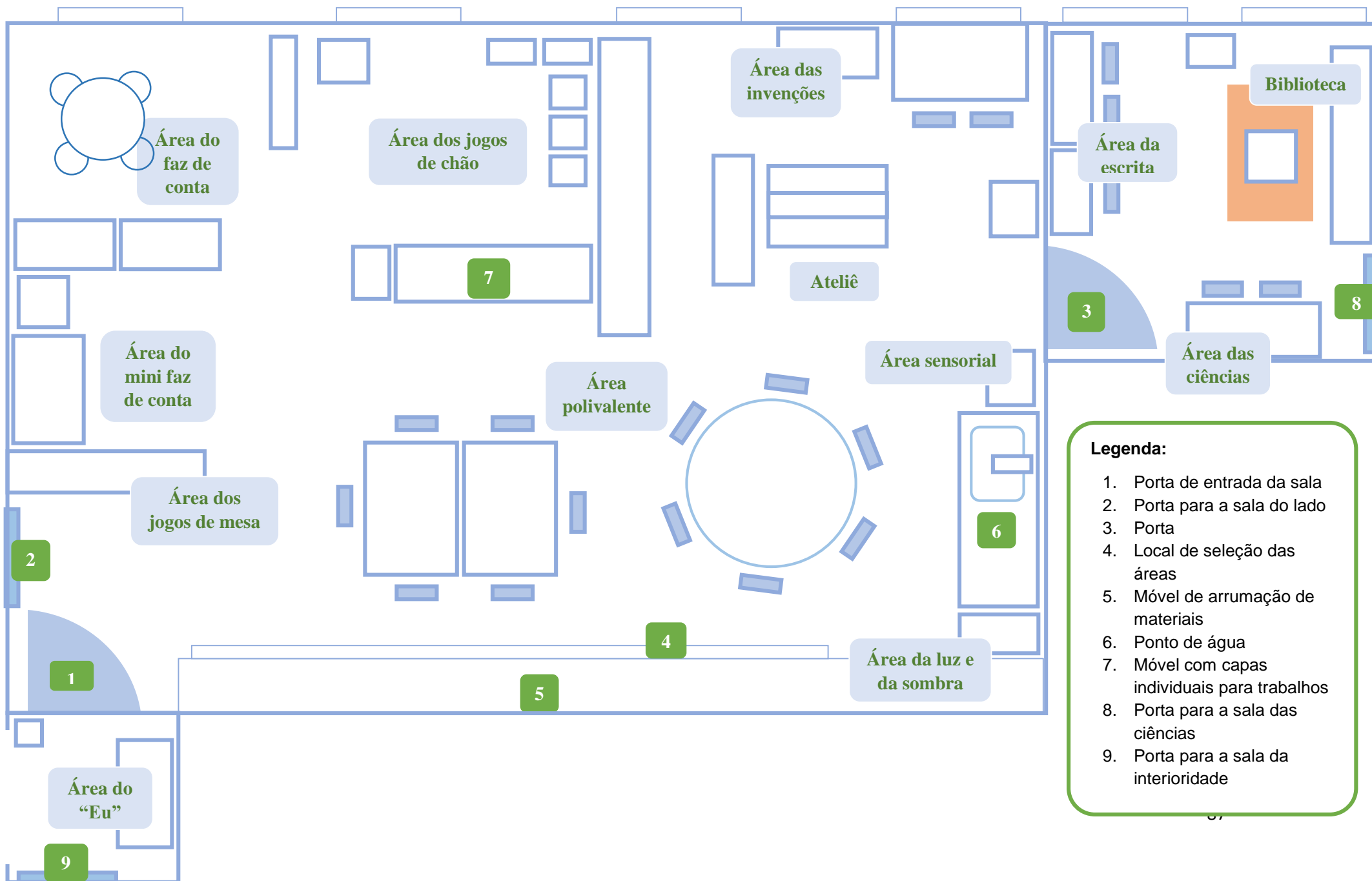
Tabela G1

Caracterização do grupo de crianças

Nome da criança	Género	Data de nascimento	Idade (31.12.2017)	Nacionalidade	Tempo na instituição	Tempo com a educadora	Observações
A.V.	M	24-09-2012	5	Portuguesa	---	2º ano	Mãe grávida, irmã mais nova na instituição
A.C.	M	30-10-2011	6	Portuguesa	---	2ºano	Pais separados
C.A.	F	03-01-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Prima do A.V.
C.C.	F	22-03-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
C.R.	M	06-07-2013	4	Angolana	1º ano	1º ano	Irmãos mais velhos
F.	M	13-04-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
G.A.	F	17-06-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
G.P.	M	17-12-2011	6	Portuguesa	---	1ºano	
I.	F	2014	3	Portuguesa	1º ano	1º ano	
L.V.	F	19-07-2013	4	Portuguesa	1º ano	1ºano	Irmã gémea na instituição
L.C.	F	27-05-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
L.D.	F	07-01-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Irmã mais nova na instituição

M.C.F.	F	30-11-2012	5	Portuguesa	1º ano	1ºano	Pais separados
M.O.	M	07-07-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Irmão mais novo na instituição
M.I.	F	11-09-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
M.R.F.	F	06-01-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Irmã gémea na instituição
M.L.F.	M	04-10-2013	4	Portuguesa	1º ano	1º ano	Irmão mais novo
M.H.	M	25-01-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Pais separados
M. M.	M	09-12-2013	4	Portuguesa	1º ano	1º ano	Terapia da fala
M.D.	M	29-07-2012	5	Portuguesa	1º ano	1º ano	
P.	M	06-03-2012	5	Portuguesa	---	1ºano	Irmão mais novo na instituição
R.P.	F	15-03-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	
R.B.	F	17-02-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Pai é professor de música na instituição
V.A.	M	08-02-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	Primo da C.A.
V.D.	F	15-10-2012	5	Portuguesa	---	2ºano	

Anexo H – Planta da sala



Legenda:

1. Porta de entrada da sala
2. Porta para a sala do lado
3. Porta
4. Local de seleção das áreas
5. Móvel de arrumação de materiais
6. Ponto de água
7. Móvel com capas individuais para trabalhos
8. Porta para a sala das ciências
9. Porta para a sala da interioridade

Anexo I – Áreas e materiais da sala de atividades

Área do Faz de conta

- Móveis em madeira - Lava-loiças, fogão, frigorífico, roupeiro, mesa, bancos e cama para os bonecos;
- Utensílios de cozinha em plástico e metal (pratos, copos, talheres, tachos, panelas)
- Utensílios de limpeza (esfregona, vassoura e pá)
- Alimentos de plástico e tecido
- Bonecos
- Roupas e mantas para os bonecos
- Roupas para as crianças vestirem

Uma das áreas mais procuradas, onde as crianças exploram livremente os objetos da vida quotidiana e onde encarnam as mais diversas personagens.

Área do mini faz de conta

Espaço composto por uma mesa mais baixa coberta por relva artificial onde tem disposta uma casa pequena de madeira.

- Bonecos de madeira
- Roupas para os bonecos
- Moveis de madeira adaptados ao tamanho da casa

Área dos jogos de chão

- Animais
- Meios de transporte
- Peças de madeira de vários tamanhos e formas
- Legos de pequenas dimensões
- Castelo da Playmobil
- Pista de comboio
- Garagem (madeira) para carros

Esta área dispõe de um conjunto de objetos, permitindo às crianças imaginar e criar situações de brincadeira estimulantes para o seu desenvolvimento.

Área dos jogos de mesa

Os materiais correspondentes a esta área estão arrumados num móvel composto por três grandes prateleiras. Para a realização destes jogos, as crianças utilizam as mesas e cadeiras da área polivalente.

- Puzzles
- Jogos de estratégia
- Blocos lógicos
- Tangram
- Dominó
-

Área das invenções

Esta área surgiu posteriormente e fomos tentando encontrar o melhor local para a mesma, tendo em conta as necessidades que foram surgindo com a sua utilização. Assim, é composta por uma bancada de ferramentas e uma mesa de apoio.

- Folhas e canetas (para a realização do plano de construção)
- Materiais de desperdício (rolos, caixas de cartão, tampas, rolas, caricas etc.)
- Tesoura e cola
- Várias ferramentas de plástico

Área do Ateliê

Esta área integra um conjunto de atividades possíveis de serem realizadas, tais como: pintura no cavalete, pintura com aguarelas, modelagem e recorte e colagem.

- Cavalete
- Tintas
- Pincéis
- Esponjas
- Obras de arte (expostas na parede)
- Aguarelas
- Massa de modelar
- Revistas, jornais
- Tesouras, cola, fita cola
- Tecidos
- Papeis de diversas cores, texturas e tamanhos
- Tampas, caricas, rolhas

Área sensorial

Esta área é composta por uma caixa de plástico grande que é colocada ao nível das crianças. Dentro da caixa permanece um conjunto de objetos (formas de plástico, caixas de plástico de vários tamanhos, conchas, colheres de plástico...) que as crianças podem explorar tendo em conta o que se encontra dentro da caixa: água ou areia mágica.

Área da luz e da sombra

Nesta área as crianças podem explorar a luz e a sombra com diversos objetos que têm à sua disposição. Destas explorações muitas vezes surgem teatros de sombra que são apresentados ao grande grupo.

- Tela branca e candeeiro
- Mesa de luz
- Mesa de espelhos
- Lanternas
- Diversos papeis e objetos (opacos, translúcidos e transparentes)
- Marionetas de sombra construídos em diversas situações da vida do grupo.

Área do “Eu”

Esta área está diretamente relacionada com os valores e crenças da instituição e pretende reservar um espaço e um momento no qual as crianças possam descansar, relaxar e meditar. É um espaço confortável, com almofadas e com alguns símbolos importantes para esta crença, como o quadro de Jesus.

Área da escrita

A área da escrita tem vindo a ser cada vez mais procurada e, como tal, tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Agora é composta por duas mesas, ao contrário de anteriormente que tinha apenas uma, pois combinámos em grande grupo que, dadas as circunstâncias, seria proveitoso aumentar o número de crianças que lá podiam estar, passando para quatro.

Nesta área podemos encontrar:

- Folhas
- Cadernos
- Cartões com letras

- Ficheiros de palavras
- Caixa com compartimentos que guardam letras em papel
- Abecedário
- Envelopes
- Cartões com os nomes das crianças (incluindo as crianças que já saíram desta escola)
- Carimbos
- Computador (colocado recentemente pela educadora)

Ultimamente tem sido muito frequente a utilização desta tecnologia para trabalhos relacionados com a escrita.

Área das ciências

A área das ciências é um espaço dedicado à exploração de materiais relacionados com a natureza e à pesquisa e conhecimento do mundo.

- Enciclopédias
- Objetos naturais: conchas, pedras, cortiça, folhas
- Lupas, pipetas
- Caixas de *petri* fechadas com vários objetos da natureza, incluindo animais pequenos (ex.borboletas).

Biblioteca

Uma área confortável, com forte presença na sala, onde têm ao dispor livros diversos que as crianças podem ver. Nesta área existe também uma grande prateleira com livros que neste momento não estão ao dispor das crianças, pois houve quem não soubesse preservar os livros. No entanto, sempre que alguma criança pede a um adulto da sala para poder ver um desses livros, o adulto permite.

- Tapete e almofadas
- 1 mesa e 3 bancos
- Fantoques (de vários materiais)
- Diversos materiais para contar histórias
- Caixas de arrumação

Área das tendas e tecidos

Nesta área as crianças podem colocar a sua imaginação e criatividade à prova, pois através de apenas tecidos e molas constroem as mais diversas aventuras.

Área polivalente

Esta área é composta por várias mesas e cadeiras e serve de apoio a todas as outras áreas, nomeadamente à área dos jogos de mesa e à área da expressão plástica.

Anexo J – Instrumentos de regulação do grupo

O **Plano do dia**, a **Agenda semanal** e o **Diário de grupo** são apresentados no ponto 2.3 do portefólio.

- Mapa das presenças

Este mapa está à entrada da sala de atividades para que as crianças possam marcar antes de entrar para a sala. Assim, a criança que chega, procura o seu nome e o dia e, numa leitura de tabela de dupla entrada, marca com a caneta verde a sua presença. Quando alguma criança não vem, é marcado com a caneta vermelha. Assim, estamos perante um instrumento que possibilita a aplicação e leitura de um código, permite desenvolver a noção de tempo e possibilita a consciência gradual de pertença a um grupo

- Mapa de atividades



Figura J1. Mapa de atividades do grupo. Fotografia tirada no âmbito da PPS II.

Este instrumento permite a organização do grupo no espaço e o planeamento individual das atividades que vão realizando diariamente, pois cada criança deve marcar uma bolinha nas áreas onde esteve durante aquele dia. A equipa de sala tem um papel preponderante na medida em que ajuda a que cada criança faça uma autoavaliação das suas escolhas, promovendo

assim uma consciencialização das atividades escolhidas e o sentido de responsabilidade.

- **Mapa das tarefas**

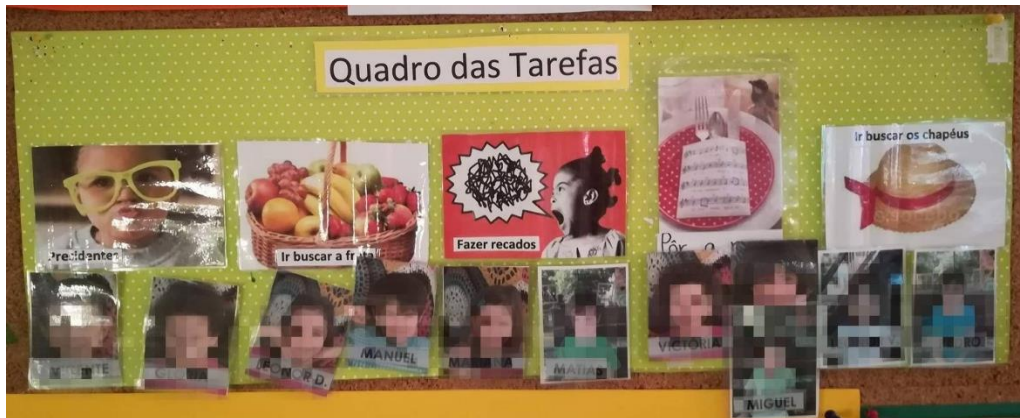


Figura J2. Mapa de tarefas do grupo. Fotografia tirada no âmbito da PPS II.

Este instrumento permite que as crianças tenham tarefas no seio da vida do grupo, tais como: ir buscar a fruta, fazer recados, pôr a mesa do almoço, ir buscar os chapéus e ser presidente. Neste sentido, é um mapa que promove o sentido de responsabilidade, de cooperação e entreajuda.

- **Mapa de aniversários**



Figura J3. Mapa de aniversários do grupo. Fotografia tirada no âmbito da PPS II.

Este instrumento está dividido pelos meses do ano e contempla a fotografia de cada criança no mês do seu aniversário. Permite a visualização dos aniversários e possibilita desenvolver a noção de tempo.

Anexo K – Rotina diária previsível

Tabela K1

Rotina diária previsível do grupo

9h00	Planeamento do dia – reunião em grande grupo
9h30	Atividades e projetos
11h00	Fruta
11h15	Avaliação da manhã/comunicações
11h45	Jardim
12h15	Almoço
13h00	Jardim
13h45	Atividades e projetos
15h30	Avaliação do dia/comunicações
16h00	Hora do conto
16h15	Lanche

Anexo L – Transcrição das entrevistas de grupo às crianças

As entrevistas foram feitas em pequenos grupos e duraram cerca de 10 a 15 minutos.

Grupo 1

Eu	Gostava de vos fazer algumas perguntas sobre este tempo todo que estive aqui com vocês a aprender a ser educadora com a K. e com a A. Vocês aceitam responder?
Todos	Sim
Eu	O que é participar?
RB	É....participar é fazer
VA	É, por exemplo, eu e o MO participámos no projeto dos egípcios, mas o AC não participou
RB	Mas não é só isso [referindo-se aos projetos], nós também participamos noutras coisas, também fazemos outras atividades aqui na sala” RB
Eu	LD, para ti o que é participar?
LD	[pensa um pouco] é fazer coisas
RB	Sim é isso.
Eu	Quem é que escolhe , quem é que decide o que vocês fazem dentro da sala?
RB	As professoras
Eu	As professoras é que decidem?
VA	Sim, mas às vezes quando nós escolhemos as áreas, nós é que decidimos na nossa cabeça o que nós queremos fazer, qual é a área que nós vamos brincar.
Eu	Vocês às vezes é que decidem?
VA	Sim
Eu	LD o que é que achas?
LD	as professoras decidem
RB	Mas às vezes nós temos que cumprir o que as professoras dizem. Por exemplo, nós batemos a um amigo, temos que dizer desculpa e se nós não dissermos, o amigo se calhar vai dizer à professora e a professora manda pedir desculpa magoou o outro.
Eu	Mas aí não estamos a falar de coisas que vocês querem fazer na sala, estás a falar de uma coisa menos boa que aconteceu e como podemos resolver

o assunto. Estou a perguntar por exemplo...quando tu queres fazer alguma coisa aqui na sala o que é que tu fazes? Quando queres fazer uma atividade por exemplo.

RB	Se eu e a Leonor fossemos muito “pertas” como o G e o MH
Eu	Fossem muito quê?
RB	Muito “pertas”, estamos sempre ao lado uma da outra, sempre juntas, a K. mandava-nos para outra área.
Eu	Sim, mas ainda não é bem isso. Aí a K. só fala convosco para que não estejam sempre juntas nas mesmas áreas para brincarem com outros amigos. Imagina que trazes uma ideia de casa que queres fazer aqui na escola, por exemplo digitinta, podes fazer?
RB	As professoras decidem se temos tempo neste dia
Eu	Mas podem fazer?
RB	Sim, mas outras vezes não porque não têm tempo
Eu	Então e quando querem fazer alguma coisa escrevem nalgum sítio ou dizem só às professoras?
RB	Escrevo no diário de turma, na última coluna
Eu	Como é que se chama?
RB	“Queremos fazer”
Eu	Por exemplo, eu quero fazer um desenho, escrevo ali que quero fazer um desenho? E depois?
VA	Sim
RB	E depois nós combinamos se podemos fazer. É como o “não gostamos”, nós resolvemos os “problemas” (faz uma pausa) Se é o último dia de escola, podes fazer na segunda.
Eu	Quando houver tempo eu posso fazer?
VA	Sim
Eu	O que é planear?
RB	Planear é...(pensa)
VA	– Eu sei. É mais...é...é.....(pausa) sabes aquela coisa que nós temos lá fora para planear? Que nós usamos?
RB	o plano do dia
Eu	Sim, sei

VA	então, quando nós chegamos à nossa sala, nós temos que decidir o que vamos fazer.
Eu	de manhã?
VA	sim
Eu	e quem é que decide?
RB	A K. (educadora)
VA	A K. (educadora)
MH	A K. (educadora) ou a A. (auxiliar)
RB	Não são só elas, mas às vezes elas têm ideias e às vezes temos nós.
Eu	o que é que tu achas LD?
LD	Nós também temos ideias
Eu	e as professoras também escrevem as vossas ideias no plano do dia?
Todos	sim
Eu	então são ideias de todos?
RB	sim
VA	e depois agora à tarde, quando a escola está quase, quase a acabar, nós fazemos a reunião e marcamos as áreas onde estivemos e...
RB	e marcamos o plano do dia
VA	com vermelho
RB, VA LD	amarelo
Todos	e verde
Eu	isso quer dizer o quê?
RB	olha, o vermelho é que não fizemos
VA	nada!
MH	o verde quer dizer que fizemos
RB	e o amarelo quer dizer que fizeram alguns e outros não fizeram
Eu	e porque é que é importante fazer isso?
RB	não sabemos
Eu	vocês fazem isso porque tem alguma
VA	explicação

RB é para vermos se fizemos ou não fizemos porque no dia a seguir tu tens que saber se vais fazer

Eu e conseguem fazer sempre tudo o que escrevem no plano do dia?

RB não

VA às vezes

RB (baixinho) Daniela, tu estás a gravar tudo?

Eu (baixinho) tudo

RB (baixinho) mas o telemóvel está preto

Eu (baixinho) mas ele grava na mesma

Eu **E o que é o mapa das atividades?**

RB o mapa das atividades é para nós marcarmos as áreas para ver se estamos sempre no mesmo sítio

Eu como é que vemos isso?

VA olha eu sei!

RB vemos pelas bolinhas

VA sim, quando nós estamos numa área todos, todos os dias...essa área, nós estamos todos, todos os dias, vamos ter que ir para outra área

Eu porque é que é importante irmos para outras áreas, podíamos estar sempre nas mesmas, todos os dias, todos os dias...

RB não, porque nós temos que fazer atividades ao calhas, por exemplo, se eu vou para o desafio e depois no outro dia vou para o desafio e depois no outro dia vou para o desafio, sempre vou para o desafio. Depois chego ao espaço, já não dá para por mais bolinhas.

Eu então só é importante irmos para outras áreas porque não temos espaço para marcar mais bolinhas?

VA é como a Mariana

LD vai sempre para p desenho

VA sempre, sempre, sempre, sempre, sempre

Eu e porque é que é importante ela fazer outras coisas?

RB porque depois só trabalha numa coisa e depois

VA e não trabalha noutra

RB e depois só tem desenhos na sua caixa, não tem pinturas, não tem colagens

LD não tem aguarelas

Eu	e é importante ela fazer essas coisas?
RB	sim, se não depois não sabe como se faz
VA	querem que eu vá buscar a caixa dela?
Eu	acho que não é preciso V obrigada. E o mapa das atividades serve só para isso?
RB	serve para as professoras também hummm (pausa) porque assim não veem as áreas que os meninos estão e depois eles podem estar sempre juntinhos. Olha, o G. e o M. estão sempre nas mesmas áreas, sempre! Quando marca o M. o G. é sempre no mesmo
LD	e não brincam com os outros amigos.
VA	sabem que o F. e o M. sempre, sempre, quase todos os dias estão sempre todos juntinhos?
RB	e tu também VA!
VA	mas só que às vezes nas áreas não
(faz-se silêncio)	
Eu	e o que é que é o diário de grupo?
RB	o que é que é o diário de grupo?
Eu	de turma
RB	ah! É para nós vermos o que não gostámos, o que gostamos, o que fizemos
MH	o que quero fazer
Eu	porque é que é importante escrevermos ali essas coisas?
RB	porque depois na próxima semana
VA	semana
RB	não fazemos nada, ficamos só nas áreas e podíamos fazer outras coisas. Escrevemos ali para depois nós termos mais atividades
VA	na outra semana fazemos as atividades que nós queremos fazer
Eu	vão ver ali?
RB	sim, tiramos dali as colunas todas e começamos pelo não gostamos
Eu	mas isso é o conselho, o V está a falar de outra coisa. Na segunda feira vamos buscar o diário anterior para quê?
RB	ah, para sabermos o que vamos fazer na próxima semana
Eu	E as outras colunas servem para quê?

VA	o gostámos é para dizer coisas que gostámos
RB	por exemplo, a I. antes, no diário de turma, quando era mais pequenino, gostou de fazer uma pintura ou como eu que já escrevi ali que gosto da K. e a C. escreveu ali que gosta da A.
Eu	então podemos escrever atividades que gostámos e
RB	e pessoas que gostamos. Tu podes escrever que gostei de voltar a ver os meninos
Eu	boa ideia!
RB	podes escrever
VA	(risos)
Eu	E o que é o conselho?
VA	o conselho de ministros?
RB	nós já dissemos!
VA	é...
RB	para planearmos as coisas para a próxima semana
VA	a coluna do fim
RB	e para vermos o que não gostamos, o que gostámos e o que fizemos
Eu	então e leem só?
RB	não, nós resolvemos. Ajuda a resolver os problemas
VA	o menino que bateu ao outro menino diz o que é que fez, porque é que bateu ao outro menino e explica
(faz-se silêncio)	
Eu	Gostava de vos perguntar outra coisa. Sabem o que é a liberdade?
LD	Eu não
MH	nem eu!
VA	eu sei! Liberdade é quando nós estamos fora de uma casa. Quando estamos muito muito muito muito muito muito muito muito tempo numa casa e depois
RB	queremos sair?
VA	sim, queremos sair, mas não podemos está fechada à chave
Eu	mas estar dentro da casa é liberdade?
VA	não, depois abrem a porta e depois o menino sai de lá

Eu	e isso é que é liberdade?
VA	Sim
RB	A liberdade é quando nós estamos
VA	livres
RB	livres de uma coisa, por exemplo, eu estou aqui a conversar e eu não queria. Ai, eu queria, mas só que a fingir que eu não queria. Então, queria estar na liberdade, saía daqui, sem tu veres e ia para a liberdade que é brincar no ar com o vento a ir e...e não estar fechada num sítio
VA	num sítio muito muito muito grande
Eu	vocês são livres? Têm liberdade?
LD	sim
RB	
VA	às vezes eu tenho, quando estou de férias
Eu	e aqui na escola, não tens liberdade?
VA	não (arrastando a palavra)
RB	eu tenho, tenho liberdade de brincar com a minha amiga L. (sorri) tenho liberdade, tenho liberdade de conhecer os amigos novos (pausa) tenho liberdade de aprender coisas
VA	eu também tenho liberdade de aprender coisas
LD	eu também
VA	liberdade para brincar com os legos, com as madeiras dos jogos de chão
Eu	e liberdade para falar?
RB	sim
VA	e se falarmos todos ao mesmo tempo?
RB	aí, ninguém tem liberdade! (pausa) também temos liberdade nas atividades, em escolhermos, as áreas por exemplo, estou na colagem, assim, construi, construir, construir humm quero sair...não, não vou sair...construir, construir, construir!
Eu	já percebi que vocês têm liberdade aqui na escola!
VA	simmm
Eu	muito bem. Sabem, eu gostei muito de fazer esta entrevista. Vocês gostaram?
Todos	simmm

Eu obrigada!

Grupo 2

Eu Sabem o que é uma entrevista?

AC É o que é que gostou ou o que é que não gostou ou o que é que aconteceu.
É fazer perguntas, o que é que gostou mais

Eu Então, acham que vos posso fazer uma entrevista

Todos Sim

Eu Gostava de saber por exemplo, para vocês, o que é participar?

LC É brincar

AC Pois, é brincar, mas também fazer desenhos, brincar, fazer trabalhos.

Eu MCF, o que achas? O que é participar?

MCF Eu acho que é fazer projetos.

Eu E quem é que decide o que vocês fazem aqui na sala?

CA A K. (educadora)

AC A K. (educadora) e a A. (auxiliar)

Eu Vocês não escolhem?

AC É a K. que escolhe

LC Mas quando nós quisermos ir fazer desenhos nós fazemos, quando quisermos ir para as tendas também, mas quando a K. quer que nós vamos, nós temos que ir, quando a K. chama-nos

Eu Mas vocês também escolhem?

LC Escolhemos. Os presidentes é que põem os cartões nas áreas e nós dizemos para onde é que queremos ir

AC Sim

LC Mas primeiro dizemos à K. o que é que temos que fazer

MCF Eu antes estava sempre a fazer livros, mas agora já não faço porque não sei se temos agrafador ou não

Eu Quando vocês querem muito ir fazer uma coisa, o que é que fazem?

LC	Dizemos à K. que primeiro temos que ir fazer uma coisa. Olha quando, todas as vezes que o pai ou a mãe, ou a avó ou o tio ou a tia ou o primo
AC	Não te esqueças do avô
LC	Ou o avô, que fazem anos, se quisermos podemos ir primeiro fazer um desenho
AC	Também podemos fazer aquarelas.
(Faz-se silêncio)	
Eu	O que é planear?
LC	(baixinho) planear...
AC	Planear o dia quer dizer, as áreas onde nós tivermos
LC	É combinar com as pessoas se querem fazer connosco uma coisa e depois dizermos o que é que vamos fazer
Eu	E onde é que costumam planear?
AC	Já sei...no plano do dia
Eu	O que é o plano do dia?
LC	É para lembrar o que é que nós fizemos ou o que tínhamos para fazer e não fizemos
MCF	E o que vamos fazer
AC	E se os outros fizeram e nós não
CA	E depois pintamos as bolinhas
AC	Sim, enchemos as bolinhas
LC	Com verde, com vermelho ou com amarelo
AC	Amarelo quer dizer os que já fizeram e os que não fizeram
LC	O vermelho quer dizer que não fizemos, o verde quer dizer que fizemos e o amarelo quer dizer que fizemos mais ou menos
Eu	E porque é que é importante nós fazermos isso?
CA	Para não nos esquecermos
AC	Para nos lembrarmos
LC	Das coisas que nós temos que fazer
Eu	Conseguem fazer tudo o que escrevem no plano do dia?
AC	Sim
LC	Sim

Eu	Então pintam sempre tudo de verde?
LC	Não
AC	Às vezes não
LC	Às vezes não conseguimos fazer, outras conseguimos e outras conseguimos mais ou menos
Eu	E o mapa das atividades é o quê?
LC	É para vermos quais as áreas que vamos muito
MCF	Ou as que vamos poucas. As que não fizemos nunca, temos que fazer e as que fizemos muito, temos que tentar variar para outras áreas porque se tiveres nas mesmas áreas, não sabes o que há nas outras áreas e assim não sabes.
LC	Pode ser as outras áreas que tu ainda não experimentaste, podes ter mais coisas lá para brincar e serem mais divertidas
Eu	E o que é o diário de grupo?
MCF	É aquele que nós dizemos o que queremos fazer e o que fizemos e o que não gostámos e o que gostámos?
Eu	Sim é esse
AC	O diário de “truma”
MCF	turma
AC	Eu escrevi no diário de “truma”
MCF	De “truma”?
AC	não gostei do G. ter estado em cima de mim
Eu	E depois de escrever o que acontece?
MCF	Depois resolvemos os nossos “problemas”
AC	Para fazer as pazes
Eu	Quando é que resolvemos?
LC	Pode ser no dia que bateram. Mas quando o diário fica todo cheio temos que mudar
MCF	Mas temos que ler num dia próprio e resolvemos os “problemas”
Eu	Como é que se chama essa reunião?
MCF	Reunião de conselho
AC	E também o que queremos fazer ou o que gostamos. Eu estou muito aflito para fazer chichi.

MCF Eu também

Dei por terminada a entrevista pois já estavam a ficar distraídos.

Grupo 3

Eu Vocês sabem o que é uma entrevista?

CC Eu não sei

FA Sim, é aquelas coisas com o microfone

AV Sim e falam sobre as coisas

FA Eu vi na televisão só que me esqueço sempre

CC Eu também

Eu Não fazem perguntas?

FA Sim fazem

Eu Era isso mesmo que eu voz queria fazer. Pode ser?

FA Sim

Eu Posso gravar para não me esquecer do que vocês dizem? Faz de conta que isto é o meu microfone. Pode ser?

AV sim

Eu É para um trabalho que eu estou a fazer na minha escola sobre o tempo que estive aqui convosco.

AV Para seres professora

Eu Para vocês, o que é participar?

GA Eu não sei...

FA Eu sei, eu sei. Participar é fazer coisas com os outros

AV Projetos, desenhos, pinturas e outras coisas

CC Sim, participar é fazer projetos

Eu Quem é que decide o que vocês fazem na sala?

FA As professoras

CC Às vezes porque às vezes temos que fazer um trabalho que ainda não fizemos

AV Às vezes, outras vezes somos nós

Eu	Vocês também podem escolher?
FA	Sim, eu e o P. tivemos uma ideia e perguntámos à A. se podíamos fazer uma colagem com isto que está aqui no bolso e a A. deixou
Eu	E podem escrever em algum sítio, que querem fazer essa ideia?
AV	Não
FA	Podemos no diário de turma
AV	Ah pois
FA	No queremos fazer e fazemos
AV	Perguntamos às professoras primeiro se podemos e depois fazemos na semana a seguir porque está no queremos fazer
Eu	E porque é que escrevem no diário?
FA	Para não nos esquecermos. Isto continua a gravar mesmo desligado?
Eu	sim
AV	Sim, é para não gastar bateria
Eu	E o que é planear?
AV	É dizer o que vamos fazer hoje no dia. Tipo, nós vamos fazer textos, planeamos no plano do dia que vamos fazer. E quem está lá escrito, tem que fazer.
Eu	Então o plano do dia serve para planear?
AV	E se não fizermos marcamos vermelho, se fizermos mais ou menos marcamos amarelo e se fizermos todos marcamos verde. (o FA ia acompanhando o AF)
Eu	E quando é que fazem isso?
FA	À tarde
Eu	E isso tem algum nome?
FA	avaliação
Eu	É importante fazer isso?
FA	Sim porque assim não esquecemos
AV	Do que fizemos
FA	Porque imagina... as professoras mandam fazer um desenho e escrevem lá para não se esquecerem
AV	E quando pintamos sabemos quem é que fez e se fizeram todos ou metade ou se não fizeram

FA	Ou se fizeram duas vezes
CC	Ou se não fez nenhum
Eu	E porque é que é importante ver se ninguém fez por exemplo
FA	Para a semana a seguir fazer ou hoje. Assim lembra-se.
Eu	Conseguem fazer tudo o que escrevem no plano do dia?
FA	Às vezes sim
AV	Às vezes sim, às vezes não
FA	Muitas vezes não
AV	E outras sim
FA	E outras mais ou menos
Eu	E o diário que estavam a falar à bocadinha. Serve para quê?
AV	É para escrevermos o que é que não gostámos esta semana, o que é que fizemos esta semana, para escrever o que gostámos esta semana e o que queremos fazer para a outraaaa semana
Eu	Então essa coluna também serve para planear?
FA	Mas porque é que é tão importante?
Eu	Não sei, diz-me tu
AV	Aaaaa
FA	Para não se esquecerem também acho eu
Eu	E as outras colunas?
FA	O que não gostámos é para escrever lá o que não gostámos que fizeram.
Eu	Atividades que não gostaram?
AV	E também quando nos magoassem para não fazerem mais
Eu	E depois fica ali na parede sempre?
CC	Não, depois a K. imprime outro
FA	E dobra este
CC	Põe no lixo
AV	Não, claro que não
FA	Isso era mau! Também pomos lá fora para verem. E falamos sobre isso à tarde, de manhã...
CC	De manhã?

AV	Não, é só à tarde
Eu	Todos os dias?
FA	Não, todos os dias não!
AV	É na reunião de conselho
FA	De ministros
Av	De conselho de ministros
Eu	E o que falam nessa reunião?
CC	Sobre o que gostámos, sobre o que não gostámos, sobre o que fizemos e sobre o que não fizemos
AV	E sobre o que queremos fazer
FA	Pois
GA	Falam sobre as coisas más para nunca mais voltarem a fazer
	(faz.se silêncio)
Eu	Gostava de saber mais uma coisa. O que é a liberdade?
CC	É quando estamos alegres
GA	É quando somos livres
Eu	O que é ser livre?
GA	É correr
CC	Saltar
AV	E não nos ter ninguém a agarrar
FA	É abraçar, correr, saltar
AV	Abraçar não é liberdade
FA	Mas podes dar a outra pessoa, então?
AV	Mas ser livre é estarmos livres de uma pessoa, não estarmos com uma pessoa a agarrar-nos
Eu	Se eu chegar de manhã à escola e disser: hoje vamos fazer isto, tu sentas-te ali, tu sentas-te ali e fazes só o que eu te disser.
AV	Isso não é estar livre, porque estar livre é fazer o que queremos e não nos tarem sempre a mandar as coisas
CC	E a agarrar
FA	As outras estão livres de brincar

Eu	Vocês são livres na escola?
FA	Sim
CC	Às vezes
GA	Sim, mas no jardim imenso
CC	Às vezes portamo-nos mal e ficamos sentados GA
FA	Mas muitas vezes ficamos livres no jardim.
AV	Às vezes não
FA	Ontem o M., e a R. não ficaram livres e os outros ficaram
AV	Porque é que o M. e a R. não ficaram livres?
FA	Porque se portaram mal
AV	Mas às vezes portam-se mal e não se sentam. Têm uma oportunidade e se gastarem isso (faz um som e movimento com a boca, indicando que não há mais hipóteses) ou podem ter duas! Só uma ou duas...
(Começam todos a falar ao mesmo tempo querendo partilhar algumas situações)	
CC	Pois a V. hoje magoou a LC e depois não ficou sentada
FA	Olha Daniela, nós estamos a ter liberdade de falar
AV	Pois é!
Eu	E em que é que têm mais liberdade na escola?
GA	De brincar
AV	De correr, de falar
CC	Andar
Eu	Gostavam de ter liberdade em mais alguma coisa que não têm?
FA	Eu gostava de ter liberdade no Natal. Gostava de ter mais brinquedos.
Eu	Isso é ter liberdade, ter mais brinquedos?
CC	Eu gostava de ter liberdade no fim do ano
AV	Estou um bocado baralhado, o que é que é liberdade no fim do ano?
CC	Então é para nós correremos
AV	Clara, sabes que já me baralhaste todo? Agora tenho que pensar desde o início a pensar o que falámos!
FA	Também temos liberdade na reunião
AV	Eu tenho liberdade em tudo

FA Eu também!

GA Eu também

FA Não tens liberdade em ser ladrão, toma!

AV Isso não é ter liberdade, é ser roubador

CC O meu mano perguntou a um amigo o ano passado o que é que ele queria ser e ele disse ladrão. Ele quer ir mesmo para a prisão!

AV Está doido!

(A conversa sobre ladrões continua e decido terminar a entrevista)

Anexo M – Questionário às famílias

Caras famílias, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, realizada na sala dos vossos educandos, estou a realizar uma investigação que pretende **compreender a participação das crianças na gestão do ambiente educativo**. Desta forma, venho por este meio pedir a vossa colaboração no preenchimento deste breve questionário, que poderão entregar na sala, até dia **8 de fevereiro**. O questionário é anónimo e os dados servirão apenas para análise. **Obrigada pela vossa disponibilidade!**

1. Qual considera que deva ser o papel da criança no processo educativo? Porquê?

–

2. Considera importante que as crianças participem no processo educativo?

(planeamento, avaliação e gestão da rotina diária). Assinale a sua resposta com um X.

Sim

Não

Porquê? _____

3. Na sala do seu/sua filho/filha é evidente essa participação? Assinale a sua resposta com um X.

Sim

Não

Se sim, de que forma?

4. Em casa, o seu/sua filho/filha conta o que faz na escola? Assinale a sua resposta com um X.

Sim

Não

Se sim, o que costuma referir?

Anexo N – Matriz de triangulação dos dados

Questões/objetivos da investigação	Fonte de recolha de dados			
	Observação participante	Entrevista à educadora	Entrevista às crianças	Questionários às famílias
Compreender de que forma as crianças participam no processo educativo, nomeadamente nos momentos de planeamento e avaliação.	X	X	X	X
Perceber que espaço e que momentos são destinados ao planeamento e avaliação e como o educador os gere	X	X	X	
Identificar o papel do educador e da criança nestes momentos;	X	X		
Identificar as estratégias utilizadas para a participação efetiva das crianças nestes momentos e refletir criticamente sobre as mesmas;	X	X	X	
Conhecer a perceção e as representações das crianças e das famílias sobre a realidade educativa em que estão inseridas.			X	X

Anexo O – Análise categorial dos dados recolhidos

1. MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS - NOTAS DE CAMPO

Nesta categorização dos dados, não foi essencial verificar a frequência dos mesmos, os acontecimentos descritos ocorriam diariamente. Privilegiei a informação descrita em cada nota de campo.

Tabela O1

Matriz de categorização das notas de campo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Registo
Planeamento	Papel dos diferentes intervenientes	Participação ativa da criança	Hoje o P.L. veio ter comigo pois tinha feito uma construção com legos, queria apresentar ao grupo, mas não sabia onde colocar a sua construção até partilhá-la. <i>“Podia construir uma caixa de cartão para por lá dentro.”</i> Disse ele, tentando arranjar uma solução. Eu respondi-lhe logo que seria uma ótima ideia.
			O P. e o M.M. ficaram responsáveis por planear a sessão de expressão motora. Enquanto pensavam no que gostariam de fazer, fui ajudar outras crianças. Quando cheguei já tinham desenhado uns quadrados e em cada quadrado tinha um número. Perguntei-lhes: “Então, o que pensaram fazer?” P. – “Vamos fazer uma caça ao tesouro”. Os quadrados representavam as pistas.
			RB - “Eu gostava de fazer digitinta.”

			<p>RB – “Daniela põe aí no plano do dia regar as cebolas”</p>
			<p>[Durante a reunião da manhã, questiono as crianças sobre o que vamos fazer hoje.]</p> <p>Eu – “O que vamos fazer hoje?”</p> <p>RB – “Projeto das cebolas”</p> <p>Eu – “E o que tinha ficado combinado ontem como grupo do projeto?”</p> <p>LC – “Colar os desenhos naquela folha grande”</p>
		Adulto como mediador do planeamento	<p>Enquanto cada criança escolhia a área para a qual queria ir da parte da tarde, eu reparei que o A.C. tinha escolhido a mesma área da manhã (jogos de chão) e disse-lhe: “A.C. <i>podias ir fazer uma coisa diferente.</i>”</p> <p>A.C. – “<i>mas eu queria ir para os jogos de chão</i>”</p> <p>Eu – “<i>mas já foste de manhã. Agora podias fazer outra coisa, pintura, aquarelas, desenho, jogos de mesa...</i>”</p> <p>A.C. – “<i>Está bem</i>”</p>
			<p>Hoje foi dia de planear a sessão de expressão motora com as duas crianças responsáveis</p>
			<p>[durante o planeamento da sessão de expressão motora]</p> <p>Eu – “Uma caça ao tesouro? Mas já fizemos uma, lembram-se, foi o A.V. e a G. A. que planearam.”</p> <p>P. – “Sim, mas nós queremos fazer à mesma.”</p> <p>Eu – “Sabem, não sei se é boa ideia porque a ginástica é amanhã e a caça ao tesouro demora muito tempo a preparar. Se fosse para a semana que vem, tínhamos tempo, mas assim acho que não vai ser boa ideia.”</p>

			<p>P. – “Mas nós queríamos fazer. Já sei, fazemos só com uma pista.”</p> <p>Eu – “Estava a pensar que podíamos deixar a caça ao tesouro para outro dia e até podem escrever no diário e que amanhã podíamos fazer uma estafeta, sabem o que é?”</p> <p>P. – “Não”</p> <p>Eu – “Lembram-se daquele jogo que fizemos a semana passada que vocês adoraram, com o banco? É parecido, mas com podemos por mais materiais para os amigos fazerem mais coisas”</p> <p>P. – “Boa, boa, pode ser, vou já desenhar o banco.”</p> <p>Eu – “M.M. concordas?”</p> <p>M.M. – “Sim”</p>
			<p>Hoje, durante a reunião da manhã, as crianças estavam com dificuldade em participar na elaboração do plano do dia. Decidi brincar com eles, ainda que em simultâneo lhes pretendia mostrar que eram eles os responsáveis pela organização do seu dia e que era importante contribuírem.</p> <p>“Ninguém me ajuda a escrever o plano do dia? Pronto, hoje fica em branco, não faz mal, como não está lá nada escrito, ficamos aqui sentados o dia todo”</p>
			<p>[O PL teve a ideia de construir uma caixa para as comunicações]</p> <p>Como hoje já não tínhamos tempo, sugeri-lhe que escrevêssemos essa ideia no jornal de grupo para que construíssemos na semana seguinte.</p>
	Momentos em que ocorre o planeamento	Reunião da manhã	<p>Assim que chegamos à sala, as crianças começam a sentar-se em roda e o VA vai buscar o plano do dia para escrevermos o que vamos fazer hoje.</p>

			<p>Durante a reunião da manhã, questiono as crianças sobre o que vamos fazer hoje.</p> <p>[Eu – “O que vamos fazer hoje?”</p> <p>RB – “Projeto das cebolas”</p> <p>Eu – “E o que tinha ficado combinado ontem como grupo do projeto?”</p> <p>LC – “Colar os desenhos naquela folha grande”]</p>
		Reunião de conselho	<p>Durante a reunião de conselho as crianças estiveram muito agitadas. O barulho era imenso, conversavam muito com os colegas do lado e poucas estavam concentradas. Eu e a educadora passamos o tempo todo da reunião a chamar à atenção sobre o comportamento. De forma a que as crianças percebessem a importância de estarem atentos, a educadora referiu: <i>“Há meninos que não têm a possibilidade de falar sobre estas coisas. Não podem dizer o que gostam e o que não gostam.”</i></p> <p>Eu - <i>“Vocês têm a possibilidade de escolher o que querem fazer na semana seguinte.”</i></p> <p>Educadora – <i>“Vocês têm liberdade, há crianças que não têm”</i></p>
		Outros momentos	<p>Sentei-me com as duas crianças responsáveis pelo planeamento da sessão de expressão motora</p>
	Ferramentas utilizadas para planear	Plano do dia	<p>Eu - <i>“Então, o que vamos escrever hoje no plano do dia? (...) Vou escrever que vem cá a Irina agora de manhã”</i></p> <p>R.B. – <i>“Escreve: cantar os parabéns à Daniela”</i></p> <p>Eu – <i>“Escrevo no plano do dia? Mas quando vocês fazem anos não costumamos escrever!”</i></p> <p>C.A. – <i>“Mas hoje escreves.”</i></p>

			Várias crianças - <i>“Simmmmm”</i> Eu – <i>“Pronto, se vocês querem, eu escrevo!”</i>
		Diário de grupo	De forma a ajudar a planear o dia e a semana, a educadora foi buscar o diário da semana anterior e relembrou o que as crianças tinham escrito na coluna do “queremos fazer”.
		Lista de projetos	O AV trouxe um ninho para a sala. Depois de mostrar aos amigos, surge a ideia de fazermos um projeto sobre ninhos. A educadora escreveu logo na lista de projetos o nome, quem queria participar e quando iríamos começar.
		Mapa de atividades	Reparei que estavam muitas crianças perto do mapa de atividades e aproximei-me. O AV estava a marcar as áreas onde tinha estado e diz: [“ah, já estive quatro vezes no desafio], amanhã tenho que ir para outra área”
	Tipo de planeamento	Atividades/projetos	LC - Hoje tenho que acabar a pintura dos egípcios
		Materiais e recursos	Depois de colocar o seu cartão na área da pintura, a LC dirigiu-se ao cavalete e disse: “Ah, falta a tinta preta!”
Avaliação	Intervenientes da avaliação	Participação ativa da criança	AV – “Hoje não conseguimos fazer o projeto dos vikings”
		Adulto como mediador	Enquanto registava, ia analisando caso a caso e, sempre que reparava que uma criança tinha ido todos os dias para a mesma área e não escolhia outras áreas, referia essa observação para que cada um tivesse em consideração as suas escolhas e fizesse uma gestão equilibrada das suas atividades.
			O A.C. é uma das crianças que faz quase sempre as mesmas escolhas e em conversa com a educadora já tinha surgido esse assunto,

			<p>nomeadamente para que tentássemos que ele fizesse uma escolha mais equilibrada das suas atividades.</p> <p>No fim do dia, refletindo sobre este assunto, ponderei da próxima vez, levá-lo até ao mapa das atividades para avaliarmos juntos as atividades que faz em sala. Desta forma, ele pode visualizar melhor as escolhas que faz ao longo da semana e tirar as suas próprias conclusões, conseguindo gradualmente autorregular-se neste aspeto.</p>
			<p>“G. esta semana foste quatro vezes para a biblioteca e quatro vezes para a área dos jogos de chão. Amanhã, quando fores escolher a área, podias pensar melhor e tentar escolher também outras áreas.”</p>
			<p>[Durante a reunião de conselho, a educadora lê o que está “escrito” nas colunas]</p> <p>K - Fizemos o bolo de iogurte, a Irina esteve cá na nossa sala, continuámos a ler a história do Peter Pan e mais?</p> <p>AV – Fizemos o projeto dos Vikings</p> <p>VA – e dos egípcios</p>
Momentos em que ocorre a avaliação	Reunião da tarde	No fim do dia, sentámo-nos em grande grupo, o G foi buscar o plano do dia e eu comecei a ler o que tínhamos planeado.	
	Reunião de conselho	Durante a reunião de conselho, a educadora lê o que está “escrito” nas colunas e todos têm a oportunidade de dar a sua opinião e contribuir para avaliar e planear a semana seguinte.	
	Reunião individual com a criança	Hoje eu e o A.V. sentámo-nos a fim de iniciarmos o seu portefólio individual.	

			Hoje ajudei a MRF a organizar o seu portefólio. Ela selecionou as produções que gostaria de colocar no dossier, explicando-me porquê e eu ia registando.
	Ferramentas utilizadas para avaliar	Plano do dia	<p>Sentados em grande grupo, a I. foi buscar o Plano do dia para o avaliarmos. Comecei a ler as atividades que planeámos de manhã e as crianças iam referindo se tínhamos conseguido fazê-las ou não, referindo de imediato a cor que tínhamos que pintar os círculos, de acordo com o código combinado. No fim, a I. mostrou ao grupo o resultado.</p> <p>I – <i>“Daniela posso mostrar?”</i></p> <p>Eu – <i>“Claro que sim. Atenção...a I. quer mostrar o plano do dia”</i></p> <p>I.– <i>“Verde, verde, amarelo, verde, verde, verde”</i></p> <p>Eu – <i>“Boa I. Quantos amarelos houve?”</i></p> <p>I.- <i>“Um”</i></p>
			<p>Durante a avaliação do Plano do dia, considerei pertinente não só as crianças perceberem se tínhamos feito o que planeámos, mas também o porquê, de forma a que compreenderem que por vezes existem variáveis que fogem ao nosso controlo e interferem no planeamento inicial.</p>
			<p>No momento em que fomos avaliar o Plano do dia o V.A. reparou que as bolas estavam todas pintadas de verde e eu aproveitei o momento para perceber qual a representação que tinham da avaliação e disse: <i>“Isto significa que aquilo que...”</i> ao que a M.R.F. acrescentou imediatamente <i>“planeámos”</i> como ela não concluiu a frase eu ajudei-a <i>“boa M.R.F. aquilo que planeámos fizemos tudo ou não?”</i></p> <p>Ao que quase todos responderam: <i>“sim”</i>.</p>

		Diário de grupo	<p>Reparo que o AV e o MD estão a discutir e pergunto o que se passa. A.V. - <i>“O M.D. mordeu-me no dedo”</i> Eu - <i>“Mordeu-te? Mas o que é que aconteceu? M.D. mordeste ao A.V.?”</i> M.D. - <i>“Então ele estava às lutas comigo!”</i> Eu - <i>“É verdade A.V.?”</i> A.V. - <i>“Não, eu não lutei nada”</i> Eu - <i>“Eu acho melhor conversarem e se não conseguirem resolver a situação escrevam no jornal de grupo na coluna do não gostámos e resolvemos em grande grupo”</i> Passado um pouco reparo que o A.V. estava junto ao jornal de grupo a tentar escrever sobre a situação.</p>
			<p>[o MM estragou o tear] A educadora quando soube do sucedido foi escrever no jornal de grupo na coluna <i>“Não gostámos”</i> e conversámos todos juntos no fim do dia, na reunião de balanço semanal, ficando acordado por todo o grupo que o M.M. teria que ajudar a arranjar o tear.</p>
		Mapa de atividades	<p>Hoje, no fim do dia, cada criança referiu as áreas onde tinha estado e eu registei no Mapa das atividades.</p>
			<p>Reparei que estavam muitas crianças perto do mapa de atividades e aproximei-me. O AV estava a marcar as áreas onde tinha estado e diz: <i>“ah, já estive quatro vezes no desafio, [amanhã tenho que ir para outra área”]</i></p>
		Portefólio individual	<p><i>Reparo que a MRF está a dobrar o texto que acabou de fazer e pergunto-lhe porquê, ao que ela responde:</i> - <i>“Então, assim já está preparado para o portefólio”</i></p>

			Quando cheguei à sala, da parte da tarde, a educadora estava a conversar com as crianças acerca dos portefólios, explicando para que serviam e como deviam proceder sempre que quisessem que algum trabalho fosse lá colocado. Combinámos que pediam ajuda a um dos adultos para escrever na parte de trás do trabalho a razão de o terem escolhido. E no final da semana, todos os trabalhos que estivessem nas capas com esses apontamentos seriam colocados pela criança no seu portefólio, com o auxílio de um adulto da sala.
			Durante a seleção de trabalhos do R.C., ele pega num desenho, com a data de setembro, que continha três riscos azuis e pergunta: <i>“Daniela, o que está aqui escrito?”</i> Eu – <i>“C., mãe e E.”</i> Quando eu termino de ler ele sorri, olha para o desenho durante alguns segundos e diz: <i>“Eu acho que este desenho não está bem feito, tenho que acabar melhor.”</i>
			Hoje eu e o A.V. sentámo-nos a fim de iniciarmos o seu portefólio individual. Ele escolheu as produções que gostaria de colocar no seu dossier e uma a uma foi referindo os motivos da sua escolha e a forma como tinha feito cada uma.
	Tipo de avaliação	Das atividades	RB – “A M. está sempre no desafio”
		Das capacidades	AV – “Boa M. é isso mesmo, conseguiste fazer muito bem essa letra”
			AV – “Olha, Daniela consegui escrever o teu nome!”
		VA – “Não gostei que o AV me batesse no braço”	

		Dos comportamentos	AV – “Mas eu só te bati, porque tu apertaste-me o pescoço” (depois da intervenção do adulto, no sentido de mediar a situação) VA – “desculpa, eu não volto a fazer.” AV – “espero que não voltes porque fiquei muito triste”
			RB - “Eu acho que a LD ficou triste porque a RP não a deixou brincar com elas.”

2. MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS - ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Tabela O2

Matriz de categorização das entrevistas às crianças

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
Conceções das crianças sobre o planeamento	O que é?	Associado aos instrumentos de regulação	Eu sei. É mais...é....é.....(pausa) sabes aquela coisa que nós temos lá fora para planear? Que nós usamos? VA	2	2
			É o plano do dia AC		
		Associado a decisões	Planear o dia quer dizer, as áreas onde nós tivermos AC	4	4
			então, quando nós chegamos à nossa sala, nós temos que decidir o que vamos fazer. RB		
É combinar com as pessoas se querem fazer connosco uma coisa e depois dizermos o que é que vamos fazer LC					

			É dizer o que vamos fazer hoje no dia AV		
Escolhas/decisões sobre o que fazem na sala	Feitas pelas crianças		Sim, mas às vezes quando nós escolhemos as áreas, nós é que decidimos na nossa cabeça o que nós queremos fazer, qual é a área que nós vamos brincar. VA	3	3
			Nós também temos ideias LD		
			Escolhemos. Os presidentes é que põem os cartões nas áreas e nós dizemos para onde é que queremos ir LC		
	Feitas pelos adultos		[quem escolhe] “as professoras” RB	7	6
			“As professoras decidem” LD		
			A K. (educadora) MH		
			As professoras decidem se temos tempo neste dia. RB		
			A K. (educadora) CA		
			A K. (educadora) e a A. (auxiliar) AC		
			As professoras FA		
	Feita por todos		A ideias são de todos VA	6	6
			Não são só elas, mas às vezes elas têm ideias e às vezes temos nós. RB		
			Mas quando nós quisermos ir fazer desenhos nós fazemos, quando quisermos ir para as tendas também, mas quando a		

			<p>K. quer que nós vamos, nós temos que ir, quando a K. chama-nos LC</p> <p>Às vezes, porque às vezes temos que fazer um trabalho que ainda não fizemos CC</p> <p>Às vezes, outras vezes somos nós AV</p> <p>Sim, eu e o P. tivemos uma ideia e perguntámos à A. se podíamos fazer uma colagem com isto que está aqui no bolso e a A. deixou FA</p>		
	Estratégias que permitem o registo das escolhas/interesses	Diário de turma/ Reunião de conselho	<p>Escrevo no diário de turma, na última coluna “queremos fazer” RB</p> <p>E depois nós combinamos se podemos fazer. É como o “não gostamos”, nós resolvemos os “problemas” (faz uma pausa) Se é o último dia de escola, podes fazer na segunda. RB</p> <p>Para escrever o que quero fazer MH</p> <p>porque depois na próxima semana senão não fazemos nada, ficamos só nas áreas e podíamos fazer outras coisas. Escrevemos ali para depois nós termos mais atividades LC</p> <p>na outra semana fazemos as atividades que nós queremos fazer que escrevemos ali VA</p> <p>para sabermos o que vamos fazer na próxima semana RB</p> <p>para planearmos as coisas para a próxima semana RB</p>	9	6

			Podemos escrever no diário de turma, no queremos fazer FA		
			Perguntamos às professoras primeiro se podemos e depois fazemos na semana a seguir porque está no queremos fazer AV		
		Plano do dia	E o que vamos fazer MCF	12	8
			Tipo, nós vamos fazer textos, planeamos no plano do dia que vamos fazer. E quem está lá escrito, tem que fazer. AV		
			Porque imagina... as professoras mandam fazer um desenho e escrevem lá para não se esquecerem FA		
Conceções das crianças sobre a avaliação	Avaliação através dos instrumentos de regulação e outras estratégias	Plano do dia	e depois agora à tarde, quando a escola está quase, quase a acabar, nós fazemos a reunião e marcamos as áreas onde estivemos VA		
			Marcamos o plano do dia com vermelho, amarelo e verde. O vermelho quer dizer que não fizemos, o verde quer dizer que fizemos e o amarelo quer dizer que alguns fizeram e outros não. RB		
			é para vermos se fizemos ou não fizemos porque no dia a seguir tu tens que saber se vais fazer RB		
			É para lembrar o que é que nós fizemos ou o que tínhamos para fazer e não fizemos LC		

			<p>E se os outros fizeram e nós não AC</p> <p>Para nos lembrarmos das coisas que nós temos que fazer</p> <p>E se não fizermos marcamos vermelho, se fizermos mais ou menos marcamos amarelo e se fizermos todos marcamos verde. (o FA ia acompanhando o AF)</p> <p>E quando pintamos sabemos quem é que fez e se fizeram todos ou metade ou se não fizeram AV</p> <p>Para a semana a seguir fazer ou hoje. Assim lembra-se. FA</p>		
		Mapa de atividades	<p>o mapa das atividades é para nós marcarmos as áreas para ver se estamos sempre no mesmo sítio LC</p> <p>sim, quando nós estamos numa área todos, todos os dias...essa área, nós estamos todos, todos os dias, vamos ter que ir para outra área sim, quando nós estamos numa área todos, todos os dias...essa área, nós estamos todos, todos os dias, vamos ter que ir para outra área VA</p> <p>não, porque nós temos que fazer atividades ao calhas, por exemplo, se eu vou para o desafio e depois no outro dia vou para o desafio e depois no outro dia vou para o desafio, sempre vou para o desafio. Depois chego ao espaço, já não dá para por mais bolinhas. RB</p> <p>serve para as professoras também hummm (pausa) porque assim não veem as áreas que os meninos estão e depois eles podem estar sempre juntinhos. Olha, o G. e o M. estão sempre</p>	7	4

			<p>nas mesmas áreas, sempre! Quando marca o M. o G. é sempre no mesmo. RB</p> <p>É para vermos quais as áreas que vamos muito LC</p> <p>Ou as que vamos poucas. As que não fizemos nunca, temos que fazer e as que fizemos muito, temos que tentar variar para outras áreas porque se tiveres nas mesmas áreas, não sabes o que há nas outras áreas e assim não sabes. MCF</p> <p>Pode ser as outras áreas que tu ainda não experimentaste, podes ter mais coisas lá para brincar e serem mais divertidas LC</p>		
		<p>Diário de grupo/ Reunião de conselho</p>	<p>É para nós vermos o que não gostámos, o que gostamos, o que fizemos RB</p> <p>Eu escrevi no diário de turma, não gostei do G. ter estado em cima de mim. Depois resolvemos os nossos “problemas” para fazer as pazes. AC</p> <p>Ajuda a resolver os problemas RB</p> <p>o menino que bateu ao outro menino diz o que é que fez, porque é que bateu ao outro menino e explica VA</p> <p>É para escrevermos o que é que não gostámos esta semana, o que é que fizemos esta semana, para escrever o que gostámos esta semana e o que queremos fazer para a outraaaa semana AV</p>	9	7

			Também fomos lá fora para verem. E falamos sobre isso à tarde, de manhã... FA		
			E também quando nos magoassem para não fazerem mais AV		
			Falam sobre as coisas más para nunca mais voltarem a fazer GA		
			Sobre o que gostámos, sobre o que não gostámos, sobre o que fizemos e sobre o que não fizemos CC		
Representações sobre participação	O que é participar?	Fazer parte de algo	“É, por exemplo, eu e o MO participámos no projeto dos egípcios, mas o AC não participou” VA	1	1
		Fazer com os outros	“Eu sei, eu sei. Participar é fazer coisas com os outros” FA	1	1
		Ato de fazer	“É brincar” LC	8	7
			“Pois, é brincar, mas também fazer desenhos, brincar, fazer trabalhos.” AC		
			“É fazer coisas” LD		
			“Eu acho que é fazer projetos.” MCF		
			“É....participar é fazer” RB		
“Participar é fazer projetos” CC					

			Mas não é só isso [referindo-se aos projetos], nós também participamos noutras coisas, também fazemos outras atividades aqui na sala” RB		
			”Fazer projetos, desenhos, pinturas e outras coisas” AV		
Conceções das crianças sobre liberdade	Libertar-se de algo	“Eu sei! Liberdade é quando nós estamos fora de uma casa. Quando estamos muito muito muito muito muito muito muito tempo numa casa e depois saímos.” VA	4	4	
		A liberdade é quando nós estamos livres de uma coisa, por exemplo, eu estou aqui a conversar e eu não queria. Ai, eu queria, mas só que a fingir que eu não queria. Então, queria estar na liberdade, saía daqui, sem tu veres e ia para a liberdade que é brincar no ar com o vento a ir e...e não estar fechada num sítio RB			
		É quando somos livres GA			
		E não nos ter ninguém a agarrar AV			
	Poder fazer escolhas	eu também tenho liberdade de aprender coisas. CC	3	3	
		estar livre é fazer o que queremos e não nos tarem sempre a mandar as coisas AV			
também temos liberdade nas atividades, em escolhermos, as áreas por exemplo, estou na colagem, assim, construi, construir, construir humm quero sair...não, não vou sair...construir, construir, construir! RB					

		Associado a coisas que gostam	às vezes eu tenho, quando estou de férias VA	2	2
			eu tenho, tenho liberdade de brincar com a minha amiga L. (sorri) tenho liberdade, tenho liberdade de conhecer os amigos novos (pausa) tenho liberdade de aprender coisas RB		
		Associado a estados de espírito	É quando estamos alegres CC	1	1
		Associado ao movimento corporal	É correr GA	3	2
			É abraçar, correr, saltar FA		
			[somos livres] Sim, mas no jardim imenso GA		
		Associado à comunicação	Também temos liberdade na reunião AV	2	2
			Olha Daniela, nós estamos a ter liberdade de falar FA		
		Outros	Eu tenho liberdade em tudo AV	1	1

3. MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS - QUESTIONÁRIOS ÀS FAMÍLIAS

Nos questionários às famílias registei a frequência dos indicadores e ainda a unidade de enumeração, ou seja, a quantidade de sujeitos das frequências, pois nas unidades de registo por vezes são repetidos os sujeitos que as proferem. Desta forma, encontro uma quantificação mais fidedigna da realidade.

Tabela O3

Matriz de categorização dos questionários às famílias

Categoria	Subcategori a	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência	Unidade de Enumeração
Conceções das famílias sobre a criança e o seu papel	Tipo de papel da criança	Ativo/ Participativo	“Participativo” Q2	10	10
			“A criança deve se um sujeito ativo”Q3		
			“Deve ser um papel ativo, devem haver estímulos para gostarem de participar”Q4		
			“Deve compreender o processo educativo e participar ativamente.”Q5		
			“As crianças devem ter um papel ativo no processo educativo”Q6		
			“Papel participativo.”Q7		
			“Deve ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem” Q8		
			“O papel da criança no processo educativo deve ser interativo”Q9		
			“A criança deverá ter um papel ativo e participativo”Q10		
			“A criança deve ter um papel ativo”Q11		
			“Eu considero que o papel da criança no contexto educativo deve ser participativo. Porque o contexto é delas, é por elas e		

			para elas que a educadora e a auxiliar e toda a escola organizam estão ali”Q12		
Importância que o papel da criança representa	De grande importância		“Bastante importante” Q1	4	3
			“Senão mesmo um dos mais importantes” Q1		
			“[A criança deve ser um sujeito ativo] com poder para fazer escolhas e tomar iniciativas, de acordo com os limites e regras.”Q3		
			“A opinião das crianças sobre o que vão fazer é muito importante e aceitá-la também” Q6		
Comparação do papel da criança com o papel do adulto	Importância do papel do adulto como mediador		“[a criança deve ter um papel ativo], mas a educadora também tem um papel importante porque as crianças não podem, nem devem fazer tudo o que querem”Q11	1	1
Contribuições do papel ativo da criança	Para o seu desenvolvimento a vários níveis		“Contribuí para o seu desenvolvimento a vários níveis” Q1	10	8
			“Aprendem a gerir aos poucos o seu dia, as suas atividades e ganham, pouco a pouco, responsabilidades” Q1		
			“A criança deve poder escolher os temas a explorar porque o interesse que lhe dispõe, faz aumentar a sua atenção na aprendizagem”Q2		
			“Faz com que tenha noção do que faz bem e mal para o poder corrigir e aumenta o seu sentido de responsabilidade e confiança pela autonomia que vai desenvolvendo.” Q2		

			<p>“de modo a que consigam aprender”Q6</p> <p>“ e ajuda-os a lidar com processos de gestão social e a promover competências como a responsabilidade, tomadas de decisão etc.”Q8</p> <p>“Fundamental, é uma regra básica para construir um caminho sólido e promissor”Q9</p> <p>“Para as poder preparar de forma ativa para as mudanças futuras.”Q10</p> <p>“Dá-lhes responsabilidade e autonomia”Q11</p> <p>“é de extrema importância para o seu [criança] desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Q12</p>		
		<p>Como estímulo/ facilitador da aprendizagem</p>	<p>“A criança pode participar ativamente no planeamento da rotina para que sintam que esta lhe diz respeito, avaliando se correu bem ou não.”Q3</p> <p>“Assim, aprendem mais facilmente”Q4</p> <p>“Para haver motivação por parte da criança e despertar interesse em aprender” Q4</p> <p>“Para estarem ativamente envolvidos e motivados.” Q5</p> <p>“Para que possam racionalizar o seu processo de aprendizagem”Q7</p>	8	6

			“(…) por forma a que esta [aprendizagem] se torne significativa e impulsionadora do seu desenvolvimento a vários níveis”Q8		
			“O seu envolvimento traz motivação”Q8		
			“Para uma maior proximidade entre a criança e a aprendizagem.”Q9		
Realidade educativa onde se inserem	Situações de evidência da participação da criança	Organização do ambiente: instrumentos, rotina	“Reuniões diárias, planeamento das atividades”Q1	6	6
			“Escolha dos temas, marcação das presença do dia, exploração do tema, o desenvolvimento de rotinas diárias, ir buscar a fruta à cozinha, buscar os casacos para irem para o recreio (aos pares) e o desempenho do papel de presidente (rotativo)” Q2		
			“Através dos planos do dia, dos projetos realizados e da divisão e gestão de tarefas.” Q3		
			“Pela rotina assumida, pelos registos que documentam e comunicam as atividades (planos e exposição de trabalhos), pela forma de promover a aprendizagem” Q8		
			“Nas regras e rotinas da sala”Q11		
			“os mapas da sala”Q12		
	Atividades e projetos desenvolvidos	“projetos e atividades a realizar” Q1	5	5	
		“Nos projetos”Q5			
		“Em todas as atividades e projetos que realizam.”Q6			

			“Pelos trabalhos em exposição e até pelas brincadeiras que reproduzem o dia a dia na escola.”Q4		
			“Nas atividades e nos projetos que fazem”Q12		
		Equipa	“Através da educadora e da auxiliar”Q9	1	1
	O que a criança conta em casa	Atividades/projetos desenvolvidos	“Atividades que faz diariamente, projetos que esteja a realizar, brincadeiras com colegas” Q1	8	8
			“O tema que está a explorar e como o está a explorar, procura em casa coisas relevantes para contribuir para o trabalho que está a ser desenvolvido. Fala sempre com muito entusiasmo e com uma enorme vontade de repetir atividades desenvolvidas na escola (que lhe dão muito prazer), em casa.” Q2		
			“As atividades que realiza, as áreas que escolhe, os projetos e desafios que realiza”Q3		
			“Alguns detalhes dos projetos e pede materiais para os mesmos” Q5		
			“Conta tudo o que faz na escola”Q6		
			“os projetos que faz e as atividades”Q7		
			“Histórias que adora ouvir”Q10		
			“Fala imenso sobre os projetos. No outro dia queria levar cebolas para a escola.”Q12		

		Relações interpessoais	“Alguns “arrufos” quando estes acontecem” Q1	5	5
			“As relações entre pares” Q3		
			“[Conta tudo] até os conflitos com os amigos”Q6		
			“Situações mais intensas ao nível emocional são prontamente partilhadas (ex. brincadeira e conflitos com amigos, situações novas como as saídas da escola).		
			“Brincadeiras com os amigos da sala”Q10		

Anexo P – Roteiro Ético

Explicitação dos objetivos do trabalho e consentimento/assentimento informado dos intervenientes

Os objetivos da prática profissional supervisionada (PPS II) foram explicitados à instituição (e consequentemente à educadora cooperante) e a mim enquanto estagiária, pela coordenação do MEPE, através de um documento - Regulamento da Prática Profissional Supervisionada. Posteriormente e ao longo de toda a prática, eu e a educadora cooperante fomos partilhando informações relevantes que visam “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (Moita, 2012), assegurando um dos princípios éticos no compromisso com a equipa de trabalho³⁹. Quanto às crianças, a educadora cooperante assumiu desde logo a iniciativa de me apresentar no primeiro dia, referindo o motivo da minha presença. Num compromisso com as famílias, a educadora convidou-me a estar presente na reunião de pais que ocorreu na primeira semana da PPS, na qual eu me apresentei e explicito os objetivos da minha presença.

Quanto à investigação, procurei explicitar os objetivos a todos os intervenientes. Em primeiro lugar à orientadora da minha PPS II e à educadora cooperante, no sentido de podermos debater e refletir, alterando-os se necessário. Com as crianças, o processo tem sido mais desafiante, no sentido em que “torna-se mais difícil perceber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e voluntária” (Ferreira, 2010, p.162). Procurei, numa fase inicial, informar as crianças do que entendi ser o necessário para poder continuar. E ao longo do processo, procurei entender as suas reações sobre a minha indagação, assegurando assim o seu *assentimento*⁴⁰ informado.

No que diz respeito ao portefólio da criança, só iniciei o processo de recolha de informação quando tive o assentimento da criança (feito através de conversa informal, de forma simples e clara) e o consentimento da família (carta de autorização, explicitação dos objetivos, autorização para recolha de imagens da criança e pedido de

³⁹ Tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

⁴⁰ Conceito desenvolvido por Ferreira (2010), acerca do trabalho desenvolvido na investigação com crianças pequenas.

colaboração e participação da família) (cf. Anexo L), no sentido de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiros na ação educativa”⁴¹.

Custos e benefícios

A sobreposição de papéis no que diz respeito ao papel do investigador (neste caso eu como estagiária que simultaneamente estou como adulto de referência do grupo de crianças e como investigadora) faz com que não haja *custos* no sentido de haver uma intrusão de alguém novo na rotina do grupo.

Já no que diz respeito à PPSII houve um momento inicial de adaptação em que talvez possa ter havido alguma disrupção na rotina, mas que rapidamente se atenuou e, na minha opinião o custo inicial transformou-se mais tarde num benefício no sentido em que as minhas práticas educativas e a presença de mais um adulto na sala foram uma mais-valia.

Respeito pela privacidade e confidencialidade

Este foi um princípio tido em conta desde o primeiro dia da PPSII (e que esteve presente também durante a investigação), na medida em que tive a preocupação de não identificar qualquer criança, família, profissional ou a instituição em todos os meus instrumentos de recolha de dados (registos de observação, fotografias, questionários e entrevistas). Ao invés de colocar os nomes das crianças, optei por colocar as iniciais de cada um. No que diz respeito às fotografias, tentei captar os momentos sem aparecer a cara das crianças, de forma a não se conseguir identificá-las, mas quando não consegui, recorri ao desfoque do rosto das crianças. De salientar que todos estes detalhes foram sempre discutidos com a educadora cooperante.

Considero este um compromisso de extrema importância no sentido de “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco e integridade da criança.”⁴².

⁴¹ Tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

⁴² Tendo por base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Informação às crianças e adultos envolvidos/ Uso e relato das conclusões

Todo o processo que diz respeito à minha prática educativa, enquanto estagiária, foi sempre debatido com a educadora cooperante e com a supervisora, mantendo-as sempre a par de toda e qualquer alteração, pois só assim fazia sentido, tendo em conta que são igualmente intervenientes do processo.

Fui entregando semanalmente à educadora cooperante e à supervisora todos os registos de observação diários, reflexões semanais e planificações e é minha intenção a devolução dos resultados finais conseguidos, numa perspetiva de integridade e respeito para com todos os intervenientes.