

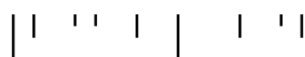


A DECISÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Liliana Moniz
(Nº 2019609)

Relatório apresentado no âmbito da unidade curricular da Prática
Profissional Supervisionada – Módulo II
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Turma C

2020-2021



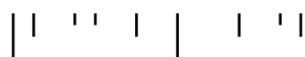


A DECISÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Liliana Moniz
(Nº 2019609)

Relatório apresentado no âmbito da unidade curricular da Prática
Profissional Supervisionada – Módulo II
2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Turma C
Orientadora: Prof. Doutora Dalila Lino
Co-orientador: Prof. Doutor João Rosa

2020-2021



AGRADECIMENTOS

Terminou a concretização de um grande sonho para mim e este só foi possível concretizar pelo apoio e encorajamento que recebi das pessoas que me acompanharam e o qual agradeço a todos que fizeram parte deste percurso, **OBRIGADA:**

Aos meus pais, Celina e Agostinho, porque sem eles não teria conseguido concretizar este sonho e que mesmo à distância tiveram sempre lá para mim quando precisei de apoio e de escutar as palavras certas nos momentos mais difíceis. Obrigada *mami* pelo teu amor e por incentivares-me a ultrapassar todos os obstáculos que a vida me colocou.

Ao Professor João Rosa, um enorme obrigada por tudo, pela sua disponibilidade, pela sua atenção e palavras sempre que precisei.

À minha “co-piloto”, Mónica Carvalho, pela tua amizade, apoio e ajuda neste caminho que começamos a percorrer juntas logo no 1º ano da LEB e a quem também dedico esta conquista.

À minha tia, Salomé, por incentivar-me a dar o meu melhor, por todo amparo e carinho que me deste.

Às minhas amigas, Ana, Ana Sofia, Mariana, que foram uma família para mim. Obrigada pelo vosso apoio e por tuas as gargalhadas vivenciadas ao longo destes cinco anos.

À ti, Catarina, pela tua amizade, pelas nossas gargalhadas, pelos momentos passados cá e na Madeira, pelas tuas palavras de carinho e motivação, obrigada.

À Patrícia, pelo apoio que tive durante a PPS II, pelas nossas conversas e conselhos.

Aos meus avós (*in memorian*).

À minha avó Matilde (*in memorian*) e **à minha tia Conceição** (*in memorian*) que estiveram presentes no início deste sonho, mas não estão presentes para ver que concretizei-o.

Às minhas estrelinhas cintilantes, K., B., S. e Z (*in memorian*), pelo carinho proporcionado ao longo deste percurso e que sinto sempre muita falta no regresso à casa.

À todas as crianças e equipas educativas, com quem cruzei-me neste percurso e que me ajudaram a crescer como profissional e pessoa.

E, por fim, a mim, por ter sido resiliente, dedicada e acima de tudo corajosa.

RESUMO

Este relatório contém uma análise reflexiva sobre a Prática Profissional Supervisionada – Módulo II do Mestrado em Educação Pré-escolar, desenvolvido em contexto de um Jardim de Infância (JI) público, com um grupo de vinte e três crianças com 5 anos de idade.

O presente relatório caracteriza o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as crianças, as famílias e as intenções que delinee para a minha ação educativa. Foi também realizado um estudo sobre as formas de decisão democrática e de participação.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa que teve os seguintes objetivos: (i) identificar as estratégias que a educadora implementa para promover a democracia; (ii) conhecer as conceções das crianças sobre o processo de tomada de decisões; e (iii) compreender se a prática da democracia no JI, influencia o desenvolvimento da cidadania das crianças. Os dados foram recolhidos através de observação naturalista, consulta documental, notas de campo e entrevistas realizadas à educadora e às crianças.

Foi possível verificar que, devido a uma prática continuada e sistemática da educadora que privilegia processos de tomada de decisão envolvendo o escrutínio direto das crianças, estas valorizam e exercitam esses processos para resolver escolhas ou desacordos, aprendendo assim sobre si, enquanto cidadãos.

Conclui-se que a prática democrática, um instrumento educacional relevante, contribui diretamente para a aprendizagem da participação e cidadania das crianças.

Por fim, é apresentada uma reflexão sobre a importância da Prática Profissional Supervisionada na construção da minha profissionalidade, e sobre o contributo da experiência democrática no jardim-de-infância como um instrumento de participação das crianças.

Palavras-chave: democracia, participação das crianças, educação de infância.

ABSTRACT

A reflective analysis on a practical internship (Práctica Profesional Supervisionada II) that took place in a state run kindergarten, involving twenty-three five-year-old children, is reported here.

We characterize the social and education context, the education team, the children and their families and the pedagogical intentions that were outlined.

A qualitative case-study on the processes of democratic decision and participation is also described, examining the following objectives: (i) identifying which strategies are promoted by the preschool teacher to enhance democratic decisions; (ii) realizing which conceptions do children have about the processes of decision-making; (iii) understanding whether a democratic practice in the kindergarten influences children's citizenship development. The data were collected through naturalistic observation, documental research, field notes and interviews to the preschool teacher and children.

Results showed that a continuous and systematic practice by the preschool teacher that privileges decision making processes involving children's direct scrutiny, is accompanied by children's own advocacy and practice of those processes when making decisions or settling disputes, thus learning about them, as citizens.

We conclude that, democratic practice, a relevant educational tool, contributes directly for the learning of children's participation and citizenship.

The report finishes with a reflection on the role of Práctica Profesional Supervisionada towards the construction of my sense of professionalism as a preschool teacher and on the importance of a democratic experience in kindergarten as a tool to develop children's participation.

Keywords: democracy, children's participation, preschool education.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
2.1. Meio envolvente	4
2.2. Contexto socioeducativo	4
2.3. Equipa educativa.....	6
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.4.1. Caraterização do espaço	7
2.4.2. Caraterização da rotina diária	10
2.5. As crianças.....	12
2.6. Famílias	14
3. Análise reflexiva da intervenção	16
3.1. Intenções para a ação.....	17
3.1.1. Intenções com as crianças.....	17
3.1.2. Intenções com a equipa educativa	20
3.1.3. Intenções com as famílias.....	20
3.1.4. Avaliação da concretização das intenções para a ação.....	22
4. Investigação em JI	23
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	24
4.2. Revisão da literatura	25
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	29
4.4. Apresentação e discussão dos dados	33
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto. 39	
6. Considerações finais	43
Referências	45

Anexos	49.
Anexo A. Planta da sala	50.
Anexo B. Fotos da sala	51.
Anexo C. Rotina diária	56.
Anexo D. Caracterização do grupo de crianças.....	57.
Anexo E. Caracterização das famílias	58.
Anexo F. Guião de entrevista à educadora cooperante.....	60.
Anexo G. Guião de entrevista da criança.....	62.
Anexo H. Roteiro ético na investigação da PPS II	63.
Anexo I. Roteiro ético profissional da PPS II.....	67.
Anexo J. Análise categorial da entrevista realizada à educadora	69.
Anexo K. Análise das informações recolhidas das questões realizadas às crianças..	72.
Anexo L. Portefólio individual da PPS II	74.

LISTA DE ABREVIATURAS

Assistente Operacional	AO
Associação de Profissionais de Educação de Infância	APEI
Atividades de Animação e Apoio à Família	AAAF
Jardim de Infância	JI
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	OCEPE
Prática Profissional Supervisionada	PPS
Projeto Curricular de Grupo	PCG
Projeto Educativo de Agrupamento	PEA

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática pedagógica teve o seu início a 9 de novembro de 2020 e decorreu na valência de Jardim de Infância, com um grupo de 23 crianças, com 5 anos de idade.

Neste documento é apresentada uma análise reflexiva sobre o processo de intervenção educativa realizado em contexto de JI e um estudo sobre *A decisão democrática e a participação numa sala de Jardim de Infância*.

O presente relatório divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo tem-se a *Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo*, onde é caraterizado o meio envolvente ao contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias.

No segundo capítulo, *Análise reflexiva da intervenção*, são apresentadas as minhas intenções para a ação e a avaliação da concretização dessas intenções.

No terceiro capítulo, *Investigação em JI*, irá ser feita a identificação da problemática que emergiu da PPS, a revisão da literatura e o roteiro metodológico e ético, e por fim, a apresentação e análise dos dados.

No quarto capítulo, *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância*, será apresentado uma reflexão sobre o desenvolvimento e a construção da minha profissionalidade docente ao longo da Prática Profissional Supervisionada – Módulos I e II.

No último capítulo, será apresentada as *Considerações finais*.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresento a caracterização do contexto socioeducativo. Para compreender o grupo de crianças, considero essencial primeiro conhecer o meio envolvente em que as crianças se encontram inseridas, porque as crianças do contexto socioeducativo já são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65).

2.1. Meio envolvente

A organização socioeducativa situa-se numa freguesia do concelho e distrito de Lisboa, e na zona envolvente à organização existem estabelecimentos comerciais e serviços, habitações, jardins, universidades, museus e monumentos.

No Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é mencionado que a organização socioeducativa se localiza numa “zona de grandes contrastes sociais, onde, ao lado de grandes e modernos edifícios de habitação e serviços, existem três zonas de realojamento social” (PEA, 2017-2021, p. 7).

O meio envolvente da organização educativa é relevante, porque há muitos locais de interesse cultural, o que proporciona às crianças situações de exploração da comunidade, e de acordo com o Relatório de Avaliação Interna (2019-2020), as escolas que constituem o Agrupamento têm uma relação de proximidade com várias instituições culturais e empresas, sendo que estas constituem “uma oportunidade de parcerias para o desenvolvimento de atividades no Agrupamento” (p. 5), e é de salientar ainda que o Agrupamento de escolas colabora e tem estabelecido diversas parcerias com instituições.

A organização socioeducativa encontra-se inserida num bairro, em que este “é caracterizado por situações e problemáticas sociais específicas e compreende uma população muito heterogénea socialmente, marcada por uma diversidade de nacionalidades e etnias” (Projeto Curricular de Grupo, 2020, p. 5).

2.2. Contexto socioeducativo

Segundo o PEA (2017-2021), a organização socioeducativa está integrada num agrupamento de escolas da rede pública, fazendo parte deste, mais três escolas. O mesmo foi constituído no ano letivo de 2004/2005 e a sua oferta educativa abrange as seguintes valências de ensino: Jardim de Infância (JI), 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e cursos de formação de adultos.

O Agrupamento assume a missão de proporcionar “a todos os alunos um ambiente educativo promotor da igualdade de oportunidades e acesso a um ensino de qualidade que permita o seu crescimento intelectual e global, como pessoas e cidadãos responsáveis e interventivos na sociedade” (PEA, 2017-2021, p. 13). E os valores definidos pelo Agrupamento baseiam-se “no respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (PEA, 2017-2021, p. 5).

O PEA possui como eixos fundamentais: (i) a melhoria do ensino e da aprendizagem; (ii) a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) a gestão e organização. Para cada um destes três eixos são definidos os seguintes objetivos: (i) definir ações que visem a melhoria dos resultados escolares; generalizar práticas pedagógicas e metodologias de ensino ativas e experimentais; (ii) promover um clima favorável ao ensino e aprendizagem; reduzir as situações de indisciplina; (iii) melhorar a comunicação no Agrupamento; intensificar os processos de articulação vertical e horizontal do currículo; e consolidar o processo de autoavaliação no Agrupamento.

De acordo com Regulamento Interno (2017-2021), os órgãos de administração e gestão da organização socioeducativa são o conselho geral, o diretor, o conselho administrativo e o conselho pedagógico.

A organização socioeducativa foi construída em 1954 e recebeu obras de requalificação entre 2014 e 2015 (PEA, 2017-2021). Esta é composta por dois blocos, em que num bloco funciona o JI e as salas onde decorrem as atividades da componente de apoio à família e no outro bloco funciona o 1º ciclo e a biblioteca, sendo que estes dois blocos são unidos pelo edifício do refeitório (PEA, 2017-2021). A biblioteca desta organização socioeducativa integra a Rede de Bibliotecas Escolares, e constitui-se como um instrumento de desenvolvimento curricular e como centro de recursos educativos que se destina à produção e consulta de documentos em diferentes suportes (Regulamento Interno, 2017-2021).

Segundo o PEA (2017-2021), a prática de educação física ou outras atividades associadas realizam-se no pavilhão municipal que se localiza junto à organização socioeducativa e em que a Junta de Freguesia cede a sua utilização.

2.3. Equipa Educativa

A equipa educativa de sala onde decorreu a PPS é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional (AO). No decorrer da PPS, pude perceber que a educadora e a AO têm uma relação de cooperação e respeito, estando em conformidade com que Hohmann e Weikart (2011) consideram, que o “trabalho em equipa é um processo interativo (...) que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130).

No que concerne ao percurso profissional da educadora cooperante, a mesma possui uma Licenciatura em Educação de Infância e exerce funções nesta área profissional há 33 anos e na organização socioeducativa há cerca de 10 anos. Para além de exercer funções como educadora, a mesma também pertence a equipa de avaliação interna do agrupamento.

Segundo o Projeto Curricular de Grupo (PCG), a educadora acredita “que as crianças aprendem com base na ação sobre o que as rodeia, interagindo umas com as outras. Aprendem a viver em comunidade e a desenvolverem-se enquanto cidadãs, com uma cultura e identidade própria” (PCG, 2020, p. 3). A prática pedagógica da educadora pauta-se pelo modelo pedagógico High/Scope que se caracteriza principalmente pelo princípio da aprendizagem pela ação em que as crianças constroem o seu conhecimento através da vivência de experiências significativas, em que o/a educador/a tem o papel de mediador e ajuda-as a retirarem significado das experiências por meio da reflexão. Contudo, a aprendizagem pela ação também depende das interações positivas estabelecidas entre adultos e crianças (Hohmann & Weikart, 2011) e pela Metodologia de Trabalho de Projeto que é considerada uma abordagem pedagógica que é centrada em problemas (Vasconcelos et al., 2011) e que valoriza a participação das crianças e o desenvolvimento da aprendizagem destas, em que as crianças colocam/formulam questões, investigam e resolvem problemas (Lopes, 2014).

Relativamente às crianças, a educadora cooperante e a AO escutam as crianças e

as respeitam, demonstrando assim estarem dedicadas numa “comunicação autêntica com as crianças” (Folque et al., 2015, p. 19).

A educadora cooperante na sua prática pedagógica mostra disposição para escutar as ideias e opiniões das crianças, levando-as em consideração, e as tomadas de decisão são realizadas em conjunto com as crianças, como se pode ler nos seguintes excertos:

Na sala de atividades, estando as crianças sentadas no chão, a educadora foi buscar uma folha e tirou do bolso uma caneta e de seguida referiu-lhes que o dia da mãe estava quase a chegar. Pediu-lhes para fecharem os olhos e pensarem sobre o que a mãe gostava de receber. Posto isto, as crianças à medida que sabiam o que a mãe gostava de receber foram dizendo:

- “ramo de flores” (T.);
- “a minha mãe gosta de passarinhos de papel” (V.);
- “sabonete” (M. C.);
- “árvore da primavera” (D.);
- “bolachinhas” (J. R.);
- “sabonete” (S. S.);
- “colar” (M.);

(...) (Nota de campo, 19 de abril de 2021).

(...) a educadora colocou o vulcão que as crianças tinham construído no âmbito do projeto sobre os planetas, no chão, e apresentou duas ideias às crianças questionando-as se queriam realizar somente a experiência do vulcão que tinham construído ou se também queriam descobrir mais coisas sobre os vulcões.

As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo sobre o que queriam fazer e como não se entendia o que queriam fazer o T. disse para irem a votos. Posto isto, a educadora referiu que quem queria estudar os vulcões que colocasse o dedo no ar. Doze crianças que levantaram o dedo. Quando questionou sobre quem queria realizar apenas a experiência, nove crianças colocaram o dedo no ar (Nota de campo, 30 de abril de 2021).

2.4. Ambiente educativo

2.4.1. Caraterização do espaço

Folque et al. (2015) afirmam que a organização do espaço deve potenciar “o desenvolvimento de atividades culturais autênticas associadas à vida quotidiana (alimentação, repouso, higiene, celebrações, convívio/usufruto na comunidade e na

natureza) ou às atividades próprias de cada área de conhecimento (ciências, artes)” (p. 22). E Kishimoto (1994) refere também a importância de existir uma “organização de espaços adequados para estimular [as] brincadeiras [das crianças, visto que isso] constitui hoje uma das preocupações da maioria dos educadores e dos profissionais de instituições infantis” (p. 20).

O/A educador/a de infância deve ter em atenção o modo como organiza o ambiente educativo e os materiais que disponibiliza às crianças, visto que a organização do ambiente educativo irá transmitir às crianças segurança, promover experiências de aprendizagem significativas e desenvolver relações interpessoais positivas (Portugal, 2012).

Hohmann e Weikart (2011) mencionam que “a luminosidade natural é uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (p. 161). Isso é notório ao entrar na sala onde decorreu a PPS. Tem uma boa iluminação natural e arejamento. A sala é ampla e nas paredes, mais precisamente nos placares, encontram-se expostos trabalhos das crianças, assim como nas paredes do corredor à entrada da sala, o que Hohmann e Weikart (2011) consideram ser relevante pois permite às crianças “ver e apreciar as criações uns dos outros” (p. 517).

De acordo com PCG (2020), a educadora refere que o espaço da sala de atividades deve ser organizado e orientado para a aprendizagem e ser “um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p. 7).

Posto isto, o espaço da sala encontra-se organizado em áreas (cf. Anexo A), sendo estas: área da biblioteca; área do faz de conta; área da escrita; a área dos jogos de chão; área da garagem; área da caixa de luz; área dos jogos de mesa; área da pintura; área das ciências e a área da plástica.

Relativamente à área da biblioteca (cf. Figura B1), esta situa-se junto à janela e contém dois *poufs* e uma estante com vários livros, em que as crianças podem se sentar a manusear ou a explorar um livro e recontar histórias. Quando as crianças vão à biblioteca da organização socioeducativa que se situa no bloco do 1º ciclo, requisitam livros para levar para a sala de atividades, sendo estes selecionados pela educadora.

Na área do faz de conta (cf. Figura B2), as crianças têm uma mesa com quatro bancos, um fogão, um lava-loiça, um armário para guardar os utensílios de cozinha (tais

como: panelas, pratos, talheres e chávenas), um armário com cabides que contém peças de vestuário que as crianças podem vestir, uma cama, bonecos e um carrinho para os mesmos, existindo ainda um quiosque com alimentos de plástico e uma máquina registadora de supermercado. Nesta área as crianças recriam situações da vida quotidiana recorrendo ao jogo simbólico.

No que concerne à área da escrita (cf. Figura B3), aqui as crianças têm ao seu dispor um pequeno armário com gavetas que contém todas as letras do abecedário, em que podem colar as letras ou copiar palavras. No mesmo espaço desta área está também a área da plástica que contém plasticina, folhas brancas A₄, folhas coloridas A₄, tesouras, cola, lápis de pastel e as caixas individuais das crianças que contém canetas de feltro de ponta fina e grossa, lápis de cor e lápis de cera.

A área dos jogos de chão (cf. B4) contém uma caixa com peças de lego para realizarem construções, jogos de encaixe e uma pista de madeira para construir.

Na área da garagem (cf. Figura B5) tem-se um tapete com estradas desenhadas, carros, animais e dois *poufs*. Saliento que esta área fica situada no corredor à entrada da sala.

No que diz respeito à área das ciências, esta contém materiais da natureza que foram trazidos pela educadora cooperante (p.e. pinhas, folhas, conchas, entre outros), copos de plástico e pipetas. Nesta área as crianças podem realizar experiências utilizando por exemplo as tintas da área da pintura.

A área dos jogos de mesa (cf. Figura B6) é composta por duas mesas com cadeiras, uma estante com jogos, tais como jogos de encaixe, puzzles, geoplano, entre outros.

A área da pintura contém um cavalete, que tem uma prateleira de cada lado com copos com tinta, em que cada lado do cavalete contém duas molas para as crianças autonomamente segurarem a sua folha.

Na área da caixa de luz as crianças exploram as cores e as suas sobreposições através de uns cartões coloridos que contém, no centro, papel celofane e têm também ao dispor papel vegetal para realizarem desenhos com canetas de tinta permanente.

Saliento que as áreas apresentadas anteriormente contém mobiliário adequado ao tamanho das crianças e os materiais existentes em cada área se encontram ao nível das crianças. Cada área da sala contém um cartão com o número de crianças que é permitido

em cada uma.

Segundo Post e Hohmann (2011), “as áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais e poderem interagir socialmente” (p. 102). Considero isto muito importante. Na minha opinião, esta sala possui as características referidas por aqueles autores.

Ao entrar na sala, na parede do lado direito (cf. Figura B7), tem-se exposto os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o mapa do tempo (cf. Figura B8), o mapa das tarefas (cf. Figura B9) e o mapa das presenças. Nesta mesma parede tem-se o calendário (cf. Figura B10), um quadro de ardósia e abaixo deste tem-se um friso com os números de 1 a 20 e as letras do abecedário. A sala tem ainda um computador que pode ser utilizado por duas crianças em simultâneo para jogarem jogos didáticos.

Post e Hohmann (2011) defendem que as crianças devem passar “um tempo diário no exterior em todas as estações do ano [pois] afeta[-as] positivamente” (p. 272) e, de acordo com Bento e Portugal (2016), o espaço exterior “possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (p. 90), uma vez que “a dimensão do espaço, o contacto e exposição a elementos naturais criam um ambiente pedagógico que deve ser valorizado” (p. 90) pelo/a educador/a de infância.

Relativamente ao espaço exterior, este é amplo e contém árvores, duas casas, um castelo com um escorrega, blocos, dois balancés, bicicletas, triciclos, três bolas saltitonas, mesas de piquenique e uma horta. Devido a situação pandémica, o espaço exterior da organização socioeducativa encontra-se dividido em seis zonas para garantir as distâncias físicas e segurança das crianças e, de modo a dar a oportunidade de todas as crianças do II estarem no recreio ao mesmo tempo, principalmente depois do almoço, sendo que todos os dias as crianças vão mudando de zona, de forma a dar oportunidade de cada sala utilizar/explorar o que cada espaço oferece. No fim de cada utilização do espaço, este é desinfetado por um adulto.

2.4.2. Caracterização da rotina diária

Folque et al. (2015) referem que a rotina diária das crianças lhes transmite segurança e permite-lhes anteceder o momento ou atividade que irá acontecer, ou seja,

permite às crianças “antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam” (p. 23).

Segundo o PCG (2020), a educadora considera essencial a existência de uma rotina diária, uma vez que esta proporciona estabilidade e um ambiente securizante às crianças. A educadora refere ainda que a rotina pode ser alterada consoante as necessidades das crianças (PCG, 2020) e durante a PPS pode observar que a rotina diária possuía um carácter flexível centrada “nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes um sentimento de controlo e de pertença” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

No que concerne à rotina deste grupo de crianças (cf. Tabela C1), esta começa com o acolhimento das crianças entre as 8h00 e às 8h30 pelos colaboradores das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Quando as crianças chegam ao portão da organização socioeducativa desinfectam as mãos com uma solução de álcool gel e antes de se dirigirem à sala, trocam os sapatos de casa por uns que utilizam exclusivamente na escola. Os sapatos de casa são guardados num armário que se encontra no piso 0.

Quando as crianças chegam à sala vestem o bibe, e de seguida marcam a presença e sentam-se no chão para cantarem a canção do “Bom dia” e durante este momento as crianças partilham alguma novidade com o grupo e com a equipa educativa. Durante este momento da manhã, as crianças realizam as tarefas diárias, tal como consta no mapa das tarefas. Estas incluem regar as plantas, contar as crianças, marcar o tempo (as crianças desenham o tempo), marcar o dia no calendário e assinalar quem faz a distribuição da fruta.

A partir das 9h00 e até às 10h00 e entre as 10h30 e as 11h30 são realizadas atividades que vão ao encontro dos interesses e escolhas das crianças. Entre as 10h00 e as 10h30 é o recreio, em que, por norma, as crianças vão para o espaço exterior. Por volta das 11h30 e até às 13h00 tem lugar o almoço e quando as crianças acabam de almoçar vão para o recreio. O almoço decorreu na própria sala de atividades, devido à situação pandémica em que vivemos, sendo que, no final do almoço, a sala passa por um procedimento de limpeza e higiene.

Às 13h00 as crianças regressam à sala e sentam-se em roda no chão e a educadora lê um livro. Posteriormente, as crianças têm alguma atividade orientada pela educadora ou brincam pelas diversas áreas da sala. De seguida, por volta das 14h50 as crianças arrumam a sala e logo após, chega um monitor das AAAF que as vem buscar.

2.5. As crianças

Para elaborar a caracterização das crianças apoiei-me nas conversas informais com a educadora cooperante, no PCG e no que observei, sendo que a observação de acordo com Post e Hohmann (2011) permite aos educadores “conhecer melhor quem são [as crianças] e o que fazem, de forma a poderem estar preparados para lhes proporcionar apoio individual” (p. 316).

O grupo da sala onde decorreu a PPS é um grupo homogéneo no que concerne à idade (cinco anos) e é constituído por vinte e três crianças, sendo nove do sexo feminino e quatorze do sexo masculino. No que concerne ao seu percurso institucional, todas as crianças já frequentavam a organização socioeducativa à exceção de duas que entraram este ano para a organização socioeducativa, mas que já se encontram adaptadas às rotinas e ao grupo. É de salientar que este grupo, à exceção das duas crianças, está há dois anos com a mesma educadora cooperante. Todas as crianças do grupo têm nacionalidade portuguesa (cf. Tabela D1).

As crianças, na sua maioria, são participativas, interessadas, curiosas e comunicativas, gostando de partilhar com o grande grupo os seus conhecimentos, novidades e as suas vivências familiares, especialmente à segunda-feira, quando partilham com o grupo as experiências que vivenciaram durante o fim de semana.

Algumas ainda precisam do auxílio do adulto para apertar os sapatos. Em geral, têm a rotina adquirida e as regras interiorizadas. Algumas crianças ainda recorrem ao auxílio do adulto na gestão de conflitos pedindo apoio na sua resolução. As crianças brincam umas com as outras, mas em momentos pontuais, principalmente durante o recreio, é notável a preferência que as crianças têm pelos seus pares de referência.

Em relação aos interesses do grupo, as crianças demonstram especial interesse pela área do faz de conta, a área dos jogos de chão e a área dos jogos de mesa nos

momentos de brincar dentro da sala e gostam de escutar histórias, de aprender rimas e de cantar.

Para caracterizar o grupo de crianças apoiei-me também nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016).

Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças do grupo cooperam umas com as outras, respeitam as opiniões dos outros, mas em momentos pontuais algumas crianças têm dificuldade em aguardar pela sua vez para intervir. Destaco ainda que as crianças são autónomas nos momentos de higiene, alimentação e na arrumação das áreas da sala de atividades.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Educação Física, as crianças têm uma boa coordenação motora, saltam a pés juntos ou com um pé só, correm, trepam, sobem, descem, pedalam no triciclo, andam de bicicleta. Quanto à motricidade fina, algumas crianças demonstram dificuldade em manusear uma tesoura.

No Domínio da Educação Artística, as crianças utilizam/manuseiam diferentes materiais nas suas produções (p. ex. lápis de pastel, canetas de feltro, lápis de cor, aguarelas e lápis de cera), representam com pormenor a figura humana e sabem identificar todas as cores. Relativamente ao jogo dramático as crianças utilizam o jogo simbólico para representar situações da vida quotidiana quando brincam ao “faz de conta”.

A maioria das crianças demonstra um grande interesse pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em que algumas crianças conseguem reconhecer letras e por vezes conseguem identificar uma palavra. As crianças conseguem escrever o seu nome e identificá-lo, gostam de escutar histórias e de criar histórias a pares através do registo do desenho e depois contá-las ao grande grupo. A maioria das crianças consegue: reconhecer o nome de outra criança do grupo quando o vê escrito; identificar algumas letras do abecedário; expressar-se de forma clara; identificar algumas palavras que começam pela mesma letra; e diferenciar o desenho do código escrito.

Relativamente ao Domínio da Matemática, a maioria das crianças revela conseguir contar até 20, sendo necessário em alguns casos o apoio do adulto. Identificam e distinguem algumas formas geométricas, reconhecem os algarismos do 0 ao 9, e

utilizam os números para representar quantidades, p. ex., quando da realização da tarefa de contagem das crianças presentes na sala.

O grupo de crianças demonstra igualmente interesse pela Área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente pelo conhecimento do mundo físico e natural. Ao se verificarem estes interesses, as crianças gostam de realizar experiências, de observá-las e de procurar/pesquisar as respostas para as suas questões (projetos) e essencialmente demonstram interesse em compreender o mundo que as rodeia.

2.6. Famílias

O Conselho Nacional de Educação, citado por Carvalho e Portugal (2019), recomenda que é necessário “assumir que a responsabilidade primeira pertence às famílias” (p. 12). Por isso, considero crucial caracterizar as famílias deste grupo de crianças.

Com a atual situação pandémica, as famílias não puderam entrar na organização socioeducativa, sendo feita a partilha das produções ou projetos das crianças através de registos fotográficos que a educadora partilha com os pais à sexta-feira no grupo criado por esta na plataforma digital WhatsApp e onde explica o que as crianças realizaram ao longo da semana.

A presente caracterização das famílias tem por base os dados disponibilizados pela educadora (cf. Anexo E), a leitura e análise do PCG (2020) e as conversas informais com a educadora cooperante.

Ao analisar os dados apresentados na tabela E1 (cf. Anexo E) verifica-se que a faixa etária das famílias varia entre os 26 e 45 anos.

No que concerne à nacionalidade, as famílias são maioritariamente de nacionalidade portuguesa (34), sendo os restantes pais de nacionalidade angolana (4), italiana (1), brasileira (1), inglesa (1), espanhola (1), cabo-verdiana (1), mongol (1), santomense (1) e checa (1). Importa salientar o facto que todas as crianças, independentemente da nacionalidade dos pais, possuem nacionalidade portuguesa.

Relativamente às habilitações literárias, a maioria das famílias apresentam habilitações ao nível do ensino superior, nomeadamente licenciatura (20), mestrado (5) e

pós-graduação (2). As restantes famílias têm o ensino secundário (9), o 3º ciclo (2), o 2º ciclo (3) e o 1º ciclo (1).

No que diz respeito ao número de irmãos (cf. Tabela D1), as crianças do grupo têm na sua maioria um irmão (11), dois irmãos (2), três irmãos (3), quatro irmãos (1), cinco irmãos (1), e apenas uma criança não tem irmãos. Importa salientar que não obtive informação de quatro crianças relativamente ao número de irmãos.

De acordo com PCG (2020), as famílias demonstram curiosidade e interesse pelo que os seus filhos fazem no JI, e também se preocupam com o desenvolvimento dos seus filhos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresento as intenções para a ação, que delineei tendo como base a caracterização feita anteriormente sobre a organização socioeducativa, e que orientaram a minha intervenção educativa.

3.1. Intenções para a ação

A intervenção do/a educador/a de infância exige que este reflita sobre as suas intencionalidades, nomeadamente sobre os valores e conceções da sua prática educativa, dado que “a intencionalidade permite [ao educador] atribuir sentido à [sua] ação” (Silva et al., 2016, p. 13). De forma a ter uma prática pedagógica adequada foi essencial estabelecer quais as minhas intenções educativas para com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

3.1.1. Intenções com as crianças

No que concerne às intenções educativas para com as crianças, estabeleci as seguintes: estabelecer uma relação positiva e de confiança com o grupo de crianças; promover a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem; reconhecer a criança como sujeito ativo e competente; e escutar a criança.

A primeira intenção foi **estabelecer uma relação positiva e de confiança com o grupo**. Hohmann e Weikart (2011) afirmam que a confiança permite à criança “aventurar-se em ações” (p. 65), pois sabe “que as pessoas de quem ele ou ela depende lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (p. 65). Estes autores referem ainda a importância do estabelecimento de interações positivas entre as crianças e o/a educador/a, dado que a aprendizagem pela ação depende das interações, sendo igualmente importante o/a educador/a apoiar as brincadeiras e conversas das crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

Posto isto, durante a minha intervenção procurei criar uma relação de confiança e positiva com as crianças, dando-lhes afeto, respeitando o ritmo de cada uma e, quando interagiu com uma criança, colocava-me ao nível desta, porque quando um adulto se coloca ao nível da criança, compreenderá a visão da criança e irá “tornar-se disponível

para participar nas suas atividades” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 311) e transmitirá segurança à mesma.

Veiga e Ferreira (2017) afirmam que é fundamental o/ educador/a reconhecer na sua prática pedagógica a participação da criança na tomada de decisões. Posto isto, apresento a segunda intenção, **promover a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem**, pois acredito na criança como ator social competente (Silva et al., 2020b) e com direitos (Tomás & Gama, 2011), em que é fundamental o/a educador/a de infância visualizar a criança como “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9).

A educadora cooperante, na sua prática, defende a participação ativa das crianças e envolve-as nas decisões que são tomadas em grupo, frequentemente através do voto. São as crianças que desejam essa forma, uma vez que estão familiarizadas com esta prática de negociação, de expressarem a sua opinião e de serem escutadas pelo adulto. A nota de campo apresentada de seguida explicita um desses momentos em que são as crianças que pedem para se ir a votos:

(...) a educadora cantou com as crianças uma canção sobre o caracol. O H. disse que queria fazer um projeto sobre o caracol e algumas crianças também referiam que queriam aprender mais sobre o caracol. O H. mencionou para irem a votos. A educadora pediu que quem quisesse fazer um projeto sobre o caracol levantasse o dedo no ar e de seguida perguntou quem não queria. A maioria das crianças levantou a mão, ganhando a opção a favor de fazer um projeto sobre o caracol (Nota de campo, 5 de janeiro de 2021)

Na minha prática valorizei as competências de cada criança e apoiei-as/encorajei-as a participar, principalmente no decorrer dos projetos que foram surgindo em sala, em que valorizei as suas propostas, as suas escolhas de materiais e a forma como queriam pesquisar, sendo estas decisões tomadas pelas crianças tendo eu um papel de mediadora, como se pode ler nos seguintes excertos:

A J. R. chegou ao pé de mim e disse-me que queria registar o que aprendeu sobre a baba do caracol. Posto isto, eu disse-lhe que podia registar o que tinha aprendido sobre a baba do caracol e sentámo-nos nas mesas. Logo depois questioneei-a sobre como queria fazer esse registo e esta respondeu-me “quero escrever numa cartolina” e eu perguntei-lhe qual era a

cor da cartolina que ela pretendia, respondendo que queria a cartolina rosa (Nota de campo, 13 de janeiro de 2021).

Quando voltamos à sala, a M. veio ter comigo e pediu-me para pesquisarmos juntas informações sobre os caracóis e quando a questioneei sobre onde queria pesquisar, esta respondeu-me “em livros”. Estivemos a pesquisar em livros, e, posteriormente, a M. questionou-me se podíamos também pesquisar na internet. Respondi que sim, levantei-me e foi buscar o meu portátil.

No fim quando a questioneei como queria fazer o registo do que aprendemos sobre os caracóis, esta referiu “Lili. Quero escrever com as minhas canetas numa cartolina amarela” (Nota de campo, 19 de janeiro de 2021).

A terceira intenção que defini foi **reconhecer a criança como sujeito ativo e competente**, visto que para a criança ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem implica que o/a educador/a de infância considere a criança como um sujeito competente e não “como “recipiente vazio” ou “tábua rasa”, nem como imatura” (Silva et al., 2020a, p. 8). Desde o início da minha prática educativa reconheci a criança como um sujeito com competências e direitos, em que a sua participação no processo educativo é fundamental, tal como Silva et al. (2016) referem: o/a educador/a deve encarar a criança como “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). Deste modo, reconhecer a criança como sujeito ativo no seu processo educativo pressupõe “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Silva et al., 2016, p. 9).

Relativamente à última intenção, delineei **escutar a criança** porque considero essencial o/a educador/a escutar com atenção as crianças e refletir sobre o que ouviu (Santos, 2013). Oliveira-Formosinho (2013, citada por Santos, 2013) refere que “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de coconstrução do conhecimento” (p. 21) ou seja, o/a educador/a deve praticar a prática da escuta pois é “uma capacidade que as crianças revelam desde muito cedo, em que demonstram que têm voz e sabem como escutar e querem ser escutadas pelos outros” (Rinaldi, 2001, citado por Silva et al., 2020b, p. 69) e também a “escuta é uma forma de estar na ação” (Silva et al., 2020b, p. 69), uma vez que para a criança participar no desenvolvimento do currículo é importante escutá-la e encorajá-la a expressar a sua opinião, assumindo o direito da

criança à participação e ser ouvida. Posto isto, ao longo da minha intervenção educativa privilegiei a escuta das vozes das crianças, as suas sugestões e opiniões, sendo que considero que fazê-lo, foi fulcral para mim dado que aprendi bastante com as mesmas.

3.1.2. Intenções com a equipa educativa

A comunicação que o/a educador/a estagiário/a estabelece com o/a educador/a cooperante é fundamental para haver um contexto de apoio e partilha na sua prática supervisionada (Portugal, 2002, citado por Matias & Vasconcelos, 2010). Oliveira-Formosinho (2002, citado por Matias & Vasconcelos, 2010) considera que a comunicação e o trabalho colaborativo entre o/a educador/a estagiário/a e o/a educador/a cooperante são fatores que proporcionam ao educador estagiário vertentes fundamentais para este poder “observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática” (p. 21).

Matias & Vasconcelos (2010) mencionam que é fundamental o estabelecimento de relações positivas e calorosas na prática profissional supervisionada para que o educador-estagiário se sinta mais seguro e confiante da sua prática.

Posto isto, as minhas intenções com a equipa educativa de sala foram: estabelecer uma relação de respeito e confiança; e participar nas dinâmicas da equipa educativa.

No que concerne à primeira intenção, **estabelecer uma relação de respeito e confiança**, para mim é importante haver uma relação de respeito mútuo e de confiança com a equipa educativa para que eu pudesse integrar-me na rotina diária e compreender a prática educativa da educadora cooperante. Procurei sempre que houvesse comunicação e troca de informações com a equipa educativa.

A segunda intenção que defini foi **participar nas dinâmicas da equipa educativa**. Desde o início procurei sempre participar nessas dinâmicas, de modo também a compreender qual a pedagogia seguida na sala e demonstrei sempre disponibilidade para ajudar a equipa na dinamização ou preparação de uma atividade.

3.1.3. Intenções com as famílias

No que diz respeito às intenções educativas para com as famílias, estabeleci as seguintes: promover uma relação de confiança e de respeito; partilhar as experiências

vivenciadas pelas crianças; e promover o envolvimento das famílias.

A primeira intenção foi **promover uma relação de confiança e de respeito**. Considero que é importante estabelecer uma relação de confiança e reconhecê-las como parceiras do processo educativo, uma vez que as famílias são “as principais responsáveis pela educação das crianças” (Silva et al., 2020b, p. 75). As famílias e a educação de infância desenvolvida no JI “são dois contextos que contribuem para a educação da criança e por isso é essencial que exista articulação entre eles” (Silva et al., 2020b, p. 75).

A segunda intenção foi **partilhar as experiências vivenciadas pelas crianças**. Enquanto parceira, é necessário que haja comunicação e troca de partilhas entre o/a educador/a e a família sobre as experiências vivenciadas pela criança tanto no JI como em casa. Essas trocas podem acontecer, por exemplo, através de conversas informais ou com registos fotográficos. Coelho (2004) afirma que a comunicação com os pais é “um fator essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora” (p. 298).

Quanto à última intenção, defini **promover o envolvimento das famílias**. Carvalho e Portugal (2019) defendem que a família deve ser envolvida no processo educativo “como um parceiro, numa comunicação bidirecional onde ambas as partes recebem e dão informações num espírito de partilha e reciprocidade” (p. 32). Assim sendo, privilegiei o envolvimento da família através da sua colaboração nos projetos desenvolvidos, como por exemplo o projeto *Os caracóis* em que as famílias contribuíram com pesquisas que realizaram com os seus educandos em casa e quando estes chegavam à sala ficavam motivados para transmitir aos colegas o que aprenderam sobre os caracóis.

Um exemplo disto, está expresso na seguinte nota de campo:

(...)Deste modo, eu peguei na cartolina “O que queremos saber”, li as questões e perguntei-lhes qual era a primeira questão que queriam responder. Escolheram a questão “o que comem os caracóis?” De seguida, para responder a esta questão, questionei as crianças onde queriam procurar a informação. A S. S., entusiasmada, respondeu: “vamos ler o que pesquisei com a mãe” e as outras três crianças concordaram, começando assim o nosso processo de pesquisa através da informação recolhida pela S. S. com a mãe. Antes de começar a ler perguntei à S. S. se na pesquisa que fez com a mãe encontrou alguma informação relativa ao que comem os caracóis e respondeu-me: “comem folhas” (Nota de campo, 11 de janeiro de 2021).

3.1.4. Avaliação da concretização das intenções para a ação

No que concerne à avaliação da concretização das intenções educativas definidas, considero que as intenções com as crianças e a equipa educativa foram alcançadas, uma vez que durante a minha prática privilegiei a escuta da opinião da criança, assegurei a sua participação e procurei dar continuidade a prática da educadora ao assumir o papel de mediadora perante as crianças para que estas continuassem a desenvolver a sua “capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (Silva et al., 2016, p. 36).

Relativamente à equipa educativa, considero que consegui estabelecer uma relação de confiança e também de cooperação, participei sempre nas propostas da educadora, colocando-lhe dúvidas ou dando sugestões e dinamizei em cooperação com a educadora em algumas das suas propostas pedagógicas.

No que diz respeito às famílias, considero que as intenções não foram totalmente conseguidas, pelo facto das famílias não poderem entrar na organização socioeducativa devido à situação pandémica provocada pela Covid-19 o que impossibilitou o estabelecimento de uma relação. De facto, não conheci a maioria dos pais das crianças que frequentavam as AAAF. O feedback das famílias de que fui tendo conhecimento foi obtido através de conversas informais com a educadora cooperante. Esta, mostrava-me as comunicações no grupo que criou na plataforma WhatsApp, onde as famílias realizavam muitas partilhas e mencionavam o seu feedback. No entanto, não me foi dado acesso direto a esse grupo.

Quanto à segunda intencionalidade, considero que foi alcançada com alguma dificuldade, visto que o envolvimento das famílias deu-se a partir da sua participação no projeto, nomeadamente através de pesquisas realizadas e dos livros que as crianças iam trazendo, sendo que o facto das famílias não poderem entrar no contexto socioeducativo revelou-se, na minha opinião, um constrangimento.

Importa ainda referir que realizei uma avaliação aprofundada de uma criança, em conjunto com a M., em que elaborou-se um portefólio da criança (cf. Portefólio individual, capítulo 8).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | | ' |

Neste capítulo é apresentada a investigação realizada durante a PPS II, em valência de JI. Deste modo, este capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos: a identificação e fundamentação da problemática; a revisão da literatura; o roteiro metodológico e ético; e por fim, a apresentação e discussão dos dados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática surgiu do meu interesse pela temática da democracia na sala de atividades, uma vez que desde o início da PPS pude observar que as crianças para chegarem a um acordo relativamente à tomada de decisões em grupo recorriam à votação, sendo este processo de tomada de decisão, bem como a participação e a escuta das crianças, visíveis na prática pedagógica da educadora. O excerto da nota de campo seguinte, explicita dois desses momentos de votação:

(...) a educadora pediu às crianças que se sentassem e foi buscar três livros alusivos ao dia da Mãe. Mostrou um livro de cada vez e, posteriormente, perguntou às crianças qual o livro que queriam escutar hoje.

De modo a chegarem a um acordo, a J.R. sugeriu irem a votos. Todos concordaram. Em seguida, a educadora mostrou o primeiro livro “Mamã raposa”, e contou quantas crianças levantaram o dedo. Contaram-se dezasseis crianças. No segundo livro, “Mamã?”, votaram três crianças. Quando mostrou o livro “Mamã” apenas duas crianças levantaram o dedo. As crianças que viram o seu livro ser decidido pela maioria ficaram entusiasmadas por o ouvir e a educadora explicou que como o segundo livro “Mamã?” tinha três votos ficava para terça-feira e o terceiro livro “Mamã”, que teve dois votos, ficava para quarta. (26 de abril de 2021)

Um dos aspetos que também captou a minha atenção foi a convivência democrática das crianças, visto que quando a opção que a criança escolhe não é a que tem mais votos, estas respeitam a opção que a maioria votou e as suas opiniões, como se pode ler no seguinte excerto:

Desta feita, a educadora referiu que a opção de aprender mais sobre os vulcões tinha mais votos, por isso ganhou e as crianças que votaram a favor ficaram contentes e começaram a dizer o que queriam aprender sobre o vulcão. As nove crianças que viram a sua opção não

ter mais votos não ficaram tristes nem frustrados, pois quando a educadora foi buscar uma folha para escrever as perguntas sobre os vulcões, estas nove crianças mostraram-se animadas a referir o que queriam saber sobre os vulcões. (Nota de campo, 30 de abril de 2021)

Lopes (2014) afirma que para as crianças participem ativamente na sua aprendizagem é necessário o/a educador/a de infância criar na sala de atividades um ambiente democrático, em que “desenvolva nas crianças uma aprendizagem democrática dando voz às crianças para que estas expressem as suas opiniões e contribuam na organização do ambiente educativo, desenvolvendo assim a autonomia e responsabilização do grupo de crianças” (p. 21).

Posto isto, a presente investigação tem como questões base: (i) De que forma a educadora desenvolve a democracia na sua prática educativa?, e (ii) Como promover a democracia através da participação da criança na tomada de decisões?

Deste modo, traçaram-se os seguintes objetivos de investigação: (i) Identificar as estratégias que a educadora implementa para promover a democracia; (ii) Conhecer as conceções das crianças sobre a tomada de decisões; e (iii) Compreender se a prática da democracia no JI, influencia o desenvolvimento da cidadania das crianças.

4.2. Revisão da literatura

Segundo Silva et al. (2016), a educação pré-escolar tem um papel crucial na fomentação da educação para os valores, visto que “não se “ensinam” [valores], mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33).

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar” (p. 39).

Dewey (2007) caracteriza a democracia como sendo “mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto” (p. 88), ou seja, “é uma forma de viver por meio de uma dinâmica equilibrada entre os interesses individuais e os interesses partilhados” (Dewey, 2004, citado por Duque, 2014, p. 48).

Moss (2011) afirma que devemos “viewing democracy and education as inseparably interconnected: democracy as a basic value and practice in education; and education as a means to strengthen and sustain democracy” (p. 1).

Duque (2014) citando Moss (2008) menciona que

o serviço educativo deve ser democrático. As escolas devem ser lugares onde a democracia possa ser vivida. “Pensar a escola como espaço transformador das relações sociais, recriando as formas de democracia, cidadania e participação” (Freire, 2001:283) implica uma gestão autónoma e local do currículo a pensar nas crianças, com as crianças (p. 53).

Da perspetiva democrática a criança “is understood as a competent citizen, an expert in her own life, having opinions that are worth listening to and having the right and competence to participate in collective decision-making” (Moss, 2011, p. 4).

Segundo Pereira (2017) a educação democrática implica “a formação do indivíduo para a tomada de decisão e participação social ativa” (p. 104) e para tal é crucial que o/a educador/a crie condições e promova práticas pedagógicas democráticas através da participação das crianças na tomada de decisões, na partilha de responsabilidades e quando o/a educador/a favorece a “liberdade de expressão e [incentiva a] participação” (p. 109). O/a educador/a dá voz às crianças onde são escutadas e expressam as suas opiniões, desenvolvendo assim nas crianças uma aprendizagem democrática, sendo igualmente importante para a participação ativa e democrática das crianças as interações estabelecidas entre adultos e crianças (Lopes, 2014).

Moss (2011) indica cinco aspetos em que os adultos e as crianças devem estar envolvidos para desenvolver a democracia numa sala de JI: (i) a tomada de decisões sobre os assuntos do quotidiano do JI, ou seja, sobre os objetivos, as práticas e o ambiente educativo do mesmo; (ii) a prática democrática vê as crianças como “active constructors of their own learning” (p. 3), ou seja, participantes ativos nas suas próprias aprendizagens; (iii) a avaliação é feita através de métodos participativos, em que a avaliação é um processo democrático e formativo de interpretação “involving all stakeholders (including children), making practice visible and thus subject to reflection, dialogue and change” (p.

3); (iv) contestar os “dominant discourses” (p. 3); (v) desenvolver uma abordagem crítica e através desta criar condições para participar da comunidade.

Agostinho (2015, citada por Veiga & Ferreira, 2017) defende igualmente o desenvolvimento de abordagens que provêm da posição das crianças e que reconhece as diferenças das mesmas “fundamentando-se num paradigma da escuta de modo a informarem o exercício de práticas contextualizadas e democráticas” (p. 9), em que o/a educador/a reconhece as competências sociais das crianças e Craveiro e Silva (2016) acrescentam que quando as crianças expressam a sua opinião estão a desenvolver “competências pessoais, sociais e cívicas, competências cognitivas e de aprendizagem, e competências de comunicação” (p. 120). Desta feita, Veiga e Ferreira (2017) mencionam que o/a educador/a na sua prática pedagógica tem de reconhecer a participação das crianças nas tomadas de decisão e garantir os seus direitos.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) que foi ratificada por Portugal em 1990 (Tomás & Gama, 2011), consagra no artigo 12.º o direito de audição da opinião da criança, ou seja, considera que “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Comité Português para a UNICEF, 2019, p. 13).

As OCEPE aludem ao artigo 12.º da CDC nos fundamentos e princípios educativos, nomeadamente no segundo fundamento “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 12), no qual referem como princípio educativo que o/a educador/a deve escutar a criança, considerar a sua opinião e garantir que a criança participa na tomada de decisões relativas ao seu processo de aprendizagem (Silva et al., 2016) e Silva et al. (2020b) afirmam que para a criança participar é imprescindível a “prática da escuta” (p. 69).

Silva et al. (2020b) referem que no artigo 12.º da CDC se expõe a visão do direito à participação, em que deve-se reconhecer “as crianças como atores sociais competentes que são envolvidas nos processos de decisão, escutadas e apoiadas para expressarem as suas perspetivas, sendo estas tidas em conta nos processos de deliberação” (p. 69).

Para Tomás (2007) a conceção de “participar significa influir directamente [*sic*] nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p. 49). Tomás e Gama (2011) mencionam que a participação é um processo gradual, em

que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (Tomás, 2007, p. 56).

Tomás (2007) faz referência a alguns aspetos que se deve ter em consideração quando se aborda a participação das crianças, nomeadamente que “as crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências” (p. 52), uma vez que têm “competências diferentes das dos adultos” (p. 55) e a participação das crianças não significa que deve-se deixá-las fazer tudo, mas sim mostrar-lhes que é “um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (p. 54), em que as crianças ao participar estarão a aprender a valorizar a opinião do outro e que a sua opinião também é importante. A autora defende ainda que “a educação para e na participação democrática não só é importante, mas também é uma exigência, porque sem ela há o risco de tornar a participação das crianças um processo adultocêntrico” (Tomás, 2007, p. 53). A participação democrática “traz, contudo, vantagens de maior envolvimento e responsabilização das crianças e aumenta o seu sentido crítico e de pertença à sociedade” (Tomás, 2007, p. 53).

A participação ativa das crianças no processo de decisões requer que o/a educador/a considere a criança como um ser capaz de dividir poder e responsabilidades com o adulto na tomada de decisões (Craveiro & Silva, 2016).

Para garantir a verdadeira participação da criança é essencial o/a educador/a de infância adotar estratégias que assegurem realmente a valorização da opinião da criança e que crie um ambiente educativo aberto ao diálogo, à expressão de opiniões e ideias, à atenção “e à tomada de decisões conjuntas entre adultos e crianças” (Craveiro & Silva, 2016, p. 114).

Posto isto, Silva et al. (2016) nas OCEPE salientam a criação de um ambiente no qual a criança é escutada e valorizada “como um contexto democrático em que as crianças participam na vida do grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem” (p. 33), sendo que este contribui para a autoestima e o bem-estar da criança.

A participação das crianças na vida do grupo proporciona-lhes o confronto das suas opiniões com as dos outros e a conscientização de perspetivas e valores diferentes que fomentam atitudes de tolerância e compreensão pelo ponto de vista do outro (Silva et

al., 2016).

Silva et al. (2020a) afirmam que o direito de participação da criança no processo de decisões “implica da parte do educador uma observação e escuta ativa dos seus interesses, opiniões e concepções” (p. 9), porque a participação das crianças não se pode circunscrever apenas

à escolha do que querem fazer em momentos específicos pontuais, sendo o resto do tempo orientado pelo educador. Supõe, pelo contrário, que as iniciativas e propostas das crianças sejam tidas em conta e que as propostas do educador possam ser alteradas pelas crianças, num processo de verdadeira participação em que todo o desenvolvimento do currículo é negociado entre o educador e as crianças (Silva et al., 2020a, p. 9).

Lopes (2014) afirma que é essencial o/a educador/a de infância criar na sala de atividades um ambiente democrático, em que este dá voz às crianças, onde são escutadas e expressam as suas opiniões, desenvolvendo assim nas crianças uma aprendizagem democrática, sendo igualmente importante para a participação ativa e democrática das crianças as interações estabelecidas entre adultos e crianças.

Em suma, é necessário que as crianças desde pequenas sejam responsáveis pelas suas escolhas e as suas atitudes (Oliveira-Formosinho et al., 1996, citado por Duque, 2014), mas para que isto aconteça é necessário que as crianças tenham “uma educação baseada nos princípios democráticos” (p. 49). Para tal, o/a educador/a de infância deve promover um ambiente democrático na sala de atividades, “através de atitudes com base nos valores pelos quais se rege a democracia” (Duque, 2014, p. 49). Posto isto, é importante que o/a educador/a escute e considere as opiniões de cada criança, faça com que as crianças cooperem e se ouçam umas às outras e “que conheçam e respeitem as suas diferenças individuais” (Duque, 2014, p. 50).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

O investigador não pode ser indiferente “em relação aos fenómenos educacionais

que estuda, pois participa neles sempre com os seus valores, crenças e ideias, pelo que deve tentar integrar-se no contexto de estudo” (Miranda, 2009, p. 34). Assim sendo, a problemática da investigação surgiu da Prática Profissional Supervisionada (PPS), na valência de JI. A problemática *A decisão democrática e a participação numa sala de Jardim de Infância* é uma investigação que assenta numa abordagem de natureza qualitativa.

A presente investigação tem como questões base: (i) De que forma a educadora desenvolve a democracia na sua prática educativa?, e (ii) Como promover a democracia através da participação da criança na tomada de decisões?.

Posto isto, delinee os seguintes objetivos: (i) identificar as estratégias que a educadora implementa para promover a democracia; (ii) conhecer as conceções das crianças sobre o processo de tomada de decisões; e (iii) compreender se a prática da democracia no JI, influencia o desenvolvimento da cidadania das crianças.

Esta investigação segue o método de estudo de caso, que Yin (2001) define como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Yin (2001) afirma que o estudo de caso permite ao investigador “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (p. 21).

Yin (2001) refere que o estudo de caso detém cinco tipos diferentes de aplicação, sendo que o tipo de aplicação que adotei é o estudo de caso descritivo que se caracteriza por “descrever uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre” (p. 34). Considero que o estudo de caso descritivo é o mais adequado para a minha investigação, porque este “apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 53).

No que concerne à natureza da investigação, esta segue uma abordagem qualitativa. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), a “metodologia qualitativa orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista” (p. 50) e Tomás (2011) citando Lessard-Hébert (1994), refere que numa abordagem qualitativa existe “uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno” (p. 147). Meirinhos e Osório (2010) mencionam que numa

investigação de abordagem qualitativa, o investigador não deve perder a sua capacidade interpretativa quando tem “contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (p. 51).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o estudo de “um fenómeno ligado à educação pode apresentar diferentes formas de interpretação” (p. 16), sendo a recolha de dados e as respetivas técnicas e instrumentos aplicados, importantes numa investigação. As técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei foram a observação direta participante, as notas de campo, a consulta documental e a entrevista semiestruturada.

A observação direta é uma técnica de recolha de dados que considero crucial, pois foi a partir desta que surgiu a minha problemática. Esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 25) e a observação direta aliada à participação permite ao investigador “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores” (Tomás, 2011, p. 148).

As notas de campo foram um instrumento essencial que resultou da minha observação e que utilizei no decorrer da PPS, pois possibilitaram-me refletir sobre o que observei. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Relativamente à técnica de consulta/análise documental, esta pode “desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação; e “validar” e contrastar a informação obtida” (Aires, 2011, p. 42). A consulta documental foi crucial na investigação, porque possibilitou-me analisar os documentos referentes à organização socioeducativa e a recolha de informações para a revisão da literatura sobre a problemática.

Quanto à entrevista semiestruturada, Miranda (2009) define-a como o combinar de “perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (p. 42). O entrevistador segue um conjunto de perguntas que definiu previamente e fá-las ao entrevistado através de uma conversa informal (Miranda, 2009). Para a recolha de dados da investigação foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo F). Para inquirir as crianças criaram-se três pequenas histórias, hipotéticas mas contextualmente relevantes (cf. Anexo

G), que foram apresentadas individualmente a cada criança de modo a facilitar a emergência das concepções das crianças acerca do processo de tomada de decisão.

Importa ainda salientar que todas as crianças participaram na investigação, mas a entrevista aplicada às crianças foi realizada apenas a oito, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino, visto que as oito crianças são as que se envolvem mais e vivem intrinsecamente a tomada de decisão através da votação e também são as crianças que a meu ver mais frequentemente influenciam os processos de decisão no grupo.

Também é importante referir que as conversas informais com a educadora e a revisão da literatura sobre a problemática também me permitiram recolher informação para a investigação. Relativamente às conversas tidas com a educadora, considerei crucial escutar as experiências vivenciadas por esta e os seus saberes sobre a problemática em estudo.

No fim da recolha de dados deve-se realizar uma triangulação dos dados que é definida por Meirinhos e Osório (2010) como “uma estratégia de validação” (p. 60) e que “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p. 60).

Estrela (1999, citada por Rosa, 2011) afirma que “o carácter ético da função docente advém do facto de o seu exercício e a sua legitimidade serem feitos em nome do bem do educando” (p. 24), e Sarmiento (2009) refere que “a responsabilidade profissional [de um/a educador/a de infância] tem uma componente ética fundamental” (p. 51).

No que diz respeito à dimensão ética na investigação (Anexo H), considero os dez princípios éticos e deontológicos enunciados por Tomás (2011) importantes na minha prática pedagógica e que orientaram-me no decorrer da PPS, sendo que os princípios que me regi durante toda a prática foram: o respeito pela privacidade e confidencialidade; o consentimento informado; e a planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação (Tomás, 2011).

Relativamente à dimensão da ética profissional (Anexo I) regi-me principalmente pelos princípios enumerados pela APEI na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, sendo estes: a competência; a responsabilidade; a integridade; e o respeito (APEI, 2011).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Neste subcapítulo, apresentam-se os dados recolhidos e sua respetiva discussão sobre a promoção da democracia através da participação da criança e o modo como a educadora desenvolve a democracia na sua prática pedagógica.

Para organizar os dados recolhidos na entrevista aplicada à educadora cooperante recorri à análise de conteúdo (cf. Anexo J) que Bardin (2002) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 38), sendo esta uma análise que permite ao investigador interpretar os dados através da categorização dos dados que consiste numa “codificação do texto em categorias, que podem ser interpretadas num modo narrativo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Posto isto, elaborei um quadro (cf. Tabela J1) que se divide em temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e frequência.

A recolha de dados das crianças sobre o processo de tomada de decisão incidiu na criação de três histórias (cf. Anexo G) sobre situações que as crianças têm de dar a sua opinião. Importa referir que estas situações foram criadas tendo por base momentos que aconteceram na sala.

No que diz respeito à entrevista realizada à educadora, esta teve como objetivo conhecer as conceções da educadora relativamente à criança, a democracia e a participação das crianças e as estratégias que utiliza para promover a democracia na sua prática educativa.

Relativamente ao tema *Conceção de criança* (cf. Anexo J, p. 69), a educadora caracteriza a criança como “um ser que tem uma individualidade própria, uma personalidade própria” (Anexo J, p. 69) e um ritmo próprio que deve ser escutada e respeitado, uma vez que “tem as suas opiniões e as suas ideias que devem ser valorizadas” (Anexo J, p. 69).

A educadora tem a mesma visão de criança que Lopes (2014) quando afirma que a criança deve ser escutada e Silva et al. (2016) realçam a importância do/a educador/a ouvir a opinião da criança e levar a mesma em consideração.

Quanto à segunda subcategoria que diz respeito à caracterização do seu grupo de crianças, a educadora caracteriza-o como um grupo participativo, interessado, curioso e “sempre prontos a colaborar e a ajudar” (Anexo J, p. 69).

No que concerne ao segundo tema *Participação* (cf. Anexo J, p. 69), este encontra-se dividido em duas subcategorias (i) caracterização da concepção de participação e (ii) estratégias de promoção da participação. No que toca à caracterização da concepção de participação, a educadora refere-se à participação como o agir e o fazer da criança e salienta que “não é só de concretizar ações, mas o sabê-las escutar, o sabê-las ouvir, o saber dar valor a opinião delas” (Anexo J, p. 69).

Silva et al. (2020a) mencionam que a participação da criança passa pela “escuta ativa dos seus interesses, opiniões e concepções” (p. 9) o que corrobora com a concepção de participação da educadora, pois esta considera que a participação das crianças não é só nas ações, mas também escutá-las nas suas decisões e escolhas (Anexo J).

Relativamente à segunda subcategoria, estratégias de promoção da participação, a educadora cooperante refere como estratégias o diálogo, o escutar, o acordo e o respeito pela opinião da criança. De acordo com Silva et al. (2016), a convivência das crianças na sala leva-as a terem consciência de perspetivas e valores diferentes dos seus que fomentam atitudes de tolerância e compreensão pelo ponto de vista do outro, o que vai ao encontro do que a educadora evidencia dado que a mesma considera que “cada criança tem a sua opinião [e] tem que saber respeitar a sua opinião, não é preciso sempre haver consenso, isso é muito falado com eles” (Anexo J, p. 70). Importa salientar que a educadora cooperante refere que quando não há acordo na tomada de decisões “há sempre a votação” (Anexo J, p. 70) e como isto é colocado em prática no quotidiano das crianças, as mesmas “entendem e conseguem perceber e conseguem funcionar em grupo assim” (Anexo J, p. 70).

Craveiro e Silva (2016) referem que para que existam quotidianos promotores da participação da criança deve existir por parte do/a educador/a estratégias como o diálogo, a tomada de decisões em conjunto e a escuta das ideias e opiniões das crianças.

No tema *Democracia* (cf. Anexo J, p. 70) emergiram duas subcategorias (i) caracterização da concepção de democracia e (ii) processo de tomada de decisões. No que diz respeito à caracterização da concepção de democracia, a educadora cooperante refere-se a um ambiente democrático onde as crianças são tratadas “como um grupo, mas também são tratados como cada criança individualizada” (Anexo J, p. 70). Dewey (2004, citado por Duque, 2014) corrobora a mesma ideia de democracia, que caracteriza como

“uma forma de viver por meio de uma dinâmica equilibrada entre os interesses individuais e os interesses partilhados” (p. 48).

Segundo Silva et al (2020a), o/a educador/a de infância deve promover “aprendizagens de acordo com os interesses das crianças e respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança” (p. 12). Posto isto, a educadora cooperante enfatiza que “cada criança é uma criança, tem o seu ritmo, tem o seu tempo de aprendizagem, o seu tempo de pensar e o seu tempo de falar” (Anexo J, p. 70) e a mesma conclui que no ambiente educativo “cada criança é respeitada como um ser e acho que isso é que é a cidadania e a participação deles” (Anexo J, p. 70).

Quanto ao processo de tomada de decisões, nomeadamente as decisões tomadas em grupo, a educadora menciona que quando são decisões conjuntas “há votações” e como as crianças estão acostumadas a esta prática “respeitam-se uns aos outros e aceitam as decisões, [aceitam] que se é preciso chegar a um consenso não é a opinião daquela criança. Aquela criança aceita porque já sabe que é a maioria que decide” (Anexo J, p. 70).

Nas decisões tomadas individualmente pelas crianças, a educadora afirma que “se for coisas individualizadas cada um escolhe por si e decide por si” (Anexo J, p. 71).

De modo, a analisar os dados recolhidos das crianças sobre as tomadas de decisão, optei por elaborar a tabela K1 (cf. Anexo K).

Relativamente à primeira questão, esta tinha como intuito perceber o modo como cada criança decide quando não estão todas de acordo com uma determinada situação. Verificou-se que a maior parte das crianças (5) referiram que nesta determinada situação deviam ir a votos: “vamos a votos” (C1); “devíamos tipo votar, a ver quem escolhe mais de salame e quem escolhe mais de gelatina” (C2); “ir a votos” (C3); “votos” (C4); “vamos a votos” (C6). Como se pode verificar na tabela K1 (cf. Anexo K), duas crianças mencionaram que devia-se realizar as duas atividades “fazer as duas coisas” (C7), “fazem uma coisa e depois outra coisa” (C8) e uma criança disse que deviam “Entender isso” (C5), ou seja, compreender que há umas crianças que querem fazer gelatina e outras salame. Estas respostas das crianças vão ao encontro do que costumam decidir em conjunto na sala, como referiu a educadora cooperante, que quando é necessária uma

decisão conjunta, ou seja, é necessário chegar a um acordo, as crianças recorrem à votação como modo de decidir.

No que concerne à segunda questão, que tinha como objetivo conhecer o que a criança sente quando a opção que é votada pela maioria não é a sua, a maioria das crianças menciona uma emoção negativa, nomeadamente ligada à tristeza: “Triste” (C1); “Um bocadinho mal” (C2); “Triste, aborrecido, as vezes zangado” (C3); “Triste” (C5); “Ficamos tristes” (C6); “Triste” (C7). É de referir que duas crianças referiram que se sentem bem quando a sua opção não ganha: “fico feliz porque os outros também estão felizes” (C4); “L: Sentes-te bem?/C8: Sim” (C8).

Na entrevista realizada à educadora cooperante, a mesma afirma que as crianças aceitam as decisões quando são tomadas tendo por base a votação, pois sabem que a maioria vence, ou seja, decide. Isso é exemplificado na seguinte nota de campo:

(...) o S. disse: “vamos a votos”. Posto isto, eu perguntei: “quem quer a cartolina vermelha coloque o dedo do ar”. Repeti o processo para as restantes duas cores. Teve mais votos a opção pela cartolina verde (11), seguida da cor vermelha (5) e da cor rosa (3). As crianças que não tiveram a sua cor escolhida mostraram-se bem-dispostas e aceitaram a decisão da maioria (Nota de campo, 20 de janeiro de 2021).

No que diz respeito à terceira questão, as crianças deviam decidir se concordavam com o que, na história hipotética, era a decisão maioritária, de modo a perceber se as crianças iriam optar por essa opção ou não. Deste modo, e tendo em conta a análise da tabela K1 (cf. Anexo K) depreende-se que apenas três crianças referiram a opção com mais crianças, ou seja, a opção brincar com os legos, sendo que duas destas três crianças referiram “ficar a brincar com os legos (...) porque são dez crianças e cinco crianças só queriam ir para as mãos na terra” (C1). A segunda criança disse que “os outros que queriam ir para as mãos na terra tinham que respeitar os outros” (C2). A outra criança referiu que devia-se “fazer votos e quem tiver mais votos ir ao sítio” (C3). É de referir que a criança C2 compreende que as crianças que escolhiam a opção com menos crianças deviam mostrar respeito pelas crianças que queriam brincar com os legos, pois tinham a maioria.

Verificou-se ainda que quatro das crianças entrevistadas decidiam realizar as duas

propostas, e três crianças referiram que devíamos dividir o grupo: “uns iam para o jardim da terra e outros ficavam aqui a brincar” (C4); “nós podemos separá-los e uns vão para as mãos na terra e outros ficam na sala a brincar” (C7); “é uns vão para as mãos na terra e outros ficam aqui” (C8); e uma criança mencionou que devia-se realizar uma proposta de cada vez “eu fazia as duas coisas de cada vez” (C5) e a mesma disse que primeiro devia-se “combinar o que é que vamos fazer” (C5). Uma criança afirma que devia-se decidir “ir para as mãos na terra” (C6) e quando questionada do porquê referiu “porque eu gosto muito” (C6).

Tendo por base os dados supracitados, pode-se concluir que as crianças manifestam possuir um conjunto diversificado e estabelecido de formas de análise das situações apresentadas. Nestas, ressalta a defesa do processo de votação quando não há acordo, o respeito pela decisão maioritária mesmo que se fique triste quando essa decisão não se conforma com a nossa, e a exploração de vários cenários quando ambas as opções são relevantes para a criança. O desenvolvimento destes processos está certamente associado à forma sistemática como a educadora exercita e potencia esses procedimentos democráticos.

No que diz respeito à segunda questão de investigação, *como promover a democracia através da participação da criança na tomada de decisões*, o/a educador/a deve ter a sua ação pedagógica assente em valores nomeadamente a “convivência com os outros, [o] respeito e [a] valorização do outro” (Leite, 2014, p. 11). Assim sendo, a participação da criança na tomada de decisões promove a democracia, pois proporciona-lhes o confronto das suas opiniões com as dos outros e o respeito pelo ponto de vista do outro (Silva et al., 2016), ou seja, a participação da criança no processo de tomada de decisões fomenta o respeito mútuo, o reconhecimento pelas diferenças (Tomás, 2007) e o seu direito de ser escutada e expressar a sua opinião (Silva et al., 2020b).

Constata-se que a prática democrática em contexto de sala influencia o desenvolvimento da cidadania, visto que os valores democráticos, como a participação, a escuta e o respeito pelo outro “não se “ensinam” [às crianças]” (Silva et al., 2016, p. 33), porque estas aprendem-nos através da convivência com outras crianças e nas relações que estabelecem com os outros. Assim sendo, é fundamental o papel do/a educador/a de infância na promoção da democracia no ambiente educativo.

Para tal, é essencial o/a educador/a na sua prática pedagógica fomentar a participação social ativa e a tomada de decisão das crianças, pois só assim conseguirá uma educação democrática (Pereira, 2017). Importa salientar que é “crucial educar as crianças nas suas próprias vivências atuais para que o futuro se desenvolva a partir dessas mesmas vivências” (Leite, 2014, p. 11).

Posto isto, o/a educador/a de infância amplia as aprendizagens das crianças relativamente à cidadania quando na sua ação educativa reconhece e assume as crianças “como um ator social, detentor de competências reflexivas, críticas, criativas e participativas, tentando sempre estimulá-las e valorizá-las” (Santos, 2013, p. 14).

O exercício da democracia promove o desenvolvimento da cidadania das crianças quando o/a educador/a reconhece a participação destas como um dos elementos fundamentais da educação, como Sarmiento et al. (2004) afirmam: “a construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social” (p. 3). Desta feita, o/a educador/a ao promover a democracia encontra-se a garantir o direito de participação da criança que é um elemento importante no desenvolvimento da cidadania das crianças.

Em conclusão, numa prática continuada e sistemática da educadora que privilegia processos de tomada de decisão envolvendo o escrutínio direto das crianças, estas valorizam e exercitam esses processos para resolver escolhas ou desacordos, aprendendo assim sobre si, enquanto cidadãos.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento e construção da minha profissionalidade docente ao longo da Prática Profissional Supervisionada – Módulos I e II.

Segundo Sarmiento (2009) a construção da identidade profissional de um educador de infância “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48) e com a PPS tive a oportunidade de articular os meus conhecimentos teóricos com a prática e de trocar saberes e experiências com as equipas educativas da valência de creche e JI e ainda refletir sobre a minha ação educativa.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2011, de 30 de agosto, é importante que o educador de infância baseie a sua ação educativa na reflexão “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (n.º 2, alínea a) do anexo V).

Considero que a PPS contribuiu bastante para a construção e desenvolvimento da minha identidade profissional, sendo que a reflexão crítica passou a ser um dos pilares no desenvolvimento da minha profissionalidade e que pretendo continuar a desenvolver ao longo da minha profissão, pois como refere Gomes (2018), a “reflexão apresenta-se como um elemento crucial para o desenvolvimento profissional” (p. 59) de um/a educador/a, porque ajuda o/a educador/a a refletir sobre a sua intervenção educativa. Atento que a PPS ajudou-me a refletir sobre a minha ação, o modo como observamos e interagimos com as crianças, e principalmente a importância de irmos realizando “momentos de reflexão sobre o que [se] vai experienciando ao longo do” (Almeida, 2019, p. 45) nosso percurso como educadores. Assim sendo, Almeida (2019) refere que o desenvolvimento profissional de um/a educador/a requer uma aprendizagem ao longo dos anos que se constitui um processo contínuo com trocas de experiências formais e informais que “implica o educador como um todo, incluindo os seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais e cuja grande finalidade é ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, através da melhoria das [suas] práticas” (p. 43).

Uma das dificuldades que senti na PPS II e que considero que foi a mais desafiante para mim e que ainda não está a meu ver totalmente ultrapassada foi o facto de quando

estou a dinamizar uma proposta com um pequeno grupo porco por vezes o foco do grande grupo, uma vez que também sentia a segurança de ter presente a educadora na sala e assim focalizava a minha atenção no pequeno grupo.

Em ambos os dois módulos da PPS valorizei a criação de uma relação afetiva e de confiança com as crianças, pois considero que só assim é possível conhecê-las. Aprendi também o quão gratificante e benéfico é ter as crianças envolvidas em tomadas de decisão participativas e verem os seus direitos exercidos de facto.

Na PPS II deparei-me com a situação epidemiológica provocada pela Covid-19 que fez-me ver uma outra realidade educativa com a existência de sessões síncronas e assíncronas com as crianças, na modalidade de “ensino” de emergência a distância, sendo necessário preparar propostas para as sessões assíncronas. A colaboração e a cooperação com a educadora cooperante tornaram-se fundamentais, para planificar previamente atividades para as crianças, e reajustá-las aos interesses das crianças após as sessões síncronas, uma vez que nessas sessões as crianças eram questionadas sobre o que queriam realizar na semana seguinte. A intervenção educativa a distância, foi para mim um grande desafio, que foi superado com apoio da educadora cooperante.

Após estas duas intervenções educativas tanto em creche como em JI posso constatar o que julgo ser importante para a minha prática como futura educadora que é a criação de uma relação afetiva e calorosa, o respeito por cada criança, a criação de um ambiente caloroso e democrático, onde as crianças participem, são escutadas e as suas opiniões são valorizadas, e reconhecer que as crianças são sujeitos ativos, com competências, com direitos e como tal devem participar no seu processo educativo.

Segundo Craveiro (2016, citado por Almeida, 2019) a “construção da identidade profissional constrói-se desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador” (p. 40). Concordo com esta afirmação porque tive a oportunidade de contactar, observar e refletir sobre diversas práticas, identificando-me com algumas e com outras não. Considero que todas estas experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional. O desenvolvimento profissional constrói-se ao longo da vida através de um processo contínuo que implica que o/a educador/a de infância se empenhe e que conjugue “esse esforço com fatores como, a formação contínua, o trabalho a pares, a reflexão sobre as

práticas educativas, o desenvolvimento organizacional e que todos estes fatores andem lado a lado ao longo de toda a carreira dos educadores” (Almeida, 2019, p. 46). Só assim, é que o/a educador/a de infância conseguirá ter uma prática educativa de qualidade e adequada a cada grupo de crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | | ' |

No final desta formação inicial, importa realizar uma retrospectiva do percurso vivenciado. Este é o momento em que consigo fazer uma boa integração entre o que fui aprendendo teoricamente e aquilo que foram a contribuição das disciplinas mais práticas. Sinto que cresci muito enquanto pessoa e como profissional, através de todas as experiências vivenciadas, das partilhas com as equipas educativas com quem tive o prazer de intervir e com as crianças com quem interagi. Fizeram-me refletir sobre a minha ação educativa, os meus valores e intenções e acima de tudo fizeram-me superar desafios e dificuldades.

Também a investigação aqui apresentada me fez refletir, enquanto futura educadora, sobre a importância e benefícios que a convivência democrática traz na vida do grupo, porque a prática democrática no ambiente educativo é um instrumento pedagógico fundamental que promove o direito de participação da criança, o direito a ser escutada, valorizada e envolvida nas suas decisões enquanto cidadão.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Almeida, A. M. (2019). *Desenvolvimento profissional do educador de infância em creche: entre motivações e inquietações*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11091>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Ibero-americana de Educação*, 72, 85-104.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro- Departamento de Ciências da Educação]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/10856>
- Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança (Edição revista)*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Craveiro, C. & Silva, B. (2016). A consideração pela opinião da criança em contextos e quotidianos de educação de infância. In F. I. Ferreira, C. I. Anjos, A. A. Duarte, E. Fernandes, N. H. Franco & T. Sarmiento (Orgs.), *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância – Investigação, formação docente e culturas da infância* (pp. 111-122). Whitebooks. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2552>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação* (S. Guimarães, Trad.). Didáctica Editora.

- Duque, I. (2014). *Ambiente democrático em educação* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum.
<http://hdl.handle.net/10400.26/12707>
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34.
<http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Gomes, A. F. (2018). *Os riscos da segurança no recreio: as vozes das crianças e das educadoras de um jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/9481>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira
- Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa: a criança como aprendiz ativo na descoberta do mundo* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1476>
- Lopes, J. (2014). *Participação democrática em contexto de Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
<http://hdl.handle.net/20.500.11796/2207>
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 17-41. <http://hdl.handle.net/10400.21/493>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação

- em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências-Departamento de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5489>
- Moss, P. (2011). *Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care*. Encyclopedia on Early Childhood Development. Consultado a 24 de abril de 2021 em <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/democracy-as-first-practice-in-early-childhood-education-and-care.pdf>
- Pereira, G. (2017). Educação para a democracia: a coerência entre o discurso e a realidade. In C. N. Fino & J. M. Sousa, (*Contra*) *tempos de educação e democracia, evocando John Dewey* (pp. 101-111). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1967>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. D. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (93), 24-27.
- Santos, C. (2013). *A importância de uma escuta ativa* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1281>
- Sarmiento, M., Soares, N., & Tomás, C. (2004). *Participação Social e Cidadania Activa das crianças*. Apresentado no Círculos de Discussão Temática - Infância, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3842>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Social*, (2), 47-64.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações*

- Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2020a). Construir e gerir o currículo – Desafios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Revista Diversidades*, (57), 7-12.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2020b). Os direitos da criança – uma leitura através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 66-76.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *II Encontro de Sociologia da Educação – Educação, Territórios e (Des)Igualdades* (pp. 1-22). <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças num Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32(2), 1-29.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2ª edição). Bookman.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |