

A APRENDIZAGEM NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA
Apropriação dos instrumentos de pilotagem por parte dos
novatos

Ana Batalha

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

2019-2020



A APRENDIZAGEM NUMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

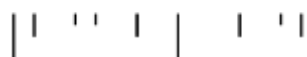
Apropriação dos instrumentos de pilotagem por parte dos novatos

Ana Batalha

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

Orientador: Prof. Doutor Tiago Almeida

2019-2020



AGRADECIMENTOS

A gratidão é o único tesouro dos humildes.

William Shakespeare

E ao longo deste percurso foram várias as pessoas com quem partilhei, ou espero não me ter esquecido de partilhar, este tesouro. Embora esteja grata a muitas pessoas que cruzaram o meu caminho até aqui, creio que é imprescindível agradecer a algumas delas.

OBRIGADA...

...a vocês, mãe e pai, por todos os sacrifícios, por todo o amor, por todo o carinho. Por todas as viagens de carro que passávamos a falar de como correu a minha semana, todos os telefonemas diários apenas para saber como estava. Por todas as vezes em que me obrigavam a parar e a *descomplicar*. Por confiarem sempre em mim e nunca me deixarem desistir.

...a ti mana, por aturares o meu mau feitio, me divertires com aquelas notícias que apenas tu sabes, seres a minha companhia silenciosa de fim de semana. Muitos dizem que estás a seguir o meu exemplo e que um dia vais chegar onde estou, o que eles não percebem é que para eu estar onde estou tive de aprender a ser como tu.

...a ti Cris, a minha amiga preferida, a minha outra metade. Para ti esta palavra torna-se pequena para expressar o quanto te estou grata pelo pilar de força e amizade que representaste nestes cinco anos. Se estou a escrever estas páginas é realmente graças a ti, porque juntas conseguimos e conseguiremos alcançar tudo a que nos propusermos...afinal de contas seremos sempre “eu e tu e tu e eu”. Estamos na reta afinal desta etapa, e agora? Agora que apareça uma instituição que nos ature às duas.

... a ti Viz, por seres a pessoa que já caminha comigo para as 3 “relações”. Por conseguires sempre ler-me apenas com um olhar e nunca me deixares percorrer este caminho sozinha. Obrigada por seres esse raio de luz na minha vida.

... a ti Joana, por seres a mãe, a irmã, o pai e até a vizinha coscuvilheira do lado. Por seres aquela que mais partilhou da sua vida comigo durante estes cinco anos. Por seres o meu porto seguro cada vez que voltava a “casa”.

... a ti Afi, por seres tão parecida comigo que sei que nunca estarei sozinha. Há quatro anos acreditaste em mim e escolheste-me para te acompanhar sem saberes o que estaria para vir. Hoje eu acredito que, apesar de todos os altos e baixos, tu também serias sempre a minha escolha. Contigo construí algumas das melhores memórias da minha capa preta!

... aos meninos da sala 2 de creche e da sala 1 de JI, por me acolherem nas vossas salas como tão bem vocês sabem fazer. Por me ajudarem a crescer e a perceber a profissional em que me quero tornar. Nunca percam essa vossa alegria e, sobretudo, nunca deixem que vos tirem a voz.

... a vocês Luísa, Selma, Lili, Rosa e Sónia, por me deixarem entrar, aprender e ser. Entrar nas vossas salas, aprender a ser a melhor profissional que consigo e ser a pessoa sou. Por me ajudarem a crescer tendo-vos como exemplos.

... a si professor Tiago que, apesar de achar que estas coisas é só para parecer bem, foi um grande impacto neste meu percurso. Ensinou-me que a melhor forma de refletir é passar para o papel os meus sentimentos e angústias. Fez-me escrever tanto que deixei de ter medo de não o conseguir fazer, mas sobretudo, levou-me a que, através do seu exemplo tranquilo, conseguisse encarar todo o processo de forma muito mais descontraída.

Obrigada também por todos os livros como referência.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), a qual decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Lisboa, com um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Esta é uma instituição que pretende ser um apoio para as famílias do bairro em que está inserida, oferecendo uma resposta educativa ao nível de creche e jardim de infância (JI). É ainda uma instituição que se rege pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Este relatório tem como objetivo apresentar e descrever o caminho percorrido durante os quatro meses de intervenção pedagógica e desenvolvimento de uma atitude investigativa, enquanto educadora estagiária. Neste sentido, será apresentada ao leitor, numa primeira fase, a caracterização do contexto em questão, assim como as intencionalidades que guiaram o percurso realizado, sendo ainda explicitados os moldes em que decorreu a avaliação de toda a intervenção.

Numa segunda fase, será apresentada a investigação realizada no contexto descrito, a qual incide no processo de apropriação dos instrumentos de pilotagem por parte dos novatos do grupo tendo em consideração os veteranos do mesmo. Este tema surgiu devido aos vários níveis de familiaridade das crianças da sala para com estes instrumentos, principalmente devido ao tempo em que estão inseridos na sala em questão. A investigação teve como objetivo, aquando da utilização dos instrumentos de pilotagem (diário, contar, mostrar ou escrever e mapa das comunicações), identificar o modo como os novatos se apropriam destes através da interação com os veteranos.

Os resultados indicam que uma parte do grupo de novatos se apropria destes instrumentos apenas estando envolvido numa comunidade de prática e tendo como exemplo as ações realizadas pelos veteranos. No entanto, algumas destas crianças necessitam de um apoio mais próximo por parte do educador para que consigam atribuir significado a estes instrumentos e utilizar os mesmos com o objetivo de comunicar em grupo.

Palavras-chave: Veteranos, Novatos, Comunicação, Comunidade de Prática, Instrumentos de Pilotagem.

ABSTRACT

This report was prepared within the framework of the Supervised Professional Practice II (PPS II) Curriculum Unit (UC), which took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) in Lisbon, with a group of 21 children aged between 2 and 5 years. This is an institution that intends to be a support for the families of the neighborhood in which it is inserted, offering an educational response at the level of daycare and kindergarten (JI). It is also an institution that is governed by the pedagogical model of the Modern School Movement (MEM).

This report aims to present and describe the path taken during the four months of pedagogical intervention and the development of an investigative attitude as a trainee educator. In this sense, the characterization of the context in question will be presented to the reader in a first phase, as well as the intentionalities that guided the journey undertaken, and the manner in which the evaluation of the entire intervention took place will also be made explicit.

In a second phase, the research carried out in the context described will be presented, which focuses on the process of appropriation of the piloting instruments by the newcomers to the group taking into account the veterans of the group. This theme arose due to the various levels of familiarity of the children in the room with these instruments, mainly due to the time they are inserted in the room in question. The research aimed, when using the piloting instruments (daily, counting, showing or writing and communications map), to identify the way the newcomers appropriate these through the interaction with the veterans.

The results indicate that part of the novice group appropriates these tools only by being involved in a community of practice and taking as an example the actions carried out by the veterans. However, some of these children need closer support from the educator so that they can attach meaning to these tools and use them for group communication.

Keywords: Veterans, Beginners, Communication, Community Of Practice, Piloting Instruments.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	5
2.1. Meio	6
2.2. Contexto socioeducativo.....	8
2.3. Equipa educativa.....	10
2.4. Ambiente educativo	12
2.5. Crianças	18
2.6. Famílias.....	25
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	28
3.1. Intenções para a ação e objetivos.....	29
3.1.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças	31
3.1.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa.....	38
3.1.3. Avaliação das intenções para com as famílias	40
3.2. Planificações	42
3.3. Avaliação de uma criança	45
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO	47
4.1. Problemática emergente.....	48
4.2. Revisão da literatura	49
4.3. Roteiro metodológico e ético	54
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	57
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
7. REFERÊNCIAS	78
8. ANEXOS.....	84

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	59
Figura 2.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS

BA	Brochura de Apresentação
CDC	Centro de Desenvolvimento Comunitário
CML	Câmara Municipal de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PES	Projeto Educativo de Sala
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
UC	Unidade Curricular
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

1. INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório tenta espelhar, de forma fundamentada e reflexiva, todo o processo e as aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção no âmbito da PPS II em JI, durante o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Os principais objetivos do estágio realizado nesta UC eram fornecer uma oportunidade para que as estudantes conseguissem, através da prática, adquirir competências e saberes que lhes permitissem familiarizar com o trabalho desenvolvido com crianças do 0 aos 6 anos; colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura e mestrado; desenvolver competências de análise, investigação e intervenção em contexto; aquisição de competências concretas para a resolução de problemas que surgem ao longo da prática, assim como uma postura crítica, reflexiva e ética com o objetivo de desenvolvimento profissional.

Estes objetivos eram também comuns aos delineados para o desenvolvimento da PPS I, realizada no ano anterior na valência de creche. No entanto, penso que as duas vivências representam experiências e aprendizagens bastante distintas entre si, embora ambas relevantes para os objetivos definidos para a prática. Relativamente ao primeiro ano, este representou uma primeira experiência na valência de creche. Durante o decorrer da mesma, tive o apoio da equipa educativa e dos docentes das UC que me ajudaram a compreender algumas características que devem existir na prática pedagógica de um educador desta valência. Foi ainda através desta experiência que criei a convicção de que no futuro gostaria de exercer a minha profissão numa sala de creche. Por outro lado, a PPS II foi uma experiência que me auxiliou no crescimento profissional, uma vez que, apesar de já ter contactado com a valência de JI, foi através do tempo que nos foi disponibilizado para estar com o grupo e desenvolver um trabalho de educadora estagiária que consegui confrontar-me com novas situações e desafios. Um outro aspeto relevante foi o facto de ambas as salas utilizarem o MEM e essa experiência me fazer ter vontade de saber mais, aprofundar mais o meu conhecimento sobre o Movimento e, talvez, no futuro utilizá-lo na minha sala.

No que diz respeito ao conteúdo do presente relatório, este relata a minha prática pedagógica enquanto educadora estagiária. Esta foi desenvolvida, durante aproximadamente quatro meses, numa instituição localizada num bairro de Lisboa, que proporciona às famílias a valência de creche e JI. Esta tem como principal objetivo ser

um apoio para estas famílias, gerando parcerias que visam a qualidade de vida pessoal, comunitária e urbanística. Uma outra característica é a utilização, por parte de toda a equipa educativa, do modelo pedagógico MEM. O grupo com o qual foi desenvolvida a PPS II conta com 21 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos.

Para o desenvolvimento desta prática pedagógica, foi realizada uma reflexão continua que, em conjunto com as observações, o planeamento, a ação e a avaliação, se conseguisse potenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, enquanto me constituía educadora.

Foi tendo por base a reflexão e as observações realizadas e registadas durante o período da prática pedagógica que surgiu o interesse em compreender como as crianças novatas no grupo se apropriam dos instrumentos de pilotagem de sala, tendo por base o modelo dos veteranos, desencadeando, assim, a intenção de realizar uma investigação mais aprofundada sobre a temática. Da investigação realizada, os resultados sugerem que alguns dos novatos do grupo conseguem apropriar-se dos instrumentos de pilotagem de sala apenas através da observação dos mais experientes e da oportunidade de participação. Estes resultados contribuem para pensar o papel da educadora de infância como um apoio e um facilitador do processo de apropriação por parte do restante grupo de novatos.

De modo a orientar a leitura do relatório e evidenciar a sua estrutura, explicito que este se encontra organizado em seis capítulos distintos: (i) Caracterização do contexto educativo, (ii) Análise reflexiva da intervenção, (iii) Introdução à investigação, (iv) Processos de avaliação, (v) Construção da profissionalidade, (vi) Considerações finais.

O primeiro capítulo evidencia, tendo por base a observação direta, conversas informais com a equipa educativa, o Projeto Educativo de Sala (PES), a Brochura de Apresentação da Instituição (BA) e uma entrevista realizada à Diretora da instituição, uma caracterização reflexiva do contexto em que foi realizada a PPS II. No segundo capítulo serão apresentadas, fundamentadas e avaliadas as intenções que nortearam a intervenção, resultando assim, numa análise reflexiva da mesma. O terceiro capítulo diz respeito à investigação desenvolvida, que contará com a apresentação da problemática escolhida, a revisão da literatura referente à mesma, as opções metodológicas e, também, a análise e discussão dos dados recolhidos. No quarto capítulo será descrita uma avaliação global de todo o processo de intervenção, bem como, a avaliação de uma das crianças do

grupo, realizada através da concretização de um portefólio da mesma. No quinto capítulo, será explicitada a contribuição da PPS I e II para a construção da minha identidade profissionalidade enquanto futura educadora. Por fim, o sexto capítulo pretende ilustrar, de uma forma reflexiva a contribuição das PPS para o meu crescimento profissional e pessoal. Tento, neste sentido, ao longo de todo o relatório dar a conhecer ao leitor não apenas o percurso feito ao longo da PPS II, mas também o impacto da PPS I no meu para o meu crescimento enquanto profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| " | | " |

De forma a que qualquer ação educativa seja contextualizada, é fundamental que o educador esteja ciente das características do meio em que está inserido, de modo a conseguir “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo” (Ferreira, 2004, p.65). Assim, é essencial que educador realize uma reflexão sobre a equipa educativa, as crianças, as famílias, o ambiente educativo e o meio, uma vez que

as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva, 2005, p.4).

Deste modo, neste ponto será apresentada a caracterização do contexto socioeducativo em que decorreu a PPS II (cf. Anexo A, secção VII, tabela 4) e que justifica e fundamenta as minhas intenções para a ação e as várias fases de intervenção. Para tal, serão ser mobilizadas: as notas de campo recolhidas, através da observação realizada; a análise de documentação institucional, nomeadamente a Brochura de Apresentação e o Projeto Educativo de Sala; a entrevista realizada à Diretora da instituição (cf. Anexo A, secção XVII); os dados recolhidos, através de conversas informais com a equipa educativa.

2.1. Meio

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que o indivíduo está inserido num processo de influência mútua com o meio em que vive. Desta forma, o educador assume um papel importante na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança através do meio social onde esta se insere, com a finalidade de formar indivíduos que consigam, através das interações estabelecidas, aprender e, simultaneamente, fazer parte do processo de aprendizagem do outro.

Neste sentido, é importante conhecer o meio em que a instituição, na qual decorreu a PPS II, está inserida. Esta pertence a uma freguesia de Lisboa, que de acordo com o site da Junta de Freguesia da mesma (2016), era anteriormente caracterizado por

ser uma zona rural perto de Lisboa. Hoje é um local onde predominam prédios de habitação, destinados a famílias com diversos interesses e de diversas culturas, locais de lazer e estruturas, que surgiram de forma a dar resposta às necessidades da população. Entre estes é possível destacar uma pequena mercearia, à qual os adultos e crianças da instituição recorrem sempre que necessitam de comprar produtos alimentares, um pequeno parque infantil, um centro de saúde e uma mercearia/padaria como representam as seguintes notas de campo:

A Al., após ter escolhido o T.P. e a Cl. para a acompanharem, vão com a ajuda da auxiliar a uma pequena mercearia que se situa perto da instituição para comprar os ingredientes para realizar o bolo de aniversário da Al. (Nota de campo 1.13)

Durante a hora das crianças mais crescidas, realizámos um passeio à rua onde observamos os prédios aí existentes, uma oficina, uma farmácia, o centro de saúde e algumas ruas por onde algumas das crianças passam quando se dirigem para a escola. (Nota de campo 3.12)

É importante destacar, também, que perto da instituição se situa uma Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), que tem como propósito apoiar o seu público alvo, que inclui famílias, grupos de risco e idosos. De acordo com os aspetos referidos anteriormente, as suas respostas baseiam-se em atividades sócio-educativas, refeitório social, centro de dia, espaço de inclusão digital e desenvolvimento comunitário, tendo sido ainda estabelecida uma parceria entre SCML e a instituição socioeducativa, que deu origem a alguns projetos realizados a par com alguns idosos e jovens da instituição, o qual se verifica pela seguinte nota de campo:

Durante a hora dos crescidos, o grupo junta-se com alguns jovens e idosos do CDC e realizam algumas faixas sobre como ser bom cidadão para que possam levar à rua numa saída que realizarão juntos. [. . .] (Nota de campo 10.14)

Neste bairro existe, ainda, uma outra instituição que dá respostas educativas tanto a nível de creche como de JI. Para além destas, encontramos ainda duas escolas, uma destinada ao 1º ciclo e a outra a crianças do 2º e 3º ciclo.

Após todas as informações apresentadas, importa salientar a ideia de que as crianças são envolvidas na vida da comunidade em que estão inseridas, sendo convidadas a circular e interagir com o meio que as rodeia. Esta relação que a instituição tenta promover entre o meio envolvente e as crianças foi um fator bastante importante para a minha prática pedagógica desenvolvida ao longo dos quatro meses de estágio, pois deu-me exemplos concretos da importância desta relação.

2.2. Contexto socioeducativo

A presente organização educativa, de acordo com a entrevista realizada à Diretora da instituição, foi formalmente constituída em 1998 (cf. Anexo A, secção XVII). A sua construção teve como origem um movimento cívico, realizado pelos moradores e comerciantes do bairro que se encontravam insatisfeitos com as deficientes condições deste, nomeadamente a falta de estruturas de resposta pública (Centro de Desenvolvimento Comunitário, Creche e Jardim de Infância, Centro de Saúde), no entanto, a gestão do equipamento de creche e JI é da responsabilidade da instituição apenas desde 2003. Esta decisão foi tomada pela Câmara Municipal de Lisboa (CML) e pela SCML, que decidiram fazer um convite à instituição, hoje responsável pela gestão da organização educativa. Importa ainda salientar que esta foi uma decisão participada pela comunidade residente do bairro.

A instituição integra 2 valências, creche (4 meses a 3 anos) e JI (3 a 6 anos) e, por isso, é tutelada pelo Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Segurança Social. Sendo assim definida como uma IPSS é co-financiado pelo estado.

Tendo como ponto de partida a entrevista à Diretora e a BA, é possível identificar a visão, a missão e os fins e valores nos quais assentam a gestão e organização da instituição. Esta visa apoiar a população do bairro, de modo a contribuir para uma maior qualidade de vida e desenvolvimento pessoal e social da mesma, tendo como missão ser uma instituição que gera parcerias, pensando sempre na qualidade de vida pessoal, comunitária e urbanística. Tem também a preocupação de ser um local de referência e uma via de comunicação e participação, que pode ser utilizada pela comunidade de forma ativa e democrática. No que respeita aos fins e os valores é possível compreender que é valorizada a independência e responsabilidade, a igualdade de oportunidades e a

integração social, a criação de parcerias e condições de inserção social e uma participação democrática.

Deste modo, tendo por base os aspetos referidos anteriormente, a instituição define os seus objetivos tendo como finalidade ser capaz de contribuir para uma dinâmica familiar positiva, garantir resposta social de equipamentos de infância às crianças e famílias do bairro, combater desigualdades proporcionando vivências positivas que potenciem a aquisição de competências e promover uma participação da comunidade, como pode ser observada através da seguinte nota de campo:

A educadora não se dirige com o grupo para o lanche uma vez que vai ajudar na organização do mercado das trocas que se irá realizar na entrada da instituição. Este consiste num mercado em que as famílias que entenderem trazem roupas que já não utilizem e que são colocadas à disposição de todas as famílias. Assim, quem entender poder levar as peças que necessitar e, se quiser, deixar algo em troca. (Nota de campo 28.11)

Considerando as ideias apresentadas anteriormente, é crucial mencionar o Projeto Intergeracional, resultante de uma parceria entre a instituição e o Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC) da SCML e parte integrante da agenda semanal do grupo. Este consiste na visita de utentes do CDC-SCML às salas de Creche às 6^a de manhã e às salas de JI às 5^a à tarde. Esta visitas têm um carácter formativo, recreativo e lúdico, nas quais são realizadas atividades em diversos âmbitos. No presente ano, a instituição conta também com a participação de alguns jovens neste projeto.

Relativamente à dimensão processual, de acordo com a entrevista à Diretora, a instituição segue o modelo pedagógico MEM. Este, de acordo com Niza (citado por Folque, 2018), assenta em três finalidade formativas: a iniciação a práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais, a reconstrução cooperada da cultura. Estas “três finalidades do MEM centram-se no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (p.51). Algumas destas características do Movimento são observáveis através da seguinte nota de campo:

Após uma conversa com a M.I., sobre um determinado comportamento, a educadora não conseguiu resolver a situação e, por isso, dirigiu-se ao “Diário” e escreve o seu nome na coluna do “Não gostamos” para que o assunto fosse discutido em reunião de conselho. (Nota de campo 2.5).

2.3. Equipa educativa

A equipa educativa da instituição é composta por 23 elementos do género feminino, entre estes: uma diretora técnica; uma assistente social; duas administrativas; sete educadoras, das quais uma é simultaneamente coordenadora pedagógica; sete auxiliares de ação educativa; cinco auxiliares de apoio geral.

Cada uma das educadoras tem a seu cargo uma sala e conta com o apoio de uma auxiliar de ação educativa, sendo que as quatro salas de creche contam ainda com quatro auxiliares de apoio geral e as três salas de JI com o apoio de uma. A estas auxiliares, são ainda destinadas tarefas exteriores ao trabalho em sala. É relevante destacar que, cada educadora acompanha o mesmo grupo desde a sala de berçário até ao final do JI, sendo que, quando este termina a educadora passa um ano letivo na sala heterogénea de creche (sala de 1/2 anos) antes de regressar, novamente, ao berçário.

A instituição conta também com o apoio de três professores, responsáveis pela dinamização das aulas de música, ginástica e judo, sendo que a primeira é destinada a todas as crianças, exceto o berçário, a segunda apenas é lecionada para as crianças a partir dos dois anos de idade e a terceira apenas para crianças do JI. Para além disso, existem ainda três cozinheiras que preparam todas as refeições das crianças e adultos da instituição e, também, o almoço para alguns utentes da SCML, que realizam a sua hora de almoço no ginásio da mesma. Estas cozinheiras interagem diariamente com o grupo.

Através de observações diretas e notas de campo recolhidas, é possível afirmar que existe uma boa relação entre toda a equipa educativa e sempre que necessário, esta organiza-se de forma a apoiar outros elementos que necessitem ou a compensar a falta de alguém que esteja de férias ou de folga, como se pode verificar pela seguinte nota de campo:

Quando eu falo com a educadora sobre a minha hora de almoço a educadora explica-me que nesse dia trocou a sua hora de almoço com a auxiliar, uma vez que esta necessitava de tratar de assuntos pessoais. (Nota de campo 1.16)

Relativamente à partilha e organização de informação é possível destacar a ajuda e a partilha realizada entre salas e, ainda, as reuniões entre a equipa educativa, como demonstrado pelas seguintes notas de campo:

A educadora da sala dos 2 anos pede ajuda a algumas das crianças para que vão até à sua sala ajudar a desenhar algumas casas, a Di. e o T.T. voluntariam-se e vão até lá ajudar. (Nota de campo 6.8)

A educadora não está presente durante a atividade, uma vez que se encontra numa das reuniões entre as educadoras e a diretora. (Nota de campo 51.5)

De acordo com a entrevista à Diretora, são realizadas: reuniões semanais entre as educadoras e a Diretora; reuniões semanais entre a equipa técnica, a qual inclui a coordenadora, a diretora e a assistente social; reuniões bimensais com toda a equipa; reuniões de finais de “períodos” para planificação e avaliação de momentos como a Páscoa, o Natal e o início do ano.

Um outro aspeto a ser referido é a formação realizada pela equipa educativa. Esta é destinada às educadoras e diretora da instituição e está relacionada, sobretudo, com modelo pedagógico adotado, o MEM.

Relativamente à equipa educativa da sala onde foi realizada a PPS II, esta é constituída por uma educadora e duas auxiliares, sendo que uma delas apenas dá apoio na hora da sesta e ao final do dia. Através de várias observações e conversas informais com a educadora, é possível concluir que a relação entre estas é essencialmente comunicativa e colaborativa, como se pode observar pela seguinte nota de campo:

Depois de as crianças regressarem do lanche, a educadora e a auxiliar sentam-se conversando sobre como devem organizar e qual a atividade que podem desenvolver na reunião de pais que se irá realizar. Em conjunto idealizam que deve ser contada uma história que o grupo já ouviu e que vai ser desenvolvida

uma atividade para levar os pais a pensar sobre diversos assuntos em conjunto.
(Nota de campo 54.10)

Embora não tenha observado e registado reuniões entre a equipa, foi-me possível presenciar diversos momentos e diversas conversas em que eram apontados aspetos positivos e negativos da ação de cada uma das intervenientes. No que respeita à tomada de decisões, estas eram ponderadas entre todas e sempre respeitadas e valorizadas por todos os elementos. Neste sentido, as propostas realizadas em sala eram ponderadas entre os dois elementos e, durante a realização da prática, tive a oportunidade de presenciar o desenvolvimento de momentos dinamizados pela educadora e outros pela auxiliar.

2.4. Ambiente educativo

Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), defendem que é através das interações que desenvolvemos em diversos ambientes que se constroem as relações afetivas e que as interações são um meio de trocas comunicativas, onde determinados comportamentos e gestos “são destacados e assumem significados construídos em conjunto” (p.174). Nesta linha de pensamento, de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), o ambiente educativo deve ser pensado em função das crianças e dos adultos que o utilizam, mas sobretudo da vida em grupo e das interações que ali decorrem.

Considerando a relevância do ambiente educativo, importa abordar a organização do espaço da instituição, bem como do ambiente de sala, o qual abordará as seguintes dimensões: espaço, materiais, tempo e interações.

A organização socioeducativa conta com: uma secretaria, onde os familiares se podem dirigir para tratar dos mais variados assuntos; uma sala de educadoras, onde estas se reúnem e realizam algumas reuniões; uma cozinha, onde são preparadas todas as refeições para as crianças e adultos; balneários, onde os adultos da instituição podem deixar os seus pertences; lavandaria; um ginásio, onde são realizadas as aulas de música, judo e ginástica; gabinete da diretora da instituição; três salas de JI; quatro salas de creche; duas casas de banho, onde são realizados os momentos de higiene das crianças; um

refeitório, onde são feitos os momentos de alimentação das crianças de creche e JI; espaço exterior.

Analisando as observações e notas de campo recolhidas ao longo das semanas de observação e intervenção, é possível afirmar que a exploração do espaço exterior é bastante valorizada pela educadora, uma vez que o grupo todos os dias durante a manhã usufrui deste espaço em conjunto com as restantes salas de JI e, por vezes, da parte da tarde com todas as salas de JI e creche.

No que respeita à caracterização deste espaço na instituição onde é realizada a PPS II, é possível afirmar que é um local amplo e de fácil acesso para todas as crianças, até aos bebés que ainda não tem a marcha adquirida (sala de berçário). Relativamente aos materiais e equipamentos de que dispõe, saliento a existência de equipamentos que permitem às crianças trepar, deslizar, andar, empurrar, puxar, entrar e sair e, até, ficar lá dentro. Este contém, ainda, alguns canteiros com árvores e terra, onde as crianças gostam de se sentar a brincar e a observar alguns insetos, e uma zona com uma pequena horta destinada a todas as crianças da instituição. (cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 11 a 15 de novembro de 2019).

Relativamente ao espaço de sala, segundo Forneiro (1996), este é, desde as paredes à distribuição dos materiais, um reflexo das atividades realizadas, da comunicação entre o grupo e das relações escola-família. Tendo por base a ideia apresentada pela autora, é crucial caracterizar a sala onde foi realizada a PPS II. Este é um espaço relativamente amplo e com bastante luz natural. É também um espaço organizado por áreas, o que vai ao encontro das ideias defendidas pelo modelo pedagógico utilizado, o MEM. Este pressupõe que o espaço, como afirma Niza (2013), esteja organizado em áreas distintas distribuídas em redor de uma área central polivalente onde podem decorrer diversas atividades coletivas.

Tendo por base a informação apresentada por Niza (2013) é possível identificar as seguintes áreas em sala: a **áreas dos jogos** que engloba os jogos de chão e os de mesa e que tem à disposição das crianças diversos jogos e objetos que estas podem manipular neste espaço à sua vontade, entre estes, por exemplo, os puzzles, jogos de tabuleiro e os

legos; a **área da expressão dramática** que engloba o faz de conta e os fantoches, a qual conta com a réplica de uma cozinha real, assim como vários disfarces e fantoches que as crianças podem utilizar durante os momentos de brincadeira; a **área das ciências** onde estão disponíveis alguns materiais que as crianças podem manipular para as mais diversas descobertas de iniciação científica, assim como está afixado o mapa do tempo onde estas registam todos os dias o tempo atmosférico que faz na rua; a **área da matemática** onde se encontram diversos materiais matemáticos que as crianças podem manipular sempre que essa for a sua intenção e que também podem ser utilizados em atividades mais estruturadas; a **área da expressão plástica** que engloba a plasticina, a pintura no cavalete, o recorte e colagem e o desenhos, atividades que as crianças podem escolher fazer sempre que assim for a sua vontade e que englobam diversos materiais que podem manipular de modo a realizar estas atividades; a **área de iniciação à leitura/escrita** que engloba os textos, a biblioteca e o computador, os quais dispõem, por exemplo, de livros, projetos antigos que as crianças podem consultar e diversos ficheiros que estas podem utilizar; **área polivalente** na qual se realizam as reuniões de grande grupo e servem de apoio a outras atividades (cf. Anexo A, secção IV).

Silva et al. (2016) defendem que a “organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (p. 28). Assim, é essencial que a equipa educativa de sala faça uma constante avaliação daquela que é a organização do espaço, de modo a que este continue a ser promotor de desenvolvimento e bom funcionamento do grupo. Neste sentido, durante a realização do estágio, a equipa educativa em conjunto com o grupo de crianças realizou uma alteração em sala, a qual resultou de uma avaliação diária por parte da mesma e pode ser compreendida pela seguinte nota de campo:

A educadora conversa com o grupo sobre algumas das características da área do faz de conta e da biblioteca e diz que esta disposição não está a resultar porque as crianças vestem alguns disfarces na área do faz de conta e vão para a biblioteca para se verem ao espelho, criando muita confusão numa área onde deve existir alguma calma. Assim, esta pede sugestões ao grupo sobre como podem resolver

a situação e, assim, surge a sugestão de que estas duas áreas sejam trocadas de lugar. (Nota de campo 43.12) (cf. Anexo A, secção IV)

As paredes da sala contêm diversos trabalhos realizados pelas crianças, alguns textos de comunicações realizadas no âmbito do contar, mostra ou escrever, na reunião da manhã, e, também, alguns instrumentos de pilotagem. Entre estes instrumentos encontram-se o diário, o mapa de aniversários, a agenda semanal, o mapa das comunicações, o contar, mostrar ou escrever, o mapa das presenças, o calendário, o mapa do tempo e o mapa de distribuição de tarefas. Estas tarefas são distribuídas semanalmente e ficam a cargo de duas crianças, sendo realizadas em conjunto pelas duas.

Para além de pensar na organização do ambiente educativo, para que exista envolvimento por parte da criança, o educador necessita, de acordo com Silva et al. (2016), proporcionar “materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11). O grupo tem ao seu dispor uma variedade de materiais e brinquedos dos quais pode usufruir: livros, carrinhos, bonecas, legos, jogos de chão, fantoches, geoplanos, entre outros. Esta diversidade de materiais permite ao grupo conhecer objetos com os quais podem não estar familiarizado, ter a oportunidade de escolher qual a atividade que lhe apetece fazer no momento, sendo que pode realizar diversas ao longo do dia e interagindo com diversas crianças, mas também para estimular a utilização de uma determinada área ou o desenvolvimento de determinada competência.

Como salientado por Zabalza (1987) a rotina de uma sala deve ser organizada e estruturada tendo por base aquelas que são as necessidades e interesses do grupo que aí interage. Esta deve ser organizada e consistente, mas ao mesmo tempo que se caracterize como suficientemente flexível para corresponder às necessidades das crianças. Nesta linha, os tempos da agenda semanal do grupo estão organizados de modo a contemplar momentos destinados: à reunião da manhã; atividades em projetos; ginástica; comunicações; tempo de trabalho curricular participado de linguagem oral e escrita, matemática/ciências; artes; animação cultural; reunião de concelho. (cf. Anexo A, secção V, tabela A2).

Tendo por base estes tempos, descrevo um dia tipo da sala na qual decorreu a PPS II: o dia inicia-se com a reunião da manhã em que é cantada a canção do “Bom dia”,

avaliado o plano do dia anterior e realizado o do presente dia e, por fim, utilizado o “contar, mostrar ou escrever”. Posteriormente, ocorre o tempo de atividades em projetos, por vezes intercalada com uma aula de ginástica. Durante estes momentos são realizados os projetos sugeridos pelo grupo e/ou tempo de brincadeira livre pelo espaço de sala. Antes de se dirigirem ao exterior, no final da manhã, ainda são realizadas as comunicações de algo que as crianças tenham desenvolvido no decorrer destes tempos e, também, um momento mais tranquilo em que, por exemplo, se cante uma música ou realize um jogo. Após algum tempo no exterior, partilhado por todas as salas de JI, é realizado um momento de higiene e as crianças dirigem-se para o refeitório para o almoço. Por volta das 13:00h as crianças com 2,3 e 4 anos vão até à sala para o momento da sesta e as crianças de 5 anos ficam na biblioteca para o momento “dos mais crescidos”. As tardes, são destinadas aos tempos curriculares comparticipados em que são realizadas atividades mais estruturadas e destinadas a diferentes áreas. Posteriormente, realiza-se um momento de higiene e o lanche.

Por fim, relativamente às interações que decorrem no ambiente educativo, estas podem ser estabelecidas entre os adultos e as crianças ou entre o grupo e as restantes dimensões abordadas anteriormente. No que respeita ao primeiro tipo de interações, estas promovem a criação de relações que podem dar origem a momentos de prazer para crianças e adultos, considerando a qualidade dos contextos em que estão inseridos. Como destacado por Bhering (2003), a qualidade da interação adulto-criança é essencial para a educação de infância, na medida em que, sempre que as crianças se sentirem confiantes vão demonstrar um maior nível de envolvimento no processo de aprendizagem.

É possível caracterizar as relações entre os adultos e as crianças de sala como sendo relações de confiança, afetividade e respeito. Através das observações registadas, consegui encontrar momentos de: brincadeira; partilha e discussão de opiniões, sendo que todas eram valorizadas; negociação; partilha de afetos; resolução de conflitos através de conversas individuais ou em grupo. Penso que é importante salientar a ideia de que o papel representado pelas crianças e pelos adultos nestas interações é sempre o mais horizontal possível. As ideias apresentadas podem ser observadas pelas seguintes notas de campo:

Enquanto o T. e a V. conversavam, a D. tenta que estes a ouvissem, no entanto estes não fazem. Assim esta começa a chorar e a bater com a caneta até que esta se parte. A educadora aproxima-se deles e conversa com eles dizendo que não houve calma suficiente para resolver a situação, tentando gerir os vários pontos de vista. (Nota de campo 1.7)

A Cl. quando chega coloca-se atrás da avó e não quer entrar na sala. Assim, a educadora abraça-a, falando calmamente com ela e fazendo com que esta aceite entrar na sala, no entanto esta não quer despir o casaco e a educadora permite que esta permaneça assim até que esteja preparada para começar a manhã. (Nota de campo 5.2)

Por sua vez, no que respeita ao segundo tipo de interações estas podem estar relacionadas com o espaço, os materiais e o tempo. Relativamente ao espaço, todo o grupo esteve envolvido na organização do mesmo, sendo que se torna mais fácil o sentimento de bem-estar. Foi ainda observável que todas as crianças exploravam todas as áreas de sala, embora algumas fossem selecionadas mais vezes e por mais crianças – a área do faz de conta, dos jogos e das artes. Ao longo da exploração destas áreas os materiais que mais utilizavam eram os disfarces e os objetos representantes dos materiais de cozinha, os jogos de encaixes, como os blocos e os legos, e ainda os cadernos individuais e os materiais de desenho. Abordando a questão do tempo, este era um fator tranquilo para o grupo, uma vez que a existência de uma agenda semanal e, por consequência, de uma rotina concreta lhe fornecia uma grande segurança. A realização do plano do dia, todas as manhãs, era também uma grande base de suporte para este sentimento, uma vez que quando era necessário existir alguma alteração esta era abordada e combinada com o grupo. Deste modo, as crianças tinham sempre um sentimento de bem-estar e de segurança para com esta componente, uma vez que todas as decisões e todos os acontecimentos eram participados por elas.

Analisando de uma forma global todas as características do ambiente educativo apresentadas, é possível afirmar que todas elas estão delineadas para evidenciar as características do MEM e, assim, a iniciação à vida democrática em grupo e a gestão cooperada entre os diversos elementos intervenientes na vida pedagógica do grupo. Como

potencialidades, destacam-se o sentimento de envolvimento e bem-estar, seja através da contribuição da organização de um espaço e tempo do qual faz parte ou do sentimento de valorização da opinião, sentimentos e pensamentos.

Relativamente à organização do espaço, penso que esta foi bem idealizada, fazendo utilização de toda a área disponível, apesar de pensar que a sala tem um tamanho reduzido para o número de crianças que constituem o grupo. A organização por áreas permite uma boa distribuição de todos os materiais e de oferece às crianças diferentes espaços para diferentes momentos de brincadeira. Nesta linha, relativamente aos materiais, estes são pensados para as necessidades e interesses das crianças. No entanto, sempre que os adultos consideram necessário dá-se uma troca entre salas, o que proporciona ao grupo novas experiências. Um dos aspetos que por vezes acabava por interferir com um funcionamento mais calmo da sala era o facto de as crianças transportarem alguns materiais para outras áreas, dando assim a estas uma outra funcionalidade.

Relativamente aos tempos, destaco a sua organização através de uma agenda semanal, o que proporcionava à educadora uma linha de trabalho e às crianças uma maior estabilidade. De certa forma, verificava-se uma estrutura consistente que favorecia a emergência de oportunidades orientadas para os interesses das crianças. Dentro da agenda semanal, o momento das comunicações e as transições para o momento de exterior nem sempre eram bem-sucedidos, sendo que o grupo, por vezes, se tornava agitado e não dedicava a devida atenção ao que estava a ser realizado.

2.5. Crianças

Silva et al. (2016) afirmam que, cada criança tem as suas características intrínsecas, o seu processo de maturação e, ainda, as suas próprias experiências de vida. Deste modo, cada uma é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8). Tendo sempre presente as ideias expressas anteriormente, foram realizadas conversas informais com a equipa educativa, assim como observações e notas de campo ao longo da PPS II, de forma a permitir uma caracterização global do grupo. Importa

ainda salientar que, apesar desta caracterização, durante a prática procurei sempre ter em consideração e respeitar a individualidade de cada criança.

Deste modo, para a presente caracterização foram tidas em conta diversas dimensões, tais como: a autonomia, a interação entre pares, focando mais pormenorizadamente a resolução de conflitos, a participação na vida do grupo e os momentos de brincadeira. Escolhi estas dimensões uma vez que, na minha opinião, estas são a base do dia a dia das crianças. É em volta destas que se desenrolam a maioria das atividades e ações do quotidiano e, por isso, penso que é essencial compreender mais pormenorizadamente cada uma delas.

Começo por fazer referências aos seguintes aspetos, o grupo é composto por 21 crianças, sendo 10 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas, no início da prática, entre os 2 e os 5 anos (duas crianças com 2 anos, seis com 3 anos, cinco com 4 anos e oito crianças com 5 anos). Esta heterogeneidade ao nível das idades influenciou o envolvimento das crianças, bem como as práticas pedagógicas por parte da equipa educativa, como é visível pela seguinte nota de campo:

Por fim realizamos a troca de tarefas. No final a educadora fala comigo para que eu tenha a atenção, em algumas das tarefas – por exemplo marcar o calendário – de colocar sempre uma criança mais velha e uma mais nova de modo a assegurar que este seja feita e que haja entreaajuda nesta sequência. (Nota de campo 26.14)

As crianças com 4 e 5 anos já frequentavam a instituição e o grupo em questão, enquanto que das crianças com 3 anos, seis já frequentavam a instituição em contexto de creche e as restantes duas estão numa instituição pela primeira vez. É ainda relevante referir que as crianças de 3 anos estão pela primeira vez com a equipa educativa de sala (cf. Anexo A, secção VI, tabela A3).

Analisando as dimensões observadas, começo por fazer referência ao conceito de autonomia. No seio das instituições de infância, de acordo com Almeida (2019) ocorrem um conjunto de ações que vão atuar sobre a crianças no sentido da sua autonomia. Nesta linha, Lopes da Silva et. al (citados por Almeida, 2019) afirmam ainda que, a “construção da autonomia passa por uma organização social participada do grupo”, ou seja, todos os aspetos que estão envolvidos naquela que é a vida partilhada devem ser

considerados tendo por base a participação de todos os envolvidos. “Esta participação da vida do grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (p.13). Considerando estas ideias apresentadas saliento que a autonomia é uma dimensão que está subjacente a todas as outras que vão ser abordadas no decorrer da presente caracterização do grupo.

Tendo por base este conceito, destaco que ao longo do dia a dia, o grupo estava familiarizado com as rotinas de sala, sendo que questionavam quando estas eram alteradas. Ao longo da rotina não necessitam de auxílio para se organizarem durante as transições entre momentos, sendo que sabiam o que ia acontecer a seguir. Relativamente ao espaço, o grupo também demonstrava um grande à-vontade com o mesmo, sendo que se organizava e dirigia para os locais onde se iria realizar a seguinte parte do dia. Foi ainda observável que as algumas crianças gostavam de circular pelo mesmo, especialmente pelas salas de creche, fosse para visitar irmãos mais novos, antigos educadores e auxiliares ou até mesmo para passar algum tempo com as crianças mais novas. Sendo que este era um passatempo de preferência para algumas, uma vez que gostavam de ajudar os mesmos nas ações do dia a dia.

Relativamente à regulação da satisfação das necessidades básicas, uma das crianças ainda estava no processo de desfralde e, durante as refeições, algumas das crianças mais novas ainda solicitavam a ajuda dos adultos. Um último aspeto relevante para esta dimensão foi o trabalho desenvolvido, nomeadamente, com as crianças mais novas de forma a maximizar a sua autonomia durante os momentos anteriores e posteriores ao tempo de exterior, ou seja, a logística de vestir e/ou despir algumas peças de roupa.

Posteriormente, importa fazer referência a uma característica do grupo que está relacionada com as rotinas diárias, a qual diz respeito às tarefas que são atribuídas semanalmente. Relativamente aos momentos de troca das mesmas, não se verificavam dificuldades em compreender a passagem dessa responsabilidade para uma outra criança na semana seguinte, sendo que quando surgiam dúvidas, pediam a um adulto que lhes lesse essa informação no quadro das tarefas. No entanto, algumas das crianças mais novas ainda não atribuíam muito significado a estas responsabilidades, nem ao quadro de

distribuição das mesmas, necessitando que um adulto ou uma criança mais velha lhes relembresse.

Jorba, Gomés e Prat (2010) defendem que o processo de aprendizagem da criança está diretamente relacionado com as suas vivências. Neste sentido, todas as suas interações desenvolvidas são a base para este processo de aprendizagem. Considerando esta importância, é essencial analisar como se desenvolveram as mesmas entre as crianças do grupo em questão.

Estas interações eram baseadas em afetividade, entreajuda e respeito. Era usual observar momentos em que as crianças demonstravam afeto entre si, através de abraços ou ações de cuidados para com os outros. Era também notório a entreajuda existente no grupo, nomeadamente das crianças mais velhas para com as mais novas. Relativamente às ações de respeito, o grupo, apesar não conseguir permanecer o tempo suficiente a escutar o que é falado em momentos de grande grupo sem dispersar, validava as opiniões dos outros e comentava dando a sua própria opinião. Mostrava-se ainda interessado em saber mais sobre o que os outros tinham a dizer. Estes aspetos podem ser observados através das seguintes notas de campo:

Quando o D.Si. chega, o D.S. vai ter com ele e dá-lhe um abraço juntamente com o H. (Nota de campo 11.6)

M.I. ajuda o T.P. a trocar de roupa, despindo-o e ajudando-o a vestir uma camisola lavada. (Nota de campo 16.11)

Na hora das comunicações, a M.I. mostra um desenho que fez dizendo que é um desenho da mãe e que esta está triste porque o seu cão tinha desenhado na parede. De seguida pergunta quem é que quer comentar, sendo que várias crianças colocam o dedo no ar e esta gere as mesmas:

- “Gostei muito do cabelo porque está muito giro. Também gostei da cara e do vestido.” (T.M.) [. . .] (Nota de campo 47.6)

Por volta dos 3 anos, as crianças “lutam por independência e controlo, (...) pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2003, p.615). Por consequência, é natural o aparecimento de determinados conflitos entre pares, o que exige

ao educador que esteja atento aos mesmos, caracterizando-se por ser um importante mediador nos que resultam em ações que magoem o outro (Post & Hohmann, 2011).

Tal como é natural observar em grupos de crianças, o grupo de sala ainda demonstrava alguma dificuldade em conseguir resolver as situações que surgiam sem recorrer a um adulto. Por vezes, quando se desencadeava um conflito, algumas das crianças ainda tentavam iniciar uma conversa de modo a resolver a situação, no entanto, não conseguiam guiar a mesma até um desfecho tranquilo para as duas partes, necessitando de mediação por parte do adulto. Este era um dos aspetos que a equipa educativa tentava ajudar o grupo a desenvolver, de forma que fossem mais autónomos nesta resolução, competência que lhes será importante ao longo do seu crescimento. Um exemplo destas relações é a seguinte nota de campo:

Durante o recreio, a Cr. vem ter comigo a chorar e explica que teve uma pequena discussão com a M.I. e a S. e que estas não quiseram resolver. Ao almoço esta continua a chorar por causa dessa situação, ao que eu falo com a S. e a M.I. pedindo que peçam desculpa, ao que a S. acede, mas a M.I. não. Entretanto a educadora aparece e fala com elas pedindo à Cr. que vá lavar a cara. (Nota de campo 17.9)

Numa sala em que seja utilizado o MEM, de acordo com Niza e Nóvoa (2015), todos os problemas existentes devem ser resolvidos de uma forma participada por todos em gestão cooperativa, ou seja, tudo o que acontece na vida das crianças é participado pelas mesmas, considerando sempre aquelas que são as suas opiniões e pontos de vista.

Tendo em consideração que se trata de uma sala MEM, um dos objetivos da educadora, tal como destacado pelos autores, era envolver todo o grupo na vida democrática que ali decorre, sendo que todos devem ser agentes ativos na mesma. Deste modo, era solicitado às crianças que participassem, que partilhassem a sua opinião, fizessem sugestões, partilhassem preocupações, que se envolvessem naquela que é a comunidade em que estavam envolvidas. Assim, esta era uma característica bastante relevante no grupo, uma vez que as crianças se interessavam por todas as decisões que eram tomadas, sendo que tinham vontade de participar e se envolver, contribuindo com o seu ponto de vista e negociando com os adultos de sala. No entanto, as crianças que se

encontravam naquela sala pela primeira vez ainda demonstravam alguma dificuldade em interiorizar esta forma de participação, não fornecendo muitos contributos para a mesma. Na maior parte do tempo, apenas se limitavam a assistir às discussões e a repetir algo que tivesse sido dito por outra criança. Este foi um trabalho desenvolvido com as mesmas de modo a que o encarassem como algo que também lhes dizia respeito.

Eram ainda crianças comunicativas que gostavam de partilhar as suas experiências pessoais, alguns objetos que lhes fossem importantes ou ainda trabalhos realizados ao longo do dia na instituição. Utilizavam os momentos de partilha em grande grupo para dar a conhecer aos restantes membros de sala essas suas notícias. Estas partilhas muitas vezes estavam relacionadas com animais, seja a sua observação no exterior ou em livros de imagens, histórias, realização de desenhos e construções com legos, o que se pode verificar pela seguinte nota de campo:

No final da manhã foram realizadas algumas comunicações. O G. apresenta uma construção feita em legos e dizendo que é “pessoa crocodilo”, explicando as partes que a constituem. A S., a educadora, o D.Si., o D.S., o Go., a Cr. e o T.T. comentam a mesma, apenas a Cr. argumenta o seu ponto de vista. (Nota de campo 3.6)

Por fim, antes de abordar os momentos de brincadeira, é essencial começar por apresentar a ideia defendida por Kishimoto (2010), que refere que para a criança “o brincar é a atividade principal do dia a dia” (p.1). Esta é importante, uma vez que lhe permite “o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar” (p.1).

Tendo por base a importância destes momentos, através das observações realizadas, é possível afirmar que, dentro de sala, o grupo explorava as diferentes áreas disponíveis, sendo que as mais utilizadas e por mais crianças eram a área dos faz de conta, dos jogos e das artes. Na primeira, gostavam de utilizar os disfarces disponíveis e andar pela sala mostrando os mesmo às restantes crianças ou recriar momentos do seu quotidiano, como por exemplo as refeições em família. Na área dos jogos preferiam

realizar construções utilizando legos e outros blocos. Nas artes o grupo gostava de utilizar o cavalete para pinturas com tintas ou os seus cadernos individuais para desenhos com canetas de feltro. Um aspeto bastante relevante destas brincadeiras é que costumavam ser realizadas em pares ou grupo de 3/4 criança, sendo que até os desenhos assim eram realizados. No exterior, o que mais gostavam de fazer era explorar a natureza, procurando diversos insetos, andar nos triciclos e brincar na cozinha de lama, sendo que partilhavam estes momentos de brincadeira com crianças de outras salas. Alguns exemplos são os seguintes:

A S. e a Cr. estão a realizar um desenho e eu aproximo-me dela questionando:

- O que estão a fazer meninas?

- Estamos a fazer um desenho em conjunto- - Cr.

- Senta-ta aqui para desenhares connosco. – S.

Eu pergunto se querem que faça parte do seu desenho e as duas respondem que sim. (Nota de campo 36.8)

No exterior a Al. e a Cl. brincam com algumas crianças de outra sala descendo no escorrega. (Nota de campo 22.15)

Por fim, importa fazer um resumo daquelas que considero ser as suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses. Relativamente ao primeiro parâmetro penso que posso destacar o facto de ser um grupo empático, autónomo, participativo e curioso. No que toca às fragilidades, tenho a destacar o facto de ainda necessitarem muito da ajuda do adulto para a resolução de conflitos, as crianças mais novas ainda terem alguma dificuldade em intervir na vida do grupo e ainda a dificuldade em permanecerem concentrados nos momentos de grande grupo. Relativamente às necessidades, as crianças ainda dependem um pouco da ajuda dos adultos para a regulação das suas emoções e conflitos, assim como diferentes tempos para a realização de determinados momentos. Por fim, no que aos interesses diz respeito, posso afirmar que as crianças gostam de explorar a natureza, observar animais, ouvir histórias, desenhar, usar disfarces e fazer partilhas.

2.6. Famílias

É fundamental retratar, também, aqueles que são os traços estruturantes dos contextos familiares das crianças do grupo, sendo que, como refere Ferreira (2004), tal não servirá para definir quem são as crianças, mas sim para começar a compreendê-las pelo que fazem.

“Quando queremos conhecer cada criança é muito importante perceber qual a sua estrutura familiar, indispensável para a caracterização das mesmas, pois todas elas têm uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia” (PES, 2019/20, p.6).

Primeiramente, no que respeita à faixa etária dos encarregados de educação, esta varia entre os 23 e os 45 anos. Relativamente à constituição do agregado familiar das crianças, é possível afirmar que 17 vivem com a família nuclear e as restantes quatro com uma família monoparental alargada. No que respeita ao número de irmãos, oito crianças têm um irmão, oito têm dois e as restantes cinco não têm nenhum. No que concerne ao local de residência do grupo, é possível constatar, através de informações recolhidas no PES, que 14 crianças residem no bairro e as restantes em zonas próximas deste. Relativamente ao tempo que as crianças necessitam de permanecer na instituição, este ronda as 8/9 horas diárias.

“No início do ano letivo, pedimos a todas as famílias que nos entreguem os horários de trabalho dos responsáveis pelas crianças. Com base nos horários de trabalho dos responsáveis, acorda-se com as famílias que o horário de permanência na instituição não deverá exceder o tempo de trabalho de um dos responsáveis, acrescido do tempo de deslocação para o local de trabalho. Esta medida pretende, acima de tudo, favorecer e privilegiar o tempo em família, bem como a permanência da criança na instituição pelo tempo necessário.” (PES, 2019/20, p. 7)

A participação da família é um dos aspetos que o MEM privilegia numa tentativa de construção de saber cooperada. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) defendem que a existência de um trabalho colaborativo entre a equipa educativa, as crianças e as suas famílias, permite criar uma comunidade de aprendizagem, que tem como objetivo apoiar

o processo de aprendizagem mútuo de todos os intervenientes, criando simultaneamente, espaços de diálogo, sejam estes formais, não formais ou até celebrações.

Considerando a entrevista elaborada à diretora da instituição e as conversas informais com a equipa educativa é possível destacar a importância que a instituição atribui à família de cada uma das crianças e à relação com a mesma. De modo a fomentar a sua participação direta, as famílias são sempre bem-vindas em qualquer momento da rotina, seja para dinamizar algo ou apenas para passar algum tempo, como evidenciam as seguintes notas de campo:

A mãe e a avó da Al. vêm até à sala para o seu aniversário. (Nota de campo 1.26)

Após uma conversa com a educadora numa das reuniões, em que referiu que o filho gostava muito de beber chá, a mãe do D.Si., foi até à sala e levou chá e biscoitos e realizamos, em sala, um pequeno almoço com estes alimentos. (Nota de campo 3.4)

Para além disso a família é escutada, através de reuniões ou de conversas informais nos momentos de acolhimento e despedida e são também desenvolvidas reuniões, grupos de trabalho, dinâmicas e workshops onde se privilegia os momentos de partilha individual e coletiva. Saliento ainda que, no presente ano letivo, existem quatro familiares que fazem parte da Direção da instituição.

Foi-me, ainda, possível assistir a uma das reuniões de pais com a educadora, na qual os familiares presentes começam por receber uma carta onde o seu educando descreveu um pouco como tem sido o seu percurso desde o início do ano. Posteriormente, é realizada uma dinâmica em que, inicialmente, a educadora lê a história “O pedaço que falta” e, de seguida, são formados grupos, em que cada um tem de escolher algumas das palavras que lhe foram dadas (sendo que todos os grupos têm as mesmas palavras). Por fim, devem colocá-las num círculo que se encontra na mesa do seu grupo e elucidar porque escolheram determinadas palavras, sendo que no fim foi realizada uma conversa sobre as mesmas. Esta discussão levou a que os pais partilhassem algumas das suas ideias e sobretudo inquietações no que diz respeito a alguns dos parâmetros da educação dos seus filhos, desde o tempo que dispõem para estes, às frustrações que muitas vezes surgem por parte de ambos.

Ao longo dos meses de observação e intervenção consegui concluir que as famílias das crianças são um elemento importante para a toda a equipa educativa da instituição e por isso bastante valorizadas. Tal como referido anteriormente, são idealizados momentos em que as famílias podem intervir, dar a sua opinião ou até mesmo partilhar experiências ou angústias. Ao analisar especificamente as famílias das crianças com quem realizei o estágio, é importante salientar que a educadora realizava conversas diárias com diversos familiares nos momentos de despedida. Foi-me possível assistir a vários diálogos semelhantes em que os familiares partilhavam preocupações com a educadora relativamente às crianças ou o contrário. Um outro aspeto a salientar é também o incentivo que é feito às famílias para que estas participem no dia a dia das crianças, para que possam ir à sala e partilhem ou dinamizem com o grupo algo que lhes seja importante.

Esta valorização das famílias fez com que ao longo do meu percurso enquanto educadora estagiária tentasse encontrar diariamente momentos para que também conseguisse interagir com elas, fazer partilhas, questões ou até alguns pedidos.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Tendo como objetivo o desenvolvimento holístico das crianças, e considerando a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, do ambiente, do grupo e das famílias, o educador deve atribuir sentido à sua ação pedagógica, isto é, atribuir-lhe “um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Neste sentido, no ponto seguinte vão ser abordadas as intenções priorizadas ao longo do tempo de observação e prática e os processos de intervenção adotados ao longo do mesmo, assim como as atividades dinamizadas, planificadas ou emergentes, ao longo das semanas de intervenção.

3.1. Intenções para a ação e objetivos

Silva et al. (2016) referem que a intencionalidade do educador caracteriza a sua intervenção profissional e exige que o mesmo faça uma reflexão constante sobre aquilo que são as suas conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática.

Através dos estágios realizados no âmbito da Licenciatura e do primeiro ano de Mestrado, foi possível adquirir um conjunto de conhecimentos teóricos que me ajudaram na construção dos princípios e fundamentos pedagógicos que basearam as minhas intencionalidades e guiaram a minha prática. Contudo, foi só depois do contacto com o grupo de crianças, as famílias, a equipa educativa, o espaço e os materiais que os consegui desenvolver e colocar em ação, adequando às características do contexto e do grupo. Destaco ainda que algumas intencionalidades têm um carácter mais geral e outras são mais direccionadas para o grupo de crianças em questão. Considerando a importância destas para a minha ação enquanto educadora estagiária, passo então a identificá-las.

A principal intenção, tida em conta ao longo de toda a PPS II, foi **garantir momentos de brincadeira para o grupo, estando inteiramente disponível para brincar com o mesmo**, uma vez que, é através destes que se desenvolvem diversas capacidades e realizam interações significativas para o desenvolvimento. Ou seja, o brincar deve ser encarado como um tempo de grande significado para criança e que está “ao serviço do desenvolvimento da sua “natureza””, assumindo-se “em certa medida, como o ofício da infância para aperfeiçoar-se (as suas competências, os seus conhecimentos, a sua autonomia, etc)” (Almeida, 2018b). É durante as brincadeiras que as crianças se deparam com situações e conflitos, como por exemplo sociais, com os quais

têm de aprender a lidar e que podem ser a base das suas relações futuras. Esta afirmação vai ao encontro das ideias destacadas por Ferreira (2004) quando salienta que, em JI as brincadeiras diárias assumem um papel essencial no que respeita ao desenvolvimento das ações sociais. É através destas que as crianças têm a oportunidade de “se expressarem relativamente às suas relações sociais, de as interpretarem e de reflectirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois (. . .) [e ainda de] as interpretar e transformarem” (p.201).

É ainda observando estes momentos que o educador pode identificar e compreender algumas das características específicas de cada criança e adaptar a sua ação perante estes dados. Considero que esta é uma ótima escolha temporal para passar algum tempo mais individual com cada uma das crianças.

A segunda intenção prende-se com o facto de **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, adaptando a prática pedagógica**, uma vez que este é um aspeto essencial para uma boa prática por parte do educador, tornando-o mais responsivo à regulação da satisfação das necessidades básicas das crianças. Esta intenção surgiu na sequência de algumas observações e uma conversa com a educadora, em que esta partilhou comigo que nem sempre sentia que os tempos das crianças eram respeitados, sendo que por vezes tínhamos de as apressar de forma a cumprir os horários da instituição, como por exemplo durante a hora de almoço.

Outra grande intenção prende-se com o facto de **garantir que todas as crianças têm direito à participação, tornando-as agentes do seu processo educativo**, uma vez que é essencial que a criança saiba que as suas opiniões e contribuições têm impacto na vida do grupo. Tendo por base a caracterização do grupo, esta intenção foi escolhida para apoiar as crianças mais novas a entrarem na vida social do grupo de modo a compreenderem que o trabalho é desenvolvido tendo por base as suas ideias e opiniões.

Tendo em conta que, através da minha investigação, pretendia perceber como é que os novatos se apropriavam dos instrumentos de pilotagem da sala, nomeadamente o contar, mostrar ou escrever, o mapa das comunicações e o diário, a minha intenção foi tentar **promover situações que levem as crianças a descobrir através da interação com os pares a utilidade dos instrumentos de pilotagem**, sendo que desta forma iria compreendendo a evolução dessa mesma utilização ao longo do tempo. Este processo

seria essencial para a obtenção de dados relevantes para a investigação que estava a realizar.

Relativamente às intenções definidas para com a equipa educativa, procurei **trabalhar em conjunto com a mesma**, integrando-a no planeamento e na dinamização das oportunidades realizadas. Uma outra intenção definida para com a equipa **foi conhecer a mesma e a visão que tem sobre a prática**.

Tendo por base a importância da articulação entre a ação pedagógica e as famílias, pretendi potenciar a minha enquanto educadora estagiária, tendo assim como intenção **promover momentos de diálogo e de partilha com as famílias** e, também, **promover a sua participação no quotidiano do JI**.

Por fim, importa salientar a intenção de **desenvolver uma prática reflexiva e avaliativa**. Apesar de a realização de reflexões sistemáticas ser obrigatório academicamente, ao longo das semanas senti que estas eram essenciais para a minha construção profissional, uma vez que me ajudavam a pensar sobre determinados assuntos e a organizar alguns pensamentos e sentimentos.

3.1.1. Avaliação das intenções para com o grupo de crianças

No começo da minha prática, o meu principal objetivo era conhecer e dar-me a conhecer às crianças, no entanto, no final era assumir a gestão do grupo, das rotinas e do tempo, tendo em consideração que a educadora cooperante me deu espaço para desempenhar este papel. Comecei por me apoiar nas observações realizadas de modo a conhecer as crianças, para me familiarizar com as rotinas, com os espaços e com os materiais e, também, para compreender o modo como a equipa educativa geria estas componentes, assim como as suas estratégias e dinâmicas.

Ao longo deste processo de adaptação, tive como preocupação ser aceite pelo grupo, não impondo a minha presença. Nesta linha, fui, progressivamente, demonstrando interesse nas suas brincadeiras e mostrando-me disponível para brincar com elas. Estas intervenções permitiram-me conhecer o grupo, compreender as características inerentes de cada uma das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e fragilidades. Assim sendo, a minha intenção passou a ser a de respeitar o tempo de cada criança e deixar que esta, progressivamente, me procurasse e me comesse a olhar como adulto de referência.

Após ter estabelecido a minha relação com o grupo e de me ter apropriado das dinâmicas de sala, estava terminado o meu período de integração e adaptação e era altura de iniciar a definição das minhas intenções para a ação com o grupo atendendo à caracterização anteriormente apresentada, e dando continuidade ao que já havia sido delineado pela educadora.

De acordo com a Convenção sobre os direitos da criança (Resolution 44/25 of 20 November 1989), brincar é, desde há muito tempo, encarado como um direito da criança. Kishimoto (2010), complementa esta ideia dizendo que o brincar

é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (p.1).

Considerando as ideias apresentadas, e nunca esquecendo a ideia de que o brincar deve ser uma atividade com fim nela mesma, defini a intenção de **garantir momentos de brincadeira para o grupo, estando inteiramente disponível para brincar com o mesmo**. Deste modo, e por não encarar o brincar como uma atividade que está ao serviço do educador para entreter as crianças quando não existe, da parte deste, propostas mais estruturadas, tentei proporcionar ao grupo momentos em que este pudessem brincar enquanto proposta integrante do currículo, e no qual eu me pudesse integrar.

Na minha opinião, o tempo de exterior deve ser bastante valorizado por uma educadora, não apenas pelos aspetos referidos anteriormente, de que cada vez mais os pais e cuidadores tem menos tempo para passar com as crianças nestes espaços, mas porque aqui é possível desenvolver capacidades e proporcionar experiências totalmente únicas para as crianças. É através deste espaço que estas vão adquirir competências únicas que lhes vão ser uteis para o seu futuro, mas também que vão poder realizar brincadeiras totalmente diferentes das que são realizadas em sala e que lhes vão dar tanto ou mais prazer que essas. É ainda através destas experiências que a criança vai aprender a valorizar os espaços que a rodeia, assim como a própria natureza. (cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 11 a 15 de novembro de 2019)

O excerto apresentado anteriormente demonstra que desde o início da PPS II refleti sobre a atividade do brincar por parte das crianças do grupo, nomeadamente o brincar em espaços que atualmente não são tão valorizados pelos adultos. De facto, ao longo da prática tentei valorizar uma visão do brincar em que, como salientado por Rocha (2017) este emerge “da essência do ser humano, encontra-se na génese do pensamento, na descoberta da individualidade, na possibilidade de experimentar, criar e transformar o mundo” (p.62).

Estes momentos de brincadeira, tanto em sala como no exterior, proporcionaram-me a oportunidade de me aproximar do grupo de uma forma mais natural, mas principalmente ofereceu-me ferramentas para que futuramente conseguisse gerir de forma mais calma e eficaz o grupo, adaptando a minha prática pedagógica sempre que necessário. Foi através destes momentos que consegui conhecer algumas características mais individuais de cada uma das crianças, como por exemplo, durante alguns conflitos entre pares sabia qual a abordagem que seria mais significativa para algumas delas.

Neste sentido, priorizei o brincar e procurei, sempre que possível, dedicar tempo a brincar com o grupo, tentando não ser intrusiva, ampliar as suas iniciativas e incentivá-las a experimentar e a tentar. Esta afirmação vai ao encontro da ideia defendida por Vygotsky citado por Stanton-Chapman e Hadden (2011), quando este defende que o papel do adulto é crucial no apoio e na expansão do brincar das crianças, apoiando a sua interação com os pares. Veja-se a seguinte nota de campo:

Quando chego à sala do acolhimento a Al. chama-me dizendo que está a fazer um jogo. Eu vou até lá e ela mostra-me o puzzle que está a construir, ao que eu respondo:

- Boa Al., estás mesmo quase a terminar, muito bem.

Ela pergunta se a posso ajudar, ao que eu respondo que sim e sento-me com ela a terminar o puzzle.

Ela pega numa peça e entrega-me dizendo:

- Não sei.

- Mas tu ainda nem tentaste. Eu sei que tu consegues, experimenta lá.

Assim, a Al. tenta encontrar o local correto e consegue encaixar a peça que tinha na mão. (Nota de campo 47.1)

Um outro aspeto essencial que tive em consideração foi **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança, adaptando a prática pedagógica**. Tendo por base a heterogeneidade do grupo, apresentada anteriormente, ao nível das idades, das características e do desenvolvimento integral de cada criança, primeiramente tentei conhecer cada uma delas no máximo da sua individualidade. Desta forma, recorri, tal como destaca Marinho (2012) aos conhecimentos que adquiri sobre as características próprias da idade e sobre as características individuais, com o objetivo de adaptar a prática com vista à diferenciação pedagógica. Tendo por base esta intenção, aquilo a que me propus foi colocar de lado a homogeneização e criar condições efetivas para que todas as crianças aprendessem (Santana, 2000).

Durante a manhã sento-me com a Al. e o Go. que realizam o fundo para o seu autorretrato. No entanto, durante o recorte das folhas a Al. demonstra alguma dificuldade ao manipular a tesoura para recortar os pedaços de jornal e começa a ficar frustrada, assim eu dou-lhe a sugestão de que pode rasgar os mesmos com a mão. Ela termina a atividade parecendo bastante entusiasmada com o resultado. (Nota de campo 37.9)

A nota de campo anterior representa um exemplo da adequação de uma das propostas que resultou da observação das necessidades de uma das crianças em específico. Ao longo dos meses de prática senti que nos momentos em que assumia uma pequena parte do grupo conseguia realizar esta adaptação da prática àquelas que eram as necessidades das crianças. No entanto, nos momentos de grande grupo senti alguma dificuldade a realizar esta adaptação. A diferenciação pedagógica, encarada por Marinho (2012), enquanto “geradora de sucessos de todos, e não de desigualdades” (p.82), exige, por parte do educador, um grande envolvimento e uma reflexão constante com o objetivo de melhorar a sua prática. Assim, procurei realizar reflexões que me auxiliassem na adaptação da minha ação com vista à diferenciação pedagógica, embora, deva reconhecer que ainda me resta um longo percurso a percorrer nesta direção.

A terceira intenção definida foi **garantir que todas as crianças têm direito à participação, tornando-as agentes do seu processo educativo**. Relativamente a esta intenção importa começar por definir o que se entende por participação. Indo ao encontro da ideia defendida por Tomás e Gama (2011), participar é “influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p.3). Foi isto que pretendi garantir na ação com o grupo.

A utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), já utilizada pela instituição, foi uma das estratégias que me auxiliou a centrar a minha ação numa pedagogia socioconstrutivista. Este olhar sobre a educação espelha a MTP utilizada, durante a qual tentei encarar a criança não como “um “cientista solitário, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um ser passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011, p. 9). Neste sentido, os dois projetos desenvolvidos partiram do interesse do grupo o que potencia um maior envolvimento por parte das crianças e as torna mais ativas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A seguinte nota de campo representa um dos exemplos durante o qual as crianças participaram ativamente:

Enquanto realizava o projeto com as duas crianças, a educadora sugere que construamos uma medusa no chão da instituição com o tamanho real que estas podem atingir. As crianças adoram a ideia e, de seguida ao idealizar a mesma conversamos sobre o processo de construção. Assim, pergunto às crianças com o que querem construir o corpo da medusa e estas respondem com papel autocolante e, posteriormente, quando questiono sobre como vamos construir os tentáculos estas escolhem o trapilho. (Nota de campo 4.11)

No entanto, senti algumas dificuldades na implementação da MTP, as quais dizem respeito ao facto de esta ser uma metodologia em que não existe um planeamento prévio por parte do educador sendo que o desenvolvimento deste se baseia naquelas que são as ideias e opiniões das crianças que participam no projeto em questão. Era-me difícil fazer um acompanhamento tranquilo do projeto, sendo que não tinha todos os elementos delineados para a sua conclusão, ou seja, surgiam ideias espontâneas que as crianças queriam realizar e que não estavam estabelecidas previamente. Penso que esta é uma das

características do contexto em que estive inserida, que devido à metodologia e ao modelo pedagógico utilizados me fizeram ter menos certezas dos desenvolvimentos que alguns projetos e oportunidades estavam a tomar. Um outro objetivo considerado nesta intenção, foi auxiliar as crianças a realizar esta participação e a gerir os seus comportamentos no momento de partilhas dos outros, durante os momentos de grande grupo.

Por fim, as minhas maiores dificuldades foram relativamente às crianças mais novas do grupo. Estas, uma vez que ainda não estavam familiarizadas com a forma de trabalhar numa sala de JI, por vezes ainda não participavam, davam a sua opinião e não demonstravam interesse em estar envolvidas na tomada de decisão sobre determinados aspetos importantes. Assim, quando tentava centrar-me um pouco mais nestas crianças para questioná-las e envolvê-las em alguns processos, a sua maioria resistia um pouco, não demonstrando interesse no que estava a ser discutido ou planeado. Por fim, conseguir fazer uma boa gestão nos momentos de grande grupo, representou uma outra dificuldade, sendo que apenas no final da prática comecei a sentir que estava a conhecer características do grupo que me permitiram desenvolver competências nesse sentido.

Como última intenção para com as crianças delineei **promover situações que levem as crianças a descobrir através da interação com os pares a utilidade dos instrumentos de pilotagem**. Esta é uma intenção que está diretamente relacionada com o tema da minha investigação. Considerando que a PPS II se desenvolveu numa sala em que o modelo pedagógico utilizado era o MEM, os instrumentos de pilotagem eram uma parte bastante importante da vida do grupo que ali decorria, na medida em que são estes que ajudam à “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada” pelas crianças (Niza, 2013, p. 151). Posto isto, estes instrumentos são um organizador e facilitador para todos os participantes da vida do grupo que decorre em sala, sendo difícil para as crianças que entram pela primeira vez numa sala com estas características compreender a sua utilização.

O meu papel foi auxiliar as crianças mais novas no grupo na utilização destes instrumentos, sinalizando-lhes como exemplo as atitudes das crianças mais experientes, de modo a que conseguissem utilizar os mesmos de forma autónoma e plena, à semelhança do que é proposto por Bárbara Rogoff no seu conceito de participação guiada (Rogoff, 2014). O mesmo pode ser verificado pela seguinte nota de campo:

Quando vejo que a Cl. se quer inscrever, falo com ela e pergunto-lhe o que é que ela quer contar ou mostrar aos amigos. Esta olha para mim e eu dou-lhe o exemplo da Di. que se inscreveu porque quer mostrar o seu boneco. Acaba por dizer que quer mostrar o seu gorro. Na reunião, com a ajuda da educadora para ler o nome, o D.S. pergunta à Cl. se quer mostrar, contar ou escrever. Esta não diz nada, mas eu ajudo-a e digo que ela tem uma coisa para mostrar, ela levanta-se e vai ao cabide buscar o seu gorro. Vai mexendo nele, mas sempre sem dizer nada. Quando a educadora lhe pergunta se lhe ofereceram, ela diz que sim e que foi a mãe. A educadora pergunta se ela quer escrever e ela diz eu sim. (Nota de campo 20.7)

Terminando as intenções delineadas para com o grupo de crianças, importa salientar que durante a minha prática tentei desenvolver uma ação reflexiva e, conseqüentemente, avaliativa. Para tal tentei realizar reflexões semanais que me permitiram pensar, de forma fundamentada, sobre determinados aspetos que considerava importantes para a minha evolução enquanto futura educadora, mas também conversas informais com a educadora cooperante (cf. Anexo A, secção III). Através desta troca de ideias com a cooperante, consegui discutir assuntos sobre os quais me questionava ou que me incomodavam, obtendo assim a sua visão e opinião sobre os mesmos. Alguns destes exemplos foram o desenvolvimento de um dos projetos elaborados (“A carcaça é um tipo de pão?”), em que reunia com a educadora de forma dar ao mesmo uma boa fluidez e torná-lo o mais significativo possível para o grupo. Um outro aspeto eram os conflitos que iam surgindo entre determinadas crianças e que acabam por assumir proporções maiores e passavam a integrar-me também, gerando assim situações desafiadoras para mim. Deste modo, com o objetivo de perceber qual a melhor atitude a adquirir perante estes momentos debati o assunto com a educadora.

Penso que, ao longo da minha intervenção enquanto educadora estagiária consegui fazer uma boa continuação das intenções da equipa educativa e ter impacto naquela que era a vida do grupo. Acredito que a minha presença em sala foi significativa na medida em que eu era mais uma pessoa que estava disponível para as necessidades do grupo. Era alguém que, não tendo algumas das responsabilidades da educadora cooperante na instituição, tinha mais disponibilidade para realizar momentos de

brincadeira com as crianças do grupo. Estes eram apreciados pela maioria, sendo que muitas das vezes me chamavam para participar nestes momentos ou apenas para observar o que estavam a realizar. Deste modo, a minha presença foi importante para que o grupo sentisse essa atenção que não seria possível se existissem apenas duas pessoas em sala. Uma outra característica da minha intervenção foi conseguir, através da observação da prática da educadora, ir ao encontro das necessidades e dos tempos que as crianças precisavam, uma vez que este nem sempre era possível de acontecer. No entanto, penso que fui conseguindo demonstrar à equipa educativa que alguns dos momentos poderiam ficar à minha responsabilidade e, desta forma, respeitar o tempo necessário.

Relativamente à intenção que se refere ao facto de as crianças terem direito à participação, penso que apenas dei continuação ao trabalho que já era desenvolvido pela equipa educativa, sendo que esta era uma intenção bastante presente no trabalho desenvolvido por esta. Posso afirmar que foi através das observações desta forma de abordagem que fui conseguindo aperfeiçoar as minhas atitudes de modo a atingir esta intenção.

Por fim, relativamente à intenção relacionada com a promoção de situações que levassem as crianças a descobrir a utilidade dos instrumentos de pilotagem, através da interação com os pares, penso que representei um papel importante. A utilização de alguns destes instrumentos acontecia durante a manhã, nomeadamente no acolhimento, e tornava-se difícil para a educadora conseguir receber as crianças e dar a atenção necessária para este acompanhamento. Assim, eu fiquei responsável por esta tarefa, sendo que como este representava o tema da minha investigação, dediquei um pouco mais do meu tempo a observar e tentar apoiar as crianças ao longo destas suas intervenções.

3.1.2. Avaliação das intenções para com a equipa educativa

Considerando que um dos aspetos que valorizo na prática é o trabalho colaborativo entre equipa, no início da PPS II, tinha como intenção conhecer os profissionais da instituição, nomeadamente os intervenientes na vida da sala em que estava inserida, e a sua visão sobre a ação, com objetivo de estabelecer uma relação de confiança com esta. Desta forma, apoiei-me na utilização de observações que me auxiliaram na apropriação das dinâmicas de sala. Aliadas a estas realizei também

conversas informais com os elementos da equipa que foram essenciais para compreender os princípios que estão na base da sua atuação e do modo como agem. Importa ainda salientar que tentei adotar uma postura de respeito pela equipa de sala, mas também perante todos os outros profissionais que cruzaram o meu caminho, de modo a alcançar a intenção definida, **conhecer a equipa e a visão que tem sobre a prática.**

Ultrapassado o período de adaptação, consegui adquirir alguns conhecimentos sobre o modo de agir da equipa e compreender que, tal como eu, esta valorizava uma prática baseada no bem-estar da criança. Posteriormente fui mostrando-me disponível para intervir e colaborar nas diferentes oportunidades pedagógicas desenvolvidas pela equipa, sendo que as encarava como um trabalho colaborativo entre os vários elementos. Pensando-se este conceito como: “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Com o objetivo de concretizar este trabalho, durante a minha prática, mostrei-me disponível para participar nas propostas da educadora. Quando me senti confortável e segura do caminho que queria seguir comecei a desenvolver as minhas próprias propostas. Ao longo destas tive sempre o cuidado de envolver a equipa educativa, através de conversas informais ou registos de observação, indo assim ao encontro de uma outra intenção definida: **trabalhar em conjunto com a equipa educativa.**

Esta intervenção era partilhada, na medida em que, sempre que observava um interesse ou uma necessidade do grupo ou de uma das crianças, comunicava a mesma à equipa com o objetivo de perceber se esta mesma observação já tinha sido feita por qualquer elemento da mesma. Posteriormente, com base nestas observações desenvolvia uma proposta que era debatida com estes elementos através da troca de ideias e sugestões para o seu melhoramento.

De seguida, quando me sentia mais confortável com a dinamização destas propostas comecei, por sugestão da educadora, a assumir momentos da rotina diária do grupo, como por exemplo a reunião da manhã. Por sua vez, também a concretização destes momentos era pensada e refletida com a educadora de modo a compreender a melhor forma de conseguir desenvolver e proporcionar ao grupo um momento harmonioso e proveitoso para todos os elementos.

O cuidado que procurei ter em envolver a equipa na minha prática foi essencial, na medida em que a partilha, o debate e a reflexão são encarados como “um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Silva et al., 2016, p.19). Estando completamente ciente das vantagens do trabalho colaborativo, acredito que a intervenção da auxiliar poderia ter sido um aspeto a melhorar, uma vez que estas conversas e estas partilhas de informação eram, na sua maioria, desenvolvidas apenas com a educadora cooperante.

3.1.3. Avaliação das intenções para com as famílias

Considerando que a articulação e o envolvimento que é realizado com as famílias deve fazer parte integrante da prática de qualquer educador, essa foi uma das preocupações que tive relativamente às famílias das crianças do grupo, com vista no apoio mútuo em prol do bem-estar das crianças. Neste sentido as intenções delineadas foram **promover momentos de diálogo e de partilha com as famílias** e, também, **promover a sua participação no quotidiano do JI**, sendo que, através desta estava a considerar as famílias como um elemento da equipa educativa, pois, segundo Reis (2008), as relações JI-família “não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria” (p.252).

Nesta linha, desde o início da prática que me mostrei disponível para conversar com as famílias e responder a todas as suas questões sobre a minha presença em sala. Relativamente aos consentimentos e outras questões relacionadas, tentei ser sempre eu a fazer o contacto com as famílias de modo a explicar o objetivo, utilidade e fim das mesmas. Desta forma, aos poucos fui sentindo que as famílias passavam a confiar em mim e que me encaravam como alguém importante na vida escolar das crianças.

Apesar de considerar que o papel de estagiária tenha dificultado um pouco o estabelecer desta relação com as famílias, uma vez que, na maioria das vezes, recorriam à educadora cooperante, penso que fui conseguindo desenvolvê-la. Sendo através dos momentos de acolhimento e sobretudo de despedida que, por vezes, existia uma partilha mútua com as famílias sobre informações relativas a acontecimentos do quotidiano, experiências, conquistas e vivências realizadas pelas crianças, sendo também nestes

momentos que recebia feedback relativamente à minha presença em sala, como se pode verificar pelas seguintes notas de campo:

Quando chega, a mãe do D.Si. pergunta-me quando é que termino o meu estágio e eu respondo que é no final do mês. Esta responde-me que no dia anterior tinham estado a falar sobre esse assunto em casa uma vez que o D.Si. diz que queria ir viver para Benfica uma vez que era lá que eu vivia. Eu expliquei então à mãe que não era lá que vivia, mas que era onde se localizava a faculdade. (Nota de campo 46.6)

O D.S., quando a mãe o vai buscar, mostra-lhe o talego. Esta abraça-me e diz-me que estou de parabéns pela ideia e que adorou o mesmo. (Nota de campo 50.11)

Deste modo, devido ao tempo em que decorreu o estágio, à logística e até às próprias características das famílias, não consegui estabelecer uma relação equivalente ou tão próxima com todas. No entanto, acredito que de uma forma geral fui bem-sucedida neste ponto, pois sempre que necessitava de alguma informação conseguia comunicar diretamente com os familiares e envolver os mesmos em algumas oportunidades que proporcionei às crianças.

Como já salientado num dos pontos anteriores, tive ainda a oportunidade de participar na reunião de famílias. Esta foi muito importante para mim, pois ajudou a enriquecer-me enquanto futura educadora, na medida em que consegui compreender melhor a dinâmica de uma reunião de JI, conversar com as famílias sobre a minha presença, percebendo de forma mais aprofundada a sua opinião, e explicando o que tinha desenvolvido ao longo dos quatro meses.

Por fim, estando ciente de que, tal como as crianças, as famílias têm a necessidade de ser escutadas, considero que sempre me demonstrei disponível e compreensiva com as mesmas. Saliento agora a ideia defendida por Silva (2005), na qual refere que

as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se

torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (p.4).

Neste sentido, tal como para com as crianças, perspetivo também que, na ação com as famílias, devo estar atenta às suas individualidades de modo a conseguir atender às mesmas e agir de modo diferenciado, indo, assim, ao encontro das suas características.

3.2. Planificações

Após estabelecida a minha relação com o grupo e a minha integração no seio da equipa educativa, iniciei o planeamento e dinamização de algumas atividades junto das crianças. Inicialmente realizei algumas conversas informais com a educadora cooperante que, através de sugestões, me auxiliou na organização e planeamento destas oportunidades.

Silva et al. (2016) defende que reconhecer que a criança tem capacidade para contribuir para o seu processo educativo supõe encarar a mesma como agente deste mesmo processo, ou seja, deve valorizar aquilo que são as suas características intrínsecas. Tendo como ponto de partida a ideia defendida anteriormente pelas autoras, todas as oportunidades realizadas com o grupo tiveram por base as suas potencialidades, dificuldades, necessidades e interesses, salientados na caracterização do grupo.

No que diz respeito ao processo de planeamento importa salientar que priorizei a relação estabelecida com o grupo, assim como a interiorização de toda a rotina diária, percebendo como a equipa educativa incorporava os instrumentos de pilotagem e quais as estratégias utilizadas pela mesma relativamente à planificação, e relação com o grupo. Algumas das principais características identificadas foram a realização do planeamento das atividades a serem desenvolvidas em conjunto com o grupo, a utilização da MTP e uma agenda semanal que contempla as várias áreas a serem trabalhadas com as crianças.

Assim, iniciei a minha intervenção pela dinamização de um projeto, com duas das crianças, relacionado com as medusas. Este foi um bom exercício para me ajudar a iniciar a dinamização e planificação de oportunidades com uma pequena parte do grupo. Posteriormente, realizei também um outro projeto que tinha como questão principal “A carcaça é um tipo de pão?” e que foi também desenvolvido no âmbito de uma outra UC. Para além destes projetos desenvolvi, também, oportunidades isoladas no âmbito de

outros tempos que compõem a agenda semanal. Se for do interesse do leitor, poderá encontrar as mesmas em anexo (cf. Anexo A, secção VIII, tabela A5). Estas resultaram, por exemplo, em momentos de leitura de histórias, saídas, aulas de ginástica, como se pode verificar pelo exemplo da seguinte nota de campo:

Durante a tarde conto a história “A grande fábrica de palavras”. Após a leitura da história as crianças destacam vários aspetos como: para terem palavras as pessoas precisam de ter dinheiro, se não tivéssemos palavras ficávamos mudos, a Sara gostou mais da forma como o Filipe disse as palavras dele, ela se calhar gostava de cerejas e gostou que ele lhe tivesse dito essa palavra. (Nota de campo 19.19)

Para estas oportunidades, abordei o enquadramento da planificação, a sua descrição, os seus objetivos, os recursos necessários e, por fim, os indicadores e instrumentos de avaliação. No final de cada uma realizei uma avaliação reflexiva, recorrendo a observações diretas, notas de campo e registos fotográficos. Esta avaliação permitiu também a minha reflexão pessoal sobre a concretização dos objetivos específicos e a melhoria das estratégias de intervenção (cf. Anexo A, secção VIII, tabela A5).

É importante salientar que tive em consideração a dinamização de oportunidades que se realizassem em diferentes momentos da rotina, como por exemplo: atividades em projetos, tempo de trabalho curricular participado de linguagem oral e escrita, tempo de trabalho curricular participado de artes, etc.

Forneiro (1996) destaca que é de a responsabilidade do educador ajustar os espaços ao grupo de crianças de modo a conseguir maximizar a quantidade de experiências e estímulos, indo assim ao encontro da regulação da satisfação das necessidades básicas das crianças. Neste sentido, foram vários os espaços utilizados para a dinamização das oportunidades pensadas, dependendo do seu teor. Sendo que as mais agitadas foram desenvolvidas no ginásio e as restantes alternadas entre a sala e a biblioteca.

Relativamente aos materiais, estes, de acordo com Silva et al. (2016), desempenham um papel importante no desenvolvimento do grupo. É essencial que o educador defina metas de priorização de aquisição dos mesmos, de acordo com as

necessidades deste. Ao longo do ano, com o devir das crianças (Almeida, 2018a), existe a necessidade constante de avaliar e adequar os materiais disponibilizados, uma vez que se trata de olhar para o processo (Almeida, 2019). Neste sentido, procurei priorizar a utilização de materiais diversificados e que proporcionassem, simultaneamente, diferentes experiências ao grupo e correspondessem aos interesses individuais. Para isso, recorri a materiais do quotidiano do grupo e a materiais reciclados.

No que respeita às minhas dificuldades durante a sua dinamização, estas prendem-se com a gestão do grupo, tanto das crianças que a estavam a realizar como o restante, sendo que por vezes perdia a noção do grupo que não estava envolvido na atividade. No entanto, ao longo do tempo fui encontrando estratégias que me ajudaram neste procedimento, mas nem sempre tendo sido muito bem-sucedida. Foi também possível, ao longo das mesmas, conhecer algumas características específicas de cada uma das crianças e adaptar as oportunidades seguintes em conformidade. De um modo geral, penso que consegui desenvolver um conjunto de oportunidades significativas que permitiram às crianças pensar e aprender sobre o significado dum conjunto de experiências importantes na vida do grupo.

Um último aspeto que é essencial destacar relativamente às oportunidades desenvolvidas é que durante todas elas cada uma das crianças escolhia se queria, ou não, intervir, pelo que nem todas o fizeram nas atividades ou projetos em que estavam inicialmente implicadas.

Gradualmente, fui assumindo os restantes momentos que compõem a rotina do grupo e que são relevantes para o seu desenvolvimento, como por exemplo a reunião da manhã, as transições entre tempos ou a reunião de conselho, até conseguir fazê-lo ao longo de um dia completo na rotina do grupo. Estes momentos eram pensados em conjunto com a educadora para que eu conseguisse iniciar os mesmo quando me sentisse preparada para o fazer.

Nem sempre foi fácil conseguir corresponder e acompanhar a rotina de uma sala MEM, uma vez que nesta muitos dos seus acontecimentos são emergentes e surgem no momento, não sendo planeados. Para mim, enquanto educadora ainda estagiária sentia-me mais confortável com os momentos da rotina sobre os quais conseguia refletir e planear. Acredito, no entanto, que ao longo do tempo fui conseguindo ultrapassar um

pouco esta questão e fui-me adaptando a este tipo de rotina e correspondendo a algumas das ações que eram esperadas de mim, sendo que este é um tópico que irei abordar mais aprofundadamente no final deste relatório.

3.3. Avaliação de uma criança

O desenvolvimento de uma criança pequena, como salientam Portugal e Laevers (2018), dá-se de uma forma holística e não em conteúdos ou áreas. Assim, educar uma criança é apostar no desenvolvimento de um ser completo “procurando-se promover aprendizagens significativas, dificilmente captáveis através de uma *checklist* que elenca habilidades elementares, atomizadas e normativas” (p.40).

De modo a apreciar e reconhecer as aprendizagens e o desenvolvimento realizado por parte da criança o elemento mais importante a ter em consideração é a observação do que é realizado pela mesma, podendo recorrer a diversos elementos como, por exemplo, pinturas ou desenhos, para a sua documentação. No entanto, não basta realizar uma compilação de elementos que, “supostamente, traduzem aprendizagens e desenvolvimento” (p. 41). O registo realizado deve ser acompanhado de uma análise e interpretação dos elementos que foram selecionados, em detrimento das finalidades educativas.

Assim, o método de avaliação utilizado com uma das crianças do grupo foi o portfólio. Este, enquanto metodologia de avaliação de aprendizagens, tem como base, de acordo com Silva e Craveiro (2014), possibilitar à criança ter voz no processo de avaliação do seu próprio desempenho. De acordo com as autoras, o portfólio é assim “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação” (p.38) que são intencionalmente recolhidas e organizadas de modo a poder salientar a evolução sistemática e continua da criança.

O portfólio realizado da criança que escolhi, a S., foi então, tendo por base as informações destacadas pelas autoras, construído em conjunto com a mesma. Esta ajudou-me naquela que foi a construção da estética do mesmo e, também, na seleção da informação que iria fazer parte deste. Assim, o seu portfólio, esteticamente, contém alguns apontamentos em roxo, uma vez que é a sua cor preferida, e um desenho que ela fez de si própria. Posteriormente, a S., ao longo do seu dia a dia, pedia-me que colocasse

determinados registos no seu portfólio, uma vez que estes momentos eram importantes para si.

Deste modo, o resultado foi uma compilação de momentos e registos significativos, separados por momentos da rotina, tanto para a criança como para mim enquanto educadora para conseguir compreender e acompanhar o seu trajeto ao longo do tempo em que decorreu a PPS II. É ainda importante salientar que para a construção do portfólio usufrui, também, da ajuda da educadora cooperante que me apoiou na seleção e interpretação de alguns dos momentos que foram destacados e, posteriormente, colocados no portfólio da S. (cf. Anexo A, secção XVI).

Será apresentada em anexo uma avaliação global do desenvolvimento e das aprendizagens realizadas pela S. ao longo dos quatro meses de prática. (cf. Anexo A, secção I).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Para Sim-Sim (2005) a investigação tem como grande objetivo produzir conhecimentos. Nesta linha de pensamento, Ponte (2008) vem acrescentar que investigar pode ser considerado “uma actividade do dia a dia, cada vez mais necessária em muitas esferas da actividade social, e que deve estar presente na vida das escolas, na formação dos alunos e nas práticas profissionais dos professores” (p. 2-3). Considerando as ideias apresentadas, Sim-Sim (2005) considera que os futuros profissionais da área da educação devem contactar com processos investigativos com o objetivo de considerar, durante a sua ação pedagógica, os conhecimentos que a investigação introduz.

Assim, neste ponto vai ser apresentado o tema e a investigação realizada durante a PPS II. Primeiramente, será referida a pertinência do tema estudado, bem como as opções metodológicas tomadas e, seguidamente, será feita uma revisão da literatura mobilizada para a aquisição de diferentes conhecimentos relacionados com o tema. Por fim, serão analisados e discutidos os dados recolhidos ao longo da PPS II.

4.1. Problemática emergente

Primeiramente, importa salientar, novamente, que o grupo, com o qual foi realizado a PPS II, é constituído por crianças que já frequentavam o JI, por crianças que estão pela primeira vez em JI e duas crianças que estão pela primeira vez numa instituição.

O grupo é assim constituído por diversas crianças que se encontram em diferentes níveis de familiarização com o modelo pedagógico utilizado e, por consequência, com os instrumentos de pilotagem que lhe são inerentes, nomeadamente, o diário, o mapa das comunicações e o contar, mostrar ou escrever. Estes foram os instrumentos de pilotagem escolhidos, uma vez que são os que mais apelam à comunicação por parte das crianças no modelo pedagógico do MEM e, também, por serem aqueles que envolvem uma utilização mais individual por parte da criança. Assim, de acordo com Niza (citado por Folque, 2018), estes têm como função “documentar a vida do grupo, (...) ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa”” (p. 55). Um dos exemplos que inicialmente observei e me fez questionar sobre este aspeto foi:

A Al. ao ver que algumas das outras crianças estão a escrever no Contar, Mostrar ou Escrever vai buscar o cartão com o seu nome e inscreve-se para falar. No entanto, no momento da comunicação retrai-se um pouco dizendo apenas algumas palavras em tom de voz muito baixa. (Nota de campo 1.5)

Assim, através da informação apresentada e dos acontecimentos observados questioneimei-me sobre como seria realizada a adaptação dos novatos a estes instrumentos tendo como exemplo os veteranos. Posto isto, a problemática de investigação escolhida é “de que forma os novatos se apropriam dos instrumentos de pilotagem tendo como base o exemplo dos veteranos?”.

Após ser delineada a temática em estudo, segue-se a definição das questões a investigar junto das crianças e dos profissionais. Para Meirinhos e Osório (2016) essas questões “orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (p. 56). Assim, pretendi: aquando da utilização dos instrumentos de pilotagem (diário, contar, mostrar ou escrever e mapa das comunicações) identificar o modo como os novatos se apropriavam destes tendo como modelos os veteranos, considerando o conceito de comunidade de prática.

4.2. Revisão da literatura

As diferentes perspetivas socioculturais sobre a aprendizagem, inspiradas em pesquisas desenvolvidas por Vygotsky, de acordo com Folque (2018), atribuem um papel fulcral à formação da mente humana. “À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em actividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumulam na sociedade ao longo da história” (p. 65). Os membros novatos e menos experientes da sociedade iniciam o seu percurso, segundo Wells e Claxton (citado por Folque, 2018), em actividades que exigem determinadas aptidões, conhecimentos, maneiras de conhecer, atitudes e valores.

Nesta linha de pensamento, Jorba, Gómez e Prat (2010) apresentam o conceito de socialização, referindo que este consiste na integração ativa de pessoas numa determinada comunidade e cultura concreta. Esta integração é concretizada através do aumento das possibilidades de ação dos aprendizes, os quais vão usufruir do apoio dos mais

experientes de modo a que se possam apropriar da cultura em que estão inseridos. Pontecorvo (2003) complementa esta ideia dizendo este é um processo multi-direcional em que todos os intervenientes, novatos ou veteranos, contribuem para a inovação do contexto. Duranti e Goodwin (citados pela autora) definem contexto como um quadro cultural no qual se desenvolve um determinado evento interativo e que oferece recursos para a sua realização e interpretação e que por vezes é enriquecido e alterado pelas ações e pelas palavras dos participantes.

Oliveira-Formosinho (2003) destaca a ideia de que um contexto pedagógico é também ele um “contexto social, logo, um contexto relacional” (p. 5). Desta forma, o processo educativo desenvolve-se no seio da sociedade a que pertence e para a qual, futuramente, deve contribuir. Durante este percurso realiza-se uma reconstrução guiada da cultura “no encontro das crianças com as crianças e das crianças com os adultos” (p. 5). A interação que é realizada neste contexto entre adultos e crianças é desenvolvida em interdependência com as estruturas, as regras e as normas, sendo que, estes intervenientes trazem consigo os seus próprios valores, princípios e normas que podem ser próximas ou distantes do contexto da escola ou da sala em que se desenvolvem.

A relação estabelecida entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, de acordo com as teorias socioculturais, não é desenvolvida de forma direta, mas sim, de acordo com Jorba, Gómez e Prat (2010), de uma mediação feita por instrumentos e sinais. Vygotsky, Cole e Wertsch (citados por Folque, 2018) complementam esta ideia defendendo que, estes artefactos utilizados como mediadores da ação são produtos da atividade cultural humana. Nesta perspetiva a aprendizagem é encarada como uma construção social realizada pelos sujeitos que aprendem ao estarem inseridos em contextos específicos com um sistema de sinais e símbolos próprio (Pontecorvo, 2003).

Tendo por base estes instrumentos da cultura, Vygotsky (citado por Folque, 2018) apresenta dois conceitos: os instrumentos materiais e os instrumentos psicológicos. O autor define os primeiros como desempenhando um papel de extensão do corpo e os segundos como uma extensão da mente. No MEM são utilizados um conjunto de instrumentos de pilotagem (psicológicos) de modo a “apoiar a gestão cooperada do currículo na organização democrática da sala de aula” (Folque, 2018, p.66).

De todos estes instrumentos, os que permitem uma maior possibilidade de comunicação, principalmente através da linguagem, por parte da criança são o contar, mostrar ou escrever, o diário e o mapa das comunicações. É através destes que pode partilhar momentos, experiências, vivências, brincadeiras, projetos desenvolvidos, preocupações, entre outros. Neste sentido, o primeiro é utilizado durante a reunião da manhã e permite à criança inscrever-se e, posteriormente, contar, mostrar ou escrever algo que lhe seja significativo e que tenha acontecido no espaço exterior à instituição. O segundo, é um instrumento que está ao dispor de todo o grupo ao longo da semana e que é avaliado na reunião de conselho, realizada às sextas-feiras à tarde, e contempla quatro colunas onde a criança pode indicar momentos de que tenha gostado, não tenha gostado, algo que tenha feito e sugerir propostas de atividades que gostasse de desenvolver. Por fim, o mapa das comunicações tem como finalidade a possibilidade de a criança se inscrever, ao final da manhã, de modo a partilhar algo que tenha realizado durante os momentos de atividades em projetos.

Vygotsky considera a linguagem como o “instrumento dos instrumentos”. Na sua opinião este é um instrumento de comunicação, mas também de organização do pensamento humano que ajuda a regular o nosso comportamento (Folque, 2018). Jorba, Gómez e Prat (2010) complementam esta ideia defendendo que a linguagem permite construir e reestruturar o pensamento de forma organizada e tematizada. O domínio da linguagem é o objetivo da educação em geral e o objetivo primordial da escolaridade, uma vez que permite a comunicação, a expressão e a aprendizagem. Desta forma, quanto mais o aluno controlar as suas próprias estratégias de linguagem, quantas mais oportunidades tiverem de pensar em voz alta, mais responsabilidades pode ter para formular hipóteses explicativas e avaliativas (Barnes, citado por Jorba, Gómez & Prat, 2010)

A apropriação que é feita pelo indivíduo destes instrumentos da cultura consiste num processo interativo, que lhe é facilitado, segundo Jorba, Gómez e Prat (2010), pelo contacto com os que o rodeiam, pois estes mostram em primeira mão o objeto de apropriação, o uso que fazem dele e facilitam a compreensão do seu funcionamento. É através desta familiarização que o indivíduo faz deste objeto que vai passar a dominá-lo e a utilizar o mesmo de forma autónoma em situações e contextos variados. Neste sentido,

os outros tornam-se assim, também eles instrumentos de mediação na construção de significados, sendo através deles que o indivíduo desenvolve novas aptidões e conhecimentos (Folque, 2018).

De acordo com a autora, nesta participação por parte do indivíduo na vida quotidiana, surgem novos problemas e novas formas de fazer, as quais dão origem a pensamentos e valores. Em contexto escolar, de acordo com Rogoff (citado por Folque, 2018), a criança também contribui para a negociação do significado das interações sociais, tais como as situações relacionadas com o ensino e aprendizagem. Para Lave e Wenger (citados por Folque, 2018) a aprendizagem acontece quando a criança está inserida e participa numa determinada comunidade de prática. É no centro desta que se desenvolvem processos de co-participação entre indivíduos que se verificam quando “«a participação legítima periférica» dos indivíduos evolui para uma participação e um domínio de aptidões e conhecimentos mais complexos, que são relevantes para a prática da comunidade, permitindo-lhes assumir um papel de participação plena” (p. 69). Ou seja, a aprendizagem por parte da criança vai-se desenvolvendo à medida que esta vai participando de um modo mais central na comunidade (Pontecorvo, 2003), através das ajudas que recebe por parte do educador ou dos mais experientes e que passam de uma primeira fase mais intensa para, progressivamente, serem substituídos apenas por apoios psicológicos (Jorba, Gómes, Prat, 2010).

Nesta linha de pensamento, Wenger (citado por Folque, 2018) caracteriza as comunidades de prática como sendo constituídas por um projeto de ação conjunto, ou seja, um objetivo comum a todos os membros da comunidade alcançado através de um repertório de recursos adquiridos ao longo do tempo, os quais vão gerar novas capacidades e conhecimentos. Desta forma, para se tornar membro pleno da comunidade é necessário que o indivíduo tenha acesso às atividades realizadas, aos veteranos, à informação e recursos e, principalmente, oportunidade de participar. Ao longo desta participação, o indivíduo vai criando a sua identidade pessoal, através de quatro componentes: “practice”, aprender ao fazer algo; “community”, aprender ao pertencer a uma comunidade; “meaning”, aprender através da experiência; “identity”, aprender através da minha transformação em algo (Wenger, 2018).

Esta aprendizagem por parte das crianças, de acordo com Rogoff et al. (2003), é realizada através da observação das atividades dos mais experientes, sendo que a sua participação é esperada quando estas já estiverem preparadas. Esta observação que é feita dos mais velhos e a aquisição de conhecimentos através da participação nas práticas da cultura é definida por Rogoff (2014) como participação guiada. Rogoff (citado por Folque, 2018) completa esta ideia dizendo que o conceito de “participação guiada” diz respeito ao “apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com mais experiência (...) que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades” (p. 73).

Esta visão da participação está ainda diretamente relacionada com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual, segundo Pontecorvo (2003), desenvolve-se através da socialização e das aprendizagens que se realizam nos contextos familiares, de grupo de pares e da escola. O adulto ou os mais experientes oferecem às crianças algo que está definido como *scaffolding*, ou seja, andaimes de apoio que se vão, progressivamente, retirando até que esta seja capaz de desenvolver determinada atividade autonomamente.

Carr, citado por Folque (2018) analisa a mudança na participação através de cinco características: interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos; persistir perante a dificuldade ou a incerteza; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção, e, ainda, assumir responsabilidades.

Assim, como referido anteriormente, os instrumentos de pilotagem são considerados instrumentos culturais de sala que permitem aos adultos e às crianças uma melhor organização do ambiente e dos tempos de sala. No entanto, para os novatos que chegam a esta comunidade de prática é necessário fornecer as ajudas necessárias para que estes se familiarizem com os instrumentos e possam realizar uma utilização plena dos mesmos. Deste modo, de acordo com as informações apresentadas é através da participação guiada por parte dos veteranos e dos adultos de sala que os novatos vão identificando as funcionalidades e utilidades destes instrumentos. Posteriormente, passam a conseguir fazer uma utilização completa dos mesmos e ser membros ativos da comunidade, conseguindo também atingir o seu máximo potencial naquele que Vygotsky

defende ser o “instrumento dos instrumentos”, a linguagem. Neste sentido, desenvolve-se em sala um ambiente de comunicação e partilha entre todos os membros, uma vez que a linguagem desempenha cada vez mais um papel fundamental na construção de significados e de novos conhecimentos (Pontecorvo, 2003).

Neste sentido, para a análise dos dados recolhidos ao longo das semanas de observação foi definido como tema principal como é que as crianças recém chegadas a uma comunidade se envolvem progressivamente de forma autónoma em atividades dessa comunidade. Definindo assim, e tendo por base as apresentadas por Carr, citado por Folque (2018), as seguintes categorias para a análise de dados:

- Faltas (número de faltas dadas por cada criança o longo de cada uma das semanas)
- Interessar-se
 - Interessa-se e desiste
 - Interessa-se e não desiste
- Estar envolvido em níveis cada vez mais complexos
 - Comunica com outros sem expressar o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção
 - Comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção
- Assumir responsabilidades

4.3. Roteiro metodológico e ético

Após definida a questão de partida que seria o foco da investigação é importante referir como foi desenvolvida toda a recolha de dados.

A intervenção pedagógica deve ser precedida de uma etapa de observação, onde é fundamental que se observe o contexto educativo, analisando criteriosamente parâmetros relacionados, não só com a instituição, como também com o grupo de crianças. Estrela (1994) afirma que o principal objetivo da observação é centrar-se nas situações que produzem os comportamentos com o objetivo de obter a sua origem. Nesta

linha de pensamento, Silva e Fossá (2013) salientam que, a observação tenta encontrar informações, “utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspetos da realidade” (p. 7). Esta é uma técnica que ajuda o observador a compreender os movimentos e comportamentos dos indivíduos, uma vez que se encontra presente fisicamente no local dos acontecimentos e consegue motorizar os mesmos, em tempo real.

Por sua vez, no que respeita à recolha de dados, segundo Igea (citado por Barbosa, 2012), é importante diversificar os métodos de recolha dos mesmos, uma vez que estes permitem analisar a mesma informação tendo como ponto de partida diferentes perspetivas, que podem, posteriormente, ser comparadas e analisadas. De acordo com a autora, a recolha e análise da informação pode ser realizada através de três técnicas distintas: (i) Técnicas baseadas na observação; (ii) Técnicas baseadas na conversação e (iii) Análise documental.

Deste modo, como método de recolha de dados, saliento a observação participante, através de notas de campo, como a principal técnica. Esta resultou em diversos registos de observação, os quais são definidos por Sprandley (citado por Máximo-Esteves, 2008) como “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (p. 8). Estes registos, como citado por Vala (2003), foram alvo de uma seleção com o objetivo de levar para análise apenas aqueles que são pertinentes para o presente estudo e, posteriormente, sujeitos a uma análise de conteúdo.

Considerando a forma de recolha e análise de dados mencionadas, a metodologia utilizada é mista (qualitativa e quantitativa). Esta, como salientam Creswell e Plano Clark, são definidos como um procedimento de recolha, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas numa mesma investigação. O objetivo central que justifica a escolha desta abordagem é o facto de a interação entre os métodos fornecer “melhores possibilidade analíticas” (Paranhos, Filho, Rocha, Júnio & Freitas, 2016, p. 391). O estudo em questão utiliza esta metodologia, na medida em que, a recolha de dados foi elaborada observação registada através de notas de campo (qualitativa) e para a análise de resultados foram utilizados dados numéricos (quantitativa).

Importa ainda referir que o presente estudo é classificado também como um estudo de caso, uma vez que este, como refere Vilelas (2017), se insere numa abordagem qualitativa e é, na sua maioria, utilizado para a obtenção de dados organizacionais. Para a discussão de estudos de caso é necessário ter em atenção três aspetos fundamentais: a natureza da experiência, enquanto fenómeno a ser investigado; o conhecimento que se pretende alcançar; a possibilidade de generalização desses mesmos estudos.

Considerando todas as informações salientadas acima, importa agora referir os aspetos específicos da presente investigação. Esta teve lugar numa sala de JI com 21 crianças, sendo 8 delas novatas e as restantes veteranas. Este aspeto era relevante quando observávamos os momentos em que eram utilizados os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o contar, mostrar ou escrever, o diário e o mapa de comunicações, sendo bastante visível as diferenças entre estes. A recolha de dados foi realizada todos os dias durante a reunião da manhã, a reunião de conselho e as comunicações, através do registo de notas de campo (cf. Anexo A, secção XII, tabela A6). Foram escolhidos estes momentos, pois era aí que se observava uma maior interação e utilização destes instrumentos de pilotagem por parte dos novatos, tendo como o exemplo as atitudes dos veteranos. Foram escolhidos estes três instrumentos de pilotagem, uma vez que são aqueles que mais apelam à comunicação por parte do grupo e, também, por serem aqueles que envolvem uma utilização mais individual por parte da criança. Importa ainda referir que estes dados são relativos a todas as crianças integrantes do grupo.

Para o tratamento destes dados será realizada uma análise de conteúdo, na qual, como afirmam Bauer e Gaskell (citados por Silva e Fossá, 2013), se analisa “o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2). Esta informação é classificada em temas/categorias que ajudam à compreensão do discurso. Para esta análise vão ser mobilizadas as etapas propostas por Bardin (2006), apresentadas por Silva e Fossá (2013). Neste sentido, será realizada uma árvore categorial que irá ter por base as cinco características apresentadas por Carr (citado por Folque, 2018) e que, segundo o autor, estão na base da análise do envolvimento das crianças na comunidade: interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos; persistir perante a dificuldade ou a incerteza; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção,

e, ainda, assumir responsabilidades. Posteriormente, estas serão analisadas e transpostas para gráficos que permitam uma melhor leitura dos resultados.

Para a realização da presente investigação, foi necessário ter em atenção diversos aspetos éticos. Estes, como destacam Caetano e Silva (2009), dizem respeito a um diálogo que é realizado entre vários elementos nos contextos em que estão inseridos. Para tal, tive em consideração as ideias defendidas por Tomás (2011) e aquelas que constam na Carta de princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (APEI) (cf. Anexo A, secção XV, tabela A10).

Assim, durante a investigação, de modo a garantir o respeito pela privacidade e confidencialidade (Tomás, 2011), nunca foram expostos os nomes das crianças ou qualquer informação que pudesse identificar as mesmas, as suas famílias ou, ainda, a equipa educativa, procurando assim respeitar todos aqueles que intervieram no meu trabalho.

Uma vez que, com esta investigação, procurei ir ao encontro do princípio “uso e relato das conclusões” (Tomás, 2011), posteriormente, farei questão de retornar os resultados da mesma aos seus intervenientes, através da entrega de um exemplar deste relatório à equipa educativa de sala, com o objetivo de que esta partilhe o mesmo com as famílias. Pretendo ainda conversar com as crianças sobre os resultados e as conclusões obtidas. Neste sentido, procuro que a presente investigação consiga “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2012), dando principal destaque ao diálogo com a equipa para que, após estar terminada, esta possa contribuir para uma melhoria e adequação da prática.

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Após recolhidos os dados relativos ao tema escolhido, o modo como os novatos se apropriam dos instrumentos de pilotagem tendo como base o exemplo dos veteranos, importa agora analisar os mesmos. Antes de mais é essencial salientar que o estudo realizado teve por base as 21 crianças pertencentes ao grupo, sendo que oito delas pertenciam ao grupo denominado como novatos e as restantes aos veteranos.

Neste sentido, foram recolhidas notas de campo que ilustrassem a utilização dos instrumentos de pilotagem de sala, nomeadamente, o contar, mostrar ou escrever, o diário

e o mapa das comunicações, sendo estes os instrumentos que apelam à comunicação, mas também que ilustrassem as diferentes utilizações feitas pelos vários elementos do grupo e as suas evoluções, caso existissem. Assim, as notas de campo recolhidas foram categorizadas e analisadas tendo por base uma tabela delineada e tendo como tema a participação (cf. Anexo A, secção XII, tabela A6). Partindo desta, foram definidas categorias, tendo por bases as ideias apresentadas por Carr, que aqui recuperamos:

- Faltas
- Interessar-se
 - Interessa-se e desiste
 - Interessa-se e não desiste
- Estar envolvido em níveis cada vez mais complexos
 - Comunica com outros sem expressar o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção
 - Comunica com outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção
- Assumir responsabilidades

De modo a complementar esta análise geral da utilização dos instrumentos de pilotagem por parte do grupo, foi também concretizada uma tabela que representa as utilizações individuais de cada uma das crianças, tendo, também ela, por base as categorias e subcategorias utilizadas na tabela geral (cf. Anexo A, secção XIII, tabela A7).

Desta análise geral resultou a seguinte gráfico (cf. figura 1), que contém os dados finais da classificação geral do grupo e que será interpretado de forma a compreender as diferentes alterações e/ou evoluções que ocorreram ao longo das 14 semanas de recolha de dados (cf. Anexo A, secção XIV, tabela A8).

Análise global das várias utilizações dos instrumentos de pilotagem (contar, mostrar ou escrever, diário e mapa das comunicações)

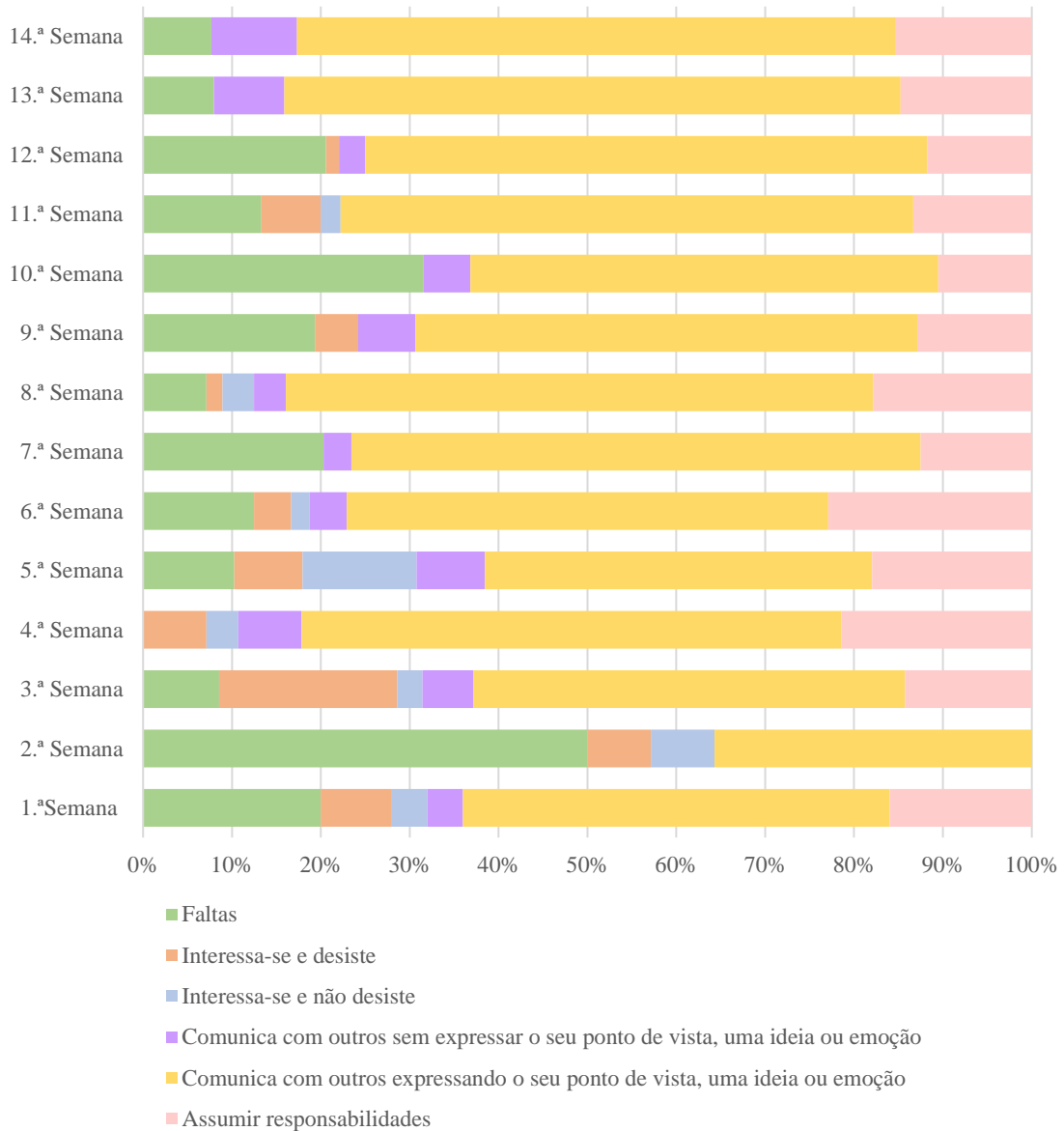


Figura 1. Análise global das várias utilizações dos instrumentos de pilotagem (contar, mostrar ou escrever, diário e mapa das comunicações)

Tendo sempre por base o teor das notas de campo que deram origem ao gráfico anterior e analisando o mesmo é possível afirmar que existem diferentes fases de utilização destes instrumentos de pilotagem. A primeira fase encontrada, ao analisar o gráfico, diz respeito à **1ª e 2ª semanas**. Durante este intervalo de tempo estão registados diversos tipos de participação, sendo estas categorizadas nas várias subcategorias. Neste sentido, e olhando, mais uma vez, para o teor das notas de campo, é possível afirmar que já existe uma participação por parte de alguns dos novatos do grupo, sendo que nestas semanas as percentagens das últimas duas subcategorias dizem apenas respeito aos veteranos. É ainda observável que existiu uma ligeira alteração no que respeita a todas as categorias apresentadas, no entanto esta pode estar relacionada com o número elevado de faltas que ocorreu nessa semana.

Ao considerar a **3ª semana**, os valores observados são bastante mais aproximados dos resultados da 1ª semana, com exceção da subcategoria “Interessa-se e desiste”. Esta sofreu um aumento, uma vez que algumas das crianças que já se encontravam na subcategoria “Interessa-se e não desiste”, nesta semana, esporadicamente, voltaram a utilizar a subcategoria anterior, daí a pequena descida observada. Este resultado derivou também da utilização destes instrumentos por parte de algumas crianças que não o tinham feito até então.

Posteriormente, ao analisar a **4ª semana** de dados, a primeira informação relevante é que a percentagem de faltas é 0. Ao considerar as restantes subcategorias é visível que todos os valores aumentaram a sua percentagem com exceção da subcategoria “Interessa-se e desiste”, a qual sofreu uma redução. Tendo por base as notas de campo, pode afirmar-se que esta redução se deve à evolução do nível de participação de algumas crianças. Ou seja, alguns elementos que se encontravam nesta subcategoria, ao longo da presente semana, realizaram ações categorizadas como “Comunica com os outros sem expressar o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção”. Por sua vez, outras crianças que haviam participado na semana anterior, já não o fizeram, tornando as suas participações algo inconstante.

Considerando a **5ª semana**, ao analisarmos as percentagens apresentadas, penso que é possível concluir que algumas crianças, que na semana anterior se encontravam na

categoria “Estar envolvido em níveis cada vez mais complexos”, realizaram participações analisadas como pertencendo à subcategoria “Interessa-se e não desiste”, existindo assim uma regressão. Conclui-se ainda que, esta subcategoria apresenta ainda uma percentagem bastante elevada, relativamente às semanas anteriores, uma vez que foi aqui que se enquadraram algumas participações por parte dos novatos, que apesar de participarem pela primeira vez, já o fizeram tendo por base as características que os colocavam nesta subcategoria.

Fazendo um resumo destas 5 semanas é possível compreender que o tipo de participação, nomeadamente por parte dos novatos, apesar de ter sofrido uma progressão foi bastante inconstante, tendo existido momentos em que ainda voltavam às subcategorias anteriores, criando assim estas discrepâncias de dados. Houve ainda momentos em que algumas das crianças que fazem parte do grupo de novatos participaram esporadicamente, não o tendo voltado a fazer. No que refere à participação dos veteranos, esta foi constante, sendo que as alterações que se verificavam nas duas últimas subcategorias, as mais utilizadas por estas crianças, variavam as suas percentagens tendo em consideração o número de participações por parte destas e, também, as participações por parte dos novatos que já eram consideradas nestas subcategorias. Um aspeto bastante relevante a ter em consideração nestas participações anteriores por parte dos novatos dizem respeito, nomeadamente, à utilização do contar, mostrar ou escrever, não havendo ainda um interesse pelos restantes instrumentos de pilotagem.

Relativamente às semanas seguintes, é possível encarar as mesmas como uma fase distinta da vivenciada até então. No que respeita à **6ª semana** as percentagens das três primeiras categorias, seguintes à categoria “Faltas”, são bastante mais baixas que nas semanas anteriores, sendo que isso vai influenciar, de forma positiva, as percentagens das restantes subcategorias, mostrando, assim, uma evolução por parte dos novatos que participaram.

Neste sentido, na **7ª semana** a segunda e terceira categoria chegaram mesmo a atingir os valores de 0%, mostrando que as crianças do grupo já não utilizavam as mesmas e por consequência, as duas últimas subcategorias aumentaram os seus valores, mostrando assim um nível de comunicação mais confortável e assertivo por parte destas.

Nas duas semanas seguintes (**8ª e 9ª semanas**), estes valores que tinham atingiram 0% voltaram a aumentar devido à singular participação de algumas crianças que até agora apenas entreviram esporadicamente. No entanto, estes dados também foram influenciados pelas primeiras participações de algumas dos novatos, durante a utilização do diário e mapa das comunicações, uma vez que, até então, apenas tinham utilizado o contar, mostrar ou escrever.

Na **10ª semana** os valores voltaram a ser semelhantes aos encontrados na 7ª semana, uma vez que ao longo da mesma as crianças que esporadicamente participam não o fizeram e, uma vez que não existiram comunicações realizadas pelos veteranos, as participações por parte dos novatos apenas dizem respeito ao contar, mostrar ou escrever. Uma vez que já se sentem mais familiarizados com este instrumento, as suas participações já são classificadas nas últimas 3 subcategorias. É ainda importante salientar que houve também uma diminuição das subcategorias “Comunica com os outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção” e “Assumir responsabilidades”, uma vez que existe uma grande percentagem na categoria “Faltas”.

Posteriormente, no que diz respeito à **11ª e 12ª semana** os valores voltam a ser equivalentes ao encontrados na 8ª e 9ª semana pelas mesmas razões, devido às participações dos novatos que se inscreviam no contar, mostrar ou escrever que agora iniciam a sua contribuição para os comentários das comunicações, sendo que na 12ª semana este valor é inferior, uma vez que estas participações começaram a ser categorizadas nas últimas 3 subcategorias.

Por fim, nas últimas duas semanas (**13ª e 14ª semana**) é possível compreender que os novatos começam a assumir uma participação cada vez mais efetiva na utilização dos instrumentos e, por consequência, na comunicação, uma vez que os valores observados nestas são concentrados nas 3 últimas subcategorias, sendo que “Comunicar com os outros expressando o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção” apresenta a maior percentagem registada até então.

Neste sentido, através dos dados apresentados e da análise das notas de campo, é possível concluir que a participação por parte dos veteranos foi sempre constante, sendo que apenas existem discrepâncias relativas ao número de utilizações por parte de cada uma das crianças. No entanto, para conseguir analisar de forma mais pormenorizada a

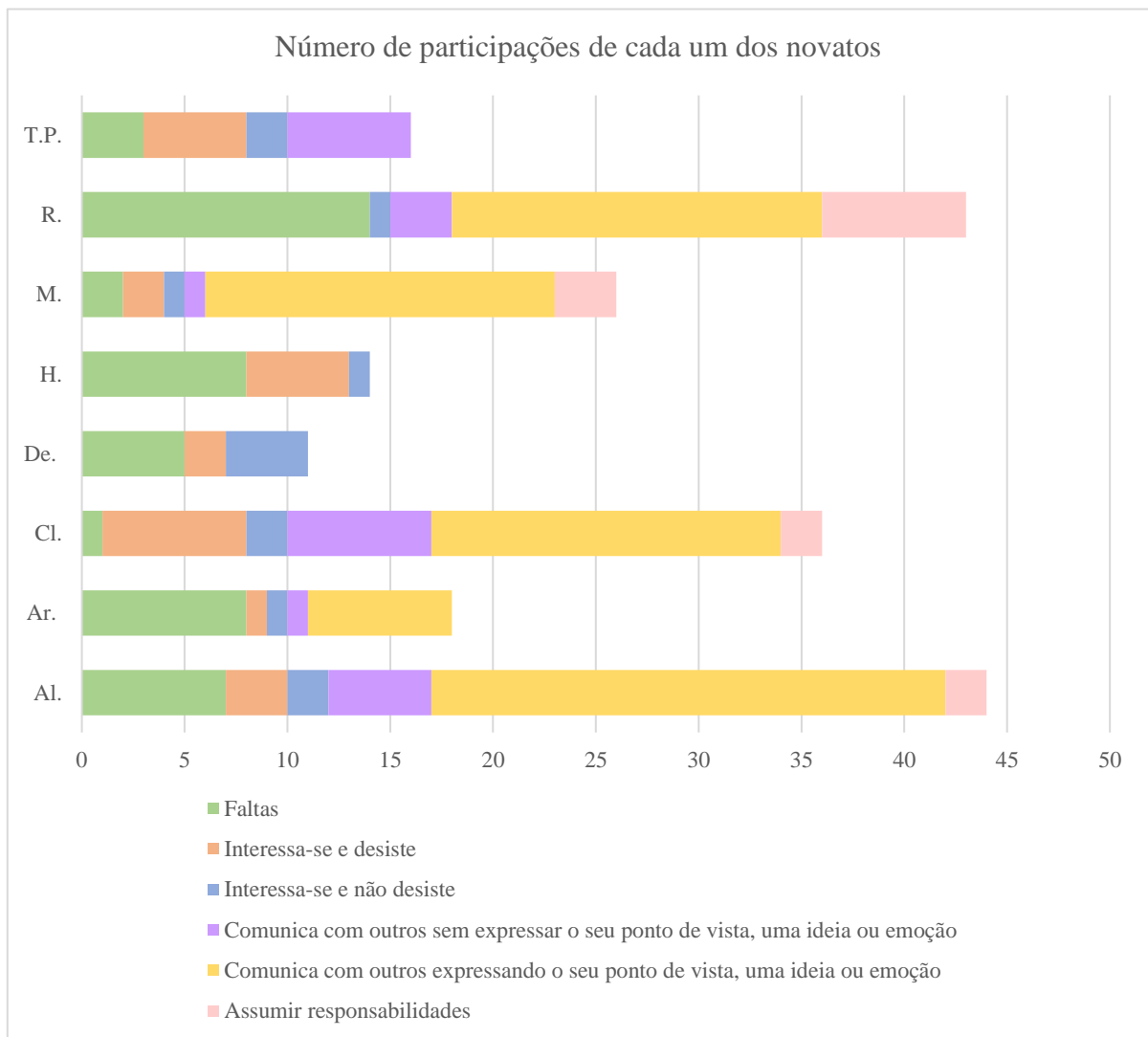


Figura 2. Número de participações de cada um dos novatos

Analisando os dados anteriores e tendo sempre por base o conteúdo das notas de campo, observa-se que, as participações por parte deste grupo não são semelhantes para todas as crianças, existindo assim dois grupos distintos. Um deles é constituído pelas crianças que conseguiram, através da sua observação dos veteranos, apropriar-se destes

instrumentos e fazer uma utilização dos mesmos, chegando, em quatro dos casos, à última categoria “Assumir responsabilidades”.

Quando observado o teor das notas de campo, (cf. Anexo A, secção XII, tabela A6) conclui-se que o nível de envolvimento destas crianças começou por ser mais evoluído no contar, mostrar ou escrever, tendo progressivamente ido para o diário e o mapa das comunicações. Uma hipótese que se coloca é que este instrumento de pilotagem teve este efeito, uma vez que era utilizado mais vezes e, por isso, ser aquele que as crianças se apropriaram mais rapidamente do guião de participação.

Posteriormente, quando a maioria já se sentia confortável nesta dinâmica houve uma fase em que iniciou a sua utilização dos restantes instrumentos, o diário e o mapa das comunicações, sendo estes visíveis nos dados que surgem, por exemplo na 11.^a e 12.^a semanas. Sendo importante salientar que na utilização deste último, as suas participações eram apenas baseadas em comentários a trabalhos que era apresentados pelos veteranos, tendo existido apenas uma partilha por parte de um novato. Por fim, nas últimas semanas é possível interpretar os dados como existindo já um nível de conforto na participação bastante elevado, sendo que os níveis mais elementares se encontram com percentagem 0.

Provavelmente as questões associadas ao diário e ao mapa das comunicações deveram-se ao seu carácter mais individualizado, isto é, os novatos tiveram menos momentos de utilização comunitária destes instrumentos ao contrário do contar, mostrar ou escrever, cuja utilização diária era feita no seio da comunidade de prática. Assim, houve menos oportunidade de os veteranos operarem uma participação guiada nos novatos durante a utilização dos mesmos (Rogoff, 2014).

O seguinte grupo é constituído por crianças que não realizaram esta mesma utilização dos instrumentos de pilotagem e por consequência essa mesma participação. Como se verifica pelos dados, duas das crianças nunca realizaram participações que fossem para além da subcategoria “Interessa-se e não desiste” e uma para além da subcategoria “Comunica com outros sem expressar o seu ponto de vista, uma ideia ou emoção”. Ao observar o número de participações, este também era muito inferior ao verificado nas restantes crianças que pertencentes a este grupo de novatos.

Deste modo, após a análise dos dados apresentada é ainda fulcral salientar que ao longo de todo o processo foi imprescindível complementar a análise dos dados numéricos com a leitura das notas de campo referentes a esses registos, uma vez que apenas com os primeiros não seria possível chegar a conclusões fidedignas.

Em suma, como salientado no tópico anterior, Wenger (citado por Folque, 2018) caracteriza as comunidades de prática como sendo constituídas por um projeto de ação conjunto, ou seja, um objetivo comum a todos os membros da comunidade alcançado através de um repertório de recursos adquiridos ao longo do tempo, os quais vão gerar novas capacidades e conhecimentos. Desta forma, para se tornar membro pleno da comunidade é necessário que o indivíduo tenha acesso às atividades realizadas, aos veteranos, à informação e recursos e, principalmente, oportunidade de participar. No entanto, esta realidade apenas é verdade, como se verifica pelo gráfico anterior (cf. figura 2), para algumas das crianças, sendo que para outras, apenas estar inserido numa comunidade de prática em que é utilizado determinado objeto não é suficiente para que esta se aproprie do mesmo e o passe a utilizar. Para estas crianças é necessário existir um apoio mais especializado por parte do educador de forma a incentivar à utilização destes instrumentos. Pois, tal como referido por Pontecorvo (2003), “los modos de la conversación de los profesores sirven para asignar el poder y construir (o no) la autonomía y la iniciativa de los alumnos” (p.70).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Ao longo deste tópico irei fazer uma reflexão sobre a forma como, ao longo da PPS I e II, fui construindo a minha identidade profissional, salientando os meus progressos, fragilidades, dificuldades e aprendizagens.

Numa fase inicial é importante começar por refletir sobre o conceito de “identidade profissional”. Na perspetiva de Hargreaves e Fullan (citados por Silva e Pereira, 2011) “o desenvolvimento profissional do professor é indissociável da pessoa, do profissional e das condições socio-culturais em que o mesmo se constrói” (p. 548). Ao pensar sobre esta afirmação acredito que a minha identidade profissional está diretamente relacionada com todas as minhas vivências, os meus princípios e as minhas características, sendo impossível dissociar a pessoa que sou da profissional. Neste sentido, de acordo com Ariosi (2007), a identidade profissional é “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 106), sendo assim um processo social e humano (Sarmiento, 2015).

Indo ao encontro da ideia de Sarmiento (2009), e defendendo que a identidade profissional é, também, um processo social, acredito que a interação com todas as profissionais que cruzaram o meu caminho ao longo dos estágios, permitiu-me, através da “adesão e/ou confronto de ideias sociais” (p. 49), construir a base para a profissional que quero ser. Numa fase inicial, nomeadamente no estágio realizado na valência de creche, a minha ação pedagógica tinha por base a reprodução daquelas que eram as ações e conceções da equipa educativa, uma vez que esta era a minha primeira experiência neste contexto. Foi através desta reprodução que consegui encontrar o meu caminho e começar a construir a minha própria identidade profissional. Sendo que, como destacado por Sarmiento (2009), a (re)construção da identidade profissional cruzou “a identidade individual e a identidade coletiva” (p.49).

Os momentos, as situações, e os desafios encontrados ao longo dos dois anos da PPS foram essenciais para que, gradualmente, conseguisse tornar-me cada vez mais na profissional que ambiciono ser. Pois, como destacado por Serrazina (2000), o desenvolvimento de um profissional deve ser entendido como “o conjunto de todas as experiências formais e informais que o professor tem ao longo da sua carreira desde a formação inicial até à reforma” (p.125). Desta forma, seja o estágio realizado em creche ou o realizado em JI, ambos contribuíram para a construção da minha forma de ser e estar

na profissão, sendo através destas situações em que realizei o meu primeiro contacto com o saber profissional, o qual funcionou como apoio à construção da minha profissionalidade.

Assim, considero que estas semanas de estágio contribuíram para o meu enriquecimento não apenas profissional, mas também pessoal. Ajudaram-me a conhecer novos desafios, mas ao mesmo tempo novas conquistas. Foi uma experiência que me ajudou a crescer, a aprender a aplicar os conhecimentos teóricos que possuía, mas também a aprender com a prática. Foi uma forma de me confrontar com mais um conjunto de características, tanto de crianças como de famílias e da equipa educativa, com os quais me vou poder confrontar no futuro e com os quais vou ter que aprender a desenvolver a melhor prática pedagógica que conseguir. (cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 20 a 24 de janeiro de 2020).

Considerando o excerto da reflexão apresentado, penso que é possível afirmar que, tendo por base os dois contextos de estágio em que estive envolvida, investi sempre no aperfeiçoamento das minhas qualidades e no sentido de superar as minhas dificuldades, aproveitando os recursos que tinha de forma a realizar um crescimento profissional significativo. Este não é um processo solitário, sendo influenciado pelos contextos, pelas interações, as aprendizagens e as relações estabelecidas com os vários “espaços da vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Esta dedicação foi sempre com o objetivo de alcançar uma prática melhor, no entanto, esta intenção nem sempre foi muito explícita, uma vez que, em algumas situações, ficava num impasse em que não sabia que atitude tomar em determinadas situações. Isto porque, e como refiro na minha reflexão semanal:

Assim, sinto que este ano, no presente estágio, não estou a conseguir gerir todas as variáveis referidas anteriormente e, por consequência, vou perdendo um pouco a confiança em mim e nas minhas capacidades. Desta forma, acabo por não conseguir ser a educadora que quero ser, uma vez que termino a não ser verdadeira comigo e a pensar o que é que a educadora faria em determinada situação ou como é que determinado professor referiu que poderíamos lidar com um momento como “aquele”. Não conseguindo assim gerir os sentimentos e as

variáveis que estão à minha volta acabo por ficar demasiado concentrada no que deveria fazer e acabo por me esquecer das minhas características enquanto pessoa e futura profissional, fazendo-me sentir assim, e respondendo à pergunta inicial, que não estou a ser a profissional que quero ser. (cf. Anexo A, secção II, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 13 a 17 de janeiro de 2020).

Uma característica pessoal que acredito ter, e considerando os dois contextos nos quais intervim, é a capacidade de criar uma boa relação com as crianças do grupo. Eu vejo-me como uma pessoa que se consegue envolver rapidamente nas brincadeiras realizadas pelas crianças e, através destas, ir conseguido compreender e aceder às suas necessidades. Esta é uma característica que quero levar comigo para a minha prática, uma vez que considero que o tempo que o educador passa com as crianças, durante os quais tem em conta a sua iniciativa, são tempos de qualidade. É através do bem-estar que resulta destes tempos que o educador consegue reunir as “condições para a criança (...) se implicar em actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (Portugal, 2012, p.9). Nesta linha, sinto que são estes pequenos momentos que me levam a ter a certeza da profissão que escolhi e que me fazem querer ser a melhor educadora que conseguir ser, contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças que cruzarem o meu caminho.

Ao longo da PPS II, a minha interação com as crianças foi promovendo, ao longo do tempo, resultados positivos, uma vez que o grupo se ia demonstrando cada vez mais disponível para me ouvir, para me incluir nas suas brincadeiras e, até mesmo, para participar e colaborar nos momentos das rotinas e nas oportunidades dinamizadas por mim. Sendo um dos exemplos destas iniciativas a seguinte nota de campo:

A S. e a Cr. estão a realizar um desenho e eu aproximo-me dela questionando:

- O que estão a fazer meninas?

A Cr. responde que estão a fazer um desenho em conjunto e a S. pede que me sente para que possa desenhar com elas. Eu pergunto se querem que faça parte do seu desenho e as duas respondem que sim. (Nota de campo 36.8)

Guskey (citado por Serrazina, 2000) apresenta a ideia de que o desenvolvimento profissional deve ser encarado como um processo contínuo, na medida em que, para que

um profissional se torne apto em algo novo ou encontre “significado numa nova forma de fazer as coisas” (p.126), deve estar consciente de que é algo difícil e por vezes doloroso e lento, exigindo trabalho acrescido. Considerando a ideia defendida, e acreditando que as nossas características pessoais influenciam o nosso desempenho enquanto profissionais, é de salientar que durante o tempo da PPS houve momentos em que deixei que o facto de a sala em que estava inserida não ser totalmente gerida por mim me deixasse um pouco insegura quanto às decisões e atitudes que por vezes deveria tomar, como referi numa das minhas reflexões semanais:

Uma outra diz respeito ao facto de a sala em que estou inserida não ser “minha”. Mesmo tendo sido sempre bem recebida quer por crianças quer pela equipa educativa, e apesar de ter sido colocada à vontade para realizar e dinamizar as oportunidades que assim entendesse, existia sempre a ideia de que a sala não era gerida por mim. Ou seja, as decisões tomadas dentro desta, a forma de trabalhar, o modo de encarar a situações que prevalecia era sempre aquele que pertencia tanto à educadora como à auxiliar. Deste modo, apesar de me sentir integrada, não sentia que a última palavra pudesse ser minha, ou que fosse o meu ponto de vista que pudesse prevalecer. (cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 13 a 17 de janeiro de 2020).

Neste sentido, foi necessário algum esforço e alguma reflexão de modo a que estes pensamentos não me impedissem de realizar uma prática pedagógica que fosse ao encontro daquelas que eram as necessidades do grupo e, também, da equipa educativa e com a qual me sentisse confortável.

Um outro aspeto relacionado com o início da prática foi o tempo que levei a compreender qual o meu papel em sala, uma vez que a equipa educativa já estava formada e funcionava bem entre si. No entanto, tanto a equipa de creche como a equipa de JI, ajudaram na minha adaptação à sala e às suas rotinas, fazendo com que rapidamente me sentisse parte da mesma. Sendo através destas interações que fui compreendendo a premissa defendida por Roldão (2007), quando refere que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos

cognitivos em colaboração” (p.27). No entanto, penso que em JI esta adaptação foi um pouco mais demorada, devido às grandes mudanças que existiam entre as duas valências, nomeadamente um maior número de instrumentos de pilotagem, a espontaneidade das atividades desenvolvidas e, sobretudo, os tempos da rotina.

Refletindo assim sobre a questão “Como é que este ano não consigo ser a educadora que quer ser?”, penso que este facto se deve às alterações da rotina e à distribuição dos tempos ao longo do dia a dia. Acredito que em creche tinha mais tempo para conseguir corresponder às necessidades de todas as crianças, tinha mais tempo para passar tempo um a um com cada uma das crianças, sendo assim mais fácil conhecer as características de cada uma. No contexto de Jardim de Infância, o dia a dia processa-se de um modo muito mais rápido e estruturado. Os conflitos e as necessidades das crianças são bastante mais rápidos a surgir e a necessidade de um adulto é muito mais constante. Deste modo, sinto que não consigo chegar a todas as crianças do mesmo modo e, assim, conhecer as suas características e corresponder às mesmas da mesma forma que fazia no ano anterior. Sinto que de alguma forma não consigo corresponder aquilo que é esperado de mim pelas crianças. (cf. Anexo A, secção III, Excerto de uma reflexão semanal da PPS II, semana de 8 a 12 de dezembro de 2019).

Como se pode perceber pelo excerto, esta foi uma das minhas preocupações ao longo da PPS II, no entanto, apesar de sentir que não consegui corresponder a cada uma das crianças tanto como queria, acredito que fui conseguindo encontrar pequenos momentos ao longo da rotina que me permitiam ter este tempo para “estar” com cada uma.

Olhando especificamente para o contexto de creche, considero que foram várias as aprendizagens e os contributos que este trouxe para o meu percurso enquanto educadora estagiária. Foi através desta experiência que consegui desenvolver algumas ideias fundamentais para a construção da minha profissionalidade, como por exemplo o trabalho de equipa, não só entre a equipa de sala como com toda a instituição.

As relações e interações entre a equipa educativa são, na minha opinião, muito positivas e construtivas. Temos a capacidade de conversar umas com as outras de forma muito assertiva tendo sempre em vista o bem-estar das crianças e a

melhoria do trabalho. Falamos uma linguagem comum e, neste sentido, torna-se mais fácil estabelecer relações e interações positivas. (Entrevista realizada à educadora cooperante do contexto de creche – PPS I)

No seguimento da ideia apresentada, uma outra característica do trabalho em equipa desenvolvido na instituição onde foram realizadas a PPS I e II foi o facto de ser criado um ambiente de trabalho positivo em que este é encarado de uma forma simples e leve. Este foi um contexto onde presenciei que é possível desenvolver um tipo de prática pedagógica de qualidade e estarmos inseridas num ambiente em que é visível a boa disposição, o sentido de humor e a alegria de todos os elementos da equipa. Foi assim que este ambiente tornou a minha passagem pela instituição numa experiência muito enriquecedora a diversos níveis, mas também em algo divertido, único e cheio de significados.

No entanto, penso que foi devido às duas educadoras cooperantes que consegui evoluir e perceber qual o caminho que quero seguir. Foi através dos desafios que me colocavam e do apoio que me davam ao longo de todo o caminho que conseguiram ajudar-me a evoluir sem nunca me sentir perdida ao longo deste. Foi tendo como exemplo a sua prática e através dos seus concelhos que consegui trazer para a minha prática as ideias que já defendia num campo mais teórico. Deste modo, terminei os dois contextos com a consciência de que o meu crescimento, tanto profissional como pessoal, foi bastante significativo, acreditando que este se deve ao apoio que tive ao longo do mesmo e da vontade que tinha de aprender com este. Uma vez que, tal como destacado por Nias et al. (citado por Serrazina, 2000), a aprendizagem dos professores resulta das interações com os colegas e outros adultos, embora “a motivação para aprender deva vir de dentro de cada um individualmente” (p.127). Assim, valorizo bastante o trabalho desenvolvido por ambas as educadoras e estou bastante agradecida por tudo o que realizaram. Acredito que posso afirmar que ambas se tornaram em figuras de referência para o meu caminho futuro.

Se por um lado o contexto de creche me ajudou a conhecer uma valência com a qual ainda nunca tinha tido contacto, foi também um local onde descobri que enquanto educadora me revejo nas práticas e no dia a dia que ali é desenvolvido e o qual terminei com a certeza de que futuramente gostava de trabalhar nesta valência. Por sua vez, o contexto de JI ajudou-me a ultrapassar algumas dificuldades tanto a nível do planeamento

mais espontâneo como também da gestão do grupo e da adaptação de algumas das estratégias às características do grupo.

Um aspeto que na minha opinião foi bastante positivo foi o facto de os dois contextos serem desenvolvidos em salas MEM. Pois, tal como destaca Formosinho (2013), “os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacente a essa ação” (p. 16). Assim, foi-me permitido compreender a utilização deste modelo numa sala de creche e numa sala de JI, tendo assim compreendido, na prática, quais as diferentes aplicações que são realizadas numa e noutra valência. Um outro aspeto positivo foi o facto de, em JI, me encontrar numa sala onde algumas das crianças que frequentavam esta valência pela primeira vez terem estado na mesma instituição numa sala de creche e assim conseguir observar na prática a sua adaptação às diferenças entre uma e outra sala. Neste sentido, acredito que futuramente, o MEM, será o modelo que gostava de aplicar na minha sala, uma vez que é um modelo com o qual me identifico e que posso dizer que já estou um pouco familiarizada. Sendo este baseado em algo que gostaria de desenvolver nos meus futuros grupos, como o desenvolvimento “pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos” (Folque, 2018, p.51).

Por fim, um último aspeto que penso ser essencial salientar é que, com ambos os estágios, adquiri uma consciência de que não existe uma forma certa ou errada de trabalhar e de encarar a profissão, sendo que são as nossas características pessoais e o caminho percorrido como profissional que nos constroem e nos tornam a educadora que conseguimos ser no momento. Pois, a construção da profissionalidade é influenciada por todos aqueles que estão ligados por uma relação de interdependência (Setton, 2002, citado por Luís, Andrade e Santos, 2015), pelos “contextos de trabalho, pelo que a cultura e o clima organizacionais em que se desenvolve cada profissional” (Bottero, 2004, citado por Sarmiento, 2015, p.73).

São as inúmeras estratégias educativas utilizadas pelos educadores que tornam a educação um espaço tão rico. Ao concluir os dois estágios consigo agora refletir de uma forma mais fundamentada e aprofundada sobre a educadora que quero ser, levando comigo as estratégias com as quais me identifico. Penso que posso afirmar que, ao terminar esta fase do meu percurso académico, estou num bom caminho para me tornar

numa boa educadora, sendo necessário nunca me esquecer de continuar o meu percurso de aprendizagem que deve ser constante. Como referido por Serrazina (2000), para que o professor mude, a mudança deve ser algo que este deseje e que, paralelamente, não tenha medo de correr riscos e enfrentar as suas inseguranças. Na minha opinião esta mudança é essencial para que os profissionais de educação continuem a evoluir ao mesmo tempo que a própria educação evolui, de forma a valorizar a sua própria profissão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Este relatório representa o final desta fase do meu percurso académico e, ao longo deste, acredito que experienciei um conjunto de vivências e adquiri competências que me auxiliaram na construção da minha identidade profissional. Este é um caminho que nunca estará terminado, uma vez que, como afirma Ariosi (2007), a “identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 106), ou seja, é um lugar que estará constantemente em construção.

Após a conclusão da minha Licenciatura em Educação Básica ainda eram poucas as certezas que tinha sobre este aspeto e, sobretudo, qual o caminho que queria seguir enquanto futura educadora. No entanto, hoje, após terminados os estágios da PPS I e II, tenho mais certezas relativamente ao modo como encaro a educação e em que me posiciono relativamente a diversas dimensões que estão relacionadas com a mesma. Apesar de não ter todas as respostas, agora que já estive em contexto de prática com crianças, com contextos e com equipas sinto que me conheço melhor e que sei qual o caminho que quero seguir.

Ao longo do percurso até aqui fui crescendo e, por consequência, foi aumentando em mim a vontade de ir mais longe, de saber mais, de ler mais, de adquirir mais conhecimentos numa área em que a formação deve ser constante e em que as mentalidades ainda têm muito que evoluir. Como salienta Neves (2012) ainda é indispensável que o educador realize uma interpretação, compreensão e avaliação das suas próprias práticas profissionais de modo a poder alterá-las. Esta perspetiva coloca o educador como um sujeito ativo no seu processo de formação, através da análise que realiza da sua prática. Desta forma, espero nunca cair no erro de acreditar que já sei tudo, pois quero ser uma educadora que se atualiza, que se constrói e reconstrói através da prática e com os conhecimentos dos demais.

Saliento, agora, a afirmação realizada por Agostinho (2014) que pretendo levar comigo ao longo do meu percurso enquanto educadora: “As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las” (p. 1130). Espero, ao longo da minha prática, conseguir ser sempre a educadora que não esquece desta premissa, que dá voz às crianças. Uma educadora que encara a educação como uma parceria que é construída com as crianças e que se desenvolve em torno de um grupo e não das vontades e ideias do adulto. Creio que a minha função é criar

todos os meios e dar às crianças a oportunidade de se desenvolverem a vários níveis, sem que nunca deixem de ser ouvidas e, principalmente, nunca deixarem de ser crianças. Como salienta Neto (2006), é “absolutamente importante que as crianças tenham uma infância feliz. Não uma infância inventada pelos adultos.” (p.2).

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143.
- Almeida, L. S. D., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 32(2), 173-186.
- Almeida, T. (2018a). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de Emílio de Rousseau. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(spe), 152-166.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In F. Lemos & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Curitiba: Editora CRV.
- Ariosi, C. M. F. (2007). Contributos da formação para a (re)definição da identidade docente na creche: tensões e conquistas. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), 103-116.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Revista Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009, janeiro/abril). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Resolution 44/25 of 20 November 1989. General Assembly of United Nations.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.) (pp. 141-159). Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1996). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorba, J., Gómez, I. & Prat, À. (2010). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis.
- Kishimoto, T. M. (2010, novembro). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil – importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses*. Comunicação apresentada no encontro do Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspetivas Atuais Belo Horizonte, São Paulo.
- Luís, J. F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521–541.
- Marinho, P. (2012). A diferenciação pedagógica: dos riscos e obstáculos aos desafios de uma prática. *Lumen*, 21(2), 79–90.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer-Revista de educação*, 2(2), 49-65.

- Neto, C. (2006). Actividade Física e Saúde: as Políticas para a Infância. *Boletim do IAC*, 82, 1-4.
- Neves, C. O. M. (2012). *A Formação dos Educadores de Infância: Estratégias e Práticas* [Dissertação de mestrado, Escola superior de educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1277/1/TM-ESEPF-EE_2013_TM-ESEPF-SUP19.pdf.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 141-159). Porto Editora.
- Niza, S. & Nóvoa, A. (2015). *Escritos sobre educação*. Tinta da China.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M. – uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18(5), 5-9.
- Paranhos, R., Filho, D. B. F., Rocha, E. C., Júnior, J. A. S. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384-411.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In *Actas Del VIII Simposio de La SEIEM*, 2(4), 153–180.
- Pontecorvo, C. (Coord.). (2003). *Manual de psicologia de la educación* (3ª. Ed.). Editorial Popular.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento de crianças* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças - desafios e potencialidades. In M., Cardona & C., Guimarães (Eds.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234–253). Psicosoma.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>.

- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.) (Ed.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 57-76). Porto Editora.
- Rogoff, B. (2014, janeiro). Learning without lessons: opportunities to expand knowledge. *Infancia y aprendizaje*, 35(2), 233-252.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 24–29.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30–33.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2(2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Ed.), *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional* (pp. 69–86). De Facto Editores.
- Serrazina L. (2000). Desenvolvimento profissional de professores: Contributos para reflexão. In Bárrios, A. G. & Ribeiro, J. O. S. (Ed.), *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 125–141). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013, de 3-5 novembro). *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília, Brasil.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014, janeiro-julho). O portefólio como estratégia de avaliação de aprendizagem na educação de infância: consideração sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis* 29(1), 33-53.
- Silva, I. L. (2005, fevereiro). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, A. M. R., & Pereira, F. (2011). Formação contínua de educadores de infância em contexto de trabalho: processos de formação. In *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. (pp.547-552). Instituto Politécnico da Guarda.

- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI(1), 13–21.
- Site da Junta de Freguesia do Bairro, consultado a 17/11/2019.
- Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, D. S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- Site da SCML, consultado a 28/11/2019.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2003). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (12.^a ed.). (pp. 102-128). Edições Afrontamento.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Wenger, E. (2018). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (23.^a ed.). University Press.
- Zabalza, M., (1987). *Didática da educação infantil*. Edições Asa.

8. ANEXOS

| " " | | " "