

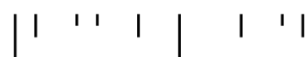


◊ PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA
PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS
CRIANÇAS

Mariana Filipa Adão Alves

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

2019-2020



◊ PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Mariana Filipa Adão Alves

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

Orientadora: Manuela Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“Com paciência e perseverança muito se alcança”

(Theophile Gautier)

Esta frase resume todo o caminho realizado até chegar a esta etapa da minha vida. E se há algo que faz sentido no final de uma etapa concretizada, é agradecer a todos aqueles que fizeram parte deste percurso. Agradeço a todos, mas em especial:

... em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, porque sem ela, não seria a pessoa que sou hoje e muito menos teria chegado até aqui. Por todo o amor e força que me dá quando mais preciso. Nunca te esqueças “Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” (Antoine de Saint-Exupéry).

... à minha irmã, pelo seu jeito “desajeitado” de me dar apoio e transmitir força. “Tu para mim estás aqui!”.

... aos meus avós, pelo apoio e constante preocupação. Um especial agradecimento à minha avó pelas conversas “profundas”, e por todos os dias me perguntar: “Então bichinha como está a correr? Já acabaste?”.

... ao Rui, por todo o amor, amizade e dedicação em todos os momentos. Mas principalmente por me fazer acreditar de que serei capaz e que “tudo vai correr bem”.

... à minha Bibocas, por não ser preciso falarmos todos os dias para nos apoiarmos e compreendermos as ideias uma da outra! Estamos sempre juntas minha flor!

... à Mariana, pelo apoio constante durante o estágio, pelas boleias e pelo seu cachecol que me aqueceu durante as manhãs frias! “Mariana, está feito!”

... à Professora Manuela Rosa, pela sua disponibilidade e sabedoria. Por me fazer crescer e incentivar a ser sempre melhor profissional. Foi um prazer “trabalhar” consigo!

... a toda a Equipa Educativa, mas em especial à Fernanda e à São, que me acolheram sempre com um sorriso na cara, que me guiaram, apoiaram e tiveram em conta a minha opinião. Os vossos exemplos irão acompanhar-me pela minha vida profissional.

... e por último, mas não menos importantes, agradeço a todas as crianças que tive a oportunidade de conhecer. Obrigada por me encherem de alegria, sorrisos e muitos abraços e beijinhos. Fui feliz, e aprendi muito com vocês!

A todos vocês um enorme **OBRIGADA**, pois tenho plena consciência de que sem o vosso apoio, não teria sido possível realizar este caminho.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e pretende dar a conhecer o trabalho de intervenção desenvolvido no contexto de Jardim de Infância (JI), numa perspetiva crítica e reflexiva, evidenciando as aprendizagens e as intenções concretizadas em relação ao grupo de crianças, valorizando todos os atores que fizeram parte deste processo e com os quais cresci a nível pessoal e profissional.

Este relatório é fruto da prática profissional desenvolvida com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, que decorreu de 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020.

A reflexão sobre a ação pedagógica aprofundada com um grupo de crianças deve ser uma das intencionalidades fundamentais na profissão de um/a educador/a de infância, uma vez que só refletindo sobre a prática será possível melhorar as fragilidades e potencialidades da ação. Desta forma, tive a oportunidade de refletir todos os dias sobre as minhas aprendizagens, planear e dinamizar propostas consoante as necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como avaliar as mesmas, incidindo essencialmente numa problemática que se destacou no decorrer da intervenção pedagógica – O papel do educador de infância na promoção da participação das crianças. Com a investigação pretende-se compreender a relação entre a ação do educador e a participação das crianças.

Neste sentido, realizou-se uma investigação sobre este tema, que foi sustentada através de fundamentação teórica, notas de campo, reflexões, registos fotográficos e por último, através de uma entrevista realizada à educadora cooperante.

Por fim, são apresentadas as contribuições das Práticas Profissionais Supervisionadas, para a construção da minha profissionalidade docente enquanto Educadora de Infância em contexto.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Participação; Papel do Adulto; Criança.

ABSTRACT

The present report comes under the scope of Supervised Professional Practice II (PPS II) and aims to make known the intervention work developed in the context of Kindergarten (JI), in a critical and reflective perspective, showing the learning and the intentions achieved, valuing all the actors who were part of this process and with whom I grew up on a personal and professional level.

This report is the result of professional practice developed with a group of 25 children aged between 5 and 6 years, which ran from October 7, 2019 to January 23, 2020.

The reflection on the in-depth pedagogical action with a group of children should be one of the fundamental intentions in the profession of a childhood educator, since only by reflecting on the practice will it be possible to improve the weaknesses and potentialities of the action. In this way, I had the opportunity to reflect every day on my learning, plan and dynamize proposals according to the needs and interests of the group of children, as well as evaluate them, focusing essentially on a problem that stood out during the pedagogical intervention – The role of the kindergarten teacher in promoting children's participation. The research aims to understand the relationship between the educator's action and children's participation.

In this sense, an investigation was carried out on this topic, which was sustained through theoretical foundation, field notes, reflections, photographic records and lastly, through an interview with the cooperating educator.

Finally, the contributions of Supervised Professional Practices are presented, for the construction of my teaching professionalism as a Childhood Educator in context.

Keywords: Pre-School Education; Participation; Paper of Adult; Children.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1 Caraterização do meio	5
2.2 Contexto Educativo	5
2.3 Equipa Educativa	6
2.4 Ambiente Educativo.....	7
2.4.1 Espaço, objetos e materiais	8
2.4.2 Tempo	10
2.5 Caraterização do Grupo de Crianças	11
2.6 Caraterização das Famílias	14
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	16
3.1 Intenções para a ação	17
3.1.1 Intenções com as crianças.....	17
3.1.2 Intenções com as Famílias	22
3.1.3 Intenções com a Equipa Educativa	24
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	26
4.1 Identificação e Fundamentação da Problemática	27
4.2 Revisão de Literatura	27
4.2.1 Conceito de Participação	27
4.2.2 Níveis de Participação	30
4.2.3 Papel do/a Educador/a de Infância para promover a participação.....	31
4.3 Roteiro Metodológico e Ético.....	33
4.4 Apresentação e Discussão da Análise dos Dados.....	36
4.5 Conclusões da Investigação.....	46
5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
7. REFERÊNCIAS	58
ANEXOS.....	64
ANEXO A. PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA – MÓDULO II*	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. SA a decorar a sua bola de natal. Fonte própria.	41
Figura 2. Exposição dos desenhos. Fonte própria.	43
Figura 3. CF a votar. Fonte própria.	43
Figura 4. Eleição dos desenhos. Fonte própria.	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorização da entrevista realizada à Educadora Cooperante.	36
Tabela 2. Categorização da análise dos dados.	39
Tabela 3. Frequência dos níveis de participação antes da intervenção e após a intervenção.	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e foi construído no seguimento da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), desenvolvida em contexto de jardim de infância (JI). Este decorreu no ano letivo 2019-2020, mais especificamente, entre o dia 7 de outubro de 2019 e o dia 23 de janeiro de 2020, com um grupo de 25 crianças entre os 5 e os 6 anos de idade

Este relatório apresenta evidências da prática pedagógica, assim como inclui aprendizagens inerentes à problemática que dá nome ao relatório – O Papel do Educador de Infância na promoção da participação das crianças. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo principal exprimir e refletir, de forma sistemática e fundamentada, o processo de intervenção educativa em jardim de infância, evidenciando as motivações, interesses, intenções e os processos vividos ao longo da PPS II, partindo de uma autoavaliação pessoal, construída com base em reflexões diárias e semanais, que abordam e refletem sobre as minhas aprendizagens, atitudes e fragilidades em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em seis capítulos, que passo a descrever individualmente. O presente capítulo, é o primeiro.

O segundo capítulo “Caraterização do Contexto Socioeducativo”, como o próprio nome indica, está incluída a caraterização do meio e do contexto socioeducativo onde se insere a organização, da equipa e do ambiente educativo e do grupo de crianças com o qual realizei o estágio e das suas respetivas famílias. As informações apresentadas neste capítulo foram recolhidas através de observação direta, de análise documental e de conversas informais com a educadora cooperante.

O terceiro capítulo tem como título “Análise Reflexiva da Intervenção”, onde são explicitadas as intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, definidas no início do estágio, e com base na caraterização apresentada no capítulo anterior, estas orientaram toda a minha prática. Neste ponto faço ainda a avaliação da concretização das intenções por mim definidas inicialmente, fundamentando com registos do portefólio da prática.

No quarto capítulo apresento a “Investigação em Jardim de Infância”, cujo objetivo foi investigar “O papel do Educador de Infância na promoção da participação das crianças”. Por sua vez, este capítulo subdivide-se em 4 pontos. No primeiro, identifico a problemática e explico como surgiu; no segundo, fundamento através de diversos autores a problemática escolhida; no terceiro, identifico e nomeio as minhas opções metodológicas e éticas e fundamento-as; e por último, no quarto ponto, identifico e fundamento a problemática, apresentando o plano de ação desenvolvido ao longo da

intervenção, bem como realizo uma triangulação de todos os dados, no qual comento as minhas conclusões relativamente à problemática.

O penúltimo capítulo “Desenvolvimento Profissional”, é o culminar de todo o relatório, onde reflito acerca das aprendizagens adquiridas e do contributo do estágio da PPS II para a construção da minha identidade profissional.

Por último, o sexto capítulo “Considerações Finais”, diz respeito a uma reflexão sobre toda a minha intervenção, onde falo um pouco sobre a importância da investigação-ação realizada, para mim enquanto futura profissional da educação.

Durante o período de estágio, realizei um Portefólio sobre a minha prática (cf. Anexo A), de modo a apoiar e fundamentar as minhas ações relativamente a todo o processo. Para além do portefólio da prática, é notável realçar a importância das reflexões neste percurso, pois estas constituem a base de toda a ação.

Ao longo de toda a minha prática, cuidei, brinquei e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as quais interagi, sendo que esta parte escrita explicita todas as ocorrências significativas e marcantes que ocorreram no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de jardim de infância.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo caracteriza o contexto socioeducativo onde realizei o meu estágio referente à PPS II. Tendo em conta que o contexto é composto por várias partes, o presente capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos: Caracterização do meio; Contexto Educativo; Equipa Educativa; Ambiente Educativo; Caracterização do grupo de crianças e por fim, Caracterização das famílias.

De forma a apresentar um processo de caracterização detalhado, recolhi a informação apresentada utilizando um conjunto variado de técnicas de recolha de dados, nomeadamente através de entrevistas, observação direta e consulta documental.

2.1 Caracterização do meio

A organização educativa na qual decorreu a PPS II situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Com base nos dados recolhidos da Câmara Municipal, esta zona é maioritariamente composta por famílias jovens, existindo também, comparando com os dados referentes a Lisboa, um maior rácio de indivíduos com o ensino superior.

O meio local caracteriza-se como privilegiado e como promotor de conhecimentos, por estar envolvido numa zona de edifícios mistos, ou seja, nesta zona existem edifícios habitacionais, comerciais e industriais. Esta zona apresenta também ter boas acessibilidades, ao nível das vias de comunicação, pois o seu acesso pode ser facilmente feito a pé, de automóvel, autocarro, metro ou comboio, mesmo assim, a maior parte das crianças do grupo desloca-se para o estabelecimento de educação de automóvel.

2.2 Contexto Educativo

A organização na qual foi realizada a PPS II em jardim de infância pertence a um agrupamento de escolas da rede pública, no concelho de Lisboa. O agrupamento é constituído por três estabelecimentos de ensino, que abarcam todas as valências, desde o JI até ao ensino secundário, bem como cursos profissionais de nível secundário e vocacionais. O agrupamento por norma, acolhe essencialmente crianças e jovens da área envolvente.

A visão, a missão e os valores são comuns entre todas as organizações que constituem o agrupamento de escolas. Sendo que a missão deste agrupamento é,

promover a Educação e Formação ao longo da vida nas valências escolar e profissionalizante, contribuindo para a formação integral das Crianças e Jovens, para educação e formação de Adultos e para o reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida. Preservar, reforçar e fomentar os valores sociais e

de cidadania, para uma sociedade com melhor qualidade de vida e responsabilidade social, económica e ambiental desenvolvendo parcerias com as autarquias e o tecido empresarial da comunidade envolvente. (Projeto Educativo, 2015/2018, p.4).

A missão do agrupamento vai ao encontro dos princípios defendidos, assumindo como valores “a transparência, a equidade, a competência, o profissionalismo, a pedagogia e a eficiência” (PE, 2015/2018, p.4).

Relativamente à organização cooperante, esta atualmente oferece resposta às valências de jardim de infância e 1º Ciclo. Foi construída desde raiz, no entanto, neste momento encontra-se em fase de construção, pois futuramente, passará a dar resposta às valências de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico, desta forma, irá assegurar a continuidade das crianças que transitam do 1.º para o 2.º Ciclo.

Atualmente, a escola é constituída por três pisos, sendo que no primeiro piso encontram-se três salas de jardim de infância, uma sala de 1º ciclo e uma sala polivalente, o segundo piso é composto por salas de 1º ciclo, uma sala polivalente e ainda a sala da coordenação, por último, no terceiro piso existe a biblioteca e a sala de professores. Todo o edifício é rodeado por um espaço destinado ao recreio, que limita a área escolar do meio circundante, através de gradeamentos e pequenos muros. Este espaço é utilizado por todas as crianças da escola, o que por vezes dificulta a organização e gestão dos grupos de crianças.

2.3 Equipa Educativa

No presente subcapítulo encontra-se a caracterização de todos os adultos intervenientes no processo educativo das crianças, em que ocorreu a PPS II, referindo-me apenas à valência de JI.

No que diz respeito à equipa educativa do JI, esta é constituída por três educadoras de infância, distribuídas pelas três salas existentes de JI no contexto socioeducativo, assim como três Assistentes Operacionais (AO). Existem, ainda, cinco assistentes operacionais distribuídas por toda a organização, cuja função é assegurar o bom funcionamento da instituição, bem como apoiar sempre que necessário as salas ou os grupos de crianças.

De acordo com o que pude observar e vivenciar, bem como a entrevista que realizei à educadora cooperante, posso referir que existe entajuda e partilha entre todas as educadoras do JI. Estas partilham e trocam ideias de propostas educativas, existindo articulação entre todas as salas, “quer em momentos planeados pontualmente, quer em vivências espontâneas de partilha de projetos”. (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante – cf. Anexo “Portefólio”, anexo M, pergunta D4).

Os monitores das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) são também outros dos agentes educativos envolvidos no processo. Existem dois monitores por cada sala, cuja função é assegurar a primeira hora da manhã, antes da educadora chegar, e ainda, a parte da tarde, depois da educadora sair, estes são também responsáveis pelo apoio das refeições no refeitório. Existe um trabalho colaborativo entre a equipa educativa e os monitores das AAAF, assim como com as famílias, visto que a maioria das crianças dão entrada na instituição antes da educadora e saem posteriormente à educadora sair, e desta forma são estes que recebem e entregam as crianças. As AAAF desenvolvem-se quer no período letivo, como nos períodos de interrupção deste.

Em relação à equipa educativa da sala de atividades, esta é composta por dois elementos: uma educadora e uma AO. Conforme informações recolhidas através da entrevista e de conversas informais com a educadora cooperante, foi-me possível constatar que a educadora exerce funções há 31 anos, sendo que entrou “para [o] agrupamento no ano letivo de 2015/2016” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante - cf. Anexo “Portefólio”, anexo M, pergunta B6). Já no que diz respeito à AO, esta possui um curso de técnica de ação educativa e colabora com a instituição há 8 anos.

Segundo a educadora cooperante, este é o quarto ano em que a mesma e a auxiliar colaboram juntas, o que confere à relação cumplicidade, colaboração, respeito e harmonia. De acordo com a entrevista realizada à educadora cooperante esta afirma: “que todas as relações [têm de ser] saudáveis e em benefício das crianças e do seu desenvolvimento harmonioso.” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante - cf. Anexo “Portefólio”, anexo M, pergunta D1).

A educadora cooperante não segue nenhum modelo pedagógico e centra a sua ação numa pedagogia mais tradicional. Tendo por base a entrevista realizada à educadora cooperante, esta afirma que a sua prática centra-se numa “metodologia lúdica e participativa [no qual pretende] organizar o trabalho educativo tendo sempre presente o quanto é fundamental favorecer o desenvolvimento global do grupo, respeitando cada criança, as suas características, necessidades, potencialidades e interesses.” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante - cf. Anexo “Portefólio”, anexo M, pergunta G2).

2.4 Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo é de total responsabilidade da educadora, regendo-se pelas suas intencionalidades, princípios educativos, valores e crenças. De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é indispensável “que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (p.24), ou seja, o

ambiente educativo deve ser rico, estimulante e diversificado e que principalmente, tenha em conta os interesses e necessidades das crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Assim, neste subcapítulo irei caracterizar e analisar o ambiente educativo do contexto onde foi realizada a PPS II, no qual me focarei sobre a organização do espaço, objetos, materiais e tempo.

2.4.1 Espaço, objetos e materiais

Para que todas as crianças cresçam e se desenvolvam num ambiente harmonioso e que lhes proporcione experiências gratificantes e enriquecedoras é fundamental que o/a educador/a de infância tenha uma organização intencional e bem definida dos espaços frequentados pelas crianças, de forma a proporcionar espaços aprazíveis e estimulantes (Post & Hohmann, 2011).

Desta forma, no contexto em que decorreu a PPS II, o espaço da sala de atividades encontra-se dividido em áreas de aprendizagem (cf. Anexo “Portefólio”, anexo E), que estão identificadas pelas crianças com desenhos alusivos às diferentes áreas, como também com algarismos, correspondente ao número de crianças que podem estar em cada área, desta forma as crianças autorregulam-se, fazendo a própria gestão do espaço. Assim sendo, a sala de atividades encontra-se dividida em nove áreas de trabalho, cada uma com as suas intenções delineadas pela educadora cooperante, sendo elas: a área do tapete, onde as crianças se reúnem em grande grupo para partilhar experiências, conversar sobre diversos assuntos, contar histórias, cantar e realizar jogos. Neste espaço consegue-se ter um contacto mais próximo com cada criança, e estas aprendem a manterem-se em silêncio, a escutar o adulto e as outras crianças, assim como desenvolvem a sua comunicação. A área da casa e mercearia e a área da casa pequena e trapalhadas fomentam o jogo simbólico no qual as crianças podem representar diferentes papéis sociais, uma vez que contém materiais e objetos do quotidiano: cozinha, mercearia, roupas, bonecos, alimentos, entre outros, que incentivam a criatividade das crianças. A nível da comunicação esta área proporciona diversos momentos propícios à linguagem. A área da garagem e a área do comboio promovem o espírito de equipa, de iniciativa, o aperfeiçoamento de destrezas e a aquisição de noções de espaço, tempo, velocidade, entre outras. A área dos desenhos/plasticina e a área das pinturas/aguarelas potenciam o domínio expressivo e plástico das crianças, uma vez que permite o livre acesso das crianças a telas e tintas. Potenciam também a livre exploração e manipulação de materiais plásticos e o contacto com diferentes técnicas plásticas, resultando num produto final. A área dos jogos de mesa e de construção, promove as construções tridimensionais através do uso de legos

e materiais de encaixe, que permite a atividade de classificação, comparação e de ordenação e em alguns jogos, as crianças aprendem a ganhar e a perder, e conseqüentemente a lidar com a frustração. Por último, a área da biblioteca oferece às crianças um conjunto diversificado de livros, para que as mesmas possam manusear e explorar livremente, permitindo-lhes familiarizarem-se com a expressão e comunicação, nomeadamente a abordagem à escrita.

Ao entrar na sala de atividades percebemos de imediato que é espaçosa, dispõe de uma casa de banho, que é partilhada com uma sala de primeiro ciclo, e de um espaço com cabides e prateleiras para as crianças guardarem os seus pertences. Esta possui também uma excelente iluminação natural proveniente de duas paredes repletas de janelas e com uma porta, também em vidro, que dá acesso ao exterior. As restantes paredes da sala estão repletas de produções realizadas pelas crianças e registos de vários momentos do grupo, que vão sendo trocados com o surgimento de outros mais recentes. As paredes servem, desta forma, de veículo de comunicação entre o que se passa diariamente na sala, para as famílias e a restante comunidade educativa. Por outro lado, a exposição dos trabalhos das crianças potencia a sua confiança e autoestima, na medida em que as crianças veem o seu trabalho reconhecido perante todos.

As paredes dentro da sala têm expostos, ainda, vários mapas, como o dos aniversários e o das idades, que apresentam informações sobre as crianças e os mapas organizadores da rotina diária, como o mapa dos dias da semana e o mapa das presenças.

Relativamente aos objetos e materiais presentes na sala de atividades, estes encontram-se ao alcance das crianças, são variados, seguros e têm em conta o interesse das mesmas. Estes materiais oferecem uma grande diversidade de oportunidades de exploração e conseqüentemente são potenciadores do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Apresentada a organização do espaço e dos materiais, considero essencial destacar que o espaço da sala de atividades, apesar do elevado número de áreas, se encontra bem organizado e funcional, permanecendo amplo e sem barreiras, o que facilita e ajuda na movimentação e brincadeiras por todo o espaço de forma livre e segura.

Considerando que a prática pedagógica não se restringe à sala de atividades, caracterizo de forma sucinta, também o recreio e os espaços exteriores, por considerar serem espaços bastantes importantes nas rotinas do grupo de crianças.

O recreio apresenta grandes dimensões, com pavimento tartan, um piso flexível e seguro para eventuais quedas. Possui equipamentos lúdico, tais como: triciclos,

pórticos e construções multifunções, etc. Através de várias observações, percebi que a equipa educativa promove a livre exploração pelo espaço exterior, não impondo limites às crianças a determinados espaços ou brincadeiras.

Quanto aos espaços exteriores da sala, as crianças têm acesso ao refeitório, pelo menos, duas vezes ao dia e sempre que é necessário fazer algum recado ou pedir algo emprestado, também frequentam as salas polivalentes (a do JI e a do 1º ciclo), para realizarem as sessões de motricidade ou propostas da educadora. Outro espaço exterior é a biblioteca, onde o grupo realiza pesquisas para os projetos e pelo menos uma vez por mês, assiste a uma sessão de leitura dinamizada pela professora da biblioteca.

Para terminar e fazendo uma reflexão sobre o ambiente educativo de sala proporcionado às crianças no contexto em que ocorreu a PPS II e sendo que um bom ambiente educativo proporciona às crianças oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, considero que este é um espaço adequado, uma vez que atrai o interesse, a curiosidade e simultaneamente proporciona a segurança e a autonomia que as mesmas necessitam. Além disto, o espaço mostra-se facilitador da comunicação, da aprendizagem e da exploração das crianças.

2.4.2 Tempo

A organização da rotina constitui um aspeto muito importante no quotidiano do grupo de crianças, pois é através desta que começam a adquirir noções temporais, bem como a sequencialidade de acontecimentos. Desta forma, segundo Cordeiro (2012), é importante que a criança conheça a sua rotina, sendo que é mediante a sequência de acontecimentos, que estas conseguem orientar a sua ação, prevendo os diferentes momentos do dia, o que a vai ajudar e tranquilizar. É também, uma forma das crianças começarem a ser mais autónomas e independentes do adulto.

Raramente, existe uma alteração na rotina do grupo de crianças, isto é, as crianças têm uma hora para lanchar, para ir para o recreio e para almoçar, formando, assim, um dia-tipo (cf. Anexo “Portefólio”, anexo D).

Assim, o dia-a-dia do grupo inicia-se com o acolhimento às 08h45 na sala de atividades, no qual as crianças em primeiro lugar marcam a sua presença no “mapa das presenças” e posteriormente, podem brincar livremente durante cerca de 30 minutos até se sentarem no tapete para a reunião da manhã, onde se elege o chefe do dia que tem como funções marcar a data, o tempo e o dia da semana. Pelas 10h00, o grupo faz a sua higiene e come o lanche da manhã. De seguida, vão para o recreio cerca de 20/30 minutos. Quando regressam à sala de atividades realizam atividades pedagógicas, em grande ou em pequenos grupos, propostas pela educadora cooperante ou brincam nas

diversas áreas da sala até às 11h45. Ao 12h00 o grupo vai almoçar e, após o almoço, brinca no espaço exterior até às 13h30, hora a que voltam para a sala de atividades para realizar atividades e/ou brincar nas áreas. Por volta das 14h45, as crianças começam a arrumar a sala, fazem a sua higiene, sentam-se no tapete para cantarem a canção de despedida e às 15h15 são entregues às famílias ou aos profissionais competentes das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à organização do grupo, a educadora cooperante realiza tanto atividades em grande grupo como em pequenos grupos. Segundo Hohmann e Weikart (2009), as atividades em pequeno e em grande grupo são “oportunidades sociais especiais” (p.370), uma vez que permitem desenvolver a relação, não só com o/a educador/a, mas também com outras crianças, desta forma as crianças sentem-se mais apoiadas e confiantes, o que se irá refletir na sua autoestima.

De acordo com os autores referidos acima, as atividades em grande grupo, são momentos em que os adultos se reúnem “com o grupo completo de crianças para discutir, informar sobre assuntos de interesse geral, cantar canções, contar histórias” (p.370). Nestes momentos em grande grupo, as crianças podem participar ativamente, dando a sua opinião ou sugestão, e desta forma, o/a educador/a pode observar cada criança como participante, cada uma com o seu estilo próprio.

Em relação às atividades em pequeno grupo, o/a educador/a pode recorrer a esta forma de trabalhar para observar os comportamentos das crianças, tentando compreender quais as suas fragilidades, potencialidades, necessidades e interesses, guiando a sua ação de forma a responder a essas questões.

Posto isto, concluo que a rotina pedagógica segue um carácter flexivo e adaptável, respeitando os tempos e níveis de desenvolvimento de cada criança, sendo que tanto os momentos da rotina como o planeamento de atividades pedagógicas são organizados pela educadora cooperante tendo em atenção as características individuais de cada criança, para que todas as crianças possam ao seu ritmo experienciar e explorar as atividades. Na minha perspetiva, uma rotina diária coerente e que respeite o ritmo de cada criança, é uma forma de privilegiar o seu bem-estar, as suas aprendizagens e a sua autonomia.

2.5 Caraterização do Grupo de Crianças

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), existem diferentes fatores que influenciam a caraterização de um grupo de crianças, “tais como as caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p.24). Neste sentido, e tendo sempre em conta as necessidades, interesses e caraterísticas individuais das crianças,

este subcapítulo irá caracterizar o grupo de crianças do contexto em que decorreu a PPS II. Esta caracterização foi realizada a partir de observações ao longo do estágio, análise das notas de campo, bem como a partir das informações transmitidas pela educadora cooperante e pela análise dos documentos orientadores.

O grupo é composto por 25 crianças, doze do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade (cf. Anexo “Portefólio”, anexo F). Todas as crianças têm nacionalidade Portuguesa, à exceção de duas, que considerando as nacionalidades dos pais apresentadas posteriormente, têm dupla nacionalidade.

Para se compreender o grupo e algumas das intenções definidas, é importante perceber a posição institucional de partida (Ferreira, 2004). Todas as crianças frequentavam no ano anterior a educação pré-escolar noutro contexto educativo. Destas, quinze já frequentavam a sala com a educadora e a AO, sendo possível observar-se uma grande confiança e à vontade entre as crianças que já se conheciam e entre as crianças e os adultos da sala.

No que diz respeito às características gerais do grupo de crianças, é importante ter em consideração que as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Considero que de acordo com a vivência, partilha e interação com o grupo, este pode ser caracterizado como: cooperativo e interativo entre pares; afetivo e sociável nas relações que estabelece e curioso; interessado, empenhado, comunicativo e participativo. De seguida, apresento estas características pormenorizadamente.

O grupo de crianças apresenta ter um grande espírito de ajuda e cooperação, principalmente com as crianças que estão a frequentar pela primeira vez a sala, demonstrando preocupação com a inclusão destas crianças no grupo, assim como carinho, tal como é possível constatar através da seguinte nota de campo:

O grupo vai à casa de banho, reparo que **CF** espera que **CT** acabe as suas necessidades, para lhe abrir a torneira. **CT** sorri, e olha para a sua colega pelo espelho. (NC26, 21/11/2019)

Considero também que o grupo, assume-se no geral por ser afetivo e sociável, não só nas relações que estabelecem entre si como com os adultos. Na nota de campo seguinte é possível verificar, um dos diversos momentos de demonstração de carinho e afeto:

Chega **P** acompanhado pela sua mãe. Chamo a criança, esta vem a correr dá-me um grande abraço, ficando agarrado a mim durante alguns minutos. (NC19, 07/11/2019)

Para além de ser um grupo afetivo, são também bastantes sociáveis, uma vez que quando chega alguma criança e/ou adulto à sala de atividades, estes mostram-se recetivos à sua presença, demonstrando *simpatia* e *afeição*. Quando cheguei à sala de atividades no primeiro dia de estágio, senti logo um grande *carinho* por todo o grupo de crianças, pois acolheram-me e não estranharam a minha presença.

No que concerne à curiosidade do grupo, este apresenta ser bastante curioso, “gosta de desafios, tem vontade de saber sempre mais e gosta de se envolver nas suas aprendizagens.” (Excerto da Entrevista à Educadora Cooperante - Anexo M, pergunta C1). Como pode ser comprovado na seguinte nota de campo:

As crianças estão a brincar livremente pelas áreas da sala, quatro delas, estão no espaço exterior, que a sala tem acesso, a brincar com legos. De repente, as quatro crianças entram na sala, e dizem ter descoberto uma joaninha e que ela voa. **SA** pergunta se a podem trazer para a sala, para ficar como “animal de estimação”. Algumas das crianças que estão dentro da sala, saem a correr para irem ver a joaninha. As crianças ficam bastante curiosas e entusiasmadas com a descoberta, querendo trazer a mesma para dentro da sala. (NC42, 09/01/2019)

Relativamente aos seus interesses gerais, de acordo com a minha observação, pode retirar-se no que se refere ao espaço da sala, que o grupo de crianças na sua maioria demonstra um grande interesse pela área da casinha e mercearia, pela área dos jogos de mesa e pela área dos desenhos e plasticina, no que se refere ao espaço exterior demonstram preferência pelos triciclos, pelos materiais que o espaço oferece (baloços, pórticos e construções multifunções, etc...) e pela brincadeira com os pares.

No quotidiano, conhecem as rotinas e questionam quando estas são alteradas, tal como se pode comprovar na nota de campo abaixo:

(...) Quando chego à sala digo ao grupo: “Meninos, agora vão fazer chichi, lavar as mãos e depois vão para o tapete!”.

SA diz-me logo muito depressa e espantada: “Mas nós, depois do recreio não vamos à casa de banho, só bebemos água e sentamos no tapete!”. Peço desculpa às crianças, e digo-lhes então que devem ir beber água e posteriormente sentar no tapete. (NC15, 29/10/2019)

Conhecem também os espaços e áreas da sala e têm presentes as regras que asseguram o bom funcionamento das mesmas, o que lhes confere autonomia e independência em vários momentos da rotina, como por exemplo na sua higiene e nas refeições.

O grupo de crianças caracteriza-se por ser muito comunicativo, gosta de partilhar as suas experiências e de expressar a sua opinião e conseqüentemente são bastante participativos, uma vez que sugerem e dão a sua opinião sobre atividades propostas, como em conversas em grande e pequeno grupo, nas quais expressam os seus conhecimentos, saberes, dúvidas, opiniões e interesses. Esta característica do grupo é sustentada pela liberdade de iniciativa que a equipa educativa concede às crianças, uma vez que existem diversos momentos de conversa, onde se escuta as crianças, respeitando, desta forma, os direitos das crianças enquanto atores sociais e agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

O grupo de crianças, evidencia, também algumas fragilidades, nomeadamente, a dificuldade em respeitar e escutar o outro, aguardando a sua vez e na gestão de conflitos entre pares. Neste sentido, a ação desenvolvida, ao longo da PPS II terá em consideração as características do grupo apresentadas anteriormente, de forma a “melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva et al., 2016, p.11).

2.6 Caracterização das Famílias

As famílias constituem a primeira via institucional da vida das crianças, sendo por isso os pais, os principais cuidadores e responsáveis pela educação dos seus educandos. Esta ideia é fundamentada por Nunes (2004), quando refere que a família é a primeira instituição com a qual a criança convive e é “aí que aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprende as regras básicas de vida (...) e descobrem os valores e critérios morais” (p.33).

É no seu meio familiar que a criança forma a sua personalidade e adquire os seus valores, posto isto é necessário “que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.28), para que os conhecimentos adquiridos em sala sejam complementados em casa, o que constituirá uma mais valia para o desenvolvimento da criança.

Desta forma, neste subcapítulo irei apresentar a caracterização das famílias, de forma a conhecer os seus contextos sociais. Esta caracterização teve por base uma triangulação entre as informações recolhidas através da consulta documental, das observações e das conversas informais com a educadora cooperante, e apresenta como

finalidade caracterizar e analisar a situação socioeconómica das famílias do grupo de crianças.

Foram analisadas todas as famílias do grupo de crianças (25 famílias) e ao observar a tabela das características familiares deste grupo (cf. Anexo “Portefólio”, anexo G), podemos retirar algumas informações, nomeadamente: o tipo de agregado familiar; o número de irmãos; a nacionalidade, habilitações académicas e a profissão dos pais. É importante salientar que não consegui obter e recolher os dados de 4 famílias.

Quanto ao agregado familiar, as famílias apresentam uma estrutura de família nuclear, isto é, todas as crianças vivem com a mãe e com o pai na mesma habitação, sendo que existem 5 famílias apenas com um filho, 12 famílias com dois filhos e por fim, 4 famílias com três filhos.

No que se refere à nacionalidade das famílias, a maioria são portuguesas, no entanto, existe uma família brasileira, uma família cuja mãe é americana e uma família cujo pai é italiano. Através de conversas informais com os familiares e com o grupo de crianças, conclui-se que a maioria das famílias reside próximo do estabelecimento educativo.

No que diz respeito às habilitações académicas dos progenitores, constatou-se que na sua maioria (37), apresentam formações ao nível do ensino superior, sendo predominante a licenciatura. Em relação à situação profissional, é possível constatar que as mães e os pais destas crianças encontram-se empregados e a trabalhar nas suas áreas de formação, sendo que existem profissões como enfermeiros, médicos, empresários, informáticos, gestores, bancários, entre outras.

Considerando toda a informação obtida através da tabela da caracterização das famílias e através de diversas conversas informais com a equipa educativa, é possível inferir qual a condição social e socioeconómica de cada família. De acordo com Ferreira (2004), a condição é “aferida pelo conjunto de propriedades ligadas a um certo tipo de condições materiais de existência e de prática profissional que faculta os diferentes recursos que dispõe e podem usar” (p. 66). Assim, posso afirmar que as crianças e as suas famílias possuem uma boa qualidade de vida, com possibilidades de providenciar todos os cuidados necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e que se enquadram num grupo socioeconómico médio, e médio-alto, sendo isso evidente através das suas habilitações académicas e cargos profissionais.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' '

No terceiro capítulo realizo a análise reflexiva da minha intervenção relativa à PPS II, na valência de pré-escolar, partindo das intenções delineadas para cada interveniente (grupo de crianças, famílias e equipa educativa), fundamentando e avaliando as mesmas, de forma a compreender se as intenções foram alcançadas e de que forma.

3.1 Intenções para a ação

Um dos papéis fundamentais do Educador de Infância, é definir intenções para orientar a sua prática pedagógica, atribuindo-lhe sentido, 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, de seguida, são apresentadas as intenções que delinearam a minha prática ao longo de todo o estágio.

Importa mencionar que, para formular este conjunto de intencionalidades educativas, tive em consideração, a caracterização do contexto socioeducativo e a dos seus intervenientes, realizada anteriormente no ponto “2. Caracterização do contexto socioeducativo”, bem como as intenções definidas pela educadora cooperante. Assim, foi realizado um trabalho de cooperação, de forma a que as crianças continuassem a ter uma prática pedagógica baseada nas mesmas diretrizes. Estas intenções foram definidas, não só para a ação com as crianças, mas também com as famílias e com a equipa educativa.

A acompanhar cada intenção, segue-se a respetiva avaliação, de modo a perceber de que forma terão contribuído para o desenvolvimento da aprendizagem da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), tendo por base registos diários, na medida em que ao longo de toda a intervenção, através de observações participantes e planificações, foram realizadas diversas avaliações de carácter qualitativo, de modo a adequar e ajustar a minha ação e prática ao ambiente educativo, aos interesses e necessidades das crianças e realizar uma prática de qualidade.

3.1.1 Intenções com as crianças

Com as crianças foram definidas quatro grandes intenções, sendo que a primeira diz respeito à construção de uma **relação com base no afeto, respeito, confiança e segurança com cada criança**. De acordo com Cardona (2008), esta intenção é fundamental, uma vez que “educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (p.27). Neste sentido, e reforçando a ideia de que uma relação com base no afeto é o ponto de partida para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ao longo do estágio procurei responder às necessidades, interesses e singularidades de cada

criança, promovendo em simultâneo uma relação de afeto baseada na confiança e respeito com o grupo de crianças, tendo como objetivo a atingir “sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros.” (Portugal & Luís, 2016, p. 67).

Em todos os momentos de interação, coloquei esta intenção em prática, através do colo, do carinho, do apoio e da escuta, que transmitia a cada criança, de forma a que esta se sentisse segura e confiante comigo, procurando estar presente em todos os momentos que a criança precisava de ajuda, promovendo assim o sentido de segurança. E, para que a criança desenvolvesse a sua autoestima, transmitia-lhe incentivos e elogios para que esta ultrapassasse todas as suas fragilidades e dificuldades.

Constata-se que esta intencionalidade foi alcançada, uma vez que todo o grupo de crianças, gradualmente foi aceitando a minha presença, acolhendo-me como um elemento de referência pertencente à equipa educativa. Além disto, e no que se refere ao afeto e à confiança, considero que consegui criar uma relação bastante próxima com as crianças, tal como menciono na nota de campo seguinte:

Chega **FO** à sala de atividades, este não quer deixar a sua mãe, agarra-se ao seu pescoço e apresenta estar choroso. Neste momento, todo o grupo está sentado no tapete, em conjunto com a educadora cooperante. A mãe aproxima-se do tapete e eu agarro na criança. A educadora volta a falar com a criança: “Vês **FO**, ficas ao pé da Mariana, que até tem o mesmo nome que a tua mana!”. **FO** senta-se ao meu colo, aninha-se a mim e para de chorar. (NC9, 17/10/2019)

Por sua vez, no que diz respeito ao sentido de segurança e autoestima, incentivei todas as crianças a transporem as suas dificuldades e elogiei-as quando as mesmas eram bem sucedidas, tal como é espelhado na seguinte nota de campo: “**GP** mostra-me a sua construção, comparando a mesma com a imagem que está na caixa do jogo. Elogio a criança, e esta fica com um grande sorriso na cara.” (NC23, 18/11/2019).

A minha segunda intenção prende-se com **o respeito das individualidades e ritmos de cada criança**, uma vez que o grupo é heterogéneo, não só ao nível das idades como também ao nível do seu desenvolvimento, neste sentido, em primeiro lugar conheci cada criança individualmente, identificando as suas potencialidades e fragilidades, para posteriormente, conseguir chegar a todas, adaptando a prática pedagógica, criando condições efetivas para o seu desenvolvimento e aprendizagem. (Santana, 2000).

Na nota de campo abaixo, encontra-se descrita uma situação que aconteceu com uma criança que desde o início do estágio apresenta algumas dificuldades no momento da refeição:

Hoje, sento-me com **S** e com bastante paciência, peço-lhe que coma 5 colheres de sopa bem cheias, de seguida, digo “agora come uma colher pela mãe, pelo pai...” enunciando várias pessoas importantes no quotidiano da criança. A criança vai comendo a sopa, acabando por deixar pouca sopa no fundo do prato. Uma grande conquista para a criança, visto que ao longo destas semanas só tem comido a fruta. (NC36, 12/12/2019)

Neste caso em particular, considero que ao longo do tempo fui respeitando o ritmo de desenvolvimento da criança, arranjando estratégias para a criança ultrapassar a sua dificuldade na alimentação. Outro exemplo desta intenção alcançada, encontra-se descrita na nota de campo abaixo:

O grupo de crianças continua os trabalhos relativos ao Halloween. **CT** continua o seu trabalho de recorte. Para auxiliar esta criança, vou buscar uma tesoura com 4 orifícios. Esta ferramenta utiliza-se colocando os dedos do adulto na parte superior, e os da criança ficam na parte inferior, desta forma a criança com o meu auxílio executa o movimento, percecionando o mesmo. **CT** demonstrou ficar bastante satisfeita com o resultado. (NC18, 05/11/2019)

Avaliando esta intenção, verifica-se que a mesma foi bem conseguida, uma vez que durante a prática planeei e agi, tendo em conta as especificidades e ritmos de cada criança.

Reconhecendo a criança como sujeito e agente ativo do seu processo de aprendizagem, a minha terceira intenção prende-se com o **valorizar a participação das crianças**. Tal como está reconhecido na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989) “a criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (p.10).

Importa em primeiro lugar, perceber a definição de participação. De acordo com Tomás (2007), “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49), sendo isto que pretendia garantir na ação com as crianças.

Algumas das estratégias utilizadas para alcançar esta intenção, ou seja, para centrar a ação numa pedagogia participativa, prenderam-se com a implementação da

Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), planeando as diversas fases com o grupo de crianças, envolvi as crianças no planeamento das rotinas da sala, bem como o desenvolvimento do portefólio de **SA** (5 anos), no qual a criança participou no seu processo de avaliação, tendo voz ativa no mesmo. A gestão do quotidiano em parceria com o grupo, garantiu a participação das crianças, e assim, “cada criança aprende[u] a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui[u] para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a).” (Silva et al., 2016, p.9).

No que diz respeito à avaliação desta intenção, verifica-se que a mesma foi alcançada, uma vez, que no decorrer da minha ação, as crianças tiveram sempre espaço para participarem, exprimindo os seus sentimentos, ideias, opiniões e sugestões, como se pode observar no registo que se segue.

(...) Quando as crianças se juntam na mesa onde estou, dou-lhes total liberdade para que escolham e decidam como iremos fazer para contornar **CR** e como vamos fazer os elementos do corpo humano. **MA** sugere que se recorte a boca de uma revista e que se cole, as restantes colegas sugerem desenhar os restantes elementos. (...) (NC11, 22/10/2019)

A título de exemplo, este momento permitiu que todas as crianças participassem na atividade e em simultâneo, contribuiu para a vivência democrática em grupo e para “a aprendizagem de todos, na medida em que constitui[u] uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar.” (Silva et al., 2016, p.25).

Por último, com base na intencionalidade anterior, delineei como quarta intenção, **promover propostas que deem respostas aos interesses individuais e do grupo de crianças**. Para alcançar esta intenção, comecei por observar diariamente os interesses e necessidades das crianças, através de brincadeiras e conversas, que se prendem em grande parte com a área da expressão plástica e dos jogos de construção.

Quanto à avaliação desta intenção, concluo que esta foi conseguida mas não totalmente alcançada, visto que, apesar de acreditar ser fulcral considerar os interesses e necessidades, durante a prática não consegui alcançar totalmente esta intenção, na medida, que nem todas as atividades foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Tal facto se pode comprovar, com a avaliação final de duas das crianças a todo o projeto realizado durante a PPS II, sendo a primeira: “Não gostei de desenhar as moedas, porque eu não gosto mesmo de pintar” (Excerto da Avaliação ao Projeto “Dinheiro de Portugal e de outros países” de **FO**); e a segunda: “Não gostei de não ir à

biblioteca” (Excerto da Avaliação ao Projeto “Dinheiro de Portugal e de outros países” de MA).

3.1.1.1 Avaliação de uma criança

No decorrer da PPS II, foi ainda possível avaliar uma criança através da realização de um portefólio. O portefólio individual da criança corresponde a uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo. (McAfee & Leong, 1997). Ou seja, as intenções para a realização deste portefólio traduzem-se num registo e avaliação de todo o desenvolvimento, aprendizagem, conquistas e evoluções de uma criança, num espaço temporal previamente definido.

Este tipo de avaliação oferece benefícios à criança, na medida em que o/a educador/a percebe quais os seus progressos e quais as áreas que necessitam ser mais trabalhadas, para o desenvolvimento dessa mesma criança e permite também que a criança se envolva neste processo de aprendizagem e avaliação, uma vez que todos os elementos que constam neste documento foram selecionados e comentados pela mesma. Por sua vez, a construção de um portefólio individual também é benéfico para o/a educador/a de infância, uma vez “que tem mais elementos para compreender o processo efectuado, para tomar decisões mais fundamentadas e suportadas e tem informações mais consistentes para partilhar com os pais” (Parente, 2004, p. 45). Ou seja, através do portefólio da criança o/a educador/a, pode refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, uma vez que nele está espelhado a sua própria prática. E por último, para os familiares da criança esta avaliação é também positiva, pois segundo Parente (2004), ficam “a conhecer e perceber o percurso de aprendizagem e de evolução realizado pela criança” (p.46) e podem também envolver-se na participação do mesmo.

A organização do portefólio (cf. Anexo “Portefólio”, anexo A), foi realizada através das informações recolhidas sobre a criança. Estas informações foram obtidas através de registos fotográficos e através de trocas de informações com a família da criança sobre diversos temas em relação à mesma. Estas informações foram um grande auxílio, uma vez que complementaram o processo, pois de acordo com Parente (2004),

Os pais são a melhor fonte de informação para ajudar a conhecer a criança, identificar os aspectos mais positivos e as necessidades sentidas pela criança em casa e na comunidade envolvente. Têm conhecimentos e informações sobre a criança individual e sobre o contexto social e cultural da criança relevantes para o processo de avaliação. Os pais detêm informações exclusivas obtidas

através de muitas observações realizadas em situações muito diferenciadas. (p.43).

Tendo referido anteriormente, que uma das intenções com as crianças se referia à valorização da participação, na elaboração e construção deste portefólio não foi exceção, no sentido em que não só promovi a participação da criança e envolvi a mesma em toda a sua construção, como também promovi a consciência da criança relativamente à sua autoavaliação, tomando discernimento sobre o seu desenvolvimento, aprendizagens, potencialidades e fragilidades.

Decidir qual seria a criança sobre a qual iria realizar o portefólio foi uma escolha difícil, pois, na minha opinião todas as crianças seriam uma escolha favorável. No entanto, optei por escolher **SA**. Escolhi esta criança, em primeiro lugar, por ser uma criança assídua, em segundo lugar, por ser uma criança com quem consegui criar uma relação de confiança e proximidade, desde o primeiro dia. Em terceiro lugar, pela sua boa disposição, simpatia e vontade de aprender e por último, por considerar que a construção deste portefólio com a criança iria potenciar e valorizar ainda mais as suas iniciativas de exploração e aprendizagem.

A realização deste portefólio possibilitou-me estabelecer um contacto mais individualizado com a criança, o que me auxiliou na avaliação dos seus conhecimentos e necessidades, assim como compreender as aprendizagens da mesma ao longo do processo e não apenas o resultado final. Acredito que a construção e realização deste portefólio foi bastante benéfico para mim enquanto futura profissional de educação, sendo que ao realizá-lo, adquiri alguma prática e compreendi a complexidade de avaliar uma criança com todas as suas especificidades, fazê-lo para um grupo de crianças tornar-se-á ainda mais complexo. No meu futuro, pretendo utilizar este instrumento de avaliação, aplicando-o a todas as crianças do grupo.

Por questões éticas optei por não colocar o portefólio da criança no presente relatório, encontrando-se o mesmo em anexo do portefólio da prática.

3.1.2 Intenções com as Famílias

O Educador de Infância tem um papel muito importante no envolvimento da família, na medida em que “as expectativas dos pais são reconstruídas a partir da interação que estabelecem com os profissionais da educação” (Sarmiento, 2005, p.68), neste sentido, considerei fundamental delinear como primeira intenção com as famílias: **estabelecer uma relação positiva, de confiança e respeitosa**, tendo em consideração, que cabe aos educadores de infância “assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com

personalidade, história e opiniões que afetam as duas ações diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p.14).

Para colocar esta intenção em prática, desde o início do estágio que me mostrei sempre disponível para conversar com as famílias e responder às suas questões relativamente à minha presença na sala de atividades, com a finalidade de me dar a conhecer, no entanto, considero que inicialmente, as famílias recorriam mais à educadora cooperante. Mesmo quando esta situação se verificava, a educadora cooperante transmitia-me sempre as informações, tal como se pode confirmar no registo abaixo:

(...) Posteriormente à conversa de ambas, a educadora cooperante conta-me que a mãe de **A** lhe transmitiu a informação que a criança estava a regredir no que diz respeito ao controlo dos esfíncteres, durante a noite. Desta forma, a mãe da criança queria saber se esta situação já tinha acontecido em sala e se seria normal existir um retrocesso neste processo. (NC11, 22/10/2019)

Com o desenrolar do estágio, considero que esta intenção foi bem conseguida, uma vez que as famílias ganharam mais confiança em mim, passando a observar-me como alguém que tinha um papel importante na vida dos seus educandos, partilhando comigo informações, vivências e aquisições das crianças.

Tive ainda a oportunidade de participar na reunião de início de segundo período com a maioria das famílias presentes e mais uma vez, em conjunto, conversámos sobre alguns aspetos relacionados com fragilidades e potencialidades de algumas crianças, pensando em estratégias a implementar com cada uma delas.

A segunda intenção que defini, foi **promover a interação escola-família**, com a finalidade de integrar as famílias no processo pedagógico e educativo da criança desenvolvido na sala de atividades, uma vez que, as famílias não devem ser vistas como meras recetoras de informação, que vão às escolas apenas para assistirem a festas ou quando surgem problemas, sendo o papel do/a educador/a, o de promover uma relação de parceria com as famílias, onde estas se sintam à vontade para participar e questionar sobre as suas dúvidas, dificuldades ou perturbações. (Lima, 2002)

Uma das estratégias utilizadas para alcançar esta intenção, foi procurar compreender os interesses e potencialidades de cada família, com o propósito de entender de que forma é que cada uma das famílias poderia dar o seu contributo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assumo que o projeto desenvolvido ao longo do estágio: “Dinheiro de Portugal e de outros países” foi uma excelente ferramenta para a participação e envolvimento das famílias, uma vez que, a maioria das famílias deu o seu contributo para a realização do mesmo. Para além de envolver as

famílias no projeto, juntamente com a educadora cooperante envolvi as mesmas noutras propostas e atividades, como se pode verificar no exemplo abaixo:

O pai de **LU** chega com a sua filha. Os dois pousam os seus pertences na prateleira, e vestem uma bata de médicos. O grupo de crianças encontra-se reunido no tapete, à espera que o pai da criança inicie a conversa. O pai da **LU** é médico e vai à sala esclarecer algumas dúvidas das crianças aquando da visita ao teatro: “Uma viagem pelo corpo humano”. (...) (NC28, 26/11/2019)

Outra das estratégias utilizadas, para estimular o envolvimento e participação das famílias no quotidiano da sala de atividades e dar a conhecer o que estava a decorrer e o que era feito no quotidiano das crianças, foi o envio e troca de e-mails, uma estratégia utilizada também pela educadora cooperante. Deste modo, e fazendo a avaliação desta intenção, considero que a mesma foi totalmente alcançada.

3.1.3 Intenções com a Equipa Educativa

Para terminar, no que diz respeito às minhas intencionalidades com a equipa educativa, e visto que esta, foi de facto, um alicerce da minha prática, delineei duas intenções, sendo elas: **Estabelecer uma relação positiva e harmoniosa** e **Envolver e integrar a equipa de forma a desenvolver um trabalho colaborativo**.

Tal como afirma Hohmann e Weikart (2009), a existência de um bom ambiente de trabalho afeta positivamente as aprendizagens das crianças, bem como o funcionamento da organização, assim, desde início tive como intenção estabelecer com a educadora cooperante e com a assistente operacional, uma relação de cooperação e de bem-estar, comunicando durante a minha prática, todas as minhas dúvidas, ideias e/ou sugestões, tendo em consideração que toda a equipa educativa é uma fonte de informações e conhecimentos necessários à construção e sucesso do meu percurso profissional.

Com vista a desenvolver um trabalho colaborativo, disponibilizei-me sempre a participar nas propostas da educadora cooperante, que me sugeriu, em primeiro lugar, começar por dinamizar a rotina da manhã até estar completamente integrada nas rotinas da sala. Posteriormente, ao estar integrada nas rotinas, assegurando todo o grupo de crianças, envolvi a equipa educativa nas propostas dinamizadas, através de conversas informais e no caso da educadora, através de registos de observação com as reflexões diárias e semanais. Neste sentido, procurei fomentar a partilha e reflexão acerca de toda a ação pedagógica, respeitando sempre os dois elementos pertencentes à equipa.

Assim, considero que estas duas intencionalidades foram absolutamente cumpridas, uma vez que consegui criar tanto com a educadora cooperante como com a assistente operacional, uma excelente relação de amizade, partilha, confiança, baseada na troca de ideias e opiniões, sendo uma enorme mais-valia para a minha prática, pois ajudaram-me a crescer enquanto profissional na área de educação e a sentir-me mais segura na minha ação pedagógica. Outro aspeto importante a mencionar foi o trabalho de equipa evidente que conseguimos criar, uma vez que foram respeitadas as ações de cada interveniente, constituindo um clima de apoio e entreajuda, de forma a que eu pudesse melhorar a minha ação e sentir-me como parte integrante daquela equipa.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada a investigação realizada no contexto da PPS II sobre a relação entre a ação do educador e a participação das crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

Este capítulo, encontra-se dividido em quatro subcapítulos. Sendo que no primeiro, identifico a problemática e explico como surgiu; no segundo, fundamento através de diversos autores a problemática escolhida; no terceiro identifico e nomeio as minhas opções metodológicas, fundamentando as mesmas; e por último, no quarto subcapítulo, identifico e fundamento a problemática, apresentando o plano de ação desenvolvido ao longo da intervenção, no qual realizo uma triangulação de todos os dados, comentando as conclusões relativamente à problemática.

4.1 Identificação e Fundamentação da Problemática

A presente problemática surgiu no decorrer da PPS II, em primeiro lugar pelo meu interesse pessoal, de me tornar numa profissional de educação desperta para as questões da participação das crianças, adquirindo com esta investigação, estratégias para garantir este direito fundamental das crianças, muitas vezes deixado de parte pelos educadores de infância; e em segundo lugar por ser um dos aspetos que mais se evidenciou nas notas de campo, reflexões diárias e semanais. Por estes motivos enunciados anteriormente escolhi o tema que dá título a este relatório: ***“O papel do educador de infância na promoção da participação das crianças”***.

Para isso, defini alguns objetivos orientadores da investigação, sendo eles: (i) Compreender os níveis de participação do grupo de crianças; (ii) Identificar estratégias da educadora na promoção da participação; (iii) Implementar novas estratégias para promover a participação já existente no grupo de crianças.

4.2 Revisão de Literatura

4.2.1 Conceito de Participação

Ao longo das últimas décadas, tem vindo a assistir-se a uma redefinição do conceito de criança e de infância, defendendo-se “a necessidade de considerar as crianças como atores sociais plenos, com direitos, dotados de competências, voz e ação próprias, integrados nos processos em que participam, e não apenas dependentes dos adultos” (Lopes, Correia & Aguiar, 2016, p.82). Neste sentido, e com a finalidade de compreender a importância da participação para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em primeiro lugar, irei clarificar o conceito de participação, assim como perceber quais os comportamentos que revelam esta competência.

Existem diversas definições para o conceito de participação, vários autores estudaram este conceito ao longo do tempo e na sua interpretação, de forma a defini-lo melhor, relacionam-no com outros conceitos.

Lansdown (2005), afirma que a participação é um “direito substantivo” da criança, no qual a própria desempenha o papel de protagonista, mas em simultâneo é também um “direito processual” que permite concretizar outros direitos, conquistar a justiça, controlar resultados e evidenciar abusos de poder. (p.1). Ou seja, de uma forma geral, a participação da criança permite que esta expresse o seu ponto de vista e a sua opinião relativamente a diversos temas, assumindo o papel principal no seu desenvolvimento, no qual o seu interesse pessoal está diretamente comprometido ao invés de estar sobre as decisões dos adultos. No entanto, é necessário ter em consideração, segundo Tomás (2006), que a participação “não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças” (p.211), mas sim que tenham em conta a sua opinião para posteriormente existir uma negociação. Breen e Littlejohn (2000), definiram 3 formas de negociação: “*personal, interactive and procedural negotiation*” (p.6). Ao analisar e interligar as mesmas, é possível concluir que a negociação propicia às crianças, a oportunidade de intervir em todos os processos, sendo necessário que exista a escuta e o diálogo entre adultos e crianças para negociarem tudo o que se passa no seu quotidiano (rotinas, atividades, intencionalidades, etc...).

De acordo com Freire (2011),

a criança mesmo com uma imagem delicada e vulnerável, deve ter a hipótese de poder ser chamada a participar nos assuntos que lhe digam respeito, sendo-lhe facilmente permitido o direito ao diálogo e à partilha de opiniões, bem como a tomada consciente de decisões (p.18).

Reforçando esta ideia, Lansdown (2005), reconhece, que as crianças desde o seu nascimento são capazes de expressar as suas necessidades e desejos, através do choro, de sons, expressões faciais e movimentos corporais, logo, se estas necessidades e desejos forem satisfeitos, indiretamente as crianças estão a ser ouvidas, compreendidas, dando o seu contributo para participarem. Assim, é necessário que o educador de infância tenha presente o conceito de “reconhecimento recíproco” da criança, “que se traduz numa relação social de não subordinação, não havendo, assim, impedimento à participação”. (Tomás, 2006, p.220), ou seja, só existe participação quando todos os intervenientes se respeitam e se exprimem, verificando-se a partilha de opiniões e tomada de decisões.

Deste modo, é necessário que o educador de infância considere a criança como o “principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de

participar nas decisões relativas ao processo educativo.” (Silva et al., 2016, p.9), não excluindo a mesma deste processo ao alegar fatores como a imaturidade, falta de experiência ou a não comunicação, tal como afirma Rinaldi (2001), “view children as active, competent and strong, exploring and finding meaning – not as predetermined, fragil, needy and incapable”.

Trilla e Novella (2001) caracterizam a participação das crianças pela tomada de decisões, o ser informado de algo, transmitir opiniões, envolvendo-se de “corpo e alma” (p.141), isto é, a participação implica que o adulto reconheça que a criança é detentora de competências e capacidades para tomar decisões.

Ao permitir que as crianças participem, várias competências são desenvolvidas pelas mesmas, nomeadamente a tomada de decisão, a capacidade de refletir, de escolher, de “valorizar a opinião dos outros” (Tomás, 2006, p.209), o sentido de responsabilidade, autoestima e autonomia. Tal como comprova, Lino (2014), quando refere que “facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p.140).

Para Tomás (2006), “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.207). Neste sentido, a participação é um processo de socialização consciente da relação entre adulto e criança.

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (1989), constituiu um marco muito importante no reconhecimento mundial dos direitos da criança. Foi através desta, que a participação das crianças se tornou um direito das mesmas, expandindo assim, a possibilidade de cidadania às crianças. De acordo com Hammarberg (1990, citado por Tomás, 2006, p.192), os direitos reconhecidos na CDC podem organizar-se em três categorias, sendo elas: os direitos de provisão; os direitos de proteção e os direitos de participação. Relativamente aos direitos de participação, nomeadamente no artigo 17.º destaca-se “o acesso a informação apropriada” (p.15), no artigo 15.º reconhece-se “os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica” (p.14), e por último, no artigo 13.º “a criança tem direito à liberdade de expressão” (p.13). (ONU, 1989). Resumindo, os artigos anteriormente apresentados têm em consideração que a criança se encontra em constante desenvolvimento e que possui opinião e ponto de vista próprio, o qual é necessário ter em conta “sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito” (Tomás, 2006, p.184).

4.2.2 Níveis de Participação

Ao investigar sobre esta temática, concebi que foram vários os autores que definiram escalas, níveis e teorias sobre a participação, sendo eles: Hart (1992); Trilla e Novella (2001) e Lansdown (2005).

Apesar dos autores mencionados anteriormente, apresentarem propostas diferenciadas umas das outras, existe uma característica comum a todas elas, que diz respeito à existência de graus mínimos de participação, no qual é o adulto que conduz e lidera toda a ação, até a um nível de participação mais elevado, no qual são as crianças que dirigem todas as etapas da ação.

Hart (1992) identifica etapas de participação numa escala que criou, sendo elas: as etapas de não participação, caracterizadas pela manipulação, decoração e tokenismo, que “corresponde a iniciativas onde as crianças aparentemente têm voz, mas, na realidade, a sua autonomia na escolha do assunto que lhe é entregue, o estilo de comunicação e a possibilidade de emitir opiniões próprias é praticamente inexistente” (Fernandes, 2009, p.96); e as etapas de participação, determinadas pela delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança e processo iniciado e dirigido pelas crianças (Fernandes, 2013).

Trilla e Novella (2001) propõem outra conceitualização em que são definidos quatro níveis de participação, sendo que conforme se avança de um nível para o outro a complexidade da participação aumenta, existindo desta forma uma progressão. De acordo com Tomás (2006), nesta conceitualização “existem quatro critérios ou factores modeladores da participação: implicação, informação/consciência, capacidade de decisão e compromisso/responsabilidade” (p.215)

O primeiro nível, diz respeito à participação simples, que é caracterizada pelo “acto de tomar parte num determinado processo como espectador” (Fernandes, 2009, p.98), isto é, quando os participantes assumem uma atitude de espectador, não intervêm no processo, apenas estão presentes, seguindo indicações do/a educador/a de infância.

O nível imediatamente a seguir, corresponde à participação consultiva, “que pressupõe uma atitude de escuta das crianças sobre os assuntos que lhes dizem directa ou indirectamente respeito” (Fernandes, 2009, p.99), ou seja, neste nível os participantes neste processo deixam de ser espectadores, passando a ser ouvidos, podendo propor algo. Neste nível existem subtipos, o primeiro denomina-se por subtipo elementar, no qual pode existir uma averiguação sobre a opinião dos participantes, sem que exista nenhum compromisso para cumprir o mesmo, apenas com o objetivo de obter alguma informação, isto verifica-se, por exemplo, em questionários, sondagens e pesquisas. O segundo subtipo denomina-se por participação consultiva vinculatória, no

qual já se tem em conta a opinião dos participantes, existindo um efeito decisivo sobre o assunto, como exemplo podem realizar-se eleições, seleção entre alternativas, entre outros.

No terceiro nível, designado de participação projetiva, as crianças devem sentir “que o projeto é seu, participando em todos os momentos” (Fernandes, 2009, p.99), neste nível, os participantes devem intervir em todas as etapas, no entanto o/a educador/a de infância pode interceder, criando espaços, momentos e possibilidades, pois desde que as crianças sintam que são os agentes do projeto, o mesmo pode ser começado pelo/a educador/a.

Relativamente ao último nível, a metaparticipação, esta acontece quando os participantes “pedem, exigem, constroem novos espaços e mecanismos de participação” (Fernandes, 2009, p.99). Segundo Trilla e Novella (2001), “el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos” (p.151).

Por último, importa caracterizar os diferentes níveis e graus de participação definidos por Lansdown (2005). O autor referido anteriormente, afirma que existe uma visão alargada dos tipos de participação, identificando três níveis, sendo eles: Os processos consultivos que se caracterizam pelo reconhecimento, por parte do adulto, que as crianças têm opiniões e diferentes experiências, no entanto estes processos são dirigidos pelos adultos, sendo que os participantes são totalmente impedidos de controlarem os resultados; Os processos participativos dizem respeito à intervenção dos participantes em propostas iniciadas pelos adultos, no qual as crianças são implicadas na sua colaboração, influenciando em todo o processo e nos resultados; por último, o terceiro nível, denomina-se de processos autónomos que se caracteriza pela participação dos intervenientes em todo o processo, uma vez que as crianças identificam os temas e controlam todo o processo. Neste nível, o papel do adulto é apenas de mediador do processo de aprendizagem das crianças.

4.2.3 Papel do/a Educador/a de Infância para promover a participação

Depois de clarificar o conceito de participação, e de observar os níveis de participação definidos por alguns autores, importa agora perceber de que forma o adulto pode contribuir diariamente para a promoção da participação das crianças em sala, ou seja qual o seu papel. Salientando que o papel do adulto não se prende apenas com a sua postura perante as crianças, mas também com a organização do ambiente educativo.

De acordo com Rinaldi (2012, citada por Carvalho & Sâmia, 2016), para o/a educador/a promover a participação com o seu grupo de crianças deve estar predisposto a escutá-las, para isso a tarefa do/a educador/a deve ser o

de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo. (p.43)

Cabe ao/á educador/a de infância, repensar em espaços, nos quais se proporcione às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática, formando as crianças a nível pessoal e social numa efetiva prática de cidadania (Vasconcelos, 2007), tendo em conta que o ambiente que proporciona deve criar a sensação de segurança, confiança e autoestima para que seja mais fácil o envolvimento da criança. Para isto acontecer e de modo a facilitar e respeitar a comunicação com as crianças, o/a educador/a deve estar disposto a assumir uma atitude crítica e reflexiva, questionando sempre a sua prática, no qual terá de reconhecer o direito à participação, disponibilizando oportunidades (espaços e meios) para a criança participar. (Cunha & Fernandes, s.d.). Esta ideia é também defendida por Malavasi e Zoccatelli (2013), quando afirmam que “é tarefa do educador criar e proporcionar um contexto propício para escutar e legitimar as curiosidades das crianças” (p.8).

Segundo Stephenson Gourley e Miles (2004, citados por Freire, 2011), com a finalidade de encontrar estratégias para as crianças serem ouvidas e valorizadas, os espaços e meios para a criança participar podem passar pela criação de

clubes infantis, movimentos e redes infantis, conselhos infantis e parlamentos infantis (...) partilha na gestão da escola, elaboração do jornal escolar, a dinamização de projectos culturais e recreativos, a implementação de diversas actividades de cooperação, a organização de eventos (conferências, seminários, ...) (p.23)

Outra estratégia, que influencia a participação das crianças diz respeito à relação do/a educador/a com as mesmas. Stephenson et al, (2004, citados por Freire, 2011) referem a relevância em “criar relações positivas e de confiança entre os adultos e as crianças” (p.21), uma vez que os educadores ao serem “sensíveis e carinhosos” (Portugal, 2012, p.7) estão a criar uma relação afetiva com as crianças, onde estas se vão sentir seguras, confiantes e capazes, fazendo também, segundo Berthelsen e

Brownlee (2005) com que as crianças se tornem “confiantes e responsáveis e que aprendam que elas próprias podem contribuir” (p.5), e desta forma, o poder que o adulto detém é partilhado com a criança.

Assim, “a escola deve converter-se num espaço singular e capaz de garantir a verdadeira participação da criança pela adopção de estratégias que assegurem a sua efectiva valorização como pessoa e como cidadão” (Freire, 2011, p.22).

Trevisan (2011) reconhece que as crianças necessitam de adultos que ouçam e valorizem as suas vozes, que promovam práticas pedagógicas que se baseiem na democracia e justiça social. Estas práticas podem ser promovidas, permitindo que as crianças tenham voz ativa em todos os momentos da vida no JI, como por exemplo na tomada de decisões, em processos de negociação, “na interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos [e] escolhas” (Agostinho, 2014, p.1136). Ao escutar as ideias das crianças, torna-se possível conhecer os seus hábitos, os seus conhecimentos, as suas representações e as suas preocupações relativamente ao mundo que a rodeia. Assim, é primordial que a promoção da participação das crianças seja uma das grandes intencionalidades educativas do/a educador/a de infância, permitindo que a criança desempenhe um papel importante em sala.

No entanto, nos tempos atuais a ideia de que “o papel do adulto continua bem definido, e seja o que detém maior protagonismo” (Trevisan, 2011, p.355), ainda é defendida. Tal como afirma Sarmiento (2004, citado por Tomás, 2006, p.1), estamos perante uma “negatividade constituinte”, no qual as crianças ainda são vistas como indivíduos com pouca maturidade e experiência em relação aos adultos, e por esta razão torna-se necessário existir uma mudança de mentalidades.

4.3 Roteiro Metodológico e Ético

Ao iniciar a investigação, foi necessário, definir e compreender que método utilizar, tendo em conta as características do tema. Esta é uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que pressupõe a análise de dados, a participação do investigador no processo, a existência de descobertas, assim como uma compreensão, interpretação e descrição das mesmas. (Bogdan & Biklen, 1994). Por sua vez, o percurso metodológico a desenhar tem em conta a investigação-ação. De acordo com os autores acima mencionados, esta “consiste na recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292).

De acordo com Coutinho (2006), o método da investigação-ação caracteriza-se pelo seu carácter aplicado e inspirado num padrão crítico, sendo que o investigador tem como funções intervir diretamente, não só numa situação ou num contexto, mas acima de tudo solucionar problemas. Desta forma, a investigação realizada, segundo Ponte

(2002), assume-se como uma visão questionante e problematizante e, de acordo com Coutinho et al. (2009), como sendo prática, no sentido que o seu principal objetivo visa compreender e, praticar alterações de melhoria de uma realidade.

As investigações requerem a escolha e utilização de técnicas de investigação. Estas definem-se por “procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas” (Galego & Gomes, 2005, p.176). Consequentemente, intrínseco a cada técnica, existem um conjunto de instrumentos essenciais à recolha dos dados que darão suporte à investigação. As técnicas utilizadas nesta investigação foram: observação direta, participante e naturalista (notas de campo, reflexões diárias e semanais sobre a prática); registos audiovisuais (fotografias e vídeos) e entrevista (realizada à educadora cooperante).

A observação direta, participante e naturalista, de acordo com Aires (2011) “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p.25). Desta forma, ao longo do desenrolar do meu estágio, construí um conjunto de notas de campo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) “são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Estas notas de campo encontram-se categorizadas, para posteriormente ser mais fácil de identificar o tópico e retirar informação. Construí também um conjunto de reflexões sobre as mesmas, tanto diárias como semanais.

No que diz respeito aos registos audiovisuais, no qual se destacam as fotografias, estas consistem numa “técnica de excelência na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade” (Castro, 2012, p.24). Bogdan e Biklen (1994), referem ainda que “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (p.189). Ou seja, as fotografias servem de suporte às observações (notas de campo), para que estes momentos sejam facilmente reconhecidos e compreendidos.

No que concerne à terceira técnica utilizada, a entrevista, esta permite recolher informação vinda de intervenientes da investigação, utilizando questões previamente pensadas e organizadas. Para a minha investigação, realizei duas entrevistas à educadora cooperante, sendo que a primeira foi realizada no início do estágio e a segunda no fim do mesmo. As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturadas, pois, apesar de existir um guião orientador para as mesmas (cf. Anexo A “Portefólio”, anexo L e anexo O), existiu alguma espontaneidade e improvisação nas questões, uma

vez que a ordem foi alterada, existiu a formulação de novas questões e a educadora cooperante teve a oportunidade de acrescentar informação pertinente.

Ainda que todos os instrumentos sejam utilizados de forma separada, é de extrema importância a conciliação entre os mesmos, neste sentido foi realizada a triangulação dos dados, ou seja, observando os dados recolhidos em diferentes perspectivas, permite-nos “uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue & Walsh, 2003, p.128). Cresswell e Clark (2013, citados por Zappellini, 2015) afirmam ainda que a triangulação dos dados se define pela utilização de “dois métodos diferentes para se obter resultados sobre um único tópico”

Desde que iniciei a minha prática e investigação, a minha principal preocupação foi assegurar os princípios éticos, para isso, construí um roteiro ético (cf. Anexo “Portefólio”, anexo N) para garantir que respeitei a ética na investigação e na ação profissional. No roteiro ético apoiei-me nos dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças presentes em Tomás (2011) e comparei os mesmos com os princípios apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, para demonstrar a minha ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. De acordo com a APEI (2011), é importante adotar os seguintes princípios éticos: competência, responsabilidade, integridade e respeito, (p.1), desta forma estes princípios são um resumo do que considero ser essencial em todo o trabalho referente à PPS II.

Com esta investigação a minha intencionalidade foi beneficiar positivamente todos os intervenientes envolvidos, respeitando sempre a sua privacidade, tendo especial atenção com o grupo de crianças, uma vez que estas serão figuras centrais na minha investigação, nunca esquecendo de que estas são detentoras de direitos e opiniões.

Quando surgiu o tema de investigação e de forma a garantir que, “os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (APEI, 2011, p.2), fiz questão de transmitir os objetivos do trabalho (Tomás, 2011) ao grupo de crianças, e à equipa educativa com o objetivo de obter a sua opinião relativamente à escolha do tema e a sua pertinência.

Para “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade da criança” (APEI, 2011, p.2), durante a investigação, nunca expus os nomes das crianças nem informações que pudessem identificar as mesmas, bem como às suas famílias e/ou equipa educativa. Relativamente às famílias, foi enviada uma autorização para garantir que os familiares autorizavam que fossem realizados registos fotográficos ou de vídeo das crianças, e posteriormente, todos os rostos das crianças foram ocultados nas fotografias utilizadas.

Para terminar, de acordo com O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011), “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p.167), desta forma, partilhei com a equipa educativa o que pretendia com a investigação e que instrumentos iria utilizar para recolher a informação necessária. Com esta investigação, pretendo também, ir ao encontro do princípio “uso e relato das conclusões” (Tomás, 2011), assim, no final da mesma irei devolver os resultados aos intervenientes, através do envio de um exemplar deste relatório à educadora cooperante, com o intuito de que esta o partilhe com as famílias. Neste seguimento, acredito que, em conjunto, possamos retirar partido das conclusões da investigação, tendo como intenção melhorar, adaptando a prática.

4.4 Apresentação e Discussão da Análise dos Dados

No presente ponto, são apresentados e discutidos os dados referentes à investigação, assim como todo o plano de ação desenvolvido ao longo da minha intervenção. Importa lembrar que a temática da investigação diz respeito ao Papel do Adulto na Promoção da Participação das Crianças. E esta apresenta os seguintes objetivos: Compreender os níveis de participação do grupo de crianças; Identificar estratégias do educador na promoção da participação; Implementar novas estratégias para promover a participação já existente no grupo de crianças.

De forma a conhecer a opinião da Educadora Cooperante, e as suas conceções sobre a participação do grupo de crianças, tal como já foi referido anteriormente, foram realizadas duas entrevistas à mesma, uma no início do estágio, cujo principal objetivo foi conhecer a sua conceção sobre a criança e o lugar da mesma no pré-escolar. E a segunda entrevista foi realizada no final do estágio, na qual a educadora apresentou algumas características do grupo de crianças, relativamente à participação, evidenciou estratégias que sustentam a participação, bem como esclareceu qual o seu papel enquanto promotora da participação. Com a finalidade de situar a participação das crianças no contexto educativo, surgiu a necessidade de contextualizar o estudo. Neste sentido, fez-se uma análise à entrevista da educadora cooperante (cf. Anexo “Portefólio”, anexo Q), com base nas seguintes categorias e subcategorias de análise:

Tabela 1.

Categorização da entrevista realizada à Educadora Cooperante.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
CONCEÇÃO DE CRIANÇA	Definição de criança.
	Lugar da criança no JI.

PARTICIPAÇÃO	Caraterização do grupo relativamente à participação.
	Potencialidades da participação.
	Estratégias que promovem a participação.
	Papel e postura do/a educador/a.
	Momentos de participação das crianças.

Nota. Elaboração Própria, no âmbito da PPS II, 2019/2020.

Analisando, a *conceção de criança* é possível constatar que a educadora cooperante define criança como “um ser humano que ainda não atingiu a idade adulta. É um ser único.” (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q). Em relação ao lugar que a criança ocupa no JI, a educadora afirma que “a criança no ensino pré-escolar, e desde que nasce, não deve ser um elemento passivo, mas sim ativo onde pode e deve participar na suas aprendizagens quotidianas.” (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

Na categoria da *participação*, foram definidas 5 subcategorias, sendo que a primeira subcategoria diz respeito à “caraterização do grupo relativamente à participação”. A educadora assegura que,

o grupo é interessado e participa ativamente nos diferentes projetos que se têm realizado na sala. Participa na sua grande maioria ativamente nas conversas de grande grupo e ao exporem as suas ideias e vivência ajudam em toda uma dinâmica de sala, que se quer partilhada e participada. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

A educadora refere também que existem crianças no grupo que apresentam uma grande facilidade em comunicar, conseguindo “estar sempre a emitirem [sic] opiniões ou a questionarem [sic]” (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q). Por outro lado afirma que no grupo também existem “crianças um pouco mais distraídas e que têm mais dificuldade em se envolverem nas diferentes dinâmicas que vão acontecendo no dia-a-dia” (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

A segunda subcategoria definida, relaciona-se com as “potencialidades da participação”. A educadora cooperante refere que se as crianças se envolverem e participarem “as suas vivências e aprendizagens serão significativas”. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q). Também foi possível verificar, com a realização desta entrevista, que a participação, se traduz na aquisição de algumas competências, para a criança,

nomeadamente: “dar segurança e ajudar as crianças a saber o que vai acontecer ao longo do dia na sala e no Jardim de Infância (...) [fazendo] com que a criança seja um sujeito ativo e participativo”. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

A educadora cooperante evidencia algumas estratégias que utiliza para a promoção da participação em sala, estas prendem-se no modo como são iniciadas as conversas em grande grupo, com a realização de chuva de ideias, no qual são registadas as opiniões das crianças, com a apresentação de diferentes registos realizados tanto individualmente como em grande grupo e ainda com a possibilidade do grupo partilhar novidades ente si. Estas estratégias vão ao encontro do que refere Rinaldi (2012, citada por Carvalho & Sâmia, 2016), no sentido em que a educadora cooperante cria “contexto[s] de escuta em diversos níveis” (p.43). Outra das estratégias evidenciadas pela educadora cooperante, diz respeito ao reconhecimento e valorização das vozes das crianças na sua prática pedagógica, tal como é possível observar na seguinte afirmação:

como Educadora, tenho que ter sempre presente o quanto é importante a criança sentir-se ouvida. Ao escutá-la em diferentes momentos e em diferentes situações estou a contribuir para que a mesma se sinta segura e confiante e que por sua vez a leva a ser participativa e sem medo de poder não estar a fazer ou a dizer algo que não tenha sentido ou que “possa estar mal”. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

Por conseguinte, considero que a subcategoria “estratégias que promovem a participação” se interliga com o “papel e postura do/a educador/a”, outra das subcategorias definidas, pois “compete ao educador estar atento e perceber se está a conseguir que todas as crianças estejam a participar e de encontrar algumas estratégias diferentes”, tendo sempre em consideração que cada criança é única e que a mesma estratégia poderá não funcionar para todas as crianças. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

Ainda relacionado com a subcategoria “papel e postura do/a educador/a”, a educadora cooperante afirma que o seu papel para promover a participação, “é o de ajudar as crianças tendo sempre presente a [sua] intencionalidade educativa para aquele grupo de crianças” (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

Privilegiando os “momentos de participação das crianças” foi possível constatar que as crianças participam e têm voz ativa em diversos momentos do quotidiano. A educadora cooperante refere que as crianças participam,

desde que entram na sala até que termina o dia, as mesmas são constantemente envolvidas nas rotinas diárias e são convidadas em diferentes momentos a serem elementos ativos na tomada de decisões e a terem voz ativa, no modo em como irá decorrer o dia. (cf. Anexo “Portefólio, anexo Q).

Posteriormente à análise da entrevista da educadora cooperante, importa antes de mais, e relembrando o papel do/a educador/a na promoção da participação, bem como as características do grupo, referir que a partir do momento em que foi definida a problemática, tanto eu como a educadora cooperante adotámos estratégias de ação, com a finalidade de reconhecer a “criança como sujeito e agente do [seu] processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9), nomeadamente, procurámos:

- Construir uma relação com base no afeto, respeito, confiança e segurança com cada criança;
- Permitir que as crianças tivessem voz ativa em todos os momentos da vida no JI, valorizando as mesmas;
- Criar contextos propícios à escuta das crianças;
- Envolver as crianças em primeiro lugar, no ambiente educativo e posteriormente, em todas as rotinas e propostas de atividades.

As observações realizadas durante o estudo foram analisadas de acordo com as categorias definidas por Lansdown (2005), referindo-se:

Tabela 2.

Categorização da análise dos dados.

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO	PROCESSOS CONSULTIVOS	Ação iniciada e dirigida pelo adulto. A criança realiza a mesma, no entanto as suas opiniões não influenciam a ação.
	PROCESSOS PARTICIPATIVOS	Ação iniciada pelo adulto. A criança é envolvida na tomada de decisões, influenciando a ação e podendo dirigir a mesma.

	PROCESSOS AUTÓNOMOS	Ação iniciada e dirigida pela criança. A criança participa em todo o processo.
--	---------------------	--

Nota. Elaboração Própria, no âmbito da PPS II, 2019/2020.

Foi elaborada uma categorização da análise dos dados mais especificada (cf. Anexo “Portefólio”, anexo R) e no total, foram categorizadas vinte e oito notas de campo, das quais três estão inseridas na categoria “Processos Consultivos”, treze na categoria “Processos Participativos” e por último, doze na categoria “Processos Autónomos”. Neste sentido, posso afirmar que observei com maior incidência, que as crianças estão envolvidas em “Processos Participativos” (Lansdown, 2005).

Importa mencionar, que para esta investigação, apesar de possuir 28 notas de campo referentes à temática da participação, apenas serão selecionadas algumas de cada categoria, a título de exemplo.

No que diz respeito aos “Processos Consultivos” e, lembrando a sua definição, referem-se a ações iniciadas e lideradas pelos adultos, sendo que o adulto reconhece que as crianças têm opiniões, porém estas não interferem nem no processo nem no resultado. Analisando, esta categoria em toda a ação educativa, verificou-se a sua ocorrência com um número de três frequências, como exemplo apresento a seguinte nota de campo:

Excerto da Nota de Campo 34, 10/12/2019

“Posteriormente, a este momento, chamo algumas crianças para decorarem uma bola de natal com cola branca e purpurinas, para decorar o teto da sala.”

Esta atividade foi planeada pela educadora cooperante, no entanto, por questões de organização, fui eu quem dirigiu a mesma. Em primeiro lugar, a bola de natal encontrava-se dividida em quatro e as crianças de acordo com o grafismo apresentado em cada uma das partes, teriam de continuar o mesmo. Em segundo lugar, as crianças recortaram a bola pelo seu contorno e colaram a mesma numa cartolina de cor à sua escolha. Posteriormente, a este momento, chamei cada criança individualmente para passar cola branca em toda a bola e seguidamente colocar purpurinas, tal como se pode verificar na figura 1.

Figura 1.

SA a decorar a sua bola de natal.



Nota. Fonte Própria. 10/12/2019

Independentemente de considerar que o envolvimento das crianças nesta atividade se insere na categoria dos processos consultivos, pois as crianças foram totalmente privadas de controlarem a ação, procurei que todas as crianças a realizassem de forma autónoma, auxiliando apenas em caso de necessidade e que tivessem ainda, a oportunidade de escolher a cor das purpurinas. Apesar de ter tido a preocupação referida anteriormente, não promovi a participação das crianças, no sentido em que não existiu nem uma negociação entre as duas partes, nem uma transformação na ação, refletindo-se desta forma, um carácter de obrigatoriedade em realizar a atividade.

Tendo constatado isto, assumi a necessidade de implementar estratégias para promover a participação das crianças, de forma a ocorrerem “Processos Participativos”, o nível intermédio definido por Lansdown (2005).

Para recordar, os “Processos Participativos” referem-se a ações iniciadas pelos adultos, e ao contrário do que acontece no nível dos “Processos Consultivos”, as crianças são totalmente envolvidas, no qual passam a influenciar tanto a ação como os resultados, neste sentido, passa a existir uma partilha de poderes entre adulto e crianças. (Lansdown, 2005, p.15). Analisando, esta categoria em toda a ação educativa, verificou-se a sua ocorrência com um número de treze frequências, e tal como já foi referido anteriormente, esta é a categoria onde predominam os dados recolhidos.

Começo por mencionar um exemplo, onde é visível que o adulto tem em consideração a opinião das crianças, envolvendo as mesmas nas propostas de atividades:

Excerto da Nota de Campo 43, 13/01/2020

Relembro tudo o que o grupo de crianças referiu, na chuva de ideias, sobre o inverno. De seguida, questiona-se o grupo de crianças sobre quais as atividades que gostariam de realizar, bem como, o que gostariam de saber sobre o inverno, iniciando assim, mini projetos. 4 crianças levantam o dedo, para dizerem o que querem saber sobre o inverno: **P** pergunta “O que são flocos de neve?”; **CN** quer saber: “Podemos andar de patins no gelo na nossa sala?”; **GF** gostaria de saber se se consegue “pendurar cubos de gelo no teto da sala?”; E por fim, **A** questiona se será possível “irmos todos até à Serra da Estrela?”. Por último, as crianças dão algumas sugestões de trabalhos que querem realizar, nomeadamente decorações para a sala e trabalhos para o seu dossier. Desta forma, as crianças realizarão trabalhos diferentes, e à sua escolha.

Neste exemplo de participação, observa-se que o processo foi iniciado e dirigido pelo adulto, no entanto, as crianças influenciaram toda a ação, apresentando as suas ideias e opiniões. Neste caso, o/a educador/a vai organizar a atividade, o tempo, o espaço e os materiais inerentes à mesma, de acordo com as ideias das crianças, tendo em conta os seus interesses e necessidades, desta forma, surge a ideia de planeamento emergente. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), é necessário ter em consideração que o planeamento emergente não significa apenas “satisfazer ou responder a perguntas, mas, em vez disso, ajudar as crianças a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes” (p.114). Assim, posso ainda afirmar que, nesta situação as crianças especificaram os seus interesses e curiosidades, e ao possibilitar este tipo de participação, contraria-se a imposição de atividades.

O exemplo que se segue evidencia outra atividade que envolveu a participação das crianças, mas que se insere no nível dos “Processos Participativos”, pois foi sugerida pelo adulto:

Excerto da Nota de Campo 36, 12/12/2019

Converso com o grupo de crianças participantes do projeto e pergunto quem quer fazer um desenho para o pai da **ML** colocar no cartaz do teatro. **MA**, **CF**, **MD** e **LE** levantam o dedo e dirigem-se para uma das mesas de trabalho, onde iniciam o desenho.

Esta atividade foi desenvolvida segundo a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Para contextualizar a mesma, o pai de uma das crianças, ao saber que o grupo iria dinamizar um teatro como forma de divulgar o projeto, disponibilizou-se de imediato para construir o cartaz e os bilhetes do mesmo. Neste sentido, para envolver as crianças e não ficar apenas com a mão do adulto, perguntei ao grupo se existia interesse em

realizar a proposta mencionada anteriormente, sendo que quatro de vinte e cinco crianças disponibilizaram-se para participar.

Posto isto, para promover a participação das crianças nesta atividade, permiti que as crianças tivessem voz ativa, em primeiro lugar, por possibilitar a escolha, se queriam ou não realizar a mesma e em segundo lugar, por oferecer total liberdade às crianças da forma como a queriam realizar, sem nenhum tipo de imposição.

Posteriormente a esta atividade e de forma a envolver todo o grupo, tendo em consideração as suas escolhas, sugeri a seguinte proposta:

Excerto da Nota de Campo 38, 16/12/2019

Depois da leitura e interpretação do livro, mostro os 4 desenhos realizados por 4 das crianças do grupo e afixo-os na parede, colocando ao lado de cada desenho, números de 1 a 4. Explico que na nossa sala também iremos fazer uma votação, mas em vez de ser para votar a favor do natal, tal como a história do livro, irá ser para votar no desenho favorito, para posteriormente entregar ao pai da **ML**, para que este realize o cartaz para o teatro que se irá realizar como divulgação do projeto.

Como o cartaz e bilhetes do teatro apenas poderiam conter um desenho, e de forma a proporcionar às crianças as suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007), sugeri que o grupo elegeesse o seu desenho preferido através de uma votação, tal como se pode verificar nas figuras 2, 3 e 4.

Figura 3.

Exposição dos desenhos.



Nota. Fonte Própria. 16/12/2019

Figura 4.

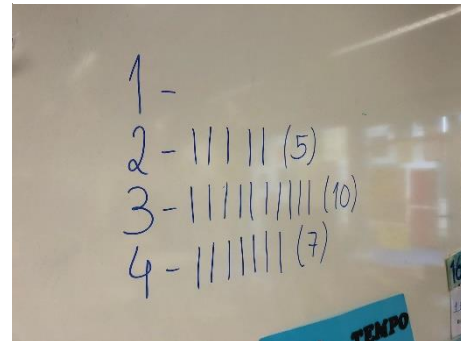
CF a votar.



Nota. Fonte Própria. 16/12/2019

Figura 2.

Eleição dos desenhos.



Nota. Fonte Própria. 16/12/2019

Considero que apesar da atividade ter sido iniciada e dirigida por mim, implementei várias estratégias para que a opinião das crianças prevalecesse, ou seja,

as crianças ao votarem no seu desenho preferido, evidenciaram a sua preferência e contactaram com uma prática pedagógica baseada na democracia e justiça social (Trevisan, 2011). Também ao possibilitar esta votação, criei e proporcionei um contexto propício para escutar a opinião das crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Tenho plena consciência de que, se em vez de ter sido o adulto a propor a atividade ao grupo, tivesse permitido que o mesmo fizesse sugestões, também se obteriam ótimas propostas. E neste sentido, estaríamos perante o nível dos “Processos Autónomos”, o último nível definido por Lansdown (2005).

Os “Processos Autónomos” dizem respeito a ações iniciadas e dirigidas pelas crianças, sendo que nestas o adulto adota uma postura de mediador e facilitador. Analisando, esta categoria em toda a ação educativa, verificou-se a sua ocorrência com um número de doze frequências:

Excerto da Nota de Campo 34, 10/12/2019

CF, hoje é o chefe do dia, a criança marca as presenças, marca o dia, mês e ano e coloca os ponteiros do mapa do tempo, para o tempo correspondente. De seguida, o grupo de crianças, aponta para o calendário do advento, para que a chefe do dia não se esqueça da sua tarefa. A chefe do dia olha para a data que marcou e vai buscar o envelope que tem o número 10 escrito, entregando-me o mesmo.

Analisando este exemplo, posso afirmar que durante toda a PPS II, as crianças responsáveis (chefe do dia) iniciaram e dirigiram a rotina da manhã, sendo que ao longo do tempo o adulto foi progressivamente distanciando-se, assumindo apenas uma postura de mediador, caso existisse essa necessidade. Neste exemplo as crianças têm o poder de agir, de participar, não estando dependentes das escolhas e imposições do adulto (Lansdown, 2005).

Foi também possível verificar que ao longo do tempo, as crianças desenvolveram autonomia, relativamente, à expressão das suas ideias e de aspetos que consideravam pertinentes comunicar com o restante grupo, como exemplo disso, apresenta-se a seguinte nota de campo:

Excerto da Nota de Campo 47, 21/01/2020

Posteriormente à reunião de grupo da manhã, **ML** levanta o braço e diz que tem uma rima, para partilhar com o grupo. A educadora pede-lhe para ela dizer e esta diz: “Luvras Uvas”. A educadora cooperante aproveita a rima da criança e escreve as duas palavras no quadro. Uma das crianças diz: “As duas palavras acabam com um S”. De seguida, as crianças observam as palavras e levantam o braço para realizarem comentários sobre as mesmas:

“As duas palavras têm a letra U”;

“Uvas não tem o L no início da palavra”;
“Se tirarmos o L de luvas fica tudo igual”;
“As duas palavras têm um A”;
“As duas palavras têm duas vogais: U e A”;
“A palavra Luvas tem 5 letras”;
“A palavra Uvas tem 4 letras”;
“A palavra Uvas não tem nenhuma letra no meio e a palavra Luvas tem, é o V”;
“Se juntarmos o número de letras das duas palavras temos 9 letras”.

A partir da partilha desta criança, surgiu uma nova oportunidade de aprendizagens significativas para todo o grupo, tal como se pode verificar na nota de campo. Neste exemplo, observou-se que as crianças iniciaram um diálogo mencionando algumas características das duas palavras, e desta forma, sem nenhum tipo de imposição do adulto, as crianças foram “sujeito[s] e agente[s] do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” Silva et al. (2016, p.9). Neste sentido, esta observação enquadra-se no nível dos “Processos Autónomos”, pois as crianças identificaram o tema e controlaram todo o processo. (Lansdown, 2005). Sendo que o adulto apenas mediou o processo de aprendizagem das crianças.

Ao longo da minha prática procurei promover a participação das crianças na gestão e organização do tempo. Neste sentido, considero que a implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) foi uma grande mais-valia para alcançar esta intencionalidade delineada por mim. Ao analisar os níveis de participação definidos por Lansdown (2005), posso afirmar que as crianças foram implicadas na sua maioria em “Processos Autónomos”, pois não só o tema do projeto partiu dos seus interesses, como também sugeriram, deram ideias e as suas opiniões, e assim, envolveram-se e participaram ativamente na planificação das propostas de atividades, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

Excerto da Nota de Campo 38, 16/12/2019

Converso com todo o grupo de crianças, explicando e mostrando que plastifiquei as notas e moedas que estas pintaram. Estas servirão para colocar no multibanco e na caixa registadora.

Mostro também a caixa multibanco e a caixa registadora. O grupo de crianças sugere criar regras para a utilização das mesmas. Desta forma, as crianças levantam o braço e exprimem a sua opinião, ficando delineadas as seguintes regras:

- O chefe do dia fica responsável pela caixa multibanco;
- Se o chefe do dia não conseguir, quem fica responsável é o subchefe;
- Se o subchefe não estiver disponível, o primeiro menino (a) que for para a área da casinha, deve ficar responsável pelo multibanco;
- Quando arrumamos a casinha, arrumamos também a caixa multibanco, encostando-a entre a parede e o armário;
- O multibanco deve ficar junto da mercearia;
- Só os meninos que estão na área da casinha, podem utilizar a caixa multibanco e a caixa registadora;
- Quando não estamos a utilizar a caixa registadora, carregamos sempre no botão de desligar.

4.5 Conclusões da Investigação

Chegando ao fim da investigação, posso afirmar que os dados recolhidos e analisados no ponto anterior, permitiram uma análise e discussão, reunindo desta forma um conjunto de conclusões sobre os mesmos, sendo possível conceber estratégias para promover a participação das crianças, pois de acordo com Stake (2016), “a intenção da investigação é informar, trazer sofisticação, ajudar a aumentar a competência e a maturidade” (p.108).

Ao analisar as conclusões da investigação, é possível conferir que os objetivos da mesma foram alcançados, sendo eles: Compreender os níveis de participação do grupo de crianças; Identificar estratégias do educador na promoção da participação; Implementar novas estratégias para promover a participação já existente no grupo de crianças.

Quanto ao primeiro objetivo, “compreender os níveis de participação do grupo de crianças”, com a triangulação dos dados recolhidos foi possível concluir que os níveis de participação variavam conforme o momento e a ação do adulto, existindo uma maior incidência para os “Processos Participativos” (Lansdown, 2005). No entanto, importa referenciar que a implementação da MTP originou mudança na forma como as crianças agiam perante a sua participação, isto é, a maior parte das suas ações no projeto, verificaram estar no nível dos “Processos Autónomos” (Lansdown, 2005), visto que praticamente todas as propostas foram sugeridas e dirigidas pelas crianças, sendo que o meu papel era apenas de mediadora e facilitadora das suas aprendizagens. Foi possível verificar também, que as crianças ao estarem de tal maneira, envolvidas no projeto as suas aprendizagens revelaram ser mais significativas (Silva et al., 2016).

Importa destacar que para promover a participação das crianças, deve existir um equilíbrio entre a ação do adulto e a ação da criança, sendo que o adulto deve privilegiar e respeitar a voz da criança, dando-lhe espaço para partilhar as suas ideias e opiniões,

com isto quero apenas afirmar que não tive como intenção principal que as crianças estivessem sempre no último nível de participação definido por Lansdown (2005), como “Participação Autônoma”.

Um outro facto que contribuiu para a promoção da participação das crianças, deve-se à relação que consegui construir com as mesmas, pois tal como afirma Fernandes (2009) “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p.46). Apesar disto, importa referir que uma das minhas maiores dificuldades foi a forma como geri a participação do grupo sem que existisse manipulação da minha parte, e neste caso, considero que as estratégias que utilizei, mencionadas anteriormente, serviram também para gerir a minha própria ação.

Relativamente ao segundo objetivo “Identificar estratégias do educador na promoção da participação”, considero que através da revisão de literatura sobre o tema e através de algumas observações que fiz na prática, organizei as minhas próprias estratégias e implementei as mesmas em conjunto com a educadora cooperante, para que existisse um trabalho colaborativo e neste sentido, este objetivo foi também alcançado.

O último objetivo definido por mim nesta investigação refere-se a “implementar novas estratégias para promover a participação já existente no grupo de crianças.”. Para isso, dei continuidade a algumas estratégias utilizadas pela educadora, como também defini as minhas próprias estratégias, nomeadamente: Construir uma relação com base no afeto, respeito, confiança e segurança com cada criança; Permitir que as crianças tivessem voz ativa em todos os momentos da vida no JI, valorizando as mesmas; Criar contextos propícios à escuta das crianças; Envolver as crianças em primeiro lugar, no ambiente educativo e posteriormente, em todas as rotinas e propostas de atividades.

Tal como mencionado anteriormente elaborei a categorização das notas de campo (cf. Anexo “Portefólio”, anexo R) e através da mesma realizei a tabela 3, no qual se evidenciam as principais conclusões desta investigação.

Importa, em primeiro lugar, referir que as estratégias mencionadas anteriormente foram colocadas em prática, sensivelmente na primeira semana de dezembro de 2019, aquando a decisão do tema da investigação, logo, entende-se por “frequência antes da intervenção”, o período compreendido entre 7 de outubro e 29 de novembro de 2019, e “frequência após a intervenção”, o período entre 09 de dezembro de 2019, até à conclusão da PPS II.

Tabela 3.

Frequência dos níveis de participação antes da intervenção e após a intervenção.

NIVEIS DEFINIDOS POR LANSDOWN (2005)					
PROCESSOS CONSULTIVOS		PROCESSOS PARTICIPATIVOS		PROCESSOS AUTÓNOMOS	
Frequência Antes da Intervenção	Frequência Após a Intervenção	Frequência Antes da Intervenção	Frequência Após a Intervenção	Frequência Antes da Intervenção	Frequência Após a Intervenção
2	1	4	9	3	9
Frequência Total	3	13		12	

Nota. Elaboração Própria, no âmbito da PPS II, 2019/2020.

Ao analisar a tabela 3, podemos retirar várias conclusões, como por exemplo, no nível dos “processos consultivos”, antes da intervenção registei 2 momentos, enquanto que posteriormente à implementação de várias estratégias, apenas observei 1 momento, ou seja, relembando as características deste nível, posso afirmar que existiu um progresso. Quanto aos “processos participativos”, antes da implementação das estratégias registei 4 momentos, sendo que após a intervenção e implementação de algumas estratégias, observei 9 situações, em que a criança foi envolvida na tomada de decisões, influenciando toda a ação, mais uma vez conclui-se que existiu uma evolução. Por último, relativamente aos “processos autónomos” e ao observar a tabela, conclui-se que este se assemelha ao nível anterior, com 3 observações antes da intervenção e com uma perceptível evolução para 9 observações posteriormente à intervenção, sendo que neste nível é a criança que dirige toda a ação.

Apesar de considerar que os três objetivos definidos inicialmente por mim para esta investigação foram alcançados, reconheço também que seria necessário mais tempo, para um trabalho mais prolongado com o grupo.

Importa mencionar que ao longo do estágio e da própria investigação, foi necessária uma constante reflexão da minha parte sobre as minhas ações. Tal como refere Cunha e Fernandes (s.d.), o/a educador/a deve estar disposto a assumir uma atitude crítica e reflexiva, questionando sempre a sua prática. Refletindo sobre todo o processo, considero que teria sido bastante interessante ter realizado uma entrevista ao grupo de crianças, para perceber as conceções das mesmas sobre a temática, e neste caso, teria mais dados para a investigação.

Para concluir a investigação, posso afirmar que todo este processo me fez crescer tanto pessoalmente como profissionalmente. Considero ter adquirido aprendizagens bastante significativas, a vários níveis, que me ajudarão no futuro a adotar uma postura flexível, promovendo a participação das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | | ' |

Chegou ao fim uma etapa muito importante da minha vida que se refere à Prática Profissional Supervisionada II. Neste sentido, e, considerando que cheguei ao final do meu percurso acadêmico, importa refletir sobre a contribuição dos dois estágios realizados no âmbito do mestrado em Educação Pré-escolar, concretizados na valência de creche e de jardim de infância, para a construção da minha identidade profissional, reconhecendo tudo o que foi vivido, as pessoas que se cruzaram no meu caminho e todas as minhas preocupações, dificuldades e potencialidades.

Em primeiro lugar importa referir que o estágio é um período de máxima importância e de grande aprendizagem para o/a estagiário/a, pois segundo Perrenoud (1993), este vai “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, a divisão do trabalho no seio do sistema educativo e entre pais e professores” (p.152). Partindo assim desta afirmação, assumo que estes dois estágios me permitiram vivenciar de perto, a profissão de educador/a de infância, sendo um grande impulsionador na minha identidade enquanto educadora, que terá ainda muitos progressos.

Sinto que o caminho percorrido ao longo destes dois estágios (cerca de 8 meses) assumiram uma enorme importância para o meu futuro profissional, uma vez que me consciencializei de que para sermos bons profissionais, temos de dar o melhor de nós, trabalhando arduamente com esforço e dedicação, para ultrapassar todas as adversidades.

O/A educador/a de infância, em toda a sua prática pedagógica, deve refletir acerca da sua ação educativa e as suas intenções, pois tal como afirma Silva et al. (2016), avaliar engloba um processo de análise e reflexão, de forma a “sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (p.13), ou seja, deve interrogar-se sobre determinadas opções, questionando-se constantemente, da razão que o levou a fazer as coisas de uma determinada forma, percebendo o “porquê” e o “para quê” da sua ação. Só deste modo, é que aprendemos e, como consequência realizamos uma prática de qualidade. Na minha perspetiva, é essencial que o Educador de Infância aceda a este processo, pois este está em constante construção de aprendizagem, assim, considero que o primeiro estágio foi o início e o segundo estágio a continuação desse mesmo processo.

Em ambas as práticas, procurei refletir e analisar a minha prática diária e semanalmente, de forma a que este fosse um processo contínuo da construção da minha profissionalidade. De acordo com Perrenoud (1993), “o fluxo dos acontecimentos vividos, muitas vezes com uma forte implicação afectiva, não pode ser simplesmente esquecido sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e de

reinterpretação” (p.44). Desta forma, considero que as reflexões que realizei ao longo dos dois tempo na prática foram uma grande mais valia, pois permitiram-me, identificar as minhas fragilidades, reconhecer os meus erros, adequar e reformular a ação e a prática ao ambiente educativo, às características, necessidades e interesses de cada um dos intervenientes educativos (crianças, famílias e equipa educativa) e assim, realizar uma prática pedagógica de qualidade. Ao longo de toda a minha prática profissional, enquanto educadora de infância, pretendo dar continuidade ao meu pensamento reflexivo, de forma a contribuir para uma ação melhorada.

Para além de todas as reflexões realizadas e para existir êxito neste meu processo de formação, em ambas as PPS, optei por adotar uma postura de análise crítica e construtiva sobre mim própria, estando atenta às apreciações tanto positivas como negativas, das duas equipas educativas, com quem tive a oportunidade de partilhar ambos os estágios, bem como da minha professora orientadora. Tal como refere Borges (2014), “o diálogo e a partilha de saberes e experiências com os colegas têm tanta, ou mais, importância na construção da ‘teoria pessoal profissional docente’” (p.41). Assim, neste processo de aprendizagem, estes elementos, assumiram um papel fulcral, por me terem ajudado a aperfeiçoar a minha postura, participando positivamente na construção da minha identidade profissional.

A excelente relação que consegui construir com ambas as educadoras cooperantes e com as assistentes operacionais, bem como o contacto com diferentes contextos (rede pública e rede privada), e com os diferentes profissionais de educação, com funções diversas, constituíram aspetos que marcaram positivamente o meu percurso, pois percecionei diferentes práticas e maneiras de encarar a criança e a infância. Tal como afirma Sarmiento (2009), é na convivência com os outros que adquirimos um conjunto de competências e experiências, sendo essas desenvolvidas “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (p.48). Deste modo, foi-me possível vivenciar práticas de qualidade, com as quais me identifico, levando alguns exemplos para o meu futuro.

Outro aspeto que marcou todo o meu processo foi o contacto com as famílias, que me fez percecionar melhor que “a relação e [o] trabalho com [as] famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância” (Matos, 2012, p.97), sendo que em ambos os estágios as famílias apresentavam características diferentes e por isso mesmo, existiu um trabalho diferente em cada um dos contextos e uma maior aproximação às famílias da valência de jardim de infância. Porém, em ambos os estágios a minha intenção passou por envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para além disto, e sendo a relação estabelecida com o grupo de crianças, um fator de sucesso para a prática de um/a educador/a de infância, umas das minhas principais intencionalidades educativas, em ambos os contextos, foi estabelecer e construir uma relação de afetividade e de confiança com cada criança, o que na minha perspetiva, foi alcançada com sucesso, conjugando num só conceito o educar e o cuidar, como dois fatores indissociáveis, transmitindo-lhes, desta forma, aprendizagens significativas. Foi notável que, com o passar do tempo, os dois grupos de crianças me passaram a ver como um adulto pertencente à equipa educativa, como uma fonte de afeto, passando a incluir-me nos seus jogos e brincadeiras e recorrendo ao meu auxílio sempre que sentiam essa necessidade. A maior aprendizagem que retiro de ambos os estágios diz respeito à aprendizagem que tem de ter por base o amor, o afeto e o respeito e que tudo o que realizamos para e com as crianças tem de ter uma intenção e finalidade educativa.

A realização do projeto “Dinheiro de Portugal e de outros países” na valência de jardim de infância, contribuiu também positivamente para o meu percurso, pois foi a primeira vez que utilizei a Metodologia de Trabalho de Projeto, aplicando todas as fases e princípios com a qual me identifico, como por exemplo a valorização da criança enquanto agente do seu próprio conhecimento, a escuta ativa e a valorização dos interesses e necessidades da criança. Nesta perspetiva, tenho como intenção levar esta metodologia como forma de trabalhar com os grupos de crianças, tendo em consideração todos os aspetos referidos anteriormente, principalmente a implementação da MTP, uma vez que esta permite às crianças compreenderem e experimentarem diversas técnicas, como a observação, a pesquisa e a experimentação.

Na minha ação, apresento algumas fragilidades que acredito que com a prática no futuro irei aperfeiçoar e melhorar. Sendo, que estas dizem respeito à transição entre rotinas, pois, em alguns momentos, não tinha nada idealizado para pequenos tempos. No entanto, esta fragilidade na PPS II, foi bastante melhorada, tendo muitas vezes o apoio e sugestões do grupo de crianças, que propunham realizar pequenos jogos e/ou atividades. Tal como se pode observar no registo abaixo:

Posteriormente, à canção da despedida, as crianças pedem-me que realize o jogo das canções. Desta vez, em vez de começar eu, peço a uma das crianças que comece e as crianças que acertarem continuam o jogo, desta forma as crianças participam ativamente neste jogo. (NC33, 06/12/2019)

Outro aspeto que considero ser ainda bastante frágil na minha prática, diz respeito à forma de planificar, pois ao longo de toda a nossa formação (licenciatura e mestrado) têm-nos sido solicitadas planificações mais estruturadas, ou seja, não tendo

em conta a voz e a participação das crianças. Contudo, mais uma vez, na valência de jardim de infância, penso que este aspeto foi um pouco melhorado com a implementação da metodologia de trabalho de projeto, bem como pela faixa etária do grupo de crianças e por se caracterizar mais participativo e interessado que o grupo de creche, no entanto este aspeto não foi totalmente alcançado, uma vez que a planificação emergente não sobressaiu. Neste sentido, posso afirmar que ao refletir sobre esta forma de planificar, compreendi que esta constitui um aspeto a melhorar, direcionando a mesma para os interesses e necessidades das crianças, tendo em consideração a sua participação.

De um modo geral, posso afirmar que a minha prestação durante os dois estágios foi bastante positiva, o que pode ser confirmado pelos *feedbacks* recebidos na conclusão dos mesmos, tanto pela equipa educativa como pela orientadora da PPS. Outro aspeto que confirma o que referi anteriormente, foi no período em que terminei o estágio, tanto as famílias como a equipa educativa demonstraram bastante carinho, através de elogios e pequenas lembranças. Através destes senti que a minha dedicação e empenho foram reconhecidos, levando-me a querer que este reconhecimento só foi possível devido à relação que procurei desenvolver com as crianças, com as respetivas famílias, e por último com a equipa educativa.

Ao chegar ao fim, os sentimentos e emoções sentidos foram semelhantes, em ambos os estágios. Por um lado senti alguma tristeza por não continuar a acompanhar o grupo e o seu desenvolvimento e aprendizagens, e por não fazer parte das suas rotinas e dia-a-dia. Mas, por outro lado, estou bastante satisfeita por ter terminado mais uma fase da minha formação académica, certa de que toda a minha ação e prática foi desenvolvida a pensar no bem-estar e desenvolvimento de cada criança.

Para terminar, considero que estes quatro meses foram determinantes para a construção da minha identidade profissional, assim como da minha identidade pessoal, uma vez que vivenciei e agi perante diversas situações que me fizeram crescer. Deste modo, pretendo continuar a refletir sobre a minha prática, encontrando novas formas de inovar os métodos de ensino, ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, estando disponível para construir conhecimentos, aprendizagens, saberes e laços afetivos com todas as crianças que irão passar na minha vida, assim como as suas famílias e a equipa educativa. Neste estágio, deixei um pouco de mim, assim como, levei um bocadinho de cada pessoa que se cruzou comigo neste caminho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Chegando, por fim, ao último capítulo do presente relatório de estágio, considero necessário fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido durante toda a investigação, analisando de forma crítica as dimensões mais significativas para a minha aprendizagem, bem como as dificuldades sentidas durante todo este processo.

As dimensões mais significativas da minha aprendizagem e prática referem-se, com toda a certeza, ao grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de estar ao longo destes quatro meses, transmitindo-lhes alguns conhecimentos e também, aprendendo com estes. Gradualmente, a relação construída com as crianças foi aumentando, pois estas ao longo do estágio passaram a ver-me como parte integrante da equipa educativa, chamando-me sempre que necessitavam de auxílio ou até mesmo de afeto. Outro aspeto que considero ter sido importante para a minha prática, diz respeito à equipa educativa de sala. A educadora e a assistente operacional cooperante, tal como o grupo de crianças, integraram-me muito bem na equipa educativa, transmitindo-me conhecimentos e dando-me a oportunidade de explorar e vivenciar o período de estágio na sua íntegra, incluindo-me sempre, em toda a ação educativa. Importa mencionar que cada um dos elementos desta equipa educativa teve um papel muito importante na minha aprendizagem, pois através dos seus conselhos e opiniões consegui modificar e melhorar algumas das minhas ações.

Através da realização deste relatório, pude ainda envolver-me num processo de investigação-ação. Este desempenhou também uma dimensão significativa na minha intervenção, na medida em que, ao colocar em prática estratégias que partiram da observação das principais fragilidades do grupo de crianças, pude compreender a importância de observar as crianças e de refletir sobre a minha intervenção. Relativamente à problemática investigada, considero que esta me permitiu absorver aquilo que é fundamental sobre a participação das crianças e ainda perceber qual a postura que o adulto deve adotar para promover a participação de um grupo de crianças.

Sintetizando, desta investigação assimilei que para promover a participação das crianças, o/a educador/a de infância deverá proporcionar uma prática educativa sustentada com a certeza, em primeiro lugar que a participação é um direito de todas as crianças, e em segundo lugar, que as crianças devem ser “sujeitos e agentes do processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9), no qual o seu papel deve ser apenas de mediador e facilitador, partilhando desta forma, o poder com as crianças.

Na realização da presente investigação foram sentidas algumas dificuldades, motivadas não só pela pouca experiência enquanto investigadora, mas também devido ao pouco tempo disponível para realizar a mesma. Refiro como exemplo o facto de pelo pouco tempo, não ter realizado uma entrevista ao grupo de crianças, com a intenção de, não só obter mais dados de análise para a investigação, mas principalmente para

percecionar as concepções das crianças sobre a sua própria participação em sala. Como limitação, destaco ainda a minha dificuldade em encontrar o ponto de equilíbrio entre a minha ação e a ação das crianças.

Por fim, tendo em conta todo o caminho percorrido, considero que foi um processo longo e com algumas dificuldades, no entanto foi bastante positivo para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento enquanto profissional de educação de infância. Menciono ainda que cada experiência (estágio na valência de creche e de jardim de infância) foi vivida por mim com bastante dedicação e empenho, encarando cada uma delas como uma oportunidade para errar, descobrir, investigar, refletir, para posteriormente construir novos conhecimentos.

7. REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2014). *A complexidade da participação das criança na educação infantil*. *Perspectiva*, 32 (3), 1127 – 1143.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Consultado em:
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em:
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs. *International Journal of Early Childhood*.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borges, M. (2014). *Profissionalidade docente: da prática à praxis*. Universidade do Algarve.
- Breen, M. P. & Littlejohn, A. (2000). *Classroom decision-making: negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge University Press.
- Câmara Municipal de Lisboa (s.d). Freguesia do Parque das Nações. Consultado em:
<http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-do-parque-das-nacoes> e http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Parque_Nacoes.pdf
- Cardona, M. (2008). *Para uma pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos*. Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional, VIII, Nº1.
- Carvalho, M. & Sâmia, M. (2016). *Aprender a escutar as crianças: Um dispositivo de formação*. *Saber & Educar* 21/2016: Estudos da Criança.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. A Esfera dos Livros.

- Coutinho, C. (2006). A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 153- 174.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*. Consultado em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Cunha, A., & Fernandes, N. (s.d.). *Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância*.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (D. Batista, Trad.). Editora Artes Médicas Sul.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: revista de educação*, 3, 17-26. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Galego, C.; Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o "focus group" como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, (5), 173-184.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. (A.M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hart, Roger (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF/International Child Development Centre, 4.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working papers in Early Childhood Development, 36. Foundation Bernard Van Leer.

- Lima, J. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Edições ASA.
- Lino, D. (2014). *A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento*. *Nuances*, 25(3), 137-154.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista portuguesa de educação*, 29 (2), 81-108.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância n.º 97*. Consultado em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/47-50%20CEI97.pdf>
- McAfee, O. e Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*. Boston: Allyn and Bacon
- Nunes, T.P.B.S. (2004). *Colaboração Escola-Família*. Alto Comissariado para a imigração e minorias étnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira, L., Pereira, A., & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto Editora.
- ONU. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Parente, C. (2004). *A Construção De Práticas Alternativas De Avaliação Na Pedagogia Da Infância: Sete Jornadas De Aprendizagem*.

- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Nova Enciclopédia.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A Atenção à Experiência Interna da Criança e Estilo do Adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das Práticas Pedagógicas em Educação De Infância. *Revista Saber & Educar*, 21, 66-75.
- Rinaldi (2001). *The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia*. *Innovations in early: the international Reggio exchange*, 8(4).
- Santana, I. (2000). *Práticas pedagógicas diferenciadas*. Escola Moderna, 8, 30–33.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, I. L. da (coord.); Marques, L., Mata, L.; Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Crítérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos*. Siraj-Blatchford, I. (coord) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editora.
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho).

- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”. *Participação das Crianças e Cidadania da Infância. Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). *As culturas de infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança*. *Interacções*, 33, 129 – 144.
- Trevisan, G. (2011). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. Comunicação apresentada no V encontro do CIED, Lisboa, Portugal. Consultado em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/609/2/Atas_V_Encontro_CiedTrevisan.pdf
- Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Consultado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/41560417.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Revista Saber & Educar*, 12, 109-117.
- Zappellini, M. (2015). *O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração*. Universidade do Estado de Santa Catarina.

Documentos Orientadores e Oficiais:

Projeto Educativo da Organização Cooperante (2015/2018)

Projeto Curricular de Sala (2019/2020)

Regulamento Interno da Organização Cooperante

Processos Individuais do Grupo de Crianças

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO A

PORTEFÓLIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA - MÓDULO II*

| | ' ' | | ' ' |

*O anexo A consta num documento à parte.