

**“Participar é fazer uma coisa que os outros pedem”.
Representações das crianças e intervenção pedagógica da
estagiária sobre (não) participação numa sala de JI**

Ana Teresa Francisco

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

2017

“Participar é fazer uma coisa que os outros pedem”.
**Representações das crianças e intervenção pedagógica da
estagiária sobre (não) participação numa sala de JI**

Ana Teresa Francisco

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar
Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2017

DEDICATÓRIA

Para a sobrinha Clara

AGRADECIMENTOS

Porque somos seres humanos que nos relacionamos e cujas emoções influenciam a forma como vivemos e experimentamos o mundo, são muitas as pessoas que contribuíram para eu ser quem sou, para me querer tornar numa educadora de infância e, conseqüentemente, para que este relatório fosse possível.

Agradeço aos colegas de trabalho, alguns deles também amigos/as, que tantas vezes viram o ar cansado, as olheiras enormes e o cansaço no andar e souberam sempre sorrir e dar uma palavra de motivação!

Agradeço a todos os docentes e colegas que fizeram parte do meu percurso académico. Pelas aprendizagens e todas as outras experiências. Agradeço às instituições e às educadoras cooperantes que me permitiram partilhar com elas uma sala e por me terem ensinado tanto e tantas coisas diferentes, em especial à educadora Susana. Às crianças que passaram pelo meu caminho por me deixarem fazer parte da sua vida e das suas experiências, por me ensinarem tanto com tão poucas palavras.

Agradeço à supervisora Catarina Tomás, pela exigência, rigor e persistência, pelo constante desafio que nos obriga a refletir, por ser tão dedicada aos compromissos e nos fazer crescer. Obrigada pelo conhecimento que partilhou ao longo deste processo, pelo incentivo e apoio, pela compreensão e pela força, por lutar tanto pela mudança! Obrigada por me fazer aprender que é possível fazer a diferença mesmo contra todas as probabilidades.

Quero agradecer também à docente Natália Vieira, que acompanhou o meu percurso desde o primeiro ano de licenciatura e continua, ainda hoje, a receber as alunas com um sorriso e um positivismo único, que nunca deixa de fazer efeito!

À ex-colega e grande amiga Célia Mendonça, minha madeirense, por todo o apoio e carinho que envia para mim da ilha de flores, depois destes anos todos. Agradeço às colegas de MEPE porque me fizeram lembrar que ainda é possível existir interagida, apoio e muita partilha numa turma.

Obrigada pelos desabafos conjuntos. Agradeço e especial à “vizinha” Margarida por ter sido companheira durante estes meses que foram tão duros e também à “mãe” Mónica, que me compreende; por todos os desabafos e desesperos, mas também pelas nossas piadas, sem graça, que nos alegraram nos momentos difíceis! E ainda às companheiras Noélia, pela sua serenidade e simplicidade, tão cativantes e à Joana Inês, uma grande/pequena menina!

Quero agradecer à Inês Brito, Rita Pires e Andreia Gonçalves por serem a companhia dos últimos dias, na contagem decrescente; pelas conversas intervaladas que foram sempre fonte de inspiração para continuar!

Agradeço à Educadora Sandra Francisco por ter sido a Minha educadora de infância; e à Professora Odete, por serem a minha memória quando me recordo das minhas experiências em educação, como criança; agradeço às duas pelas memórias, conhecimentos e experiências que me proporcionaram em criança. Por continuarem a estar presentes nas conversas dos ex-alunos do externato, que tanto as estimam. Obrigada, porque o meu caminho não seria igual sem a vossa intervenção. Agradeço aos restantes professores que fizeram parte do meu percurso de formação.

Agradeço à Madrinha Rosarinho e Afilhada Rafaela, pela compreensão que têm quando sou tão desnaturada. Continuem a rezar por mim.

Não podia deixar de agradecer aquela a quem muita gente chama de segunda família, aquela família que escolhemos ou que nos escolhe sem darmos conta: os amigos. A todos os que passaram por mim, que o foram e já não são, que são e continuarão a ser. Agradeço especialmente à Marta Mateus, pelo apoio dado para o relatório, à Lara Silva pelo apoio dado nos momentos de desespero, ao Ricardo Martinho, por rezar por mim, por ser um abrigo em todos os momentos. A todos os meus amigos que não mencionei o nome, porque sabem quem eu sou. Agradeço o ânimo em dias de maior frustração, os concelhos nos dias de desespero; por me darem tanto, por serem o meu refúgio não só quando procuro consolo, mas também diversão e alegria. Por todas as experiências que já passei com todos e me fizeram descobrir que sou capaz de fazer o que quero, mesmo quando não acredito sempre.

Agradeço ao Pai Rui, à Mãe Quininha, por cuidarem de mim, me ensinarem, me educarem, por me ajudarem a crescer, por partilharem tantos anos da vida comigo, e estarem presentes mesmo quando sou eu quem está ausente... Obrigada pela paciência, (e impaciência). À irmã Marta, pela ajuda, pelos favores, pelo companheirismo, pela partilha, não só do ventre, mas também da vida, pelos silêncios em dias de desabafo, pela disponibilidade, cumplicidade e pelo amor. Aos avôs, avós, tios, tias, primos e primas, por todo o carinho, convivência, amor e amizade; em especial à Raquel por todas as aventuras e risadas de infância que marcam a cumplicidade que construímos até aos dias de hoje e à Tia Clara por ser um exemplo, uma força e a Madrinha que nunca tive. Quero também agradecer ao mano Hugo e à cunhada Vera por serem quem são e pela cumplicidade. Pela distância ser tão pequena quando

estamos longe. Agradeço não só pelo que são para mim, mas também pelo que são para a Clarinha! Agradeço à Cookie e ao Duque, por terem estado sempre prontos a dar mimo nos momentos mais difíceis! Agradeço ainda à restante família, porque todos contribuem de alguma forma para o sentido que damos à palavra família.

Abrigo, consolo, laços, memórias... Um grande agradecimento a todas as pessoas cujo nome não está evidenciado, mas que elas sabem quem são, por todas as marcas que deixaram e/ou deixam no meu percurso de vida!

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) e explicita o trabalho que foi desenvolvido numa sala com crianças dos quatro aos seis anos de idade. Na construção deste relatório procurei (i) descrever e analisar esse processo, explicitando motivações, dificuldades e situações que surgiram, não só na relação com o grupo de crianças, mas também com os/as adultos/as envolvidos/as; (ii) apresentar evidências do trabalho que foi desenvolvido com esses atores; (iii) descrever as opções pedagógicas, fundamentando-as e relacionando-as com os saberes e conhecimentos adquiridos no meu percurso académico, refletindo sobre a sua materialização. Por último, foi também objetivo, (iv) desenvolver uma atitude investigativa na sua relação com ação pedagógica.

Para o efeito, desenvolvi uma investigação que possibilitasse refletir sobre e no percurso e poder modificá-lo. A (não) participação das crianças numa sala de JI foi o tema da investigação em que são esclarecidos conceitos e onde evidencio a influência do *adultocentrismo* na prática de participação infantil. Continuamos, atualmente a promover práticas baseadas numa hierarquia de poder em que a criança faz escolhas totalmente condicionadas pelo adulto, sendo vista como um ser que não tem competências suficientes para poder decidir.

Como e quando estarão as escolas (e os restantes adultos da sociedade) preparadas para proporcionar lugares de tomada de decisão às crianças nos espaços que frequentam e sobre os quais tem, por isso mesmo, direitos?

Palavras-chave: prática profissional supervisionada, participação das crianças, estagiária, relações de poder

ABSTRACT

This report was made under the Supervised Professional Practice (Module II) and explains the work that was developed in a room with children from four to six years of age.

In the construction of this report, I tried to (i) describe and analyze this process, explaining motivations, difficulties and situations that arose not only in the relationship with the group of children but also with the adults involved; (ii) present evidence of the work that was developed with these actors; (iii) describe the pedagogical options, basing them and relating them to the knowledge and knowledge acquired in my academic course, reflecting on its materialization. Finally, it was also objective, (iv) to develop an investigative attitude in its relation with pedagogical action.

To that end, I developed an investigation that allowed me to reflect on and on the course and to be able to modify it. The (non) participation of the children in a JI room was the subject of research in which concepts are clarified and where I highlight the influence of the adultcentrism in the practice of child participation. We are now continuing to promote practices based on a hierarchy of power in which the child makes choices that are totally conditioned by the adult, being seen as a being who does not have sufficient competencies to be able to decide.

How and when will the schools (and other adults in society) be prepared to provide decision-making places for children in the places they frequent and for which they have rights?

Keywords: supervised professional practice, children's participation, early childhood kindergarten teacher intern, power relations

Índice Geral

Introdução	1
Ponto 1 – Observar e compreender: o contexto	2
1.1 “Observar o que me rodeia”. Caracterização do meio, da instituição e da equipa do JI	2
1.2 “Observar onde é que estou”: a sala, a equipa e as famílias das crianças da sala 1 ano II	3
1.3 “Observar com quem estou”: o grupo de crianças	5
1.4 Examinar o que se espera: intenções da equipa	7
Ponto 2 – “Pensar no que vou fazer”: Intencionalidades	8
2.1 Intencionalidades	8
2.2 Fazendo... - processo	14
2.3 Fazer, desfazer, fazer novamente... - Dificuldades	16
Ponto 3 – “Participar é fazer uma coisa que os outros pedem” – Conceitos e momentos de (não) participação das crianças numa sala de JI	17
3.1 Enquadramento teórico	17
3.2 Como fiz? Roteiro metodológico	21
3.3 – Quem sou eu e quem são eles/as? Roteiro Ético	23
3.4 “Participar é fazer uma coisa que os outros pedem”: a investigação desenvolvida	24
3.4.1 Conceito das crianças sobre participação	25
3.4.2 A não participação das crianças na sala de atividades	27
3.4.3 Intervenção pedagógica da estagiária na promoção da participação das crianças	29
3.4.4 Conclusões	32

Ponto 4 – “Eu não sou uma só, sou várias ao mesmo tempo”: Identidade profissional	34
Ponto 5 – Então e agora?: Considerações finais	42
Referências	44
ANEXOS	47

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar foram realizadas duas práticas profissionais supervisionadas (PPS) que me permitiram ampliar conhecimentos e articular saberes sobre os contextos de creche e jardim de infância (JI) e o trabalho com crianças dos 0 aos 6 anos. No âmbito da PPS II, realizada em JI, foi elaborado este relatório, onde é descrito e analisado o processo vivido entre setembro de 2016 a janeiro de 2017.

Na construção deste relatório procurei (i) descrever e analisar esse processo, explicitando motivações, dificuldades e situações que surgiram, não só na relação com o grupo de crianças, mas também com os/as adultos/as envolvidos/as; (ii) apresentar evidências do trabalho que foi desenvolvido com esses atores; (iii) descrever as opções pedagógicas, fundamentando-as e relacionando-as com os saberes e conhecimentos adquiridos no meu percurso académico, refletindo sobre a sua materialização. Por último, foi também objetivo, (iv) desenvolver uma atitude investigativa na sua relação com ação pedagógica. Para o efeito, desenvolvi uma investigação que possibilitasse refletir sobre e no percurso e poder modificá-lo, de forma a dar resposta às necessidades encontradas durante a PPS, seguindo metodologias adequadas e tendo como base um enquadramento teórico, assente numa matriz multidisciplinar das ciências da educação, da pedagogia e da sociologia da infância, que deu origem à temática explícita no título do relatório: a (não) participação das crianças numa sala de JI.

De forma a facilitar a leitura e compreensão dos processos vividos durante a PPS, estruturei o relatório, começando pela descrição e caracterização da situação e contexto da PPS, bem como as minhas intencionalidades e a forma como as desenvolvi nesse contexto, explicitando as dificuldades que encontrei e de que forma (e se) as ultrapassei, de que maneira intervim, como me adaptei. Apresentei, de seguida, a investigação desenvolvida no contexto, onde evidencio momentos de participação e a forma como a minha intervenção pedagógica contribuiu (ou não) para promover a participação das crianças e termino refletindo sobre o que é, para mim, ser educadora de infância, e como se (re)constrói a minha identidade profissional.

Ponto 1 – Observar e compreender: o contexto

“Quando vemos um gigante, temos primeiro de examinar a posição do sol e observar para termos a certeza de que não é a sombra de um pigmeu” (Friedrich Novalis)

1.1 “Observar o que me rodeia”. Caracterização do meio, da instituição e da equipa do JI

É numa freguesia de Lisboa que se localiza o Agrupamento de Escolas TEIP (despacho normativo n.º 55/2008), em que se insere o estabelecimento de JI onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPSII). Segundo o Plano Plurianual de Melhoria (PPM, 2014/17) do Agrupamento, o meio que o envolve é caracterizado por uma diversidade cultural e uma população cada vez mais envelhecida que vive, de forma geral, num contexto socioeconómico desfavorecido, vivendo maioritariamente de apoios sociais. Quanto à atividade económica, centra-se no setor dos serviços.

O JI onde realizei o estágio inseria-se no âmbito de um projeto, que desde 2015, visava respeitar a diversidade cultural e trabalhar os valores: “Eu, nós e os outros” (2015-2017) ia ao encontro dos valores do agrupamento que “tem como função prioritária, a dignificação humana” (p.2). Além deste projeto, existia o plano anual de atividades discutido em reuniões mensais (para além de outras questões que surjam sobre o JI), onde ficavam registadas as iniciativas comuns (os passeios, as visitas a outros estabelecimentos, as comemorações, as semanas/dias temáticos). Importa ainda referir que este estabelecimento se situava numa zona com uma vasta rede de transportes públicos, diversos locais de interesse, como espaços verdes, e estava relativamente próximo de outros estabelecimentos do agrupamento, o que potenciava a realização de projetos com as crianças. Todavia, a educadora cooperante referiu que “um constrangimento para que se desenvolvam algumas ligações com outras instituições do agrupamento é o facto de, apesar da junta de freguesia disponibilizar transportes, ter de ser organizado atempadamente” (E1). Apesar disto, as crianças do JI mantinham contacto com o exterior, sendo as sessões de educação física realizadas no pavilhão da instituição, localizada nas proximidades, para onde as crianças se deslocavam a pé.

“Esta quinta-feira foi dia de educação física. Neste dia o JI vai, em grupos de duas salas, ter sessão de motricidade ao estabelecimento que fica na mesma rua onde existe um pavilhão com instalações mais recentes. O pavilhão é dividido ao meio, ocupando cada sala, metade do pavilhão, com um professor.” – Excerto da reflexão semana 3, 13/10/2016

Relativamente à organização, de acordo com o que observei e com as informações recolhidas, a instituição era constituída por uma coordenadora, que desempenhava também o cargo de educadora. Este JI tinha quatro salas, cada uma com uma educadora e uma assistente operacional, cujas funções passavam pela assistência, não só em sala, mas também fora da sala (manter-se ao portão até às 9h30, enquanto as famílias entram, contagem de almoços, distribuição de lanches, apoio, limpeza do estabelecimento, etc.). Existia ainda uma educadora de educação especial, que ia frequentemente ao JI e acompanhava-..... algumas crianças. Acrescia, ainda, a equipa de refeitório e a equipa de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) que acompanhava as crianças no acolhimento, da parte da manhã, sendo igualmente responsável pelas crianças que ficavam no JI depois das 15h30¹.

1.2 “Observar onde é que estou”: a sala, a equipa e as famílias das crianças da sala 1 ano II

A PPSII foi desenvolvida na sala 4, com uma educadora e duas assistentes operacionais, uma que acompanhou o grupo até ao fim de outubro, e que trocou, posteriormente, com uma assistente operacional de outro estabelecimento do agrupamento que se manteve até ao final da prática. Além das adultas, eram vinte as crianças que frequentavam a sala 4; a maior parte, recebida pela equipa de AAAF, no refeitório, onde as crianças faziam as refeições do almoço e lanche e as atividades com a equipa de AAAF, num espaço reservado para o efeito. A entrada na sala era feita às 9 horas, onde se fazia o acolhimento, se conversava, se realizavam atividades orientadas, onde era dado o lanche da manhã e um reforço à tarde antes de saírem². Fora do espaço sala, ocorriam outras atividades orientadas, com professores de música e educação física; e também atividades não orientadas, no recreio no exterior, onde as crianças de todas as salas partilhavam momentos de brincadeira.

¹ “ficam com a equipa do AAAF que acolhe as crianças das várias salas; antes de eu chegar, os responsáveis levam-nas à sala correspondente.” – *Excerto da reflexão semana 2, 4/10/2016*

² Consultar Anexo A, secção 1, p. 51

“Agradou-me especialmente observar um espaço amplo de recreio, com boas condições para que as crianças possam brincar, fiquei por isso surpreendida e ainda mais entusiasmada quando percebi que este momento é partilhado por todas as salas e que por isso as crianças têm oportunidade de brincar com todas as crianças do JI” – *Excerto da reflexão semana 1, 26/09/2016*

Do ponto de vista da organização do ambiente educativo, a sala estava dividida em áreas, identificadas³ e com um limite máximo de crianças que a podiam frequentar simultaneamente, ambas definidas pela educadora. Também a rotina era da responsabilidade da educadora cooperante, embora prevalecessem alguns momentos comuns a todas as salas de JI, como o horário de recreio exterior e as horas de almoço.

Relativamente à organização da equipa de sala, constatei que existia pouco trabalho cooperativo entre as adultas, que detinham tarefas distintas⁴.

Para adequar as nossas práticas não basta conhecer as características do meio e da população em que se insere o JI; mais do que isso, como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), é necessário conhecer o meio de cada criança, porque a educação de qualidade depende, entre outros fatores, “da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças” (Silva et al., 2016, p.10). Por isso, as informações sobre as famílias das crianças possibilita que as possamos conhecer e identificar as necessidades gerais do grupo e individuais da criança.

Recorrendo às fichas individuais consultadas, as famílias caracterizavam-se, em traços gerais, pelo facto de a maioria das crianças viverem com o pai e a mãe (e os irmãos), sendo que quatro moravam com a mãe (embora três vissem frequentemente os pais). As idades variavam, encontrando-se a maior parte dos pais com idade compreendidas entre os 32 e os 46 anos e as mães entre os 32 e os 41 anos. Quanto às habilitações literárias, a maioria dos pais (14) e das mães (16) tinha o 12º ano ou o ensino superior (cf. Anexo A, secção 1, p. 54). Uma vez que 85% dos pais e mães referiam estar empregados, a maior parte das crianças iam para a escola antes das 9h

³ Consultar Anexo A, secção 1, pp. 52-53

⁴ “Quanto à equipa, é talvez onde observo maiores diferenças quando comparo com a experiência anterior, em creche. Aqui as funções são bastante distintas e o desenvolvimento das atividades é feito essencialmente com a educadora da sala, momento em que a assistente operacional aproveita para realizar outras tarefas [sem integrar nas atividades]” – *Excerto da reflexão semana 1, 27/09/2016*

e saíam depois das 15h30, ou seja, de acordo com a informação fornecida, e pelo que tive oportunidade de observar, dezasseis em vinte crianças frequentavam as AAAF, onze iam de manhã e de tarde, das quais três ficavam depois das 17h30. As crianças que não frequentavam as AAAF, por norma, eram acompanhadas pelos avós ou, raramente, pelos pais ou mães.

Esta característica condicionava a relação da educadora com as famílias, já que muitas vezes era a equipa de AAAF o elo de ligação⁵ para transmitir recados, não sendo sempre possível estabelecer contacto diretamente com a família. As famílias ficavam muitas vezes limitadas a frequentar o espaço da sala em momentos de comemorações específicas (como o natal, festas de aniversários, festas final de ano, etc.) e reuniões gerais. Por conseguinte, pode-se caracterizar o seu envolvimento como *reservado/passivo* (Sá, 2002). Segundo as educadoras, a relação acontecia maioritariamente no tempo em que as crianças chegavam à sala, em conversas informais acerca do quotidiano. Além das reuniões, os meios utilizados para passagem de informação eram o contacto telefónico, para recados imediatos, e o caderno de recados do estabelecimento, onde eram escritos todos os recados do dia, passando por toda a equipa que contactava com as crianças durante o dia (AAAF, assistentes operacionais, educadoras, e novamente AAAF). Das entrevistas às educadoras, compreendi que existia abertura para que as famílias participassem em atividades de sala e de JI, estando esse envolvimento e/ou participação dependente da ação de cada educadora. Pelo que observei da prática da educadora da sala 4, a relação com as famílias estabelecia-se, na maioria das vezes, ao pedido de colaboração para algum projeto ou atividade de sala, por exemplo, que enviassem materiais.

1.3 “Observar com quem estou”: o grupo de crianças

Eram sete os meninos e treze as meninas da sala 4, das quais, apenas três crianças estavam pela primeira vez neste JI, as restantes já o frequentavam, embora em salas diferentes⁶. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa com idades entre os 4 e os 6 anos, tendo, a maioria, 5 anos (onze em vinte crianças, em novembro de 2016). Frequentam esta sala, dois meninos com necessidades educativas especiais

⁵ "Tenho percebido que muitas famílias acabam por não ter muito contacto com a equipa de sala, uma vez que trazem e levam as crianças em horários não compatíveis com os da educadora". – *Excerto reflexão semana 2, 5/10/2016*

⁶ Consultar Anexo A, secção 1, p. 55

(NEE), que estavam envolvidos em todas as atividades de sala e momentos de rotina. Eram acompanhados por uma educadora de educação especial que, duas vezes por semana, trabalhava com as duas crianças, numa sala à parte.

Reconhecer e valorizar as características individuais e as necessidades do grupo, permite criar ambientes que favoreçam interações significativas. Através da observação, pude perceber que este grupo apresentava algumas dificuldades de resolução de conflitos expectável, um nível de atenção razoável e eram *muito interessados* pelo que os rodeava. Compreendi que apresentavam algumas dificuldades na comunicação oral, uma vez que, apesar de possuírem ideias elaboradas sobre vários assuntos, tinham algumas dificuldades em expressá-las. O facto de o grupo ser *curioso e interessado*, indo em busca de um sentido para o mundo que o rodeava, eram potencialidades relevantes; não obstante, fui observando a *baixa intensidade da participação* das crianças (Tomás, 2011; 2013) nas decisões de organização e gestão de espaço e rotinas, apropriando-se das regras e da *ordem institucional adulta* (Ferreira, 2004). As crianças eram muito *recetivas* à realização de propostas e desafios das adultas, mostrando-se *envolvidas*, sem questionar o que lhes era pedido, o que estava relacionado com o facto de o grupo agir muito em torno do que o/a adulto/a esperava deles, como exemplifica a nota de campo:

“A educadora começou por desenhar de acordo com as peças de roupa que as crianças referiam, embora fosse sugerindo coisas concretas – a conjugação de calções e meias altas para o menino, por ser outono e não se usar calções – com as quais as crianças concordavam de forma imediata (...) algumas crianças fizeram sugestões de peças com algumas cores que “não combinavam”, então a educadora foi também fazendo sugestões de forma a alterar as ideias propostas.” – *Nota de campo, Reflexão 8, 18/11/2016*

Durante o quotidiano educativo em JI, as crianças eram envolvidas em *processos consultivos*⁷ (Tomás, 2007), em que era dada pouca oportunidade para terem uma opinião nos assuntos que lhes diziam respeito. Demonstravam *interesse* pela área da biblioteca, onde exploravam os livros, recontando as histórias já ouvidas em momento de tapete e manipulavam marionetas, inventando histórias associadas às

⁷ “o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados.” (Tomás, 2007, p.50)

marionetas. Os jogos de construção eram outra área de interesse, além da área da casa⁸. Relativamente à pintura e desenho, eram das potencialidades mais evidentes, na maior parte das crianças do grupo, até mesmo pela abertura e oportunidade de exploração, uma vez que os materiais se encontravam acessíveis. Quanto às interações, manifestavam facilidade em se relacionar entre pares, sendo esta realidade evidente nos momentos de recreio exterior com as outras crianças do estabelecimento.

1.4 Examinar o que se espera: intenções da equipa

A prática pedagógica, para poder desenvolver-se de forma coerente, deve ter por base as intenções do/a adulto/a para com as crianças. A forma como o/a educador/a vive, ou seja, os valores, as crenças e o que privilegia enquanto pessoa nas suas relações humanas, tem grande influência nas suas intencionalidades. Ao integrar-me no contexto desta sala, procurei saber mais sobre os pensamentos e valores que a educadora possuía, bem como a perspetiva educacional que defendia. Desenvolvi algumas estratégias para recolher essas informações, nomeadamente conversas informais e construção de um guião de uma entrevista, que propus, à educadora, ser realizada presencialmente ou por escrito, contudo, não foi possível a sua realização, condicionando a obtenção destas informações. Por conseguinte, e apesar de defender a pluralidade das técnicas de recolha de informação, esse facto não foi possível.

Percebi que a educadora privilegia a formação pessoal e social na sua prática, ao fomentar conversas de grupo sobre valores e promover momentos de reflexão, sobre os vários comportamentos demonstrados, incentivando as crianças a colocarem-se no lugar do outro e avaliarem a sua atitude. A insistência em promover momentos onde houvesse respeito pelo outro, a moderação na partilha de informações do grupo apelando às crianças que esperassem pela sua vez, a não interrupção dos pares quando estavam a falar, foram atitudes que fui observando ao longo da PPS em JI. A grande vontade de falar das crianças acontecia maioritariamente em momentos de tapete.

Observei também que a educadora utilizava esses momentos de partilha para incentivar as crianças a desenvolver um discurso mais complexo e coerente, ao apoiar

⁸ “Algumas crianças demonstram *interesse* pela casa, outras têm tendência a dirigir-se para a área do desenho e da pintura. É curioso perceber que existem vários pontos de interesse na sala e que nem todas as crianças têm as mesmas preferências.” – *Excerto reflexão semana 3, 10/10/2016*

as suas intervenções e questioná-las para que desenvolvessem as ideias que pretendiam transmitir, de forma mais clara. As áreas de conteúdo eram trabalhadas através de momentos espontâneos e outros estruturados, aproveitando fichas e histórias.

Ponto 2 – “Pensar no que vou fazer”: Intencionalidades

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.” (Aristóteles)

2.1 Intencionalidades

Partindo do princípio que a PPS passa por criar relações com vários intervenientes, é importante refletir sobre o que pretendemos realizar e quais os princípios que nos guiam. Intencionalidade, como afirma Coelho (2009), é a forma dos/das educadores/as se “expressarem e formalizarem a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam” (p. 1). Nesta linha, procurei esquematizar algumas intenções que conduziram a PPS; algumas estabelecidas desde o início, relacionadas com os meus princípios, e outras que, teoricamente, sempre fizeram sentido, mas que foram, gradualmente, assumindo maior importância, enquanto decorria a prática. Um ponto, comum a todos os/as intervenientes é a construção gradual de uma relação positiva porque as relações interpessoais vão-se adaptando e desenvolvendo ao longo do tempo, de acordo com o tipo de interações e, por isso, é fundamental, dar espaço para que a relação se efetive, procurando progressivamente criar laços mais fortes e desenvolver o sentimento de segurança, relativamente à minha presença. Uma vez que a sala não é apenas constituída pelo grupo de crianças, tive a preocupação de:

(I) **Integrar-me na equipa da sala.** Inicialmente, através da observação, tentei perceber o quotidiano e a sua organização através do questionamento, contínuo, da equipa. Procurei o diálogo, de forma a manter uma comunicação aberta, demonstrando disponibilidade para ajudar e participar e partilhando as minhas dúvidas, sempre que surgiam. Procurei manter uma postura de total abertura para receber sugestões, quer da educadora, quer da assistente operacional, em todos os momentos, quer em atividades, quer em atitudes na gestão de situações na sala, quer nos momentos de refeição, como estratégias a seguir. Ao longo do tempo, fui-me integrando na dinâmica

da sala e pude perceber que a equipa educativa, que partilha a rotina com as crianças, estende-se a vários intervenientes (equipa de sala, equipa de AAAF, constituída por vários membros, assistentes operacionais do JI, funcionárias da cozinha). Nem sempre a comunicação era efetiva e eficaz. Dentro da sala existiam funções definidas entre a educadora e a assistente operacional, sendo que as tarefas do dia eram estruturadas e organizadas pela educadora, sem qualquer participação ou sugestão da assistente operacional. Partilhavam-se os recados acerca das crianças da sala que, muitas vezes, eram registados nos cadernos, recurso que procurei utilizar também⁹. Dado que uma equipa é constituída por pessoas com características e formas de estar e pensar diferentes, a partilha de ideias e a entreajuda são importantes para enriquecer e desenvolver práticas de sucesso. Não obstante, a minha integração foi acontecendo aos poucos e às vezes com alguma dificuldade em compreender a organização estabelecida. Por outro lado, nem sempre senti que as minhas ações iam ao encontro da minha forma de agir habitual; foi este balanço entre o que eu sou, e o modo como trabalho, e as regras ou normas informais instituídas, que, do meu ponto de vista, dificultou a minha integração. Para dar resposta a esta dificuldade, foi importante desenvolver uma atitude de recetividade e respeito pelos métodos de trabalho já adotados; demonstrei vontade de ajudar e intervir, mas sem me impor, procurando sempre tentar adaptar-me à forma de estar da equipa. Com a educadora da sala, procurei trocar ideias sobre a rotina das crianças e compreender, não só as intenções e objetivos que tinha durante o dia e nas atividades, como compreender a sua abordagem pedagógica. Como defende Pais (1998), quando caracteriza as sociedades contemporâneas “exprimem e formalizam a natureza das suas funções, as finalidades e os sentidos das suas práticas e dos modos como as organizam” (p.7), a “rapidez do tempo” e das atividades, nem sempre proporcionaram tempo para conversar com a equipa nem para planificar e refletir em conjunto. No que respeita à equipa do estabelecimento, com quem também me relacionei e me mostrei disponível, respeitando as suas funções e valorizando o seu trabalho, estabeleci igualmente relações positivas.

(II) Desenvolver interações com as famílias que contribuíssem para o estabelecimento de uma relação de confiança para que gradualmente me vissem

⁹ “No início da semana escrevi um recado para colocar no caderno propondo às famílias que, juntamente com as crianças, fizessem uma mão, com o material e da forma que quieram, e nela referissem direitos das crianças que considerassem importantes” – *Excerto da reflexão 8, 16/10/2016*

como membro da equipa. Como indica Melo (s.d), a família “é o primeiro e o principal espaço de formação da criança. É em casa que se inicia o processo de aprendizagem. (...) Ao mesmo tempo, também desde cedo, a família começa a auxiliar na formação da personalidade da criança ensinando-lhe o que pode ou não ser feito, corrigindo erros, incentivando acertos, dando-lhe conselhos, etc.” (p. 6). Além desta componente, sendo a família a principal responsável pelos cuidados e educação da criança, é importante a criação de laços que possam levar ao desenvolvimento de esforços conjuntos para a criança crescer num ambiente facilitador do seu desenvolvimento. Trata-se de um processo bastante complexo. Tal como afirma Ferreira (2006), as crianças tentam encontrar o seu espaço na “complexa rede de interdependências não lineares e heterogêneas entre a família e instituições educativas, entre adultos e crianças” (p. 27).

Tive a preocupação de me apresentar às famílias, sugerindo a construção de um texto de apresentação com uma fotografia para afixar na porta, contudo, tal não foi consentido. Por conseguinte, tentei estar presente na chegada das crianças e famílias para poder apresentar-me e, utilizando também a reunião de pais, que ocorreu no início de janeiro (últimos dias da PPS), para explicar o que fui fazendo e esclarecer eventuais dúvidas que as famílias pudessem ter acerca do meu papel e função naquela sala. Para poder criar alguns momentos de partilha, e de forma a dar a conhecer um pouco do meu trabalho com o grupo, fui desenvolvendo, ao longo da PPS, algumas propostas de atividades em que pudessem ser incluídas as contribuições das famílias¹⁰.

(III) **Interação com crianças:** Tive presente que a relação se constrói de forma gradual e, por isso, nos primeiros dias, estabeleci os primeiros contactos com o grupo, mantendo uma atitude de disponibilidade e de respeito pelo espaço das crianças.

“Antes mesmo de me poder apresentar ao grupo, tenho já alguns curiosos a fazerem-me perguntas. Vejo alguns a aproximarem-se para poderem ouvir as minhas respostas e saciarem a curiosidade. Algumas crianças mostraram-me alguns espaços da sala, quando chegou o momento de nos sentarmos todos no tapete, fizeram-se as apresentações; fui recebida por todos com *entusiasmo* e depois do lanche da manhã, algumas crianças já me estavam a convidar para integrar nas suas brincadeiras.” – *Nota de campo, Reflexão semana 1, 26/09/2016*

¹⁰ “Na próxima semana o fantocheiro ficará pronto! Para fazer as cortinas, inspirada na história “A Manta” (Isabel Martins Minhós, 2012), lembrei-me de construirmos com restos de tecidos de todas as crianças e por isso na próxima semana vou ler a história e sugerir a proposta de atividade, pedindo a colaboração das famílias para ajudarem as crianças a escolher retalhos e pedaços de tecido, que tenham em casa e não precisem, para construirmos a cortina do fantocheiro com as “nossas” histórias” – *Excerto da reflexão da semana 3, 14/10/2016*

Estes primeiros momentos foram marcados por uma observação muito atenta, para ir criando algumas ideias que me permitissem conhecer o grupo e cada criança individualmente. A progressiva criação de laços de confiança possibilitou o desenvolvimento de uma prática cada vez mais próxima e ativa dentro da sala. Tive a preocupação de compreender como é que as crianças interagem entre elas, com as famílias, com a equipa da sala e do estabelecimento e fui-me apropriando da rotina, das dinâmicas, das características individuais e de grupo. Durante esta PPS, o estabelecer desta relação aconteceu “de forma muito rápida”, considerando que as crianças, desde o primeiro dia, mostraram interesse e curiosidade por mim; umas de forma quase imediata e outras precisando de mais tempo para o desenvolvimento de interações. Apesar da relação se ter estabelecido com todas as crianças do grupo, não tenho certeza de que o meu papel tenha ficado definido no final da PPS, não só com o grupo de crianças, como famílias e comunidade educativa. As crianças foram realizando as minhas propostas com bastante *entusiasmo*, contudo considero que não compreenderam verdadeiramente qual o meu papel. Para isso, penso que contribuiu o facto de não ter sentido abertura e espaço para poder tomar decisões, o que originaram uma postura mais insegura durante a PPS II.

(IV) **Promover espaços e tempo de cidadania:** se as crianças aprendem interagindo com o ambiente e as pessoas, é importante que essas interações possibilitem que a(s) criança(s) atribua(m) significados face ao que as rodeia e que os/as adultos/as os reconheçam, os compreendam e lhes atribuam significado para a ação pedagógica. No fundo, estamos a discutir o pressuposto que “são sujeitos políticos portadores de uma ação política específica” (Trevisan, 2012, p. 351), ou seja, o reconhecimento de que são como agentes ativos (Ferreira, 2004; Coelho, 2009; Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2012) e não meros reprodutores das práticas adultas. Por este motivo, procurei promover momentos, agindo de forma a incentivar as interações entre todos, respeitando-se, procurando apoiar as atitudes de cooperação, participando na gestão de conflitos desenvolvendo estratégias que ajudassem as crianças a agir nas várias situações e a refletir sobre elas¹¹. Mais do que aprendizagens

¹¹“ muitas crianças que parecem *gostar* de andar nos triciclos, o que, como é de esperar aumenta a probabilidade de conflitos. A LA e a LE vêm ter comigo “Teresa, eu também quero andar no triciclo, ele não sai” (...) Não convenci imediatamente a LE a ir falar com a criança que estava a ocupar um dos triciclos. No entanto, tentei que ela percebesse que para obter o que queria tinha de entrar em diálogo com a criança que o estava a utilizar. – *Excerto da reflexão semana 2, 3/10/2016*

de conteúdos, considerei fundamental a convivência e a construção de relações que lhes permitissem ampliar o seu conhecimento do mundo e adequarem as suas ideias e concepções de forma a desenvolver competências, a criarem estabilidade emocional e a estarem em contacto com estímulos que ampliassem as oportunidades de desenvolvimento, a todos os níveis, e de forma criativa, sendo também fundamental que usufruíssem dos seus direitos e que se tornassem capazes de os reconhecer e exercitar quotidianamente. Procurei muitas vezes promover momentos de reflexão sobre comportamentos e sobre sentimentos; estabeleci diálogos questionando sobre as atitudes adotadas alertando para a necessidade de uma resolução partilhada dos problemas, entre crianças e entre crianças e adultas. Dando continuidade ao que já era prática da sala, alertei muitas vezes também para a questão da organização da sala e arrumação dos materiais e a sua preservação; o respeito pelas decisões e sentimentos dos outros; a promoção de momentos de reflexão que visassem as condutas próprias em vez da referência às condutas dos outros. No fundo, estamos a falar de cidadania íntima (Plummer citado por Trevisan, 2012).

(V) **Promover a participação ativa das crianças:** o que pressupõe que intervenham diretamente, fazendo escolhas e tomando decisões sobre o que está relacionado com elas e o seu quotidiano educativo. Procurei desenvolver atividades planeadas de forma flexível modificando-as de acordo com o interesse demonstrado, e construindo essas atividades inspirando-me nos interesses que as crianças demonstravam; procurei, ainda, envolvê-las, sempre que possível, nas questões relacionadas com a rotina. Escutar a criança tornou-se um objetivo prioritário, criando oportunidades de fazer escolhas e manifestar interesses, ou mesmo intervir e agir em situações de conflito. No fundo, fui refletindo sobre a minha prática pedagógica, de forma a responder às necessidades das crianças a nível de grupo e individual, tentando equilibrá-las com os seus interesses, o que neste processo se verificou, principalmente, através da planificação de atividades flexíveis que promovessem momentos de escolha e decisão sobre alguns aspetos da mesma: materiais a utilizar, o que fazer primeiro, etc., e também nos momentos de partilha de opiniões, em que as crianças fizeram propostas que procurei seguir para a realização de novas tarefas.

(VI) **Contribuir para o desenvolvimento das crianças;** fornecendo o máximo de experiências de qualidade possíveis. Procurei organizar, orientar, proporcionar e dinamizar momentos, espaços e materiais para que as crianças pudessem aprender e

construir elas próprias, em interação com os outros (pares e adultas) esse conhecimento, considerando os seus interesses.

(VII) O desenvolvimento pressupõe também o **fornecimento de estímulos que respondam a diferentes áreas do saber**, alargando conhecimentos de várias áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, porque o desenvolvimento da criança, como indicam Silva et al. (2016), “processa-se com um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.10). Uma vez que existiam alguns momentos já agendados, como as sessões de educação física, de música com uma professora do agrupamento e de música com alunos do ensino superior, procurei centrar-me noutras dimensões do saber, enriquecendo a planificação com atividades de dramatização, educação artística, ligadas à leitura e à escrita, à matemática e à exploração de métodos de pesquisa, etc. Considero que a minha intenção poderia ter sido desenvolvida com maior amplitude, no entanto, o facto de o grupo estar envolvido em vários projetos e comemorações fez-me repensar na necessidade de não introduzir mais atividades e, no balanço dessas, com a necessidade de dar, às crianças, espaço para brincarem, sem tarefas orientadas.

(VIII) Para que tal aconteça, fui **proporcionando affordances** (Gibson, 2000), considerando as necessidades de cada criança. Tive a preocupação de analisar a minha intervenção e fornecer diferentes estímulos, não só na brincadeira não orientada, em que procurei acrescentar algo sempre que me parecesse conveniente, sem que o meu envolvimento condicionasse a brincadeira, escutando e dando espaço para se expressarem e, acima de tudo, desfrutarem e se divertirem; como na brincadeira orientada, diversificando as propostas que apresentei, para responder às diferentes necessidades de desenvolvimento. A brincadeira foi, por isso, um espaço privilegiado, sendo o brincar, tal como indica Neto (2001), “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atração e interesse” (p. 31) e tendo benefícios não só no momento em que acontecesse, mas também, como defende Goldstein (2012), a longo prazo, já que influencia diretamente o crescimento da criança. Em suma, valorizei “as culturas infantis, em particular com as culturas lúdicas de que o brincar é seu expoente” (Ferreira & Tomás, 2016, s.p.). Contribuir para este desenvolvimento, passa também por promover a autonomia, criando objetivos e estimulando a realização de tarefas que, progressivamente, tornem as crianças mais capazes de agir de forma mais autónoma, o que neste caso foi difícil

para mim de desenvolver, no sentido em que muitas das propostas envolviam a orientação e/ou apoio das adultas da sala.

2.2 Fazendo... - processo

O princípio de um processo é sempre uma fase de construção, apropriação e adaptação. Quando este estágio iniciou, mesmo sem saber o que esperar, manter uma mente aberta, livre de receios, foi essencial como primeiro passo. Por ser um estágio cujo objetivo passava pela aprendizagem e experiência, mantive uma atitude de serenidade e modéstia na relação com os outros; mostrei disponibilidade, interesse em aprender, procurei adaptar-me observando os procedimentos adotados, tentando compreender as ordens estabelecidas, as regras e o funcionamento do estabelecimento, conhecendo o espaço, as rotinas, a equipa, as intenções, assumindo sempre uma postura de aprendizagem. Por ser a segunda PPS, as vivências da primeira prática estavam muito presentes e impuseram muitas expectativas para esta segunda. Por acreditar que o ambiente seria semelhante, pensei que a adaptação iria ocorrer nos mesmos moldes, contudo, percebi que o facto de ser um estabelecimento de JI, e também por a equipa ter uma forma de funcionar muito diferente, tal não se verificou e, por isso, o processo de adaptação foi mais difícil.

A prática teve início no mês de setembro, primeiro mês do ano letivo. Quando cheguei ao estabelecimento existiam muitas dinâmicas a serem ainda implementadas, para além do facto, tal como referi, de o grupo estar junto pela primeira vez. O processo de adaptação estendia-se, assim, a todos os elementos da sala: as crianças estavam a adaptar-se às adultas, e estas às crianças, as famílias à equipa e vice-versa. Consequentemente, o projeto curricular de sala não estava construído e os dados sobre as famílias e crianças desatualizados. Além disto, por estarem ainda a conhecer-se, as intenções e objetivos estavam longe de serem definidos e as rotinas implementadas, o que contribuiu para ser recebida num ambiente muito pouco orientado, influenciando a minha própria adaptação. Relativamente à relação estabelecida com a equipa, como já foi mencionado no ponto anterior, existiram alguns constrangimentos. Não tive muita facilidade em compreender quais as intenções, necessidades e objetivos, nem houve grande espaço para a troca de informações inicial e ao longo do processo, para que esses aspetos fossem esclarecidos, pelo que fui conhecendo o funcionamento da sala e as intenções apenas através da minha observação da organização do espaço e rotinas.

Também o contacto com as crianças contribuiu para conhecer a realidade e me adaptar, de forma a intervir cada vez mais ativamente nas rotinas. O primeiro momento em que a integrei, assumindo um papel de orientadora, surgiu associado a momentos de brincadeira, em que me apercebi da curiosidade de algumas crianças relativamente às marionetas¹². Foi este o mote para o desenvolvimento de um projeto, que ocupou as primeiras duas semanas de outubro e que, assumiu um papel e função de destaque na sala: a construção de um fantocheiro. A partir desta altura, tive oportunidade (esporadicamente) de ser responsável pela rotina da manhã e fui propondo também algumas atividades planificadas (cf. Anexo A, secção 4, pp. 208-237). Tentei, ao longo do tempo, fazer ajustes à minha prática, no sentido de a melhorar quando, por exemplo, me apercebi que o meu discurso não era interessante para as crianças e/ou claro¹³. Tentei que todas as minhas atividades ou propostas fossem ao encontro do que a educadora cooperante pretendia, embora nem sempre fosse possível, por ainda não existirem os projetos de sala e por dificuldades ao nível da comunicação sobre a questão, que afetaram os momentos estruturados e planificados por mim. Ainda assim, desenvolvi planificações procurando, acima de tudo, planificar momentos em que fosse possível ter a colaboração e progressiva participação das crianças. Muitas dessas atividades estiveram articuladas com a construção do fantocheiro e com o projeto desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), situações em que me foi dada maior abertura para tomar decisões.

Ao dinamizar os momentos orientados, surgiram várias dificuldades que me fizeram refletir sobre outras formas de o fazer, ou modificar no exato momento o encaminhamento da atividade, para a qual contribuíram as sugestões das crianças. Os momentos de grande grupo foram os mais difíceis de gerir, por não ser capaz de chegar às necessidades e não haver oportunidade de ouvir todas as crianças. Também se tornou difícil definir tarefas e condicionar o número de crianças envolvidas nas tarefas quando todas manifestam vontade de o fazer, como ilustra a nota de campo:

¹² “Vi as marionetas que estavam na caixa e coloquei um na mão (...) A JO começou a contar a história (...). Quando dei por mim, mais três crianças se aproximaram e pegaram nas marionetas. (...) durante a tarde, (...) já estavam mais quatro crianças, (...) A brincar com as marionetas!” – *Excerto da reflexão semana 2, 4/10/2016*

¹³ “A forma como falamos com as crianças condiciona as suas respostas e apesar de já existirem muitos momentos na sala em que dirijo conversas de tapete, tenho sempre a sensação que são pouco significativos e que mesmo as crianças do grupo ficam sem perceber o que pretendo.” – *Excerto reflexão semana 8, 14/11/2016*

“Então dividir estas tarefas tornou-se uma ação complicada. Como deixar que as crianças decidam e resolvam a questão? Como distribuir tarefas? Como selecionar, com tantos dedos no ar quem faria o quê? Não é nada fácil gerir estes momentos, às vezes temos de fazer escolhas.” – *Nota de campo, Reflexão semana 8, 15/11/2016*

2.3 Fazer, desfazer, fazer novamente... - Dificuldades

Além dos constrangimentos já descritos ao longo do ponto anterior, foi também importante reconhecer algumas dificuldades que condicionaram a minha prática. Apesar de ser uma condição inerente ao facto de ser uma educadora-estagiária, considero que o facto de ser observada e estar condicionada pela ação de outra adulta no espaço foi um aspeto importante de aqui referir. Quando se pensa e age de forma diferente num mesmo espaço, geram-se conflitos. Neste caso, um conflito interno entre querer estruturar a minha prática, segundo as minhas intencionalidades e, ao mesmo tempo, não querer ir contra o que é estabelecido e defendido pela educadora responsável pela sala. Por esse motivo, a pouca autoconfiança ao realizar as atividades, foi evidente em vários momentos. Outro aspeto importante prende-se com a agenda do JI, recheada de muitos eventos e atividades, o que também dificultou a minha ação como educadora-estagiária.

A construção do portefólio de uma criança da sala (Consultar Anexo A, secção 5, pp. 238-262) também contribuiu para observar de forma mais atenta os vários momentos de rotina e interações das crianças, através dos testes sociométricos realizados, por exemplo, percebendo como é difícil poder recolher informações de todas as crianças.

Os constrangimentos que foram surgindo ao longo da PPS afetaram também a observação e reflexão, como ilustra a nota de campo seguinte:

“É nisto que tenho pensado, nesta dificuldade que não sabia que tinha, e que talvez noutras alturas não tinha, de pensar nas coisas sob mais do que uma perspetiva [e refletir sobre elas]. (...) Durante estas semanas não tenho dado muita atenção à observação do grupo. Sinto que tenho tido pouco tempo para o fazer e que não estou a conseguir refletir sobre muito do que vejo” – *Nota de campo, Reflexão semana 8, 14/11/2016*

Ponto 3 – “Participar é fazer uma coisa que os outros pedem” – Conceitos e momentos de (não) participação das crianças numa sala de JI

“Não somos apenas o que pensamos ser. Somos mais: somos também o que lembramos e aquilo de que nos esquecemos; somos as palavras que trocamos, os enganos que cometemos, os impulsos a que cedemos ‘sem querer’” (Sigmund Freud)

3.1 Enquadramento teórico

Na história da infância, até à atualidade, encontram-se várias definições e teorias sobre o que esta significa. Quem é a criança? Que papel tem na sociedade? Durante vários anos atribuíram-se diferentes legendas a este grupo social: desde *adulto em miniatura*, a *sujeito em formação* (Tomás, 2011); a um estado de preparação para o mundo adulto; um ser “receptor passivo de conhecimentos e experiências dos adultos” (Tomás & Gama, 2011, p. 4). No século XX, a proteção deste grupo torna-se um tema foco de algumas instituições, culminando numa *nova consciência social* face à infância (Tomás, 2011).

A consciência de que as crianças constituem um grupo social com ideias próprias, competências e capacidades e que são um contributo inovador para a sociedade, da qual fazem parte, em oposição, às perspetivas anteriores, permitiu que se desenvolvessem esforços para “promover e garantir, mesmo que na maioria das vezes apenas no campo teórico, os direitos das crianças” (Tomás, 2011, p.192). Esta consciencialização das crianças enquanto atores sociais e não apenas como objetos de socialização (Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2012; Agostinho, 2014) traduziu-se na criação de direitos da criança, consagrados, em 1989, na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (CDC). Nesta convenção, como indica Lansdown (2005), são evidenciadas as capacidades individuais das crianças e apela-se ao respeito dos seus direitos, reconhecendo a criança como participante ativa da sociedade. É cada vez mais referida, a necessidade de se ouvir a voz da criança “nomeadamente, a consideração da agência e acção” no espaço social (Tomás & Gama, 2011, p. 17); os valores democráticos são aprendidos e experimentados na vida em grupo e é a partir dessas interações que as crianças dão significados aos comportamentos, assumindo valores num contexto social (Trevisan, 2012). Daí, que seja fundamental desenvolver práticas educativas, que tenham em vista a participação, reconhecendo-a como um “processo fundamental do sistema democrático” (Tomás &

Gama, 2011, p. 3). Fernandes (2009) aponta os vários aspetos essenciais dos direitos da participação, sobre os quais me vou focar, constantes na CDC:

“implicam a consideração de uma imagem de infância activa, (...) à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício” (p.42).

A participação das crianças é um tema complexo, que tem vindo a ser discutido, por integrar a educação democrática (cf. Fernandes, 2009; Tomás, 2011; Trevisan, 2012). Perceber este processo implica refletir sobre as nossas conceções sobre participação e reconhecer um conceito único. Existem várias definições de participação com carácter ilusório, pelas suas “contradições, impasses e paradoxos” (Agostinho, 2014, p. 1127). Importa esclarecer, primeiramente, que o termo aqui utilizado não se relaciona com a “participação” das crianças nas atividades: “no contexto dos direitos humanos e dos direitos das crianças (...) participar significa mais do que “fazer parte”” (Tomás, 2007, p.57).

Participar, segundo Tomás e Gama (2011), significa “influir directamente nas decisões e no processo, em que a negociação e a concertação entre adultos e crianças são fundamentais” (p. 3). É um direito “que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico” (Lansdown, 2005, p.1).

A participação infantil é um valor democrático evidenciado em vários discursos, mas o processo de tomada de decisão restringe-se, muitas vezes, em ações isentas de significado ou relevância, nesta dimensão. Isto ocorre porque as arenas de ação para a prática da participação infantil são muito reduzidas. Em que devem, e onde devem as crianças participar? A premissa de que a criança é um ator social, junta-se a conclusão de que o seu papel e a sua ação devem ocorrer no contexto da sociedade, em tudo aquilo que lhe diz respeito, o que não acontece. Como indica Trevisan (2011), “quer crianças quer jovens não possuem um reconhecimento formal do seu estatuto de cidadania, não encontrando, por isso, possibilidades de serem cidadãos na prática” (p.352).

A intervenção e participação das crianças em decisões que influenciam o funcionamento e espaços da comunidade é uma afirmação que traz algum desconforto para a maioria das pessoas, que encontram diversos constrangimentos para que tal

ocorra¹⁴. Na verdade, “as crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007b, p.188).

A escola tornou-se o meio de aceder à cidadania, contudo, são os aspetos sociais, culturais e organizacionais e as normas estabelecidas que muitas vezes privam a criança de exercer, porque esta é afastada das decisões relacionadas com o espaço público. Este afastamento do processo de decisão justifica-se, resumidamente, na forma como as relações entre crianças e adultos se estabelecem – relações verticais, em que as práticas estão associadas a controlo e autoritarismo, que cingem a voz da criança a discursos trabalhados em função do adulto. A bem dizer, a esta oportunidade condicionada da participação infantil, está subjacente a prática de exclusão social. Trevisan (2011) refere que “as questões de exclusão assumem-se como centrais quando aplicadas à cidadania e participação infantil, tornando-os no único grupo social sem acesso formal à participação política” (p. 352).

É através da relação com os outros que as competências de participação se desenvolvem e são os vários contextos (familiar, de pares, comunidade, etc.) que as inibem ou estimulam; ou seja, são as influências “das estruturas e instituições que as envolvem [às crianças] (...) que frequentemente se apresentam como estruturas desconhecidas e fechadas, que funcionam como obstáculos para a construção de espaços de participação infantil” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.190). A escola torna-se, por isso, na maior parte dos casos, um obstáculo ao exercício da participação infantil, quando deveria ser este o meio propício à sua prática: como afirmam Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), “a acção educativa quotidiana da escola pode contribuir poderosamente para a afirmação da cidadania da infância, por efeito da institucionalização dos direitos das crianças” (p.199).

Na minha opinião, o *adultocentrismo* é talvez o maior constrangimento à participação infantil nas políticas públicas da sociedade, e isto acontece porque estamos perante uma visão tradicional de que, o adulto, tem mais competência e capacidade do que a criança e, por esse motivo, cria-se um estatuto e poder definidos por uma relação hierarquizada, a qual as crianças muitas vezes corroboram e replicam (Ferreira & Tomás, 2016).

¹⁴ Para saber mais sobre obstáculos à participação infantil, consultar Tomás, 2007b (pp- 52-56)

O adulto tem de afastar as experiências adultocêntricas que funcionam como condicionador da participação da criança pois, tal como indicam Tomás e Gama (2011), as atitudes do adulto “influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem” (p.12). Woodhead (citado por Bae, 2015) indica também, que este desafio assume dimensões maiores, por implicar a desconstrução das ideias tradicionais sobre as relações entre as crianças e os adultos e “exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam das crianças” (p. 11) e implica, ainda, que as crianças sejam devidamente informadas dos direitos que têm e que os adultos respeitem e valorizem essa prática.

Importa referir que a manifestação da participação infantil não é igual em todos os contextos, as formas de participação também são diferentes de acordo com os ambientes em que ocorrem e os sujeitos envolvidos e é fundamental reconhecer as particularidades existentes e adaptar as práticas à realidade de cada contexto. Implementar práticas de participação ativa de todos os grupos, incluindo as crianças, é um trabalho difícil e complexo, ocorre num processo longo e gradual, que exige o esforço de todos. É importante esclarecer o conceito de participação para que não se iniciem práticas de participação tiranizada¹⁵.

Os processos de participação podem ser caracterizados e agrupados em alguns níveis e são condicionados por vários fatores. Surgiram várias propostas e teorias da participação, com efeito, irei referir-me aos graus de participação de Lansdown (2005), citado por Tomás (2007), que identifica três níveis que não se excluem:

processos consultivos, o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; *processos participativos*, caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados, *processos autónomos*, processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a acção. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos actuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. (p. 50).

A mesma autora acrescenta que, a participação, pressupõe a partilha de poderes entre adultos e crianças; métodos e técnicas que facilitem a intervenção das crianças;

¹⁵ Os processos de participação, como afirmam Cooke e Kothari (2001), podem tornar-se ritualísticos e manipuladores, o que, em vez de dar poder e voz às crianças, as prejudica.

construção de regras comuns, feitas por todos; e um processo que considere a participação das crianças de forma a condicionarem verdadeiramente os resultados. (Tomás, 2007, p. 48).

O tapete era alvo de grande *entusiasmo* para o grupo, (...). Um destes dias, a educadora (...) perguntou como é que as crianças gostariam que o tapete novo fosse. As crianças foram dizendo várias coisas e referiram algumas cores: rosa (MAT, MAD), azul (CLA), verde (VAS), preto (BR), etc..

Educadora: MAT, acha que rosa é uma cor que agrada a todos. Ponha lá o braço no ar, quem gostaria que o tapete da sala fosse rosa... (algumas crianças põem o braço no ar) e azul? (outras crianças põem o braço no ar)...

Foi falando sobre o facto de, nem todos gostarem das mesmas cores, e de como o verde, por exemplo, seria uma cor mais agradável. Entretanto sugere que seja às cores, ideia com que as crianças concordaram. - *Excerto da reflexão da semana 9, 24/11/2016*

O contexto educativo onde desenvolvi a PPS II apresentava alguns constrangimentos quanto à participação efetiva das crianças. Fui percebendo, ao longo da observação e da análise dos diálogos e interações estabelecidas, que os comportamentos das crianças da sala eram muito influenciados pela presença e pela *ordem institucional da educadora* (Ferreira 2004). Lansdown (2005) refere que a forma como a criança se comporta está diretamente associada à presença/ausência dos adultos, devido ao poder e estatuto que se estabelece entre os dois grupos. Nesta sala, o grupo de crianças procura responder ao que a educadora espera delas, respeitando, sem questionar, a *rotina institucional* (Ferreira, 2004) e, mesmo as concepções que têm relativamente às possibilidades e oportunidades de participação, estão severamente ligadas às expectativas que consideram que o adulto tem. Surgiu, por este motivo, a necessidade de aprofundar e conhecer melhor as dinâmicas da sala, e compreender que significados têm sobre a participação.

3.2 Como fiz? Roteiro metodológico

Para poder analisar e desenvolver algum trabalho sobre a problemática, estabeleci algumas estratégias que fui executando para poder facilitar a obtenção de dados significativos para a sua exploração. A investigação desenvolvida caracteriza-se, primeiro que tudo, por ser de natureza qualitativa (Flick & Cols citado por Gunther, 2006). A metodologia utilizada teve por base, ou pelo menos inspirou-se nos pressupostos da investigação-ação, embora não possa ser considerado um trabalho de investigação-ação. Máximo-Esteves (2008) e Coutinho et al (2009), utilizando a definição de John Elliot (1991), definem esta metodologia como o estudo de uma

situação social que pretende a melhoria da qualidade da ação nessa situação. Assim, investiguei, intervim, avaliei e refleti, para tentar modificar e alterar a minha ação e melhorar a minha prática.

Máximo-Esteves (2008) refere as várias condições necessárias para realizar uma investigação-ação¹⁶, nas quais refere a importância das técnicas e instrumentos utilizados para recolher essas informações, analisá-las e tirar conclusões. Neste sentido, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos que se complementaram.

A **observação participante** apresenta-se como ponto de partida para a posterior intervenção. Observei as interações entre a criança e a equipa da sala, nos vários momentos da rotina. Como indicam Tomás e Fernandes (2011), “o facto de não partir de uma visão idílica ou ingénuo de ausência de poderes e de saberes entre investigadores e crianças” (p. 12), poderá tornar a observação um constrangimento. No entanto, tendo em conta que a criança é um dos atores que participam na investigação e, sendo um ser humano com direitos, assume-se que a investigação e a interação, devem considerar a criança capaz de refletir sobre a sua ação e reconhecê-la como informante qualificada (Tomás, 2008); além disso, a observação permitiu evidenciar factos registados e sobre os quais a investigadora não influi.

As anotações feitas, inseridas nas **reflexões semanais do diário de bordo** (Consultar Anexo A, secção 3, pp. 115-207), permitiram, como afirma Máximo-Esteves (2008), “registar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala de aula (...). Além disso serve para anotar e comentar as passagens mais relevantes das leituras efectuadas (...) e também para anotar ideias que vão emergindo de leituras cruzadas” (p.85), sem esquecer que este recurso metodológico apresenta uma “riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89). Estes registos foram feitos em caderno, telemóvel e computador, no momento do acontecimento, no momento de recreio, em pausas e em casa. A existência de reflexões sobre reflexões concede ao investigador a possibilidade de ir mais além nas suas conclusões, como referem Coutinho et al (2009) sobre a reflexão e a prática que constituem a investigação-ação¹⁷.

¹⁶ “Para realizar (...) investigação-ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.” (p. 79).

¹⁷ “[A reflexão sobre a ação] tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efetuadas; já a reflexão sobre a reflexão na ação tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspetivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos

Procurei recolher dados através de **fontes documentais** e pensei, do ponto de vista metodológico, na realização de uma entrevista semidirigida à educadora cooperante. A mesma sugeriu-me que lesse um projeto do ano letivo anterior para recolher a informação que precisava.

Além destas técnicas, complementei a investigação com a informação recolhida em **entrevistas** realizadas às crianças. Estas enriquecem os dados para a investigação que, tal como refere Máximo-Esteves (2008), “aproximam-se da conversação do quotidiano, (...) [e] são usadas para obter informações que complementem os dados da observação” (p. 93). Fizeram parte desta entrevista quatro crianças:

Nome	Idade	Sexo	
		M	F
FA	6	X	
IN	5		X
JO	5		X
VAS	5	X	

Tabela 1 – Dados das crianças que participaram nas entrevistas

3.3 – Quem sou eu e quem são eles/as? Roteiro Ético

Dado que a investigação envolvia outros intervenientes, foi essencial seguir alguns princípios que pudessem orientar a minha prática. Como indica Máximo-Esteves (2008), “as questões éticas adquirem mais acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens” (p. 107) e, por isso, durante a investigação procurei assegurar alguns princípios que vão ao encontro do definido na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, doravante designada Carta, complementando com alguns princípios defendidos por Tomás (2011) (Consultar Anexo A, secção 1, pp. 56-59). Tomando como ponto de partida os princípios referidos na Carta (cf. Anexo A, secção 1, p. 57), enquanto profissional, devo agir de forma competente, responsável, íntegra e respeitadora, devo refletir sobre a minha conduta, tendo como principal preocupação o respeito pelos direitos das crianças. Assim, posso definir quatro princípios que segui durante a minha prática (e que se complementam com o anexo referido): a planificação, definição e explicitação de objetivos, tendo o cuidado de dar a conhecer aos participantes o que pretendia, mediante comportamentos de abertura, demonstrando, sempre de forma

provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas do futuro” (Coutinho et al, 2009, p. 358).

transparente, o que estava a fazer e pedindo permissão às crianças para escrever o que estavam a dizer¹⁸; e também à equipa da sala, que se prende com o compromisso 3 (cf. Anexo A, secção 1, p. 58); a privacidade, a confidencialidade e o consentimento/*assentimento* (Ferreira, 2004), procurando referir apenas os dados relevantes relativos às famílias e crianças, sem mencionar os nomes das crianças, identificando-as de outra forma, sem referir o local onde se realizou a prática.

A atitude que tive ao longo da PPS II vai ao encontro do referido nos compromissos assumidos com a família na Carta; o impacto, os custos e benefícios para as crianças, o que, neste caso, se aplicam a longo prazo, já que a investigação permitir-me-á tornar-me uma profissional mais competente, considerando os compromissos 1 e 3.

3.4 “Participar é fazer uma coisa que os outros pedem”: a investigação desenvolvida

No papel de estagiária-investigadora numa sala de JI, refleti sobre algumas questões que me conduziram até uma problemática relacionada com a participação das crianças na sala de JI, como referi anteriormente. Pretendi, com esta problemática, analisar e perceber que conceitos de participação as crianças do grupo têm, bem como, em que momentos da rotina do JI participam, ou não, e, ainda, em que medida a minha intervenção promoveu, ou não, a participação das crianças no contexto.

O desenvolvimento da problemática foi realizado adequando a minha intervenção-investigação-intervenção no contexto que encontrei e que fui progressivamente conhecendo. Durante a recolha dos dados, surgiram alguns constrangimentos, aliados às opções pedagógicas e à rotina institucional que originaram alguns obstáculos ao desenvolvimento da investigação. De forma a contornar as adversidades, procurei recolher dados em momentos de recreio e conversa informal, o que restringiu o número de crianças que participaram nas entrevistas realizadas.

¹⁸ “Teresa: Posso escrever o que vocês estão a dizer?

IN: Podes...

Teresa: Porque é que eu pergunto se posso escrever o que tu dizes?

IN: Não sei, para depois nos leres as coisas...

JO: Para saber se podemos ou não

FÁB: Porque queres saber. Por causa... nós não percebemos o que estás a escrever.” – *Nota de campo, reflexão semana 12, 12 de dezembro 2016, recreio*

Complementei essa informação com as observações e centrei a minha intervenção pedagógica em momentos concretos.

De acordo com os temas a analisar e os registos recolhidos ao longo da intervenção, elaborei uma árvore categorial que complementei com registos e informações recolhidas (consultar Anexo A, secção 1, pp. 59-66). Apresento, de seguida, as categorias e subcategorias identificadas:

Título: “Participar é fazer uma coisa que os outros pedem” – Conceitos e momentos de (não) participação das crianças numa sala de JI		
Tema	Categorias	Subcategorias
Participação no contexto de JI	Conceito das crianças sobre participação	Conceito
		Momentos de participação
		Influência de pares
	A não participação das crianças na sala de atividades	Organização da sala
		Atividades
		Planificação
		Tempos
	Intervenção pedagógica da estagiária na promoção da participação das crianças	Projeto de CDEI
		Planificações
		Tempos

3.4.1 Conceito das crianças sobre participação

Porque as concepções que temos presentes sobre o que nos rodeia influenciam a nossa ação, perceber que ideias as crianças têm sobre a participação foi uma das preocupações durante a PPS. Em momentos propícios à exploração do tema, questioneei algumas crianças (FA, IN, JO e VAS) sobre o que era, para elas, participar. Compreendi que a ideia que têm de participar é “fazer parte” de alguma coisa, assumindo atividades, trabalhos e jogos, como as ações em que participam¹⁹.

Quando lhes perguntei em que contextos participam tornou-se, mais uma vez, clara a relação com as atividades desenvolvidas em contexto de sala de atividades:

“Teresa: Tu participas em quê?

¹⁹ À pergunta “o que é participar?”, obtive as seguintes respostas:

- IN: Participar numas coisas. As pessoas podem...
- JO: Participar é fazer uma coisa que os outros pedem
- FA: é participar nos concursos e outras coisas, tipo futebol... futebol também dá...
- VAS: Entrar num jogo. Participar é quando uma pessoa escolhe, num jogo, isso é participar - *Excertos da entrevista realizada no dia 12 de dezembro de 2016*

IN: Em pintura, em trabalhos contigo, em trabalhos com a [educadora], corro, participo em jogos.

Teresa: E lá em casa?

IN: Brinco, participo em coisas da escola, as mãos [um trabalho em que pedi a colaboração dos pais], participo em fazer desenhos"... (Excerto da entrevista, 12 dezembro 2016)

Ao longo da entrevista foi evidente um consenso no discurso das crianças, embora tenha sido notória uma ligeira diferença no discurso do VAS, que associou a participação a uma escolha (para ele, participar ou não, depende da sua vontade), enquanto para as outras três crianças, a meu ver, percebe-se que a influência do outro determina e influencia a sua participação nos vários momentos. Esta noção do VAS tornou-se, posteriormente, confusa para mim, quando o questionei sobre o que fazia quando queria e não queria participar:

"Teresa: Quando é que participas e não queres?

VAS: Eu quero, mas às vezes não...

Teresa: E quando não queres participar o que fazes?

VAS: Vejo os bonecos.

Teresa: E quando queres?

VAS: Caminho.... Para o quarto... a ir para a cama. Porque me mandam...

Teresa: E aqui na escola?

VAS: Participo a brincar..." (Excerto da entrevista, 12 dezembro 2016).

Apesar de não ser claro, do meu ponto de vista, os aspetos considerados na sua linha de pensamento, a forma como respondeu, leva-me a concluir que, ao contrário das outras crianças, participar, para o VAS é estar incluído em atividades, mas também fazer escolhas, fazer o que gosta, ter opção.

Veja-se o seguinte episódio:

"Teresa: Participas no que queres ou também no que não queres?

FA: No que queres e não queres. Tipo eu não queria participar na música e participo. Também não quero andar de baloiço e ando.

Teresa: E porque é que tens de andar?

FA: Não sei...

Teresa: Quem é que diz que tens de andar?

FA: A MAT

Teresa: E se não quiseres participar?

FA: Faço à mesma, se não ela fica triste.” *Excerto da entrevista, 12 dezembro 2016*

É possível verificar que existem duas forças que funcionam como condicionante para a realização de atividades. Primeiramente, torna-se óbvio que a criança considera não ter outra escolha, que não seja participar nas atividades que surgem, propostas pela adulta – a sessão de música que acontece semanalmente. À ação de participar, o FA associou a imposição do adulto como uma condicionante à sua ação.

Tendo em consideração que relacionam o conceito de participar com estar envolvidos em atividades é esperado que uma das características que apresentam sobre o conceito, seja, o facto, de ser imposto por outro, uma vez que, na sala onde desenvolvi a PPS, as propostas de atividades eram feitas pela educadora, sem intervenção das crianças do grupo; participam naquilo que escolhem e que não escolhem fazer, porque acreditam que deve ser a adulta a decidir, comportamento comum a muitas crianças, dado o peso da estrutura organizacional e pedagógica estabelecida²⁰. É evidente, ao longo da PPS, que as crianças esperam e aceitam a decisão do/a adulto/a.

Em segundo lugar, torna-se também evidente que as expectativas que os outros têm, não só os/as adultos/as, mas também os pares, condicionam a ação das crianças. A relação instituinte entre o FA e a MAT influencia a ação do FA. Esta influência é também clara noutras situações, e com outras crianças, em que é pedido para fazerem escolhas (para que área querem ir, que desenho vão fazer, etc.)²¹.

3.4.2 A não participação das crianças na sala de atividades

A observação efetuada permitiu-me compreender que as opções pedagógicas são um elemento fundamental a considerar quando se discute a participação das

²⁰ “o direito à associação é, muitas vezes, subvertido em função dos interesses das escolas, dos adultos e das próprias práticas hegemónicas que as crianças adoptam e reproduzem, nomeadamente, esperam que seja o adulto a tomar as decisões e a organizar o processo de participação” (Tomás & Gama, 2011, p.15)

²¹ “É curioso perceber que existem vários pontos de interesse na sala e que nem todas as crianças têm as mesmas preferências. Consigo identificar também algumas escolhas por influências das escolhas de outros pares da sala” – *Excerto da reflexão da semana 3, 11/10/2016*

crianças na educação de infância. Dimensões como a organização da sala, as atividades, a planificação e os tempos da rotina tornam-se importantes de analisar.

A sala foi pensada pela educadora, antes das crianças iniciarem o ano; e as alterações que foram sendo feitas, e os instrumentos inseridos nos meses seguintes, foram introduzidos por sugestão da educadora, com a colaboração das crianças, de acordo com o que era proposto, como ilustra a seguinte nota de campo:

“Durante a semana anterior concluiu-se o processo de identificação das áreas, proposta da educadora, em que as diferentes zonas são identificadas com uma cor. Existe um número limite de vagas, decidido também pela educadora, e que está explicitado numa folha colada na área, com um desenho do número de vagas (desenhos feitos por algumas crianças) e o número correspondente.” – *Excerto da reflexão da semana 3, 13/10/2016*

Apesar de ser dada alguma oportunidade à criança de discutir e manifestar opinião, em muitos casos, o discurso dos/as adultos/as orientam o discurso e a ação das crianças.

As atividades desenvolvidas pela educadora ao longo da PPS II foram, como já mencionado, pensadas pela cooperante e apresentadas ao grupo. Em alguns momentos as atividades exigiam a construção conjunta e, mesmo nessas situações, o papel de protagonista do adulto era evidente, ainda que as crianças fossem consultadas para a tomada de decisão²², o que acontecia também na planificação dos momentos, regras e normas de sala, em que raramente as crianças intervinham²³. As crianças participam, portanto, “em actividades e em processos que são descaracterizados por via da cooptação (...) e propósitos por parte dos adultos” (Tomás, 2007, p.50). No quotidiano, as crianças da sala foram sendo condicionadas pela decisão das adultas, reforçando o seu poder e a subordinação das crianças:

“Esta semana começaram as tarefas do/a responsável da sala. A educadora falou no responsável e pediu algumas sugestões para organizar a participação de todos na rotina do responsável. Com alguma orientação, chegaram à

²² “reúnem-se as pinturas que (...) fizeram na semana anterior. A educadora começa a recortar algumas, selecionadas pela própria; seleção aceite pelas crianças todas do grupo” – *Excerto da reflexão da semana 4, 18/10/2016*

²³ “As educadoras selecionaram cinco direitos que consideraram mais significativos para as crianças: direito ao nome e identidade; direito ao amor; direito à igualdade e não discriminação; direito à educação e direito a brincar para as atividades da semana da celebração da Convenção dos Direitos das Crianças.” – *Excerto da reflexão da semana 8, 14/11/2016*

conclusão que podiam seguir a lista dos nomes que está no mapa das presenças” – *Excerto da reflexão da semana 8, 15/11/2016*

Não podemos analisar estas ação à margem daquilo que é *representação dominante sobre as crianças* (Tomás, 2007) nas sociedades contemporâneas, de que os contextos educativos não são imunes e que as subjugam cada vez mais ao confinamento e pouca preparação para efetivarem o seu direito à participação. As crianças continuam a não ser perspetivadas como cidadãs e portanto, sem estatuto pleno, não é possível exercer os seus direitos políticos, permanecendo como *cidadãs potenciais* (Trevisan, 2011), enquanto o adulto continua a deter o poder central em todas as decisões.

Esta representação da criança como um ser vulnerável dá ao adulto “o direito de atuar e agir em nome das crianças” (Wyness, Harrison & Buchanan, citado por Trevisan, 2011), limitando a sua oportunidade de participar. Trevisan (2011) contesta esta posição referindo que “as crianças demonstram as suas competências políticas dentro e fora da escola, mesmo que as suas ações não sejam percebidas como sendo políticas, principalmente, pelo seu estatuto” (p.354).

3.4.3 Intervenção pedagógica da estagiária na promoção da participação das crianças

A prática desenvolvida neste contexto ocorreu em paralelo com a intervenção da educadora. Consciente das características do grupo, defini estratégias de intervenção que pudessem, de alguma forma, contribuir para a participação mais ativa das crianças do grupo, enfatizando a importância da sua opinião e dos comentários, para os momentos que conduzi e para planificações futuras. Nem sempre foi fácil concretizar esta intenção, e as dificuldades surgiram de imediato:

“apesar de já existirem muitos momentos na sala em que dirijo conversas de tapete, tenho sempre a sensação que são pouco significativos e que, mesmo as crianças do grupo, ficam sem perceber o que pretendo. (...) tenho dificuldade em perceber quando devo dar respostas e (...) dar espaço para que façam comentários; a conversa não flui de forma natural.” – *Excerto da reflexão da semana 8, 14/11/2016*

A situação ilustrada no excerto acima descrito deve-se, principalmente ao facto de eu ter uma atitude de questionamento quando fomento o diálogo entre o grupo, deixando em aberto as questões, de modo a que as crianças possam manifestar as opiniões que

têm. Contudo, as crianças estranharam esta forma, sentindo-se “demasiado perdidas” quanto à resposta que consideravam ser aquela que eu gostaria de ouvir.

Ao longo do processo, para o qual contribuíram os momentos de pequeno grupo, esta comunicação débil foi-se atenuando e foi mais fácil obter contribuições “espontâneas” das crianças.

O projeto desenvolvido em CDEI foi um ponto essencial de viragem na intervenção pedagógica no sentido de promover espaços e tempo de participação infantil (cf. Anexo A, secção 2, pp. 67-114). O tema começou por estar relacionado com a mudança da organização da sala, tendo como objetivo a intervenção direta das crianças na concretização de um novo espaço, definido de acordo com o que pretendiam. Como tal não foi possível, este centrou-se apenas na alteração do espaço da biblioteca. Enquanto o projeto ainda não estava totalmente estruturado, foram realizadas algumas conversas em que as crianças puderam dar opinião sobre o que mudavam no espaço e que ideias tinham. Estas conversas promoveram uma mudança efetiva do espaço, organizada pela educadora, em que as ideias das crianças foram consideradas:

“Quando voltámos para a sala, o *espanto* era geral, até eu fiquei surpresa e entusiasmada! A sala estava mesmo a ficar diferente: não só se trocaram as áreas da casa e da biblioteca (sugestão de várias crianças); como se alterou a área da pintura (uma sugestão da MAT), como a área dos jogos de mesa e do espaço do material de escrita e desenho.” – *Excerto da reflexão da semana 10, 30/11/2016*

Durante todo o desenvolvimento do projeto fizemos várias atividades que foram determinadas pelas crianças, em que puderam decidir também os materiais e o procedimento a adotar. A intervenção foi tornando-se gradualmente mais rica²⁴; à medida que o tempo passava, percebi que já não havia tanta necessidade de perguntar “o que querem fazer” e incentivar a resposta, porque foram-se apropriando desta organização de tarefas e assumindo rapidamente o seu papel.²⁵ Uma das

²⁴ “Tenho sentido que o envolvimento das crianças nas propostas tem sido cada vez maior e que, o facto de as questionar constantemente (...) tem sido uma estratégia eficaz para as desafiar a terem cada vez mais iniciativa para tomarem decisões sobre as atividades que surgem, uma vez que a *rotina institucional* da educadora (Ferreira 2004) nem sempre o permite” – *Excerto da reflexão da semana 9, 22/11/2016*

²⁵ “Fiquei então a construir o painel com algumas crianças (...) antes de irem brincar, tivemos a escolher qual seria o título do projeto (...) e a cor do papel que queriam utilizar (...) decidiram votar, (...) A JO e a CLA escreveram o título, depois juntaram-se o DAV e a MAT que o colaram; o GUIG esteve a ajudar-me a pendurar o que já tínhamos do projeto...” – *Excerto da Reflexão da semana 10, 30/11/2016*

condicionantes da implementação deste projeto foi o facto de, muitas das atividades e reuniões do projeto, terem sido realizadas em tempos de brincadeira nas áreas e, por isso, as crianças geriam o tempo, podendo escolher se permaneciam ou não em projeto:

“ Sabiam o que fazer e decidiram como: todos quiseram fazer a ‘cópia’ menos a JO, pelo que propus que fizesse um desenho para a carta. Por ser uma atividade extensa e estar a sobrepor-se ao momento de brincadeira, assim que percebi que as crianças manifestavam vontade de ir brincar, sugeri que terminássemos no dia seguinte.” – *Excerto da reflexão da semana 11, 5/12/2016*

Além das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, todas as outras atividades foram pensadas de acordo com as ideias e propostas das crianças. Foi relevante ver que as mesmas adotaram estratégias para chegarem a acordo e tomarem decisões. A votação foi várias vezes sugerida pelo grupo, depois de ter sido utilizada para decisões relacionadas com a construção do fantocheiro da sala, no início da PPS II:

“A educadora questionou o grupo sobre a preferência, entre ficar nas áreas e ir para o recreio, e entretanto saiu da sala. Enquanto lanchavam e discutiam o assunto a RAF, responsável daquele dia, sugeriu fazerem uma votação para saber qual era a preferência do grupo. “Teresa, podíamos votar” “Então porque não? Organiza-te, organizem-se e façam a votação”. Prontamente começou a perguntar quem queria ir para o recreio e pediu que levantassem a mão.” – *Excerto da reflexão da semana 12, 15/12/2016*

Tornou-se uma estratégia recorrente, embora, na minha opinião, não sirva para resolver todas as situações, contudo foi relevante perceber que a minha intervenção permitiu desenvolver iniciativas de resolução de problemas, sem ser necessária a intervenção sistemática das adultas, até porque, como indica Barroso (1998), “a gestão participativa não leva ao consenso de ideias mas sim à negociação explícita entre indivíduos com perspectivas e interesses diferentes” (p.18).

Considero que a minha intervenção teve, também, impacto noutras situações, já que foi possível observar algumas crianças a desenvolverem, por sua iniciativa, algumas dinâmicas, relacionadas com o projeto referido, por exemplo, sem que as suas escolhas fossem condicionadas pelos desejos das adultas²⁶.

²⁶ “A RE foi uma das crianças que pediu para manipular as marionetas; não mostrou vontade de construir nenhuma, talvez por não ter trazido nenhum material; o que talvez tenha influenciado a

3.4.4 Conclusões

O contexto em que esta investigação e PPS foram desenvolvidas, foi bastante significativo na delimitação das estratégias utilizadas para promover a participação das crianças da sala 4 do JI. Considero que a intervenção pedagógica se cingiu a pequenas ações, relacionadas, particularmente, com os momentos de atividade, por não ter tido espaço para agir em todos os momentos da rotina, embora tenha sido significativa a intervenção na organização do espaço-sala. Esta situação reforça a afirmação, do quanto é importante analisar cada contexto de acordo com as suas particularidades, adequando comportamentos tendo em conta as características específicas, porque cada um tem “os seus desafios particulares e obstáculos próprios que não podem ser generalizados a todos os contextos nem a todos os grupos” (Tomás, 2007, p. 57).

À conduta adotada está inerente o facto das conceções que as crianças demonstraram ter sobre participação, estarem associadas à questão de “fazer parte de uma atividade” e, por conseguinte, foi pertinente procurar criar espaço para que as crianças pudessem, não só fazer parte das atividades, como defini-las e (re)estruturá-las, de acordo com a sua visão. Isto acontece também pela forma como, a própria escola funciona pois, tal como indicam Tomás e Gama (2011) “a instituição escolar continua a ser pensada como um espaço de transmissão de cultura, de forma linear e vertical” (p.4).

Acima de tudo, penso que tornou-se evidente que, as crianças da sala devem ser ouvidas e valorizadas, porque possuem capacidades e competências para o exercício da participação e tomada de decisão, quanto aos aspetos que lhes dizem respeito; um dos constrangimentos mais mencionados quando se fala de participação infantil.

Foram promovidas estratégias, espaços e tempos para as crianças tomarem o controlo das decisões, no que concerne à construção de um fantocheiro para a sala. Esse dispositivo foi utilizado desde a sua construção até que terminei o estágio, de diferentes formas, por diferentes crianças, o que me leva a concluir que o facto de ter

iniciativa que teve, em conjunto com a RAF, IN e MAT, de construir marionetas de vara das personagens da história “O Nabo Gigante”. Organizaram-se, desenharam e com o apoio da educadora, as marionetas foram ganhando forma. Fiquei pedagogicamente entusiasmada quando percebi que o projeto e as atividades que estavam a ser desenvolvidas estavam a dar frutos! Que autonomia! Pro-ativas e decididas, o resultado final irá ser mostrado no fim da semana para todos!” – *Excerto da reflexão da semana 14, 12/01/2017*

sido pensado “à sua medida” foi fundamental para que se apropriassem do dispositivo. Demonstraram que, se lhes for dado espaço para influir sobre os vários aspetos que lhes dizem respeito, as crianças são capazes de dar contribuições únicas e inovadoras, características deste grupo social, contrariando os obstáculos ligados à “incompetência da criança em participar, negociar, influenciar e co decidir com adultos em estruturas formais de tomada de decisão” (Trevisan, 2011, p.352), utilizando as questões como a idade, maturidade e relações de poder, para justificar a ausência de espaços de participação das crianças.

Concluo ainda que, apesar de terem sido implementadas práticas com intenções educativas e pedagógicas implícitas e centradas na participação efetiva do grupo, a conceção que tinham de participação manteve-se. Isto tornou-se claro nos últimos dias de prática:

“RE: o que é que vamos fazer hoje, já há muito tempo que não fazemos trabalhos! Percebi, pelo discurso da RE que considerava as atividades que tínhamos estado a preparar como uma situação de brincadeira, o que na minha opinião, se deve à forma como fui propondo as atividades ao longo da PPS... (...) Porventura, só aprendem e trabalham quando as atividades desenvolvidas são propostas apenas pelos adultos?...” – *Excerto da reflexão da semana 15, 18/01/2017*

Apesar da apropriação dos tempos, da planificação e das atividades, que foi proporcionada ao grupo, não foi possível, em tão pouco tempo, clarificar esta questão. O facto de terem sido desenvolvidas atividades orientadas desta forma, fez com que a RE avaliasse as dinâmicas como momentos de “não aprendizagem”. Para poder alterar esta conceção seria preciso um processo mais longo, desenvolvido em equipa e em que fossem dadas oportunidades, em mais momentos da rotina e de forma continuada das crianças poderem influir sobre a rotina, refletindo sobre os momentos e assim compreender que também esses momentos lhes oferecessem aprendizagens e desenvolvem conhecimentos.

Isto indica o quanto o fator tempo é crucial para alterar conceções, não só das crianças como de adultos. A mudança de formas de pensar tradicionais “exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam de crianças” (Bae, 2015, p.11). Esta dimensão é fundamental pois, tal como afirma Agostinho (2014), “a temática dos direitos, embora consagrada em importantes produções teóricas, encontra na realidade

vivenciada uma distância imensa entre teoria e discurso e a sua tradução na prática” (p.1134).

Esta ideia leva a refletir sobre a alteração do papel e prática do/a educador/a, reforçada por Bae (2015), em que a compreensão e respeito pelas crianças é a base do estabelecimento das relações que se criam e que vão contribuir, fortemente, para educar as crianças para a participação ativa na sociedade democrática. Ao mesmo tempo, há que pensar sobre, até que ponto, os/as adultos/as estão preparados para o exercício de promoção de direitos com este grupo social, que processos devem ser alterados e que medidas devem ser implementadas para que comecem a evidenciar práticas de participação infantil.

Neste sentido, a *interdependência social*²⁷ desenvolve-se num espaço em que o exercício de poder de decisão é “compartilhado *intergeracionalmente*, em que adultos e crianças vivem a sua cidadania” (p.1139). Construir caminhos participativos tem implicações para a sociedade, que depende das crianças para a sua “continuação e o futuro da existência”, o que a torna também dependente deste grupo social (Agostinho, 2014, p.1133).

Teoricamente explicadas as potencialidades e necessidades, de se estruturarem práticas que incluam a participação infantil, é necessário encontrar formas e métodos para que esta se efetue verdadeiramente, é necessário discutir estas questões, o que, como indicam Tomás e Gama (2011), “implica repensar e ressignificar o papel das escolas na promoção dos seus direitos, nomeadamente, a consideração da sua agência e acção nos contextos educativos” (pp. 16-17).

Ponto 4 – “Eu não sou uma só, sou várias ao mesmo tempo”: Identidade profissional

“Eu não sou uma só. Sou várias ao mesmo tempo. Sou palavras, sou atitudes, sou experiências, sou sentimentos e muito mais.” – Ana Teresa Francisco

Terminar um curso é uma etapa da vida carregada de dúvidas, certezas, anseios, aprendizagens... É pegar nos conhecimentos, estratégias, aprendizagens, atitudes,

²⁷ “Adultos e crianças são reciprocamente dependentes, sendo as crianças claramente dependentes de outros.” (Agostinho, 2014, p.1133)

perspetivas, arrumar numa mochila e carregá-la às costas para a nova etapa que surge e que é tornar-me uma profissional da área. Que profissional?

Para poder descobrir que profissional sou, é importante refletir sobre a pessoa que considero ser e pensar, também, sobre o que já fui e o que mudou. Que valores tenho? Que medos? Que concepções de crianças e de educação de infância tenho? Que pensamentos? O que é que eu sei? Se existe uma coisa que nos torna únicos enquanto pessoas, é a forma como vivemos, as experiências que tivemos, as estratégias que construímos para ultrapassar dificuldades, o apoio emocional que estabelecemos, os vínculos... O ambiente que nos rodeia influencia a forma como vemos o mundo e o significado que lhe atribuímos; e é com base naquilo em que acreditamos que o mundo é, que agimos, procurando ir atrás daquilo que nos satisfaz. Por isso, é tão relevante salientar o peso dos valores familiares, das amizades que construí, das relações que estabeleci, positivas e negativas; poderia também referir os fracassos, as lutas, as conquistas, etc., porque tudo isso faz parte daquilo que sou como pessoa hoje, que influenciou a forma como fui e como serei, pois, como indica Sarmiento (2009), “a configuração da sua identidade actual é (...) articulada entre um passado vivido e reflectido e a interacção que realizam actualmente (...) num espaço e num tempo que projecta futuros em que cada uma se assume como actor social activo” (p.60); pode ser sinónimo de mudança, pode ser sinónimo de perseverança; é, sempre, sinónimo de descoberta... Ser educadora não é fácil...

Para a construção da minha identidade, contribuí, também, o percurso académico que estabeleci e que me permitiu desenvolver as minhas concepções sobre a educação. Iniciei a licenciatura com uma grande expectativa, e durante os três anos, apesar de ter acesso a uma enorme componente teórica, o facto de não ter como aplicar, não poder observar as realidades que estava a estudar, fez surgir algumas dúvidas sobre as capacidades e competências que tinha desenvolvido até ali. Senti necessidade de contactar com a realidade do pré-escolar para poder ter mais prática, adquirir mais conhecimentos práticos acerca do que é trabalhar com as crianças, com outras profissionais, com famílias, diariamente; e, por isso, optei por ir à descoberta de novas experiências que pudessem trazer-me maior segurança para poder continuar a formação académica.

Voltar a ingressar no curso, para concluir o mestrado, foi um processo muito difícil de concretizar, porque os receios surgiam associados ao facto de ter abandonado a vida de estudante há dois anos. O que ainda sabia eu? Sabia mais? E que

conhecimentos retive? O que mudou? O caminho até ao presente foi duro, porque em vários momentos surgiram conflitos internos que funcionaram como obstáculo para cumprir objetivos e expectativas. Ser educadora não é fácil...

A primeira prática profissional supervisionada, do mestrado, foi em creche, numa sala de um e dois anos, em que compreendi a necessidade de reconhecer e respeitar as diferentes necessidades das crianças...muito pequenas. Tive oportunidade de fazer parte de um estabelecimento com valores instituídos, um espaço muito organizado, com um bom funcionamento, em que era privilegiada a comunicação e o trabalho de equipa. A equipa tinha uma relação que considero, muito positiva, e a relação estabelecida com as crianças era responsável e ponderada, para além de muito afetiva. Durante este estágio aprendi imenso, principalmente por ter tido uma cooperante muito disponível, que se preocupou em dar-me espaço, em refletir em conjunto, em ensinar, em ajudar, sempre preocupada com o bem estar das crianças, valorizando o meu esforço; e que tinha, na equipa de sala, duas auxiliares que também me receberam, apoiaram, ajudaram e ensinaram. O trabalho desenvolvido era construído por todas as adultas, que sabiam o que estava a ser efetuado e quais os objetivos, o que permitia que todas trabalhassem para o mesmo fim. Criar uma relação positiva dentro da sala é, sem dúvida, uma mais valia no trabalho com crianças! Durante este estágio, como já esperava, tive algumas dificuldades, relacionadas com a planificação e concretização de atividades orientadas, dada a minha insegurança; aspeto que pensei poder melhorar na PPS em JI. Previa encontrar um ambiente semelhante ao anterior, com o qual me identifiquei e que vai ao encontro das ideologias que possuo, contudo, tal não se verificou. O processo de adaptação foi, por este motivo, muito mais complexo e, desta forma, as minhas inseguranças, evidenciadas no estágio anterior, aumentaram. Pensei que o facto de ter mais experiência e de ter presente quais eram as minhas dificuldades seriam uma mais valia para as poder ultrapassar, no entanto, em vez disso, as dificuldades ampliaram-se.

Também a supervisão ao longo deste processo possibilitou o meu desenvolvimento e crescimento profissional. O acompanhamento permitiu-me ir um pouco mais longe na reflexão sobre a prática, pelo constante desafio e questionamento, sugestões e orientações da supervisora que exigiram atitudes mais ponderadas e apoiadas em pressupostos teóricos, tão fundamentais para fortalecer pensamentos e perspetivas.

Há que explicitar, ainda, a dificuldade que existe em ser estagiária numa sala de JI. Esta prática traz experiências e conhecimentos significativos que contribuem para construir uma identidade profissional, mas também traz algumas condicionantes. Tal acontece porque, apesar de estabelecermos as relações através daquilo que somos enquanto pessoas, as práticas estão condicionadas pelas expectativas que os outros têm de nós. Estes “outros” são especialmente os/as docentes do curso, a supervisora institucional e a cooperante. Todas as entidades têm exigências, que são por vezes contrárias entre si e nem sempre nos fazem verdadeiramente sentido. Entre o balanço que se faz dentro da sala, com as exigências das unidades curriculares, as intenções da educadora cooperante e a metodologia da supervisora institucional, existe por vezes um espaço pequeno para agirmos de acordo com o que verdadeiramente pensamos. A condição de estagiária reveste-se de uma multiplicidade de “ses”. Por exemplo, nos momentos em que orientava o grupo ou “tomava decisões”, tinha de considerar o interesse superior da criança, ao mesmo tempo enquadrar as minhas ações com o que a educadora pretendia, não deixando de procurar respostas para o que a supervisora solicitava. Ser educadora estagiária não é fácil!

Apesar de tudo, e tal como referi, as experiências que vivenciamos são conhecimento que adquirimos e que influencia o que somos e o que fazemos. Os estágios serviram, acima de tudo, para cruzar saberes e aprender ou, como referem Costa e Caldeira (2015), para “(re)pensar a prática como processo de construção de uma identidade profissional, mas também como momento de socialização profissional em que se cruzam saberes e competências” (p.124).

Tendo isso em conta, considero que, apesar das minhas dificuldades não terem sido totalmente ultrapassadas, as duas experiências foram significativas. Por terem despertado sentimentos tão contrários, reforçaram aquilo que considero ser importante na prática pedagógica, que é partilhado por várias pessoas diferentes, com modos de ser distintos, mas que devem dialogar entre si; em que a compreensão e o respeito se tornam prioridade na criação de relações entre profissionais. Nem sempre vai ser possível encontrar espaços em que as pessoas partilhem pressupostos comuns e, visto ser uma profissão em que a relação humana é imprescindível, poderá tornar-se um obstáculo à concretização dos objetivos próprios. Ser educadora de infância é, por este motivo, ter intencionalidades próprias e saber conciliá-las com os objetivos organizacionais, a práticas instituídas, as normas e regras já existentes. Ser educadora é conseguir mostrar aos outros profissionais a sua perspetiva e criar oportunidade de

intervir e alterar os tais objetivos e as tais práticas, normas e regras; porque as dinâmicas dos espaços estão em constante mudança, de acordo com os intervenientes que o ocupam, porque estamos perante uma interdependência social de (re)construção sistemática.

Mas, por sermos seres humanos tão diferentes, é tão difícil estabelecer relações humanas estáveis e equilibradas em que a compreensão permita aceitar diferenças e utilizá-las para o enriquecimento de toda a equipa. É por isso que ser educadora não é fácil...

E as relações que se estabelecem não se limitam ao grupo de crianças e equipa educativa; os processos relacionais estendem-se igualmente às famílias das crianças, que têm vontades, inquietações, valores, que devem ser ouvidos e respeitados, pois, tal como afirma Vasconcelos (2014), “as famílias são efetivamente *parceiras*, detentoras de saberes e competências específicas, podendo dar um contributo à vida do jardim de infância, sem distinção de género, classe social, etnia, religião, nacionalidade, etc.” (p.60).

Ingressei no mundo do trabalho muito cedo e por isso tenho convivido com as dificuldades existentes e partilhadas pelos trabalhadores, seja qual for a área. Apesar de existirem leis e normas, a verdade é que coexistem outras implícitas que, à partida, não vão ao encontro do que a sociedade exige mas que, no fundo, revelam a debilidade existente nessas leis, já que são priorizados interesses próprios e subjetivos, carregados de pouca imparcialidade e que afetam todos os seus membros. As escolhas e políticas adotadas, imensas vezes justificadas pelos interesses e necessidades, estão na verdade relacionadas com interesses próprios ou da minoria e que prejudicam o bem estar de os demais o que, mais uma vez, enfatiza a distância existente entre o que se prega na teoria e as práticas efetivas. Vasconcelos (2014) refere a importância de se alterarem comportamentos para uma prática comum e um trabalho articulado e eficaz, visto que convivemos “num país onde cada serviço, departamento, estrutura de educação e, mesmo, organizações da sociedade civil, vive cada qual em seu “quintal” bem murado e protegido, sem garantir a eficácia da ação através de uma real “abertura de fronteiras”” (p.63).

A educação tem também inúmeras políticas que deviam ser revistas se dizemos estar a fornecer oportunidades às crianças de aprender, conhecer e construir ideias que lhe permitam ser cada vez mais cidadãos contrariando lógicas economicistas (veja-se, por exemplo, o atual elevado número de crianças por sala na educação de infância),

lógicas centradas em determinadas aprendizagens, lógicas que fomentam a memorização, etc.. Existiriam muitas outras situações relevantes de serem revistas e adaptadas se as políticas públicas estivessem verdadeiramente interessadas em construir uma sociedade democrática. Enquanto profissional torna-se fundamental estabelecer condutas que reivindiquem medidas que sejam aplicadas, de acordo com o bem estar das crianças e famílias e que promovam o bom ambiente educativo, contrariando o comodismo e habituação comuns. Ser educadora de infância é equilibrar, reivindicar, num mundo composto por várias interações; é interagir dentro da sala, com parceiros e sistemas. Ser educadora de infância não é fácil...

Desta forma se constrói a identidade, entre o individual e o coletivo; é no “cruzamento entre múltiplos factores internos e externos” e na integração num grupo profissional, “com a partilha de referenciais identitários como as suas normas e valores, [que] decorre de um processo activo e negociado com os outros membros” (Sarmento, 2009, p.49), a que se junta o eu “pessoal”, “cultural”, “social” que se estabelecem as particularidades da identidade própria.

Compete à educadora estar disponível, ouvir, refletir e agir; afastar julgamentos e abraçar todas as potencialidades que o meio e as pessoas que o envolvem lhe trazem, com todos os constrangimentos que possam surgir, agindo eticamente para o bem estar da criança. Sim, a ética, porque, não podemos esquecer que “a ética é anterior ao currículo porque é estruturante da nossa profissionalidade...” (Vasconcelos, 2014, p.75). Neste sentido, a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* é, evidentemente, um dos documentos que deve ser constantemente consultado e apropriado pelo profissional. A par deste documento, as OCEPE, que guiam a prática e que, na minha perspetiva, são uma base de apoio fundamental para quem vai iniciar a prática e para quem já começou, porque nele estão patentes todas as diretrizes que devem ser tomadas em consideração no trabalho de uma educadora de infância. Foram um suporte, para mim, enquanto estagiária, e tornam-se um documento-chave para o futuro, enquanto educadora. Os documentos oficiais devem ser conhecidos de todos os profissionais porque “atualmente, ser educador de infância passa pela aquisição de um conjunto determinado de competências profissionais vigentes em normativos legais que orientam e regulam o processo de formação inicial” (Costa & Caldeira, 2015, p.125) e de continuidade; é através destes documentos que o trabalho de educador/a de infância é valorizado. Ser educadora não é fácil...

As dificuldades que referi anteriormente, e que identifiquei como um dos entraves mais significativos, do meu ponto de vista, estão relacionadas com a necessidade e pouca facilidade em convocar a teoria aprendida na prática desenvolvida. Considero que, para que tal aconteça, é necessário mais tempo e prática; experimentar, melhorar e aperfeiçoar comportamentos e atitudes são processos que precisam de tempo para se poderem efetivar. Temos tendência a refugiar-nos nas práticas que conhecemos, da forma como nos recordamos que os outros agem, e a ação, por norma, prioriza essas memórias à teoria e fundamentos em que nos baseamos ou que pensamos defender. Considero que, nesse aspeto, o mestrado forneceu saberes, metodologias e estratégias significativas para poder desenvolver uma prática de qualidade. Refletir. Pensar sobre o que fiz, porque fiz, como os outros agiram, que comportamentos, que resultados. Cometemos erros ou até agimos de forma espontânea e essa revela-se uma maneira favorável de lidar com o grupo de crianças... perceber quando estamos no caminho certo e o que precisamos de alterar para melhorar é fundamental e, só se consegue, pensando sobre o que fazemos, sobre o que queremos fazer e porque o queremos fazer. Já Sarmiento (2009) refere que, “em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional.” (p.61). Percebi o quanto é importante refletir, não deixando de agir naturalmente, de acordo com o que sentimos. Pensar sobre nós próprios, ter um pensamento crítico sobre as políticas... Ser educadora não é fácil...

E que prática pedagógica é a tua? Durante o curso são apresentados diversos modelos pedagógicos que privilegiam diferentes dimensões do desenvolvimento da criança. Apesar de valorizar vários aspetos comuns em diferentes modelos, não manifesto interesse em definir a minha prática e rotular o método de aprendizagem com um único. Não posso seguir um modelo que delimita a minha ação em formas estanques de agir com crianças que são diferentes, que pertencem a grupos diferentes, em contextos diferentes. Acima de tudo, considero que é importante desenvolver uma atitude afetiva, porque “a profissão de educadora de infância não pode deixar de estar conectada com a satisfação dos aspectos afectivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da mesma” (Sarmiento, 2009, p. 51), respeitar a liberdade e individualidade, o ritmo e personalidade de cada criança, integrando numa vida de grupo em que são partilhados valores, dos quais sublinho a solidariedade, cidadania, respeito, cooperação. Desejo guiar a minha prática,

no sentido de fomentar a partilha de ideias e construção de novos conhecimentos, desenvolvendo e orientando momentos, mas dando também espaço para a criança brincar, e “ser”.

Ser educadora não é fácil. É isto que quero dizer. Não considero poder descrever que educadora serei. Tenho consciência que a prática me irá dar respostas efetivas do que sou, como educadora, e espero que me possibilite ser várias educadoras ao longo do tempo, cada vez mais conscientes, abertas e com propostas pedagógicas mais completas assentes nos interesses e necessidades das crianças, de cada criança. Aprendi a olhar para a educação de infância de outra forma, a valorizar este papel, a assumir que não é fácil, que os desafios são indeterminados. Compreendi também, que “não podemos compreender a educação de infância sem um investimento significativo na educação de adultos” (Vasconcelos, 2014, p.64) que fazem também parte da sociedade e que em muito determinam o que é a educação, que papel têm as crianças. Esta identidade vai-se modificando; como afirmam Costa e Caldeira (2015):

“É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. O processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro.” (p.126).

As mesmas autoras acrescentam que a identidade profissional não se define imediatamente com a obtenção do certificado de habilitações, não se cinge à aprendizagem e desenvolvimento de competências, “é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (p.127), é igualmente imprescindível desenvolver relações propensas à otimização de práticas pedagógicas, em que acreditamos e defendemos o que sentimos e consideramos, práticas de sucesso porque “a educação de infância é uma actividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua acção pedagógica decorre.” (Sarmiento, 2009, p.60).

Cá vou eu, a caminho do fim desta etapa e levo a minha mochila às costas. Sei o que privilegio, sei o que pretendo; como o vou conseguir, depende dos fatores que surgem mediante a prática e na sua relação com a teoria, com o conhecimento científico.

O que eu sou hoje, espero ser amanhã, numa versão mais completa, mais conhecedora, mais verdadeira... mais educadora.

Ponto 5 – Então e agora?: Considerações finais

A todas as situações que são novidade, está inerente um processo de adaptação em que se confrontam sentimentos e nos descobrimos, no desconforto de não saber como será o futuro. Ao longo deste relatório pude explicitar os vários acontecimentos que marcaram a PPS, bem como refletir sobre eles e (re)significá-los, retirando lições que me permitem aprender.

Considero que os objetivos a que me propus foram cumpridos, embora tenha sido um processo caracterizado pela sua complexidade, em que nem sempre tive facilidade de expor inquietações, descrever momentos e reformular pensamentos, sem pôr em causa as competências para que tal acontecesse. Descrever os constrangimentos e confrontar-me com a ideia de que nem sempre consegui ultrapassar dificuldades foi um dos aspetos mais difíceis na concretização deste relatório, embora considere que foi importante para clarificar as inseguranças sentidas. O grupo de crianças com quem tive oportunidade de desenvolver a PPS assumiu um papel relevante, na medida em que conduziram as interações e mediaram as oportunidades de aprendizagem, fazendo surgir novos desafios e obrigando-me a criar novas estratégias, não só durante o estágio, como posteriormente que, não podendo ser aplicadas, servem como referência para situações futuras.

Estes desafios e estratégias referidos estão, muitos deles ligados ao desenvolvimento da investigação, que considero que poderia ter sido mais aprofundada mediante outras condições. Apesar de tal não se ter efetuado, foi a constante adaptação às situações imprevistas que contribuíram para a construção de uma conceção mais clara do que é a participação infantil e que me possibilitou descobrir e ampliar formas de efetuar essa participação. Ainda assim, considero que este tema é realmente muito complexo e que a investigação desenvolvida não é suficiente para me considerar uma profissional competente no que concerne à integração de rotinas que possibilitem esta participação. O foco neste tema, contudo, como já referi, facilita a reflexão futura das minhas práticas, consciencializando-me através da sua avaliação, de quando a participação das crianças está ou não a ser fomentada. Por outras palavras, foram dadas pistas que serão relevantes para uma futura prática pedagógica consistente pois,

tal como afirma Trevisan (2011), “as vidas diárias das crianças desenvolvem-se em contextos como a escola, onde despendem grande parte do seu tempo, desenvolvendo importantes competências sociais nos grupos de pares e estabelecendo diferentes relações com adultos”, tornando-se um espaço de “socialização política para as crianças e jovens” (p.355).

Este processo de construção de um relatório evidenciou as aprendizagens e conhecimentos que foram adquiridos, bem como os sentimentos vividos e por isso consistiu numa ferramenta útil para conduzir uma reflexão do que é ser uma educadora de infância.

Aprendi a valorizar as minhas competências, e a melhorar a minha relação com os outros, dando especial atenção à partilha de conhecimentos e troca de perspetivas. Enriqueceu o meu caminho, que está ainda no início, e elucidou-me quanto à necessidade de observar, avaliar, refletir e repensar constantemente as práticas pedagógicas e o currículo que estrutura. Tenho a certeza que, depois desta prática não serei a mesma pessoa, nem a mesma futura-profissional, porque evoluí, consolidei pensamentos e conhecimentos. Como indica Nascimento (2007), “o eu profissional, produto da interação com os contextos, é dinâmico, evoluindo ao longo da carreira e do desenvolvimento do sujeito.” (p.212); por isso, esta será uma experiência valorizada no futuro, em que espero ser cada vez mais confrontada com novos desafios.

Não podia deixar de referir que todo este processo de aprendizagem se deve aos entraves que tive, mais relacionados com o confronto de ideias entre adultos, mas também às aprendizagens e ensinamentos que as crianças me deram; não só as de jardim de infância, com as de creche, como as outras com quem me relaciono e que me fazem tantas vezes questionar sobre as coisas mais “simples” e complexas ao mesmo tempo! Espero verdadeiramente ter presente, ao longo da minha carreira, o quanto é importante manter uma postura de abertura, de constante questionamento e procura porque foram a forma que encontrei de arranjar respostas para os vários pontos deste relatório. Que seja essa a estratégia privilegiada ao longo do meu percurso, quer pessoal, quer profissional, porque penso ser a forma mais eficaz de saber mais sobre o mundo e de saber mais sobre nós.

Referências

- Agrupamento de Escolas B. (2015). *Plano Plurianual de melhoria 2014/2017*. Lisboa.
- Agostinho, K. (2014) A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da investigação às práticas*, 6(1), 7-30.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: IIE
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(5), 1-12.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015) Se isto é uma educadora de infância - Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Coutinho et al (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Departamento Pré-escolar Agrupamento B. (2015). *Projeto “Eu, nós e os outros” 2015-2017*. Lisboa.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações Sociais entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). 'Tá na hora d'ir pr'à escola!'; 'Eu não sei fazer esta senhor professor!': Ou brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, 27-58.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G.Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Children's Development, Health and Well-Being*. Brussels: Toy Industries of Europe.

- Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>
- Lansdown, G. (2005). *Innocenti Insight, The evolving capacities of the child*. Itália: UNICEF
- Máximo-Esteves. (2008). *Visão Panorâmica da investigação- Ação*. Porto: Porto Editora.
- Melo, A. (s.d.). *Influência da Família no Processo de Aprendizagem Escolar Infantil*. (Pós-graduação, Faculdade Redentor, Brasil). Consultada em http://www.posgraduacaoredentor.com.br/hide/path_img/conteudo_54247345d3e02.pdf
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco – Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto: Edições ASA.
- Pais, J. M. (1998). As “cronotopias” das práticas culturais do quotidiano. *Observatório das atividades culturais, OBS*, 4, 7-9.
- Sá, V. (2002). A (Não) Participação Dos Pais na Escola: A Eloquência das Ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte (Ed), *A Escola e os Actores. Política e Práticas* (pp. 133-152). Local: Porto.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmiento, M., Fernandes N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa Goiânia*, 16(2), 201-216.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. In *Atas do II Encontro Educação, Territórios e (Des)Igualdades*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011) *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the european sociological association 44.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in L. R. Castro & V. L. Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 387-408). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Trevisan, G. P. (2012). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. *Actas do V Encontro do CIED - Escola e comunidade*, 1, 351 - 362.
- Trevisan, G. (2011). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos em Educação de Infância (Última Lição)*. Porto: Media XXI.

ANEXOS