

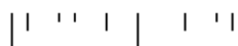


# A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS

Alexandra Filipa Louro Pimenta

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

2020-2021



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

# A PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS

Alexandra Filipa Louro Pimenta

Relatório de Prática Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar  
Orientadora: Professora Especialista Manuela Rosa

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

*"...listening should be sensitive to the patterns that connect us to others. Our understanding and our own being are a small part of broader integrated knowledge that holds the universe together..."*

*Carlina Rinaldi (2001)*

## **AGRADECIMENTOS**

No final desta longa caminhada tudo culmina neste momento, importa-me agora agradecer àqueles que nunca me deixaram desistir. Se estou aqui hoje a realizar o meu maior sonho, é graças a cada um de vocês que marcou o meu caminho. Do fundo do coração e com muito amor, o meu obrigada!

À minha mãe, por ter sido sempre a primeira a acreditar em mim e incentivar-me a seguir os meus sonhos, fossem eles quais fossem! Por ser o primeiro exemplo de amor que tive e que quis igualar desde sempre. Obrigada, mãe.

Ao meu pai, por ser o exemplo de trabalho e pelos valores transmitidos. Pelo apoio mesmo no silêncio que só nós compreendemos.

Aos meus irmãos, Joana, Tomás e Tiago, por serem as pessoas que me motivam a querer ser melhor. Obrigada pelos simples gestos quando eu mais precisei, quando eu mais quis desistir e vocês, sem saberem, foram o meu porto de abrigo.

Às minhas avós, Leonor e Lurdes, que foram e serão sempre as minhas maiores protetoras. Obrigado por todos os miminhos que me fizeram continuar no caminho certo!

À minha melhor amiga Cláudia, que foi a minha “casa” aqui em Lisboa, que aturou todas as minhas lamúrias e lágrimas sempre com um abraço. Obrigada por seres todos os dias um exemplo de pessoa e profissional a seguir. Obrigada por viveres este meu caminho como se fosse teu, espero que sejamos sempre assim... uma para a outra até sermos velhinhas. És e vais ser sempre a minha metade, a minha melhor companheira!

Aos meus amigos, André, Bernardo, Rita, Pedro, Laura e Paula por me animarem e me tirarem da minha “bolha” quando precisava de desanuviar! É por estarem comigo que Lisboa se tornou a minha casa.... Obrigada, não chega!

Às minhas amigas da faculdade, Catarina, Cláudia, Patrícia pelas tardes passadas no computador a fazer trabalhos, momentos com gargalhadas à mistura, que valeram por tudo! Foi graças a vocês que me consegui adaptar!

Ao Henrique, por me motivar a desafiar-me a mim própria e a não ter medo de arriscar. Obrigada por seres um exemplo de dedicação e empenho. Obrigada, por todos os anos a seres o meu braço direito, por todo o apoio, carinho e reconforto sempre.

À professora Manuela Rosa, que foi o meu grande apoio. Obrigada pelas palavras e conselhos ao longo deste caminho. Pela disponibilidade e compreensão, em todos os momentos em que estive mais em baixo. Obrigada por me ter motivado a continuar

À equipa educativa, que me recebeu tão bem e me motivou a ser cada vez melhor. À Ana, por ser um exemplo a seguir, obrigada por todos os ensinamentos.

Por fim, e mais importante que tudo, um gigante obrigada a todas as crianças que fizeram parte do meu caminho e que me mostraram que escolhi ter, sem dúvida alguma, a melhor profissão do mundo!

## RESUMO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada módulo II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A PPS II foi realizada num Jardim de Infância (JI) privado em Lisboa, com um grupo de vinte e duas crianças em que as idades estão compreendidas entre os 3 e os 6 anos da idade.

Este documento tem como objetivo retratar o percurso percorrido enquanto estagiária durante seis meses de intervenção pedagógica. Inclui uma componente descritiva e reflexiva de toda a ação pedagógica realizada em interação com as crianças, equipa educativa, famílias e restante comunidade educativa. É desenvolvida e retratada também uma componente investigativa sobre uma temática selecionada no decorrer da prática pedagógica. Esta investigação foi desenvolvida numa sala que segue os princípios orientadores do modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, privilegiando assim os princípios defendidos pelo mesmo, que assentam na promoção da participação das crianças através da gestão partilhada do currículo e do ambiente educativo. Neste sentido senti necessidade de aprofundar possíveis estratégias para alcançar um ambiente educativo que colocasse em prática o direito à participação por parte das crianças. Assim, o aprofundamento da temática em estudo permitiu-me clarificar alguns conceitos, nomeadamente o de participação. Possibilitou ainda, ficar a conhecer os diferentes níveis de participação e os elementos que os influenciam. Por outro lado, permitiu-me analisar quais são os instrumentos e momentos da rotina potenciadores ou não de uma participação ativa. Para além disto, verifiquei a potencialidade dos momentos comunicativos no que diz respeito à participação ativa das crianças no ambiente educativo.

Como esperado, devido à dimensão do tema, esta problemática deixou vários caminhos em aberto no que diz respeito a ambiente participativos e como promovê-los. O relatório apresenta ainda uma reflexão final onde mais uma vez exponho o meu olhar sobre a construção da minha profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância.

**Palavras-chave:** Crianças; Participação; Reflexão; Escuta; Comunicação; Educação Pré-Escolar

## **ABSTRACT**

The present document was developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice module II, integrated into the Master's Degree in Preschool Education. The Curricular Unit was held in a private kindergarten in Lisbon, with twenty two children aged 3 to 6 years old.

This report aims to portray the path taken as an intern educator during six months of intervention. It includes a descriptive and reflective component of all the pedagogical action in interaction with the children, the pedagogical team, families, and the educational community. A research study was also carried out on a topic selected during the pedagogical practice. This study was in a classroom that follows the guiding principles of the Modern School Movement, thus privileging the principles defended by it, which are based on promoting children's participation through the shared management of the curriculum and surrounding environment. For that reason, it was felt the need to deepen possible strategies to achieve an educational environment that would put into practice the right to participation by each child. Therefore, deepening the subject under study allowed clarifying some concepts, namely the participation. It also made it possible to know the different levels of participation and the elements that influence it. On the other hand, it allowed analyzing the instruments and moments of the routine that enhance or not active participation.

As expected, due to the dimension of the theme, this issue left several paths open concerning participatory environments and how to promote them. The report also presents a final reflection that intends to expose the construction of the professionalism as a future kindergarten teacher.

**Keywords:** Children; Participation; Reflection; Listening; Communication; Preschool education; Pedagogy

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	4
2.1 Meio envolvente .....	5
2.2 Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
2.3 Equipa educativa .....	7
2.4 Ambiente educativo .....	9
2.5 O grupo – as crianças .....	13
2.6 As famílias.....	15
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	18
3.1 Intenções para a ação.....	18
3.1.1 Intenções com as crianças.....	19
3.1.2 Intenções com a equipa .....	21
3.1.3 Intenções com as famílias.....	22
3.2 Processo de intervenção .....	23
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	29
4.1 Identificação e fundamentação da problemática .....	29
4.2 Revisão da literatura .....	30
4.2.1 O direito de participar.....	30
4.2.2 O Movimento da Escola Moderna e a participação .....	35
4.2.3 A comunicação como ferramenta para a criança exercer o seu direito de participação .....	39
4.3 Roteiro metodológico e ético.....	41
4.4 Apresentação de resultados e discussão de resultados .....	43
4.4.1 Os instrumentos de pilotagem.....	44
4.4.2 Os momentos de grupo.....	48
4.4.3 O ambiente educativo .....	53
4.4.4 O educador .....	55
4.5 Discussão de resultados.....	58

5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFANCIA EM CONTEXTO.....	62
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXOS .....	75
ANEXO A -Portefólio individual de Jardim de Infância.....	75

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> Síntese categorial das notas de campo - Instrumentos de pilotagem .....	46
<b>Tabela 2</b> Síntese categorial das notas de campo - Momentos de grupo .....	50
<b>Tabela 3</b> Síntese categorial das notas de campo - Ambiente educativo .....	55
<b>Tabela 4</b> Síntese categorial da entrevista à educadora cooperante .....	56

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PE	Projeto educativo
PCG	Projeto curricular de Grupo
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
TC	Tempo das Comunicações
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No âmbito da unidade curricular de PPS II, apresento um relatório que pretende relatar uma descrição fundamentada e de carácter reflexivo, de todo o processo interventivo durante a prática pedagógica. Para além disto, contém um estudo realizado no contexto educativo que procura aprofundar uma problemática identificada no decorrer da prática supervisionada. Esta investigação tem como objetivo compreender se e de que forma o ambiente educativo influencia as crianças na exercício do seu direito de participação. Isto é, como é que o ambiente que as rodeia potencia ou inibe o envolvimento direto no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Pretende ainda identificar se a comunicação e os momentos destinados à mesma condicionam ou não os tipos de participação existentes no contexto. Tudo isto, tendo por base que a PPS II foi realizada numa sala de uma organização socioeducativa que adota o Movimento Escola Moderna como modelo pedagógico.

A estrutura organizativa do presente documento contempla cinco capítulos: para caracterizar o contexto da ação, nomeadamente o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias, temos o primeiro capítulo, designado por **caracterização de uma ação educativa contextualizada**. De seguida, num segundo capítulo, apresento a **análise reflexiva da intervenção** onde se encontram descritas as intenções que serviram de suporte à minha ação pedagógica, contextualizadas com o trabalho já realizado pela equipa educativa. Estas intenções foram delineadas tendo em conta as crianças, a equipa educativa e as famílias. O terceiro capítulo intitula-se de **Investigação em jardim de infância** e consiste na explicitação de todo o processo investigativo no que diz respeito à problemática em estudo. É neste capítulo que justifico a escolha do tema em estudo e de onde surgiu o interesse em aprofundá-lo. Para além de um enquadramento teórico que serviu de base estrutural do pensamento, este capítulo apresenta também a análise dos dados obtidos. Estes dados foram retirados tendo em conta a rotina determinada pelo modelo pedagógico MEM e relacionados com os tipos de participação existentes para posteriormente, poder concluir e refletir sobre a dimensão da participação enquanto direito da criança.

No quarto capítulo é apresentada uma reflexão sobre os contributos da prática pedagógica na **construção da profissionalidade** enquanto futura profissional de educação, reconhecendo a necessidade deste processo reflexivo na minha identidade pessoal e profissional. Por fim, apresento o capítulo referente às **considerações finais**

onde exponho a minha opinião relativamente à importância deste processo e das minhas experiências durante o meu percurso académico.

Para concluir, este documento reúne todas as experiências, reflexões, dúvidas e conclusões que caracterizaram o que vivi neste período intensivo de estágio.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada uma caracterização do contexto socioeducativo onde realizei a PPS II. Sendo a caracterização fundamental para a o planeamento da ação educativa, todos os pontos apresentarão uma análise descritiva e reflexiva no que toca ao grupo de crianças, ao meio envolvente e ao perfil de cada criança.

De modo a conhecer e compreender o contexto educativo onde foi realizada a PPS II, desenvolveram-se os seguintes tópicos: Caracterização do meio envolvente; Contexto socioeducativo; Equipa educativa; Ambiente educativo; Grupo de crianças e Famílias.

## **2.1 Meio envolvente**

O meio envolvente à instituição é um fator a ter em conta na prática educativa da educadora, sendo um dos pontos essenciais nas interações sociais das crianças desde os primeiros anos de idade. A interação com o meio permite-nos recolher informação sobre as famílias que o frequentam, e assim compreender e adaptar a nossa prática a cada contexto específico (Silva et al., 2016). A interação com a comunidade deve fazer parte das intenções do educador, visto que um dos principais focos da educação de infância é o aprender a viver em sociedade.

A organização na qual realizei a prática profissional supervisionada insere-se na área metropolitana de Lisboa, localizada numa das zonas mais antigas da mesma. Considera-se ser um local bem servido de transportes públicos, visto ter fácil acesso ao metro e a autocarros. É uma zona residencial com alguns espaços verdes e com um comércio muito ativo, sendo rico em cafés, mercearias, papelarias, hipermercados, entre outros estabelecimentos. Relativamente ao tráfego, esta área é muito movimentada, o que pode tornar difícil a circulação com crianças, apesar de ter passeios largos que permitam deslocar-se em segurança.

Devido à situação pandémica vivida atualmente, não foi possível usufruir das oportunidades que o meio envolvente poderia proporcionar. No entanto, compreendi que as famílias desfrutam de uma forma positiva do meio que as envolve, uma vez que

observei diferentes famílias a se deslocarem até à organização de bicicleta e a pé, além das várias partilhas feitas pelas crianças durante o momento de acolhimento.

## **2.2 Caracterização do contexto socioeducativo<sup>1</sup>**

A organização educativa, é uma organização privada que abrange uma extensa oferta formativa, com valências de Jardim de Infância e 1º CEB.

O estabelecimento está organizado a nível organizacional por três diretores, sendo um deles o diretor pedagógico. A restante equipa é constituída por: Um responsável de secretaria; Três educadoras de infância; Quatro auxiliares de ação educativa; Cinco professores de 1ºciclo, Uma auxiliar de 1ºciclo; Dois professores de apoio geral; Uma psicóloga educacional; Uma professora de educação musical, dança e física motora; Um professor de expressão física motora; Uma professora de expressão plástica; Uma professora de inglês; Seis auxiliares de apoio geral.

Esta organização é constituída por três pisos, sendo que no rés-do-chão existem três salas de pré-escolar e uma sala polivalente. No primeiro andar, três salas de 1ºciclo, uma sala de professores e um centro de recursos. No segundo andar, duas salas de 1ºciclo. Existe ainda um pavilhão polivalente, que serve não só de refeitório bem como espaço para diferentes atividades pedagógicas. A organização goza ainda de um espaço exterior amplo com duas casas adaptadas à brincadeira quotidiana das crianças.

É importante referir que a organização socioeducativa, anteriormente à pandemia, atuava em conjunto com os dois níveis de ensino. Eram muitos os momentos comuns e as partilhas diárias que existiram entre as crianças dos vários grupos, o que atribuía uma característica muito familiar a esta organização. Contudo, toda a organização se readaptou a esta nova realidade, continuando a existir a partilha, mas por outros meios de comunicação.

De acordo com o projeto educativo da organização, a escola é um espaço privilegiado que vai ao encontro das necessidades dos seus alunos, apostando num ambiente democrático que tem por base a comunicação, uma vez que considera a

---

<sup>1</sup> Por questões de confidencialidade e anonimato, não serão disponibilizados mais dados sobre as fontes alusivas à organização socioeducativa, nas referências apresentadas no relatório.

escola um espaço de partilha, aprendizagem e cooperação, potencializando assim a partilha do poder.

A organização defende um modelo participativo e inclusivo, respeitando as diferenças entre as crianças, investindo num modelo pedagógico – MEM - que assenta na cooperação educativa, onde o professor partilha o poder de decisão com o seu grupo e assume-se como modelo, promovendo o autoconhecimento e a consciencialização das crianças, tendo assim as crianças um papel ativo na aprendizagem.

Este é um modelo democrático e cooperativo, que tem por base uma pedagogia diferenciada, recorrendo a uma metodologia interativa.

Relativamente à avaliação, este modelo encara-a como uma prática regular com carácter formativo, onde as crianças e educadores e professores trabalham em conjunto com um objetivo transversal a todas as áreas do currículo. As aprendizagens e partilhas são contínuas e encaradas com igual valor aos saberes adquiridos.

No que diz respeito à pedagogia diferenciada, esta surge na medida em que o ensino passa a valorizar o sentido social das aprendizagens, onde a partilha de vivências e saberes entre educadora e crianças passa a ser o ponto de partida para o espoletar do crescimento e conhecimento de cada um. Nesta pedagogia já não existe uma imagem estereotipada, em que as crianças aprendem todos a mesma coisa e ao mesmo tempo. As crianças passam para o centro de toda a atividade, onde são vistas como um indivíduo com ideias, experiências e vivências, sendo o ponto inicial do educador observar, escutar para intencionalmente proporcionar e agir.

Não obstante, um dos grandes princípios desta instituição é a existência de uma escola para todos, onde o respeito por cada um e pelas suas diferenças é valorizado. Sendo um dos seus lemas, o sucesso de uma criança contribui para o sucesso de todos.

## **2.3 Equipa educativa**

Esta organização socioeducativa, assume na sua constituição uma multiplicidade de profissionais que asseguram o desenvolvimento integral das crianças, promovendo práticas de qualidade. Quinzenalmente a organização realiza reuniões com a

comunidade educativa com o objetivo de partilhar estratégias e partilhar dúvidas e opiniões.

Na sala onde estagiei, é possível verificar a presença diária de uma educadora, A, e de uma auxiliar de educação, S. A educadora exerce há vinte e cinco anos, vinte um dos quais nesta instituição e conta com um bacharelado e mais tarde uma Licenciatura em Teatro e Educação.

A auxiliar desempenha funções nesta organização há oito anos, contudo tem doze anos de experiência na área da ação educativa. O seu currículo conta com um curso profissional de design de moda e diferentes formações na área da educação, tais como suporte básico de vida pediátrico e diferentes atividades lúdicas. Há oito anos que desempenham funções conjuntamente.

O horário da educadora é das 9h às 16h e da auxiliar é das 8.30h às 18h. Assim, as duas passam todo o tempo letivo com as crianças, sendo que durante a hora de almoço da educadora, a auxiliar fica com o grupo no recreio ou em sala dependendo das condições climáticas. Contudo, as crianças que realizam o repouso ficam com a auxiliar de apoio geral, responsável por esse momento. Na hora de almoço da auxiliar, a educadora assume o restante grupo que não realiza o repouso.

Post e Hohmann (2011) defende que a existência de cooperação entre os elementos da equipa é essencial para um ambiente seguro e adequado entre as crianças e “imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa” (p.300). Assim, através da observação diária, a equipa de sala desenvolve um trabalho cooperativo. As grandes bases desta relação assentam no respeito mútuo e na comunicação regular, para isto, são realizadas conversas informais onde ocorre a partilha de informação sobre o grupo. Não obstante, presenciei vários momentos de entreajuda e troca de ideias relativas ao planeamento e realização das atividades. Pude ainda observar que, a atuação da equipa ocorre de acordo com as intenções definidas no Projeto curricular de sala, suportadas pela metodologia MEM, e em que se destaca a relevância atribuída ao papel do grupo na organização do ambiente educativo.

## 2.4 Ambiente educativo

O ambiente educativo é considerado requisito essencial na avaliação da qualidade educativa na prática de educação de infância, pois é fundamental como suporte curricular do educador, onde são considerados aspetos como o tempo, o espaço e a forma como se organiza o grupo (Silva et al., 2016).

O educador assume um papel ativo na construção do espaço educativo, apostando em estratégias que contribuam para a participação e autonomia das crianças. O planeamento e organização deste espaço deve ter em conta o grupo e os seus interesses, tal como os materiais e recursos que a compõem (Cardona, 1999).

A sala de atividades é uma sala harmoniosa, com muita luz natural, tendo três janelas viradas para o pátio do recreio.

O espaço da sala está organizado de acordo com o Modelo da Escola Moderna, em diferentes áreas:

(i) biblioteca e centro de documentação, onde são arquivados e arrumados os livros de histórias, música, livros de vida e livros de investigação;

(ii) área das construções, que é composta por legos e peças de encaixe que permitem à criança ser criativa, explorando e interligando as diferentes áreas de conteúdo;

(iii) área da escrita e reprodução, onde cada criança tem o seu caderno de estudo podendo praticar letras, números, registos científicos ou experiências;

(iv) área das ciências, onde tem materiais que pode explorar, como lupas, animais, plantas e elementos naturais;

(v) área da matemática, onde pode explorar materiais de medida e jogos matemáticos;

(vi) área do faz de conta, onde podem explorar a sua capacidade de jogo dramático, imaginação e criatividade;

(vii) área da expressão plástica, que inclui materiais que despertam possibilidades de propostas, tais como a pintura e a construção de produções em três dimensões;

(viii) área da costura, no qual a criança tem a possibilidade de desenvolver a sua destreza, atenção e concentração;

(viii) área do computador, onde podem realizar as mais diferentes propostas relacionadas com diferentes áreas de desenvolvimento, como a visualização de vídeos, a construção de textos e jogos matemáticos.

Contudo, a sala conta agora, com uma nova área, (ix) área da carpintaria, que aposta no desenvolvimento da precisão de movimentos e na originalidade da construção de materiais e brinquedos posteriormente utilizados pelas próprias.

Não obstante, as áreas de conteúdo nomeadas não apresentam apenas as aprendizagens que mencionei, sendo assim um local onde se reúnem vários desafios que possibilitam as mais variadas aprendizagens.

Relativamente à utilização das áreas, as mesmas não têm cartões representativos do número de crianças que podem utilizar a área, contudo essas regras são estabelecidas em grupo e assim interiorizadas pelas crianças. Assim, em relação às regras de sala, a educadora elabora-as em conjunto com as crianças, dando assim a oportunidade às mesmas de se sentirem integradas e envolvidas no planeamento de sala.

Ainda no que diz respeito à organização da sala, embora a mesma esteja disposta desta forma, a organização do espaço não é estática, sendo alterada sempre que as necessidades do grupo assim o exijam. Desta forma, presenciei algumas alterações sugeridas pela educadora ao grupo, não apenas na estrutura das áreas, mas como também nos materiais nela disponíveis.

Relativamente aos recursos e materiais disponibilizados nas áreas, existe bastante diversidade, de forma a possibilitar que a exploração dos espaços seja autónoma, motivando a criatividade e imaginação da criança. Todos os materiais estão acessíveis e à disponibilidade das crianças, sem exceção. Nesta sala, todas as crianças sabem o lugar onde se guardam os diferentes materiais. Assim o grupo assume o espaço como seu, e encarrega-se de o arrumar e organizar quando necessário, o que

permite que se tornem mais responsáveis e autônomos. Existem também armários que são restritos às crianças e assim exclusivos de armazenamento por parte da equipa educativa de sala, sendo que, quando necessário ao grupo, é solicitada o auxílio da criança, no alcance destes materiais.

As paredes da sala são um reflexo das aprendizagens e produções das crianças, sendo que a parede principal contém os instrumentos de pilotagem do modelo – MEM: a agenda, que serve para planear a semana; o mapa das presenças, que nos permite perceber a assiduidade das crianças; o mapa das tarefas, que facilita a distribuição de responsabilidades dentro da sala; o calendário, que serve para nos localizarmos temporalmente; o plano de atividades, que nos guia na escolha das áreas; o diário de grupo, que nos serve de avaliação ao longo da semana e por fim, os aniversários, que serve para lembrar não só as datas de aniversário como também os meses e as estações do ano. Nas outras paredes da sala, encontram-se os trabalhos individuais arquivados, trabalhos coletivos e projetos de pequeno e grande grupo.

O espaço é também utilizado como elemento de retrato da vida deste grupo, devendo ser flexível o suficiente para que se adeque e adapte ao grupo que nele vive. Como afirma Zabalza (1987) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”, cabe-nos a nós, em conjunto com o grupo, estruturar e enriquecer este espaço de forma positiva e desafiante. Não esquecendo que “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal,2012, p.12) de forma a espoletar a participação ativa e constante das crianças.

A rotina é um dos elementos-chave para a autonomia e bem-estar das crianças, já que sua existência e o seu reconhecimento por parte do grupo permite que cada “criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto para saber o que vem a seguir” (Cardona, 1992, p.9).

Assim, “os diferentes momentos da sequência diária têm de ser planeados de acordo com os interesses e ritmos das crianças” (Cardona, 1992, p.10), existindo uma grande variedade de momentos definidos na rotina, e a mesma deve ser flexível e adaptada de acordo com as necessidades e interesses das crianças, sendo frequente a existência de alterações em conjunto com o grupo.

A rotina semanal está definida de acordo com a agenda semanal, discutida e planeada à segunda-feira com o grupo. A rotina diária mantém-se, sendo que, durante o dia os tempos são alternados entre momentos de grande grupo e momentos de atividade individual ou em pequenos grupos.

Importa referir, que para uma organização mais completa da rotina a educadora utiliza alguns instrumentos próprios do modelo, MEM. São eles; (i) Mapa de Presenças; (ii) Agenda semanal; (iii) Mapa das tarefas, (iv) Diário de Grupo; (v) Plano de atividades, que foram mencionados no ponto relativo à descrição espaço. Para além destes, é utilizada também a (vi) Lista de projetos, que facilita a organização e sucessão de projetos na sala.

Estes instrumentos vão permitir à educadora e ao grupo guiarem-se diariamente, de forma que se possa não só experienciar e vivenciar o dia-a-dia como refletir e avaliar no final do mesmo, individualmente ou em grupo (Folque, 2014).

Neste seguimento, existem momentos próprios determinados pela educadora e enunciados no Projeto Curricular de Sala, tais como: (i) o tempo de conselho de turma, rotina diária da educadora, onde se faz o acolhimento e se planeia o resto do dia , é também realizado à sexta-feira, com o objetivo de avaliar e refletir a semana; (ii) o tempo de trabalho de projetos, que é feito individualmente ou em pequeno grupo, onde são explorados os tópicos que vão ao encontro do interesse das crianças; (iii) o tempo das comunicações, onde se apresentam tanto os trabalhos de projeto, como pequenas produções individuais e de pequeno grupo; (iv) o trabalho curricular participado, onde são feitas propostas direcionadas pela educadora, focando-se numa determinada ou determinadas áreas de conteúdo, por norma realizado em pequeno grupo. Todavia, posso constatar que a agenda semanal é bastante flexível, no sentido em que se adequa e adapta às necessidades e ritmos do grupo, não sendo encarado como estático e rígido, o que facilita a comunicação e participação ativa das crianças. É frequente, à segunda-feira, as crianças partilharem experiências e desta forma, quando constatado o interesse do grupo, as propostas feitas alterarem a planificação, introduzindo novas possibilidades de ação e atividades.

O projeto curricular de sala, privilegia o direito à participação encarando a criança como agente ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim fundamental a partilha de experiências realizadas em contexto familiar. Conhecer e escutar a criança

é algo que se desenvolve e consegue através de uma relação de qualidade, que implica proximidade, partilha e afeto entre todos os intervenientes do grupo.

Em relação à organização do grupo de crianças, existe na rotina momentos em que o grupo se encontra organizado de diferentes formas - em grande grupo: nos momentos de planeamento e partilha, como o tempo de acolhimento, as sessões de música e educação física ou dança, as reuniões de conselho e a leitura de histórias. Contudo, seguem-se também momentos de pequeno grupo, em que normalmente são exploradas as áreas da sala, na realização de projetos, propostas e/ou brincadeira livre. Ao longo do dia existem também momentos, em que se torna necessário uma atenção individualizada por parte de um dos elementos da equipa educativa. As diferentes organizações grupais vão permitir, que as crianças contactem com valores como o respeito pelo outro, a empatia, a cooperação, a partilha, a entreajuda, o espírito de equipa, a solidariedade, entre muitos outros.

## **2.5 O grupo – as crianças**

O grupo é constituído por vinte e duas crianças, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino. Trata-se de uma sala heterogénea, uma vez que a faixa etária está compreendida entre os três e os cinco anos (sete crianças na faixa dos três anos; oito na dos quatro anos e oito na faixa do cinco ano).

Importa referir que, dez crianças já frequentavam a instituição o ano passado e doze crianças ingressaram pela primeira vez nesta sala, no ano letivo 2020/2021. Estes dados tornam-se relevantes pois, permitem perceber se a maior parte das crianças está ou não familiarizada com o espaço e materiais, equipa educativa e gestão temporal da organização. O facto de alguns elementos do grupo já frequentarem a organização e conhecerem a rotina permite aos recém-chegados apropriarem-se mais facilmente da mesma e dos instrumentos de suporte.

Para caracterizar o grupo, utilizei diferentes registos de avaliação, nomeadamente, notas de campo, observações, e conversas informais com a educadora cooperante.

De forma a caracterizar detalhadamente este grupo separei a informação em três aspetos diferentes: interesses, capacidades e fragilidades do grupo.

Os interesses do grupo prendem-se muito pela curiosidade de descobrir coisas e colocar questões. É um grupo bastante curioso e comunicativo sempre disposto a procurar respostas, talvez motivado pelo facto de ter a metodologia de trabalho de projeto implementada na sala. Os temas de debate e interesse que se destacam, são os animais e os fenómenos naturais das ciências, existindo vários projetos em curso que vão encontro desses temas.

Através da leitura e análise do plano de atividades, preenchido diariamente pelo grupo, as áreas de maior interesse do grupo eram a área das construções, a área das três dimensões, a área do desenho e a área do faz de conta. Era frequente a partilha de produções e obras de arte nos momentos de grupo, surgindo muitas vezes ideias de realização coletiva a partir dessas interações.

Relativamente às capacidades do grupo posso afirmar que, através da forma como utilizam a sala e se responsabilizam por ela, este grupo é bastante autónomo, recorrendo normalmente ao adulto apenas nos momentos de refeição e higiene.

De acordo com as capacidades comunicativas, o grupo também se encontrava bastante dividido. Algumas crianças já tinham o à-vontade para se expressar em grande grupo, uma vez que já se sentiam confortáveis e seguras face ao grupo, por outro lado outras ainda se demonstravam pouco confiantes, uma vez que podiam sentir-se ainda inseguras face à exposição, contudo, é um grupo bastante comunicativo e recetivo no que diz respeito aos momentos de interação. Em suma, é importante referir que todas as crianças se expressam bem fluentemente relativamente às suas necessidades.

Nesta linha de pensamento, é importante refletir sobre a interação e a relação entre pares, assim observei que este é um grupo onde o espírito de entreaajuda, a solidariedade e o apoio entre pares, é algo muito bem assente e contextualizado como alicerce no quotidiano da sala. Afirmo isto porque, em qualquer que seja o acontecimento, positivo ou negativo, este é encarado como um problema ou questão a ser abordado em grupo. Incentivado, por vezes, pela educadora, mas muito frequentemente encarado pelas crianças, visualizando assim a importância que os momentos de comunicação têm para a sala.

Relativamente à tomada de decisões, em vários momentos é possível comprovar esta destreza, como por exemplo, na realização dos seus projetos e na hora de escolher em que área querem brincar e os materiais que nela usam.

No que diz respeito às fragilidades identificadas, penso que a capacidade de respeitar a vez do outro falar, é o grande desafio do grupo, mesmo existindo uma grande empatia e cumplicidade entre as crianças.

De uma forma geral era um grupo muito curioso e participativo, sempre disposto a novas propostas e desafios. Estava habituado a conversar sobre os mais variados temas, mantendo sempre uma postura de inquietação uma vez que questionavam o que os rodeava frequentemente. Atribuo estes hábitos ao facto de a sala funcionar de acordo com os princípios MEM, onde a criança tem um papel ativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Era um grupo muito afetivo que manifestava regularmente o apreço uns pelos outros e também pelos elementos da equipa educativa.

Para concluir, as grandes potencialidades deste grupo eram, sem dúvida, o sentido de grupo e a disponibilidade e receptividade com que encaravam o dia-a-dia e tudo o que de novo surgia naquele contexto.

Esta caracterização teve como base a observação feita ao longo destes meses, como acima referido, servindo assim de base para definir as minhas intenções como estagiária.

## **2.6 As famílias**

A família é o primeiro contexto social que a criança conhece. O educador deve conhecer a realidade dos contextos familiares das crianças, de modo a organizar a sua prática, correspondendo às necessidades de cada criança. “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al, 2016, p.28), sendo assim de extrema importância a comunicação e relação escola-família, potencializando e influenciando o bem-estar da criança.

Para caracterizar as famílias deste grupo, recorri às fichas de inscrição que me permitiram constatar que, de forma geral, as famílias são nucleares na medida em que são maioritariamente constituídas por dois adultos e uma ou mais crianças. Apenas seis das crianças não têm irmãos.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, a grande maioria apresenta um curso superior, o que me pode indicar, que o nível socioeconómico das famílias é estável. As profissões mais comuns são engenheiros (as); consultores (as); psicólogos (as); médicos (as); enfermeiros (as); e gestores (as). Deste modo posso afirmar que as famílias são de classe média-alta.

Pude observar que a relação escola-família é bastante regular. São realizadas cerca de três reuniões por ano, no final de cada período, sempre num contexto avaliativo. Relativamente ao contacto regular, é feito através de um grupo de WhatsApp, onde são feitas partilhas, maioritariamente de fotografias e vídeos. Devido às circunstâncias vividas de pandemia, não me foi possível ter um contacto próximo com as famílias, no entanto durante o período online consegui participar em alguns momentos e estabelecer relações.

Por fim, considero que diferença entre as famílias tem um forte impacto no contexto ao nível da vida do grupo, uma vez influenciando diretamente o «stock de conhecimentos» (Ferreira, 2004) das crianças, nomeadamente através das situações que elas experienciam e vivem, que normalmente evidenciam as culturas das famílias. Estas diferenças vão afetar o viver do grupo e enriquecê-lo, no sentido em que é através da relação estabelecida com a família e a partilha destes costumes e comportamentos, que é possível verificar e tirar conclusões que irão ser essenciais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.



## 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

No presente ponto, serão apresentadas o conjunto de intenções para suportar a minha ação educativa para com este grupo. São as intencionalidades do educador servem para justificar a pretende alcançar, podendo serem vistas como um suporte em toda a sua ação. Para estabelecer as intenções abaixo mencionadas tive presente toda a caracterização acima descrita, como tal estas serão apresentadas e refletidas através de notas de campo, conversas informais e reflexões semanais.

### 3.1 Intenções para a ação

Procurei que a minha prática fosse ao encontro dos principais princípios da organização socioeducativa, nomeadamente a questão de organizar o ambiente educativo de acordo com as necessidades de cada grupo, estabelecer relações significativas e verdadeiras com todas as crianças, motivar a aquisição de autonomia e construção do eu, proporcionar diferentes e variadas oportunidades de aprendizagem. Para além do nomeado do PCG, pretendo transmitir que os valores necessários para que as crianças sejam cidadãs solidárias e conscientes e que acreditem que o mundo é o que nós fazemos dele, que os sonhos existem e que tudo depende da confiança que temos em nós próprios. Tive em conta também os princípios defendidos pelo MEM.

Assim, as intenções educativas que orientaram a minha prática, foram muito ao encontro das já praticadas pela educadora que, de certa forma, são concordantes com o modelo pedagógico MEM, estando essencialmente relacionadas com os aspetos referentes à comunicação, cooperação e participação democrática. Desta forma, dividi as intenções em três parâmetros: intenções para com as crianças; intenções para com a equipa educativa e intenções para com as famílias.

### 3.1.1 Intenções com as crianças

Por saber que é essencial existir uma **relação de qualidade** com cada criança tinha como objetivo principal alcançá-la, desta forma iniciei o estágio, sentindo que o primeiro passo seria aproximar-me do grupo e de cada criança individualmente, deixando-me conhecer e que eu as conhecesse.

Quando falamos em relação de qualidade, assumimos que esta tem por base a confiança e segurança. Para além disto, deve ser uma relação responsiva e recíproca, na medida em que os dois indivíduos devem corresponder às necessidades e interações um do outro. “A relação afetiva é construída através de interações sociais desenvolvidas em ambientes variados (...) A interação é um espaço para trocas comunicativas, onde certos comportamentos, de ambos os parceiros, são destacados e assumem significado construídos em conjunto.” (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014, p.174). A criança é um ser ativo nesta interação desde que ela se inicia, e cabe-nos a nós, educadores, proporcionar uma postura receptiva e disponível, investindo em tempo de qualidade com elas, sejam eles de brincadeira, projeto ou nos momentos de rotina. Por isso, ao longo deste tempo tentei encontrar momentos individualizados ou de pequeno grupo para que conseguisse realmente conhecer cada criança e os seus interesses. Procurei, ao longo de toda a ação, dar-me a conhecer a cada criança de modo a criar confiança para que, naturalmente, se desenvolvesse uma relação de qualidade entre nós.

Depois da sessão de Movimento o A vem ter comigo.

**A-**Alexandra ... estou cansado...

**Est-** Ficaste cansado da sessão de ginástica foi? É normal saltámos e corremos muito hoje!

**A-Sim...** Podes ir comigo?

**Est-** Onde? Lavar as mãos? Ou vestir o casaco e lanchar? Vamos lá!

**A-Sim...** Mas estou cansado ...

**Est-** Anda lá, eu vou contigo!

**A-Posso** ir ao colo – agarra-se ao meu pescoço.

**Est-** Tu queres é miminhos é isso? Anda lá! – pego-o ao colo, faço umas brincadeiras e torno a colocá-lo no chão.

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº17)

Outra das minhas intenções para com as crianças, prende-se por **respeitar cada criança como ser único**, partindo da sua individualidade. Neste sentido, torna-se necessária a adequação da nossa ação e assim, determinei garantir uma prática que

apostasse na diferenciação pedagógica. Optei por conquistar cada uma delas, adequando a minha interação e comunicação, respeitando as diferenças. Pretendi ainda que, a minha prática integrasse todas as crianças sem que nenhuma se sinta, de alguma forma, fora do grupo. O desenvolvimento acontece de forma diferente em todas as crianças, logo é necessário respeitar esta diferença e garantir o bem-estar de todos.

**F-** Alexandra oia (olha) o meu desenho.

**Est-** Uau! Tantas cores, é um arco iris?

**F-** É um sol!

**Est-** Está espetacular, e tem muitas cores!

**F-** Eu acho que não sei as cores...

**Est-** Não faz mal! Às vezes demoramos um bocadinho mais de tempo! Queres ajuda a aprender quais são? – ele hesita uns segundos - Olha esta é? - Aponto para uma das cores

**F-** Amarelo...

**Est-** E esta? – aponto e ele hesita.

**A-** É vermelho!

**Est-** A se também queres participar fazemos assim, se o F não souber tu ajudas pode ser? Mas primeiro tens de o deixar pensar um bocadinho.

**A-** Está bem ...

Continuámos a rever todas as cores utilizadas no desenho.

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº35)

Aliada a esta intenção, surge também a necessidade de **estimular a participação de todas as crianças na dinâmica da sala**, visto que as capacidades comunicativas e participativas entre as crianças são diferentes. Mesmo estando consciente que existem várias formas de comunicação, é nosso dever reconhecer a criança como um ator social, construtor da sua identidade pessoal e social (Tomás & Fernandes, 2013). O papel do educador será suportar a sua prática na diferenciação pedagógica, motivando e estimulando as crianças para que participem ativamente na vida do grupo. Assim, procurei incluir, incentivar e estimular o interesse de todas as crianças nas propostas feitas pela equipa educativa e compreender os seus interesses de forma a proporcionar as mais variadas experiências.

**Ed-** Como reparámos que o F não tem quase bolinhas na área do desenho e da colagem sugeri-lhe que fizesse alguma coisa desse género hoje!

**Est-** Que boa ideia! Que vais fazer, já pensaste?

**F-** Ainda não... ajudas-me?

**Est-** Ok, posso ajudar claro! Aliás vou fazer contigo, eu adoro desenho e colagem!

**F-** Pode ser! (...)

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº84)

Assim, outra das intenções delineadas para com o grupo, foi **proporcionar momentos de atividades e propostas que vão ao encontro dos interesses das crianças**, pois considero ser importante observar e compreender o que realmente fará sentido para elas (Post & Hohmann,2003). O educador deve proporcionar materiais e experiências significativas para que as crianças se desenvolvam e aprendam. Ao longo da minha prática, procurei apostar numa escuta ativa de forma a proporcionar-lhes propostas desafiantes e interessantes, tendo por base um clima de expressão livre e confiança para assim partilharem as suas motivações, questões e curiosidades. Procurei gerir da melhor forma o tempo e espaço para ouvir as crianças, diariamente.

As crianças encontram-se a brincar nas áreas. A L chama-me.

**L-** Alexandra, podes contar uma história?

**Est-** Posso claro, qual é a história que queres? Escolhe lá tu, que eu ainda não fui espreitar as histórias que vocês têm aí no cantinho.

**L-** Temos muitas, pode ser esta?

**Est-Pode!** Ora ... Eu já conheço esta sabias? E que tal seres tu a contar?

**L-** Ah.... Pode ser! - O VC aproxima-se.

**VC-** posso ouvir?

**Est-** Sim vem cá!

Acabamos de ler a história em conjunto.

**VC-** Nós temos ali uma planta, olha! - aponta para o canteiro.

**Est-** Pois é já tinha reparado, é um canteiro, não é?

**VC-** ah... acho que sim!

**Est-**Sabem qual é a lição que o Sr Luís (personagem da história) aprendeu?

**L-** Sim... é ter paciência!

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº9)

### 3.1.2 Intenções com a equipa

Cada elemento da equipa educativa tem um papel ativo e muito importante na vida de cada criança, tornando-se imperativo que a união da equipa seja vivida e sentida pelo grupo. Segundo Nunes (2015), “para que uma escola para todos seja eficaz, é necessário que os diversos membros que constituem a equipa educativa colaborem entre si numa perspetiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças.” (p.24).

Na sala em questão senti que existia um compromisso das duas profissionais em acolherem-me e tornarem-me parte da sala e da equipa. Após observar este ambiente de perto, decidi que **trabalhar em equipa** seria uma das minhas intenções. Considero que um bom trabalho em equipa tem como base a partilha e troca de informações, num

clima de respeito e entreajuda entre todos os elementos. Por isso, penso que uma boa comunicação será a chave para alcançar o bom funcionamento. Ao longo de todo o período, tentei criar e compactuar com a equipa educativa, nomeadamente em parceria com a educadora e auxiliar, professores de educação física e música e toda a restante equipa docente e não docente.

Não obstante, um grupo que tenha uma equipa unida é sinónimo de bem-estar grupal mostrando assim que todos estão a trabalhar no mesmo sentido, onde as crianças sentem que todos formamos um grupo e como tal a unidade. Nós educadores, temos um papel social muito ativo, e aquilo que nós somos, também o transmitimos, tornando-se então essencial **criar relações verdadeiras e respeitadas** dentro deste meio (Post & Hohmann, 2011).

Posso constatar que, desde cedo, me senti muito bem acolhida por todos os elementos da organização, e assim a minha integração na equipa educativa foi bastante natural. Uma das características que me possibilitou esta adaptação, foi o carácter familiar desta organização, visto que apesar de ser uma organização com 1ºciclo, todos os níveis de ensino comunicam e participam ativamente nas diferentes vidas de grupo.

### **3.1.3 Intenções com as famílias**

Nas intenções delineadas para com as famílias, terei por base o **respeito**, mas também o objetivo de as **envolver na vida da sala**, numa perspetiva de dar continuidade às intenções das educadoras presentes no PCG.

Esta intenção parte do reconhecimento “das fronteiras entre a família e a escola como contingentes, permeáveis e flexíveis e das suas relações como interdependentes e complementares” (Ferreira, 2007, p.44).

Segundo Espiney (1997) citada por Matos (2003), o educador deve adotar uma perspetiva de “agir com as famílias, não para elas”, não esquecendo que esta relação é também interpretada pelas crianças e tem influência direta no seu desenvolvimento.

Não foi possível interagir de forma direta com as famílias, devido à pandemia. Contudo, a educadora manteve uma relação muito próxima das famílias, comunicando várias vezes com as mesmas através da internet. Desta forma, ao longo de todo o estágio, fiz também parte desta interação e relação via internet. Participei em reuniões,

momentos de pequeno grupo, em que os pais também participaram, realizei propostas e muitos outros momentos planeados e organizados, durante todo o confinamento que decorreu de janeiro a março.

### **3.2 Processo de intervenção**

Terminada a PPS II, importa refletir que o meu percurso ao longo destes meses foi gradual ao longo de toda a prática, no sentido que existiu uma grande evolução na minha ação e na forma como encaro esta profissão.

A chave para a evolução da minha postura passou, sem dúvida, pela observação constante das crianças. Após cada observação e registo diário, tive a oportunidade de refletir, semanalmente, sobre um tema que considerava importante ou que tivesse sido evidenciado no decorrer dos dias. Ao ler as notas de campo, conseguia analisar e refletir sobre o meu papel na sala, e foram esses momentos que me permitiram distanciar da prática e assim adequar a minha postura.

Por volta da terceira semana de estágio comecei a assumir algumas propostas, inicialmente feitas pela educadora, em pequenos grupos. Não obstante, pouco tempo depois, passei a fazer parte do planeamento em conjunto com a equipa educativa, tendo reuniões regularmente. Ao começar a assumir pequenos momentos de grupo fui conhecendo melhor as crianças, o que facilitou a minha integração. Ao assumir essa responsabilidade, mantive-me atenta ao que as crianças me transmitiam, com o objetivo de colocar em prática a intenção de ir ao encontro dos interesses e questões do grupo.

No final do primeiro mês de estágio, assumi um trabalho de projeto, intitulado de “Para que servem os ossos?”, que me permitiu, pela primeira vez, ser a responsável por uma proposta do início ao fim, o que foi sem dúvida um desafio. Todavia posso constatar que, os planeamentos e reuniões foram sempre feitas com a educadora cooperante. A partir daqui a minha postura, passou a ser mais ativa e participativa em pequenos momentos ou pequenas propostas. Gradualmente passei a evidenciar a minha função, de educadora, nos momentos de grande grupo, coordenando os vários períodos do dia. Com toda a situação vivida, devido às questões pandémicas, acabei por não assumir o papel de educadora em toda a sua ótica, pois a pausa de praticamente 3 meses dificultou esta decisão.

No entanto, não considero que isso tenha sido prejudicial ao meu caminho como estagiária pois fiz parte de todas as planificações, intenções e rotinas deste grupo, mantendo sempre uma postura atenta, focada e objetiva.

Relativamente aos momentos de pequeno grupo, não senti dificuldade em coordená-los pois as crianças do grupo são bastante cooperativas e recetivas. Todavia, nos momentos de grande grupo, senti alguma dificuldade em manter todas as crianças interessadas nas propostas, sentindo algumas vezes que não conseguia corresponder ao pretendido. Contudo, ao longo do estágio fui fortalecendo a minha relação com a educadora cooperante, o que me permitiu expressar dúvidas e angústias relativamente à prática pedagógica. Assim fui ficando cada vez mais tranquila e segura na minha forma de viver esta experiência. Percebi também que é normal errarmos ou que as coisas não corram exatamente como planeado e que temos de tirar o melhor partido disso, aproveitando tudo o que a prática nos dá, para assim crescermos e nos tornarmos melhores profissionais. Nesse sentido, as conversas informais com a educadora cooperante foram, sem dúvida, o meu refúgio. Consigo assim perceber a importância que uma boa comunicação entre a equipa educativa, considerando-a uma das bases para o meu sucesso nesta etapa.

No decorrer da prática tive também a oportunidade de assistir a várias alterações do espaço e da rotina, por necessidade de adequar aos interesses do grupo, o que me possibilitou ter uma noção da importância da observação, na nossa ação. Todas as alterações foram planeadas comigo e tido em conta a minha opinião, neste sentido consegui perceber como tudo funcionava, e o quão era importante escutar as crianças.

Aliado a estas alterações, assisti também a algumas introduções de material novo na sala e percebi a importância de suscitar interesse, desafiando o grupo com novas propostas. Acabei por começar a sugerir também alterações e introduções de novas coisas relativas ao espaço e aos materiais. Na rotina não introduzi nenhuma alteração significativa, pois achei que a mesma se adequava ao grupo e às suas necessidades.

Todavia é importante constatar que, em conjunto com a equipa educativa determinámos e planeámos cada semana ao pormenor para continuar a acompanhar as nossas crianças mesmo que à distância. Durante as sessões zoom fui assumindo um papel mais central em pequeno e grande grupo, o que me trouxe mais confiança enquanto futura profissional.

A pandemia permitiu que a equipa educativa ganhasse uma maior proximidade, enfrentando juntas diferentes obstáculos ao longo de todo o percurso. Foram muitas as readaptações feitas para que as crianças tivessem a oportunidade de usufruir ao máximo esta experiência. Não obstante, todas estas situações permitiram uma maior coesão de grupo.

Quando regressámos ao presencial, senti que progredi, uma vez que interiorizei a rotina do grupo como nossa. Aproveitando a oportunidade que a educadora cooperante me deu, evidenciei a minha prática maioritariamente através da gestão dos diferentes tempos da rotina, continuando a garantir assim, o bom funcionamento da sala e do grupo.

Em relação às crianças senti que, no decorrer do tempo, a relação era cada vez mais próxima. Senti que existia uma maior confiança e dessa forma tudo fluía mais facilmente. Uma vez que recorriam à minha pessoa com mais frequência, na resolução de conflitos, realização de propostas, brincadeiras, mimos e muito mais. Passando assim, a ter um maior vínculo com o grupo.

Relativamente à minha ação, optei pela planificação emergente dando continuidade ao trabalho da equipa educativa da sala. Este tipo de planificação vai ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças, contemplando o que surge no dia-a-dia e potenciando-o, assim, observar tona-se “uma atitude ativa, que deve ser caracterizada por escutar atentamente e mostrar disponibilidade dando espaço à criança” (Guerra & Luciano, 2012, p. 9).

No que concerne à planificação de atividades, estas surgiram no decorrer da observação das suas dúvidas e questões. Em forma de exemplo, todas as planificações realizadas contêm a contextualização da proposta. Estas atividades foram planeadas de modo a promoverem o desenvolvimento das competências em todas as áreas do currículo, apostando maioritariamente, na área da formação pessoal e social, nomeadamente a cooperação, respeito pelo outro e na autonomia. Importa ainda esclarecer, que no final de cada atividade ou proposta era feita a sua avaliação em conjunto com a equipa educativa.

Por fim penso que, as intenções foram todas conseguidas, sendo que a mais difícil de atingir e que ficou aquém das expectativas foram as intenções com as famílias dada a situação em que foi realizado o estágio. Apesar de todos os contratemplos, considero que a experiência foi sem dúvida gratificante e rica em aprendizagens.

Durante a minha prática pude também experienciar a construção de um Portfólio Individual com uma das crianças na sala. Assim, ainda que inexperiente neste tipo de avaliação empenhei-me para conseguir tirar o melhor proveito da experiência e usufruir inteiramente dela com o A. Nesta sala de JI não eram utilizados os portefólios como método de avaliação, contudo a educadora cooperante auxiliou-me em todo o processo de construção dando o seu contributo e mostrando-se disponível para ajudar. Por toda a questão atípica agregada a este estágio, o portefólio sofreu inúmeras paragens o que tornou o processo bastante difícil, pois uma das características deste modelo de avaliação é a continuidade ao longo do tempo. Todavia, eu e o A. empenhamo-nos para o realizar e gostámos bastante do resultado final (Anexo A – Capítulo nº 7).

Assim, tendo a criança como indivíduo central do seu desenvolvimento e aprendizagem faz sentido considerar a sua avaliação parte integrante do processo (Marchão & Fitas, 2014). Desta forma, o educador deve promover práticas que valorizem esse princípio, surgindo o portefólio como instrumento de aprendizagem e avaliação.

A construção deste portefólio deve ser realizada em conjunto com a criança, motivando a que a própria consiga autoavaliar-se durante o processo, fomentando a autonomia e reflexão.

O portefólio torna-se um aliado à participação ativa da criança que tanto privilégio e que está espelhado ao longo deste documento. Através dele a criança consegue tomar decisões, contruir e afirmar o seu pensamento crítico (Marchão & Fitas, 2014).

No decorrer da sua construção a opinião do A. foi tida como central, pois a minha intenção era seleccionar momentos, trabalhos e atividades que tivessem significado para ele e criar-lhe oportunidades de reflexão sobre as suas escolhas ou produções, para que conseguisse ter noção das suas conquistas e aprendizagens.

A construção do portefólio deve contemplar duas fases, uma de preparação onde se decidem os conteúdos e a organização dos mesmos e uma segunda fase de realização onde se selecciona as produções e as reflexões que vão integrar o documento (Parente, 2015). Todos estes processos foram realizados com o A. Decidimos então que o seu portefólio iria dividir-se por meses e que esses meses se iriam diferenciar por separadores com cores diferentes. Combinámos que ao longo dos dias o A. ia decidir o que queria colocar no portefólio registando os acontecimentos através de fotografias. Depois de tiradas as fotografias, ficaria minha responsabilidade imprimi-las para depois, as anexarmos ao documento e conversarmos e refletirmos sobre elas. Esta conversa

era feita sensivelmente uma vez por semana. Consigo afirmar que os registos do portefólio tiveram significado para o A. pois ele vinha ter comigo e dizia “Alexandra queres ver o que eu fiz? Podes tirar uma fotografia para o meu portefólio!”. Acedi a todos os seus pedidos e realizei também algumas propostas daquilo que o tinha visto realizar sozinho e que considerei ser uma boa oportunidade de conversa e reflexão! Todo este processo de escolha e reflexão tem como base uma estratégia de avaliação que vai ao encontro do que é significativo para a criança (Parente, 2015).

Por fim, penso que teria sido interessante dar continuidade à construção do portefólio para poder ter resultados mais concretos sobre as aprendizagens do A. Outro dos aspetos a melhorar seria o trabalho conjunto com a família, que não foi possível devido às características atípicas vividas neste tempo pandémico.



Neste capítulo, apresento e identifico a problemática em estudo, desenvolvida

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

durante a PPSII, determinando quais foram as opções éticas orientaram. Para além disto, irei também fundamentar a ten conta a bibliografia de referência. Por último, apresentarei e analisarei os dados recolhidos de forma a apresentar as conclusões retiradas.

### 4.1 Identificação e fundamentação da problemática

A problemática em questão, surgiu nas primeiras semanas de observação do contexto. Até aqui, durante o meu percurso como estudante e estagiária, tinha contactado com vários contextos onde a participação da criança ficava aquém das expectativas, sendo o ambiente educativo e a sua organização, sempre muito centrado nas decisões da educadora. Ao presenciar esta nova realidade, soube de imediato que queria estudar esta problemática: a participação ativa das crianças. Por me sentir desde cedo, muito inspirada por aquilo que via, resolvi investigar quais as estratégias para garantir esta participação das crianças.

Neste sentido, após algumas semanas de observação, percebi que os instrumentos de pilotagem do MEM poderiam ser utilizados como elementos reguladores ou potenciadores de uma participação ativa. Percebi também que os momentos de comunicação, introduzidos na rotina, poderiam também eles ser potenciadores da participação da criança. O que me levou a crer, que a implementação destes instrumentos e destes momentos na rotina poderiam, de alguma forma, ser a chave para um ambiente em que as crianças estão envolvidas em tudo o que as rodeia.

Desde cedo, consegui identificar várias funções nos momentos de comunicação e interação grupal: transmissões de informação e planeamento, resoluções de conflitos, debates de temáticas, sugestões de propostas e partilhas de sentimentos e

experiências. Assim, fez-me sentido, criar uma questão problema – A comunicação potência a participação ativa das crianças dentro da sala? Como?

Neste sentido, pretendi aprofundar possíveis estratégias para alcançar um ambiente mais participativo. Assim delinee os seguintes objetivos:

- Caracterizar o ambiente educativo na perspectiva da participação das crianças;
- Perceber se os instrumentos de pilotagem do MEM são promotores de participação;
- Perceber como a comunicação pode ser ou não uma estratégia para a participação.

## 4.2 Revisão da literatura

### 4.2.1 O direito de participar

Pensar sobre a importância da participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, requer uma reflexão sobre a evolução do conceito de participação, sendo necessário compreender a evolução das concepções de criança e de infância.

A criança era vista como um ser desprovido de capacidades e pensamentos, sendo relativamente recente a significação da sua voz (Domingues e Gomes, 2015). Uma vez, que na metodologia tradicional, a concepção de criança é centrada na ideia de “tábua rasa”, sendo encarada como um indivíduo que tem de percorrer determinadas etapas até chegar ao estadio cognitivo e moral de um adulto (Tomás, 2007), sendo a infância vista como “... a idade da inscrição directa e aproblemática da norma social” (Soares, Sarmiento e Tomás, 2005, p.3).

A investigação traz novas concepções defendidas pela Psicologia e pela Sociologia da Infância, que abriram caminho para a reestruturação desta imagem. A criança, passa a ser encarada como cidadão com direitos na sociedade. Em 1989 surge a CDC, Convenção dos Direitos das Crianças (1989), por necessidade do reconhecimento da criança como indivíduo competente. Este documento apresenta um conjunto

Comentado [m1]: parágrafo

significativo de direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais reconhecidos e atribuídos a todas as crianças.

Todavia, uma das suas premissas é o direito à participação e expressão livre da criança, nomeados no artigo 12º da CDC, – “Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.” (p.13), tornando-se assim um aspeto crucial a ter em conta para os intervenientes ativos na vida da criança.

Segundo Hammaberg (1990), citado por Tomás (2007), a CDC está agrupada em três categorias: **direitos de provisão**, onde se reúnem os direitos sociais da criança, como a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; os **direitos de proteção**, que reúnem premissas relativas à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; **direitos de participação**, onde são consagrados os direitos civis e políticos concedidos às crianças, como o direito ao nome e à identidade, a serem consultadas e ouvidas, a terem acesso informação, à liberdade de expressão, opinião e tomada de decisões.

Com a implementação destes direitos a voz da criança passa a ter outro significado, ainda que se possa notar nos dias de hoje alguns entraves a esta nova conceção de infância e conseqüentemente de criança. Entraves esses, maioritariamente centrados em questões de adulto centrismo, baseados na premissa da idade e nas relações verticais existentes até aqui. Como também, aspetos paternalistas e contradições sociais que tendem a insistir na homogeneização da infância. Contudo, apesar das novas visões, conseguimos perceber que ainda existe uma escassez da escuta ativa da voz da criança nos contextos educativos (Domingues e Gomes, 2015).

Após a consagração dos direitos aferidos às crianças universalmente, surgem novos impedimentos que, erroneamente, relacionam os direitos de proteção com os de participação, nomeadamente o facto de estes servirem como justificação para estabelecer limites na participação, adiando assim a liberdade para quando as crianças atingirem estatuto de “pessoas” (Soares, 2005). Esta questão serve ainda nos dias de hoje, como forma de desvalorizar o papel da criança no seu percurso educativo. Assim sendo, há uma tensão entre proteção e participação, ao invés do complemento entre ambos.

Neste sentido, percebemos que todo o processo agregado à participação da criança assenta no direito a ter uma voz e a ser ouvida, assim sendo as propostas, planificações e/ou negociações que aconteçam em contexto educativo, devem ir ao encontro dessa mesma voz. A escuta é uma forma de estar na ação para que se leve à prática os direitos da criança.

A prática da escuta, é uma capacidade que as crianças revelam desde muito cedo, demonstrando assim que têm voz, que sabem como escutar e querem ser escutadas pelos outros. Esta capacidade de escuta traz benefícios para adultos e crianças, pois é possível perceber significados e teorias que dão sentido ao mundo que as rodeia. Estas teorias explicativas revelam como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e a sua própria relação com essa realidade e com os outros (Rinaldi, 2001).

A escuta é ativa, pois recorre a todos os sentidos, provocando mais questões e não tanto as respostas, permitindo novas formas de diálogo com as crianças e apoiando a própria reflexão dos adultos (Rinaldi, 2001).

O diálogo proveniente de uma escuta ativa potencia o reconhecimento da criança em todos os seus aspetos tal como defende Lodge in Graham & Fitzgerald (2010), citado por Domingues & Gomes (2015). Assim percebemos que a comunicação é um dos elementos-chave para a construção de ambientes educativos de qualidade.

Chegamos então a um ponto em que, sem esquecer a vulnerabilidade da infância, devemos olhar para as crianças não só com o objetivo de responder às suas necessidades, mas também encará-las como sujeitos de direitos. No decorrer destas oscilações de opinião, entre direitos de participação e direitos de proteção, foram determinados três paradigmas da infância (Soares, 2005), sendo eles: - O paradigma da criança dependente; O paradigma da criança emancipada; O paradigma da criança participativa.

Começando pelo paradigma da **criança dependente**, este tem como base uma perspetiva protetora que retrata os adultos como defensores das crianças. Desta forma, a criança não possui capacidades relativas à racionalidade ou autonomia. Considera também a necessidade, dos pais e adultos de referência tomarem decisões em prol do melhor para a criança. Por serem consideradas incapazes de assumir responsabilidades que lhes dizem respeito, são também privadas de determinados

direitos, passando assim a ser privilegiado o direito à proteção em detrimento do exercício da participação.

No que diz respeito ao paradigma da **criança emancipada**, esta perspectiva considera que a criança tem capacidades e competências para tomar decisões. Defende também que as crianças devem ter a oportunidade de tomar decisões, mesmo que erradas, pois é através dessas tomadas de decisão que se ganha experiência. Sendo assim, relativamente à compreensão e capacidades das crianças, as experiências e vivências tornam-se um indicador mais fiável do que o indicador idade.

Podemos perceber que os dois primeiros paradigmas são opostos relativamente à forma como a criança é encarada. No primeiro constatamos que o adulto se torna o centro das decisões da vida da criança, protegendo-a excessivamente. No segundo, o reconhecimento da necessidade de proteção não fica clara o que coloca em risco o próprio paradigma.

Neste sentido surge um novo paradigma, que se intitula de paradigma da **criança participativa**. Este, reúne as duas perspectivas anteriores, reconhecendo a necessidade de proteção do adulto e ao mesmo tempo a necessidade de a criança ser o agente do seu próprio desenvolvimento.

Desta forma, surge então uma cultura de respeito para com todas as crianças, onde estas são vistas como sujeitos de direitos, sendo valorizadas as suas vulnerabilidades bem como as suas competências.

A participação ativa da criança nos contextos, permite a descentralização do adulto e da sua perspectiva, existindo assim um espaço para novos pontos de vista que vão permitir um enriquecimento do meio e conseqüentemente, permitirão à criança a construção de uma identidade pessoal e social (Domingues e Gomes, 2015).

Neste sentido, importa definir o que se entende por participação, concordando com a perspectiva de Tomás (2007) onde participar significa “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p.207). Assim, uma participação ativa torna-se condição necessária para impulsionar todos direitos da criança, sendo através dela que todos os outros se tornam possíveis.

A participação surge aliada a várias componentes, nomeadamente às relações que surgem no contexto e que a motivam a ser colocada em prática. Através destas relações surgem outras componentes como a escuta e observação, possibilitando a construção de um ambiente reflexivo em que se repensa e reconstrói constantemente (Malaguzzi, 1999). Todas estas componentes se complementam e permitem o conhecimento do grupo, possibilitando assim ao educador refletir, planear e agir. Uma pedagogia centrada nas relações permite-nos uma apreciação mais afinada daquilo que se passa dentro e fora da sala, apoiando-nos nos sistemas de comunicação nela presentes (Malaguzzi, 1999). Assim, “o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem” (Malaguzzi, 1999, p.77), devendo existir então uma ligação constante entre o pensamento e a ação, e tal só é possível através das redes de comunicação e interação entre adultos e crianças.

Focando-me novamente na importância da participação, segundo Landsdown (2005), citado por Tomás (2011), esta trata-se de um “direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico” (p.207), ou seja, permite-lhes ter um papel central no que lhes diz respeito ao invés de seres passivos ao cuidado e proteção dos adultos. Assim, o autor identifica três graus de participação das crianças, sendo estes possíveis de ocorrer em simultâneo no mesmo contexto: **processos consultivos** – caracteriza-se por ser processos iniciados, dirigidos e administrados pelos adultos, sendo as crianças apenas encaradas como informadores, no sentido em que são consultadas para opiniões e sugestões para posteriormente o adulto tomar decisões; **processos participativos** - caracterizados por serem orientados pelos adultos tendo em conta as opiniões e sugestões das crianças atribuindo-lhes essa influência; **processos autónomos** - caracterizados por ser processos nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação, onde os adultos atuam como facilitadores e orientadores.

Outra forma de ver, refletir e analisar o nível de participação das crianças é a de Soares (2005), citada por Tomás (2007) em que são considerados três patamares de participação entre adultos e crianças: **patamar da mobilização** - onde o processo é iniciado pelo adulto e a criança é convidada a participar; o **patamar da parceira** - onde o processo é desenvolvido em igual forma entre adultos e crianças e por fim, o **patamar do protagonismo** - onde a criança assume um papel central, dependendo assim o processo exclusivamente dela.

Neste sentido, considera-se que os Jardins de Infância, devem ser locais potenciadores da participação ativa, promovendo a visão da criança como ator social com a suas ideias próprias, efetivando assim os seus direitos. Como tal, cabe ao educador promover práticas sustentadas na democracia, onde existam “relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (Tomás, 2011, p.211). Desta forma, realço a importância de práticas assentes em modelos cognitivistas, chamados comumente pela comunidade de educadores de infância como modelos abertos, onde as iniciativas partem das crianças e dos educadores (Lopes da Silva, 2016).

O educador proporciona experiências adequadas a cada criança, mediando a construção de significados e experiências, atribuindo uma verdadeira importância às interações e ao meio social onde a criança se desenvolve e aprende (Lopes da Silva, 2016).

#### **4.2.2 O Movimento da Escola Moderna e a participação**

Tendo em conta que esta investigação foi feita num contexto educativo que privilegia os valores e conceções do Movimento da Escola Moderna e onde é valorizado a importância dos modelos abertos, faz sentido descrever e analisar a fundo esta metodologia participativa.

Segundo Niza (2009), citado por Folque et al.(2015) o MEM assume-se “como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica” (p. 17), sendo a democracia, os valores sociais e a cultura as matrizes deste movimento. Este modelo faz parte de uma organização social fundada com base na cooperação, diálogo e negociação, sendo estas três capacidades trabalhadas no dia a dia com as crianças. Tem também como base perspectivas teóricas socioculturais vindas de Vygotsky (1987), sendo defendido que o indivíduo se desenvolve interagindo com os outros em atividades culturais, pois desta forma absorvemos parte da sua herança cultural e instrumentos formando novas criações, ou seja, é em contacto com os outros e em constante socialização que nos vamos desenvolvendo e construindo a nossa própria individualidade.

Comentado [m2]: data

Para tal, segundo Niza (2007), esta metodologia rege-se através de três dimensões que dão significado ao ato educativo: (i) Iniciação às práticas democráticas; (ii) Reinstauração dos valores e das significações sociais; (iii) A reconstrução cooperada da Cultura.

É através da construção cooperada de um meio, que se coloca em prática a democracia. Desta forma, democrática no seu todo, constituem-se normas e valores que decorrem da interação social entre os intervenientes, ou seja, é “nesse sistema interativo de cooperação que o conhecimento se apropria na íntegra” (Niza, 2007, p.127). Assim, a apropriação de conhecimentos acontece através das vivências e experiências, existindo espaço para um olhar crítico e posteriormente clarificador dos saberes.

Este movimento defende que a aprendizagem das crianças deve ser feita em conjunto e harmonia com a cultura e a sociedade, de forma a sentirem-se parte de uma comunidade, sendo que todas as aprendizagens devem fazer sentido e ser integradas nas atividades naturais do seu dia a dia. Desta forma, as aprendizagens devem ser contextualizadas, sendo adquiridas através de experiências naturais, sociais e culturais do mundo que as rodeia (Folque et al. 2015).

É partindo deste pressuposto que não dividimos os tempos de vida na creche entre o tempo de atividades e o tempo das rotinas, como tradicionalmente acontece. Todas as atividades são, antes de tudo, atividades humanas e, por tal, marcadas pela cultura. É nesse sentido que elas contêm o potencial para o desenvolvimento das qualidades humanas nas suas diversas dimensões. (Folque et al., 2015, p. 18).

Segundo Niza (2004, 2010), citado por Folque et al. (2015), é através da comunicação que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, começando assim a criar algumas relações com o mundo que a rodeia. Tendo em conta este aspeto, no Modelo da Escola Moderna “a comunicação constitui-se como motor de toda a educação.” (p. 19).

Também Wells (1986), citado por Folque et al. (2015) afirma que para uma interação ser considerada de qualidade, é necessário que tanto as crianças como os adultos envolvidos estejam em sintonia, sendo que isso não significa que tenham

necessariamente de ter o mesmo ponto de vista, mas sim que sejam capazes de reconhecer as opiniões uns dos outros criando, posteriormente, um interesse ou conteúdo comum através de uma conversa/discussão, construindo assim significados partilhados/pontos entre todos.

Segundo Vygotsky (1994) é criada uma Zona de Desenvolvimento Próximo através da comunicação entre crianças de diversas idades e entre crianças e adultos. Para que esta exista, é necessário que as duas pessoas estejam em fases de desenvolvimento diferentes ou que, pelo menos, tenham pontos de vista distintos em relação ao tema em questão. Assim, as teorias em que o MEM se fundamenta vão ao encontro da necessidade de encarar a criança como uma pessoa que se encontra em fase de desenvolvimento, no processo de construção da sua identidade (Folque, 2015). Significa isto que, a criança deve ser inserida na sociedade “mediada pelos adultos e pelos seus pares, no mundo cultural que, enquanto sociedade, fomos capazes de produzir.” (Folque et al. 2015, p. 19).

Nesta linha de pensamento, faz sentido referir sobre a importância de um ambiente educativo indissociável no seu todo, onde as suas componentes integrantes funcionam como um todo. O espaço, o tempo, os materiais e as relações que nele acontecem, são fatores que se interligam entre si.

Importa ainda, fazer uma breve caracterização destes aspetos no modelo pedagógico MEM. No que diz respeito à organização do espaço, o MEM aposta na organização dos materiais por áreas de forma a possibilitar à criança experienciar diferentes recursos e atividades, neste sentido os materiais são escolhidos ao pormenor dando prioridade a materiais reais em oposição aos brinquedos (Folque, 2012). As paredes da sala devem servir de expositor permanente das produções. Relativamente à organização do tempo, este modelo pedagógico aposta na separação do tempo em duas unidades: o dia e a semana. Os dias iniciam-se com o planeamento em reunião de conselho, seguido de um tempo para atividades e projetos, depois de uma pausa, segue-se o tempo das comunicações onde coloca em coletivo o que se fez durante a manhã (Folque, 2012).

“A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças”

(Niza, 2007.p139). O que não significa que a organização temporal ou espacial seja estática, devendo ir sempre ao encontro do que o grupo se interessa e precisa.

Contudo, devemos ainda focarmos na gestão cooperada do currículo própria deste modelo que é o que permite a colaboração de crianças e adultos intervenientes do processo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças participam ativamente no planeamento, gestão e avaliação através de momentos de negociação e partilha. Esta negociação torna-se essencial para que se tornem atores pró-ativos na sua aprendizagem (Folque,2012). De forma a garantir a responsabilidade mútua partilhada por educadores e crianças, o MEM recorre e utiliza instrumentos de pilotagem. Este conjunto de mapas de registo, e elementos que ajudam a planificação, gestão e avaliação da atividade devem estar expostos e ao alcance das crianças para que estas os manuseiem e se sintam confortáveis em utilizá-los. Assim, estes instrumentos servem principalmente para documentar a vida do grupo, sendo eles orientadores e reguladores do que acontece na sala (González, 2002).

Os instrumentos de pilotagem principais, segundo Folque (2012), são: **o mapa de presenças**, que regulam a assiduidade das crianças; **o mapa das atividades** onde as crianças planeiam e registam as suas atividades, tendo como objetivo possibilitar um processo de autorreflexão sobre a ação; **inventários** que estão afixadas nas áreas da sala e possibilitam a descrição das atividades e materiais possíveis de realizar nesse espaço; **diário de grupo**, onde se regista semanalmente incidentes, desejos, conflitos ou relatos de acontecimentos; **o mapa das regras de vida**, contém as regras estabelecidas que regulam o grupo; **o quadro de distribuição de tarefas**, onde estão distribuídas as responsabilidades da sala. Complementando a informação, segundo Niza (2007), para além dos nomeados acima, existe ainda, o **plano de atividades**, onde se expõem as áreas e a sua frequência de utilização. A estes instrumentos podem ainda ser acrescentados outros, desde que a sua utilização seja definida pela equipa educativa e pelas crianças (Niza, 2007).

Importa perceber que estes instrumentos vão possibilitar uma avaliação constante do grupo o que vai permitir uma constante adaptação da organização do espaço, do tempo e da organização do grupo.

### **4.2.3 A comunicação como ferramenta para a criança exercer o seu direito de participação**

Sendo a comunicação um dos pilares da pedagogia MEM no que diz respeito à formação e desenvolvimento humano, faz sentido aprofundarmos alguns dos seus aspetos.

Segundo Folque (2012), a comunicação pode assumir uma dupla função no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar, atribuindo-se uma função cognitiva que emerge quando as crianças expressam as suas ações ou experiências de modo a conseguirem expor para o outro o que querem transmitir. Por outro lado, atribui-se uma componente social, em que a informação que partilham serve de benefício para a comunidade onde a expõem, fazendo com que tenham de ser questionadas pelos que as ouvem, sendo assim uma forma de interação. A capacidade de comunicar pressupõe a transmissão de uma mensagem e de conhecimentos que promovem aprendizagens a nível cognitivo, normalmente associados à área de formação pessoal e social, aumentando assim a autoestima das crianças, para além disto é também uma forma de desenvolver a linguagem oral (Oliveira, 2010).

Conseguimos então afirmar, que a comunicação se torna uma das bases para todo o processo educativo da criança, sendo possível colocar a criança exercer o seu direito de participação através da mesma. Assim, tornou-se importante esclarecer o que entendo por comunicar, destacando a componente social desta mesma ação e privilegiando as formas sociais do discurso, considerando a comunicação como uma forma de “colocar em comum” partilhando pensamentos e saberes. É esta troca que nos permite perceber o que ainda temos por fazer e dependendo tudo da forma como acolhemos e refletimos o que resulta desses momentos comunicativos.

Para tal, o MEM, aposta em introduzir um tempo específico para dar resposta à necessidade e importância de comunicar – o tempo das comunicações. Estes momentos, são caracterizados pela interação dialógica acerca das experiências realizadas pelas crianças. A sua finalidade passa não só por criar uma comunidade de partilha e interação, como também de aprendizagem, onde se recorre à reflexão, colaboração e escuta entre pares (Folque, 2012).

Importa assim, perceber de que forma é colocado este tempo das comunicações na rotina temporal do grupo. Segundo Niza (2007), na rotina diária do grupo existem três momentos de grupo onde a comunicação assume o papel central, sendo eles: o planejamento em conselho, que se segue logo depois do acolhimento e onde se planeia os acontecimentos do dia. O segundo momento acontece depois do lanche da manhã e antes do período de almoço, com o objetivo de partilhar experiências e descobertas feitas ao longo da manhã. Por fim, o último momento acontece no final do dia onde é feito um balanço do dia. Relativamente à rotina semanal do grupo, existe ainda uma reunião de conselho que é realizada à sexta-feira como forma de rematar toda a semana, onde é lido o diário de grupo. É neste momento, que se avaliam as responsabilidades assumidas pelo grupo diariamente, onde se resolvem conflitos e questões, onde se planeia e avalia as atividades e projetos realizados durante a semana e onde se planeia o que continua na semana que se segue.

Esta importância dada à comunicação não é exclusiva do modelo MEM, sendo considerada por vários modelos e pedagogias como um processo de aprendizagem eficaz: ligar a ação com a reflexão, ou seja, “refletir através da representação (verbal e/ou visual) das atividades e processos realizados pelas crianças” (Folque, 2012, p.350). No entanto, o MEM, privilegia também o sentido de aprendizagem em comunidade, quer isto dizer, que as crianças aprendem a dar sentido às suas experiências através da colaboração com o grupo.

“A natureza do TC dá às crianças um papel central de ensino, ao apresentarem ao grupo as suas experiências e produtos de aprendizagem, ao mesmo tempo que apela às que fazem parte da audiência, para que dêem feedback, comentem, perguntem e façam sugestões, aspetos que fazem parte do papel tradicional do professor e que as crianças aprendem, a pouco e pouco, a adoptar.” (Folque, 2012, p.351).

O MEM visa assim, uma relação igualitária em que a posse do saber é partilhada.

É neste contexto de pressupostos e princípios que surge o meu interesse em investigar o nível de participação das crianças e de que forma a comunicação e a existência destes circuitos e tempos comunicativos proporciona, influência ou potencia uma participação ativa da criança na sua aprendizagem e desenvolvimento.

A partir desta revisão bibliográfica tive a oportunidade de clarificar ideias e conceitos relativos ao tema que me vão auxiliar na análise e compreensão dos dados recolhidos ao longo da minha estadia nesta sala de JI.

### **4.3 Roteiro metodológico e ético**

Nos estudos sociais é comum a investigação ter um carácter qualitativo, que se baseia em dados descritivos relativos a fenómenos, pessoas, locais e conversas. As questões investigadas têm o objetivo de estudar a complexidade destas componentes no seu contexto natural. Para isto, o investigador utiliza estratégias que lhe permitam integrar-se no contexto em estudo, de forma a conhecê-lo (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste caso, de forma a ir ao encontro dos objetivos previamente delineados, a metodologia escolhida foi a de estudo de caso, também ela de natureza qualitativa. Esta metodologia tem como princípio o aprofundamento de uma determinada problemática, através da análise interpretativa dos dados (Stake, 1999).

No que diz respeito ao carácter holístico deste método de estudo, podemos dizer que a importância que se dá ao processo necessário para compreender o objeto de estudo realizado, é mais importante que a sua conclusão (Stake, 1999). Para Yin (2005) o contexto em que o estudo se realiza parece ser significativo, sobretudo quando estamos perante um estudo de um fenómeno social complexo.

Segundo este método de investigação, é comum determinar-se uma questão inicial ou temática que oriente todo o processo que se segue – A participação ativa das crianças. Podendo esta ser alterada ou reformulada ao longo do percurso (Stake, 1999). Todavia, segundo o autor, este tipo de metodologia permite fazer generalizações sobre determinado tema, sendo que a sua finalidade permite, essencialmente, a compreensão do objeto em estudo, particularizando-o.

Tendo em conta a categorização dos estudos de caso delineadas por Yin (1993), enunciadas por Meirinhos e Osório (2010), esta investigação é um estudo de caso, único e descritivo, pois representa a descrição de um determinado fenómeno inserido no seu

contexto natural. Assim, de forma a ser possível realizar esta investigação teremos a participação da educadora cooperante e do grupo de crianças que acompanhei durante estes seis meses (cf. caracterização 2.6. *Crianças*).

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de informação, estes serão a observação direta e participante, notas de campo, e a entrevista à educadora cooperante. Torna-se importante, segundo Dooley (2002), enunciado por Meirinhos & Osório (2010) nesta metodologia, o investigador recolher e organizar o maior número de dados possíveis, recorrendo a diversas fontes de recolha para possibilitar a triangulação dos dados e por conseguinte a sua validação (Meirinhos & Osório, 2010). O método de triangulação de dados, baseia-se no cruzamento de todos os dados recolhidos.

As notas de campo, recolhidas a partir da observação realizada, são o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve e experiência, que pressupõem posteriormente uma análise e reflexão (Bogdan & Biklen, 1994). A entrevista à educadora cooperante, consiste na recolha de dados que me permitam conhecer melhor as conceções implícitas na sua prática, neste caso, relativamente à promoção de um ambiente que privilegia a participação das crianças. O objetivo inicial era aplicar uma entrevista semiestruturada de forma a dar mais abertura ao desenvolvimento do tópico em questão, mas, por constrangimentos de tempo, não foi possível sendo assim aplicada uma entrevista do género do questionário via online.

Os procedimentos de análise de dados vão centrar-se na análise de conteúdo que investe na apresentação, descrição e interpretação dos dados (Silva & Fossá, 2013).

Relativamente ao roteiro ético (Anexo A – Capítulo 11), este teve por base a Carta de princípios para uma ética profissional da APEI (2011) e o documento, Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças de Tomás (2011).

De acordo com a APEI (2011), existem determinados princípios que um profissional de educação deve seguir: a competência, responsabilidade, a integridade e o respeito. Quanto aos princípios de investigação com crianças determinados por Tomás (2011), devemos ter em conta: objetivos da investigação; custos e benefícios da mesma, respeito pela privacidade e confidencialidade, decisões acerca de quais as

crianças a envolver e a excluir, fundamentos, planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação, consentimento informado, uso e relato das conclusões e possível impacto nas crianças, famílias ou equipa e Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as. Neste sentido é apresentada uma tabela de análise destes dois conjuntos de princípios, aliados à reflexão das mesmas na prática educativa.

#### **4.4 Apresentação de resultados e discussão de resultados**

Considerando que no modelo MEM a estrutura pedagógica é estática e não existe participação dos grupos de criança na sua constituição, a análise dos dados irá centrar-se na participação das crianças na gestão das rotinas diárias e instrumentos de pilotagem organizadores das mesmas.

Assim, este subcapítulo encontra-se organizado de forma a dar resposta aos objetivos traçados no início desta investigação. Desta forma, após terem sido recolhidos e organizados os dados procedi à estruturação e categorização dos mesmos, originando duas árvores categoriais centrais: a primeira (cf. Anexo A – Capítulo 9) que analisa as Notas de Campo; a segunda (cf. Anexo A- Capítulo 10) referente à entrevista da educadora cooperante.

As tabelas ilustrativas estão divididas em cinco colunas: tema, categorias, subcategorias e frequências de utilização. Na tabela referente à categoria - instrumentos de pilotagem, a intenção foi perceber de que forma utilizam as crianças estes instrumentos na sua rotina. Na tabela referente à categoria - momentos de grupo, pretendia-se perceber como é que a criança participa nos momentos da rotina e que evidências temos onde seja visível que a comunicação e partilha auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Por fim, na última tabela que diz respeito à categoria sobre o ambiente educativo, a intenção era perceber se as crianças reconhecem e participam na organização do ambiente educativo.

Depois de feita a análise de frequências de utilização, realizei uma análise categorial tendo em conta os três processos de participação defendidos por Landsdown (2005): processos do tipo consultivos, participativos ou autónomos, de forma a

possibilitar um melhor entendimento no que diz respeito ao tipo de participação existente ou predominante nos dados recolhidos em cada subcategoria.

#### 4.4.1 Os instrumentos de pilotagem

De forma a analisar a utilização dos instrumentos de pilotagem utilizados por todo o grupo, foi feita uma seleção dos instrumentos de forma a verificar a sua potencialidade no que diz respeito à participação da criança. Assim sendo, neste contexto eram utilizados vários instrumentos, nomeadamente a agenda semanal, o mapa de tarefas, o calendário, o plano de atividades, diário de grupo, a lista de aniversários, e a lista de projetos. Dos instrumentos presentes na sala seleccionei então a agenda semanal, o diário de grupo, o plano de atividades e o mapa de tarefas para realizar este estudo.

De forma a possibilitar uma melhor constatação dos dados utilizei a tabela 1, onde estão descritos a frequência da utilização dos instrumentos selecionados.

**Tabela 1**

Síntese categorial das Notas de campo – Instrumentos de pilotagem (cf. tabela completa no Anexo A- Capítulo 9)

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência de utilização motivada pela equipa educativa	Frequência de utilização tomada autonomamente pelas crianças
A participação das crianças na sala	Instrumentos de pilotagem	Agenda	2	3
		Diário	1	3
		Plano de atividades	7	2
		Mapa de tarefas	1	1

**Comentado [m3]:** Como sabe isto? Está a achar que há instrumentos que potenciam a participação mas ainda não verificou.

O que terá de dizer é que dos diversos instrumentos de pilotagem selecionou a agenda semanal, o mapa de tarefas, o calendário, o plano de atividades, diário de grupo, a lista de aniversários, e a lista de projetos, para verificar se eram potenciadores da participação das crianças..

A **agenda semanal**, era um instrumento utilizado diariamente pelo grupo e pela equipa educativa. Consistia num quadro com os dias da semana (segunda a sexta-feira) onde estavam registadas o planeamento feito com o grupo na manhã de segunda-feira. Este registo era feito, maioritariamente através de desenhos decididos em conjunto com o grupo, para uma melhor percepção e sucessão de acontecimentos. Este quadro era dividido em dois períodos da manhã, o almoço e dois períodos da tarde. Importa ainda referir, que existiam momentos fixos na rotina, como era o caso das sessões de música, sessões de expressão motora, hora da história, tempo das comunicações e reunião de conselho. A função que as crianças reconhecem neste instrumento é de organização temporal e sucessão de acontecimentos. Este elemento regulador possibilita à criança a sua própria gestão do tempo, podendo ser considerado como indicador de participação ativa.

**Comentado [m4]:** Isto é importante para a caracterização do instrumento e as suas intenções

Quando analisamos detalhadamente as unidades de registo desta subcategoria, percebermos que o grau de participação evidente é do tipo participativo, o que significa que as opiniões e sugestões das crianças são valorizadas, mas estas ainda não as tomam e aplicam de forma autónoma. Mesmo que a função seja reconhecida pelas crianças e a utilização do instrumento seja feita maioritariamente de forma autónoma, através da minha observação e tendo em conta os dados, a construção da agenda é fortemente orientada pelo adulto, o que em termos avaliativos se aproxima do nível dos processos participativos, O que é evidenciado na tabela 1 pela proximidade da frequência de participação dos adultos (2) e crianças (3).

**Comentado [m5]:** Em cima diz "a utilização deste instrumento é feita autonomamente, na maior parte das vezes"

O **diário de grupo** constitui uma tabela com quatro colunas: gostei, não gostei, o que fizemos, o que propomos (Folque, 2012). Este elemento era utilizado por todo o grupo de crianças e pela equipa educativa. Sendo posteriormente lido e analisado na reunião de conselho. A função que lhe está atribuída é de auxiliador nos momentos da reunião de conselho, onde é feita uma reflexão sobre todos os acontecimentos da semana.

Na observação e análise das notas de campo percebi que na sua maioria, a utilização é natural e espontânea por parte do grupo, sendo a frequência de utilização motivada pelos adultos (1) inferior à utilização autónoma do instrumento (3). Ao ser reconhecida a função auxiliadora do diário pelas crianças, a tendência seria observarmos um tipo de participação autónoma, o que foi verificado pela análise de

dados. Podemos concluir que a criança empreende a ação, recorrendo ao adulto meramente em termos orientadores.

O **plano de atividades** consiste numa tabela de dupla entrada, onde estavam representadas as diferentes áreas existentes na sala na linha superior, e os nomes de todas as crianças, na coluna mais à esquerda (Folque, 2012). A principal intenção deste instrumento era auxiliar no planeamento das áreas para onde queriam ir, realizando um círculo vazio na mesma para que quando terminassem, o preenchessem.

No decorrer da minha observação e análise, notei que o plano era muitas vezes preenchido no final da utilização das áreas, sendo frequentemente motivada a sua utilização pela equipa educativa (7) em oposição ao uso autónomo (2). Assim identifiquei neste instrumento várias funções:

- planeamento e antecipação, por parte das crianças

“(...) Aproveita este momento para relembrar que acrescentámos uma área nova à lista das áreas da sala e as regras de utilizar a área. O JP sugere que se adicione a área da carpintaria ao plano de atividades para poderem marcar quando a frequentam. Esta sugestão é ouvida e aceite pelo grupo.”  
(Anexo A- Capítulo 2 – NCº108)

Após surgir uma área nova no contexto educativo e JP reconhece a necessidade de a acrescentar à lista de áreas para poderem marcar no plano quando a frequentassem, o que me indica que para além de reconhecer a utilidade do plano, considera-se responsável por relembrar o grupo deste acontecimento, demonstrando-se exercer a sua possibilidade de participação ativa.

- avaliação dos interesses das crianças numa perspetiva da educadora e equipa educativa

“**Ed**-Como reparámos que o F não tem quase bolinhas na área do desenho e da colagem sugeri-lhe que fizesse alguma coisa desse género hoje!  
**Est**- Que boa ideia! Que vais fazer, já pensaste?  
F- Ainda não... ajudas-me?  
**Est**-Ok, posso ajudar claro! Aliás vou fazer contigo, eu adoro desenho e colagem!  
F- Pode ser! (...)”  
(Anexo A- Capítulo 2 – NCº84)

Através do preenchimento conjunto do plano com as crianças, a equipa educativa consegue regularmente avaliar cada criança e assim orientá-la e motivá-la a explorar e descobrir áreas novas com aquisições **novas**, o que conseqüentemente pode levar a tomadas de decisão por parte das crianças.

**Comentado [m6]:** o que pode levar a tomadas de decisão por parte das crianças'

- como auxiliar na resolução de conflitos provocados pela escolha da mesma área por várias crianças.

“Depois do almoço a educadora faz uma pequena reunião para perceber quais são as áreas que querem brincar enquanto o os restantes fazem o repouso.

Quando se depara com várias crianças a querer brincar na área do lego.

A educadora opta por consultar o plano de atividades e verificar quais são as crianças que têm mais bolinhas na área dos legos.

**Ed-** Ora, olhando aqui para o plano de atividades quem é que tem mais bolinhas no lego? O que é que fará sentido? Como é que vamos resolver?

A L manifesta a sua opinião.

**L-**Há meninos que têm muitas bolinhas.

**Ed-** Então se há meninos com muitas, fará sentido quem ir ao lego?

**C-**Os que têm poucas...

**Ed-**Encontrámos a solução.

O grupo mostra-se atento ao plano e assente”

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº16)

Percebi que, a utilização do plano de atividades como instrumento auxiliador de planeamento, é reconhecida pelo grupo com diversas funções. No entanto, verificando detalhadamente as diferentes unidades de registo, entendo que apesar deste reconhecimento, a sua utilização ainda não é autónoma, o que possivelmente se traduz em situações de participação consultiva, isto é, as crianças não utilizam o plano sozinhas, tendo de ser a equipa educativa ainda a motivá-las o que pode fazer com que o diálogo adulto-criança se torne muito fechado e diretivo.

O **mapa de tarefas**, consistia numa lista com as tarefas determinadas em grupo e dois nomes colocados à frente tornando-se assim os responsáveis. Estas funções eram alteradas por semana, seguindo uma ordem logica e mantendo os pares. Os pares eram formados por uma criança mais velha e outra mais nova. Eram adicionadas ou retiradas diferentes tarefas conforme fosse interesse do grupo.

Na análise dos dados percebi que não recolhi dados suficientes para tirar uma conclusão sobre a sua utilização, no entanto, durante todo o período de estágio notei que muitas crianças já dominavam a sua utilização e a sucessão de pares responsáveis

por cada tarefa, ansiando maioritariamente a função de presidentes, pois é a função com mais destaque e responsabilidade.

Comentado [ap7]:

Tendo em conta os poucos dados recolhidos, o tipo de participação evidente nos mesmos, remete-nos para a existência de processos participativos, o que nos indica que os adultos têm em conta a voz das crianças, mas elas ainda não controlam a ação.

#### 4.4.2 Os momentos de grupo

De acordo com o contexto onde estagiei, existiam momentos com funções distintas, são eles o tempo de conselho de turma, o tempo de trabalho de projetos, o tempo das comunicações e o tempo de trabalho curricular participado.

Desta forma, seleccionei previamente alguns momentos de grupo de forma a verificar a sua potencialidade no que diz respeito à participação das crianças. Estes momentos de grupo são de interação, partilha e comunicação pretendendo comprovar-se são realmente têm presentes um carácter participativo ou não. Neste caso, a maior parte dos momentos fazem parte dos Niza (2007) como centrais na metodologia MEM: planeamento do dia; planeamento semanal; avaliação do dia; reunião de conselho; atividades e projetos; quero comunicar/mostrar.

**Tabela 2**

Síntese categorial das Notas de campo – Momentos de grupo (cf. tabela completa no Anexo A – Capítulo 9)

Tema	Categoria	Subcategorias	Frequência de utilização motivada pela equipa educativa	Frequência de utilização tomada autonomamente pelas crianças
		Planeamento do dia	1	5
		Planeamento semanal	1	0

A participação das crianças na sala	Momentos de grupo	Avaliação do dia	3	3
		Reunião de conselho	3	2
		Atividades e projetos	4	6
		Quero comunicar/ mostrar	0	1

No decorrer da análise dos dados, percebi que o planeamento do dia e da semana estão relacionados, pois o instrumento principal que é utilizado para auxiliar o grupo é o mesmo – a agenda semanal. Desta forma, faz sentido analisá-los juntos.

No **planeamento do dia**, o que se pretende é que o educador ouça e registre as partilhas, novidades e vivências feitas pelas crianças. Com essa informação é feita, em conjunto, a planificação do dia. No que diz respeito ao planeamento semanal, o mesmo deve acontecer à segunda-feira quando é feito o acolhimento, não esquecendo a sua componente dinâmica e adaptável. Para planear a educadora deve recorrer ao diário de grupo discutido em reunião de conselho na semana anterior, para desta forma conseguir relacionar as propostas feitas pelo grupo nesta nova semana.

Assim sendo, o planeamento semanal é normalmente feito à segunda-feira, mas adaptado ao longo das necessidades e interesses da semana, sendo assim priorizado com o grupo, o planeamento diário.

Após a análise consigo concluir que as crianças utilizam a planificação diária e semanal com a intenção para a qual foi destinada, reconhecendo a sua função organizativa e estruturadora do tempo e espaço da sala. Percebi imediatamente que ao dominarem a organização temporal da semana e do dia, percebem quais são os espaços que têm à disposição e desta forma podem tomar decisões mais informadas sobre o que fazer e o que escolher. Nesta utilização autónoma (5), mostram que reconhecem a interligação das duas grandes componentes do ambiente educativo – tempo e espaço, sendo assim participativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No momento do final do dia, à qual Niza (2007) descreve como balanço em conselho, encarado aqui, como **avaliação do dia**, aquilo que se pretende é fazer a análise do dia, resumindo e partilhando os acontecimentos centrais do grupo.

Na análise dos dados relativos a esta subcategoria percebi que este momento pode ter várias funções, para além dos expetáveis. Serão elas:

- Momento onde surgem novas propostas

"No momento de avaliação do dia conversávamos sobre o recreio em grupo.

**DD-** Ed, o chão do recreio estava todo sujo!

**Ed-** Sujo?

**DD-Sim...**

**Ed-** Ah com as nêspersas da árvore?

**DD-Não sei...**

**Ed-** Estes frutos que estão a sujar o chão do recreio, chamam-se nêspersas. Não conhecem? – O grupo acena negativamente. – Ora aqui está uma boa oportunidade para descobriremos mais sobre uma árvore que temos no nosso recreio. Duarte vamos embarcar neste projeto? Quem queres convidar?

**DD-** Sim, o F!

**Ed-** Então vamos fazer um estudo os três sobre as nespereiras e depois mostramos ao grupo o que descobrimos, pode ser?

**DD e F-Sim!"**

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº93)

Apesar desta nota de campo nos trazer um exemplo de participação tipo consultivo, a equipa educativa assumiu um papel de orientador para que a criança possa exercer o seu direito participativo, ou seja, esta ação educativa serviu para o adulto potenciar a participação da criança.

- Momento onde se relembra compromissos relativos ao dia que se segue

"... Depois desta decisão, a educadora volta a lembrar que o saco das produções vai no final do dia para casa e que deve retornar vazio na manhã seguinte. Aproveita também para avisar que o jornal mensal seguirá para casa no dia seguinte.

**ML-** Mas se nos esquecermos a AS lembra-nos?

**Ed-** Claro que sim, mas a responsabilidade é de todos! Vocês têm de treinar a vossa memória para se irem lembrando destas pequenas coisas! Nós estamos aqui para ajudar!"

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº88)

A atribuição de responsabilidade à criança das coisas que lhe dizem respeito e lhe pertencem, como evidenciado nesta nota de campo, parece-me ser um indicador da

intenção da equipa educativa de que o grupo seja mais autónomo e conseqüentemente exerça uma participação mais ativa.

Quando detetei a existência de diferentes funções neste momento percebi que é possível que, de acordo com o sucedido, se possa caracterizar os tipos de participação nela presentes de várias formas. Podendo encarar-se um carácter apenas consultivo quando se trata de relembrar os compromissos e onde a participação da criança fica aquém, sendo o papel central o do educador. Ou, quando parte do próprio grupo pode evidenciar um tipo de participação autónoma. Assim, o mesmo momento pode ter presente vários tipos de participação exercidos pela criança, no entanto, analisando os dados relativos a esta subcategoria, evidenciam-se processos do tipo participativo os onde se demonstra que o poder de decisão ainda é fortemente influenciado pelo adulto.

Relativamente à **reunião de conselho**, a mesma tem lugar à sexta-feira ao final da tarde (Niza, 2007), sendo que no local de estágio onde estive, esta era feita no final da manhã. Este momento tem como intenção resumir e relembrar os acontecimentos da semana (“O que fizemos”), discutir e debater aspetos positivos e negativos apontados pelo grupo e equipa educativa que tiveram lugar durante a semana (“Gostei e não gostei”), é aqui que o educador aproveita para refletir em conjunto com o grupo os aspetos a melhorar normalmente ligados à vivência do grupo. Por fim, analisa-se propostas feitas e motivadoras do planeamento da semana seguinte (“O que propomos”). Para tal ser possível, o instrumento de pilotagem selecionado para organizar este momento, é o diário de grupo.

Através da análise dos dados recolhidos foi possível verificar que todas as funções atribuídas a este momento de grupo, são reconhecidas pela equipa educativa e pelo grupo de crianças, sendo maioritariamente motivada a utilização do instrumento regulador e organizador deste momento pelos adultos da sala (3) em oposição à utilização autónoma (2). Talvez por ser um momento onde são discutidas regras de sala e de convivência, se torne um momento gerido, na maior parte das vezes, pelo adulto educador. Desta forma, os graus de participação oscilam entre o consultivo e participativo. Não quer dizer, que não existe participação por parte das crianças, pois os temas debatidos são maioritariamente escritos por elas no diário de grupo e falados por elas. Mas talvez por serem temas difíceis e terem valores agregados, que devem ser trabalhados, a tendência seja esta.

No que diz respeito às **atividades e projetos**, podemos separar este tempo em dois momentos, o das atividades, onde o que se pretende é que o grupo utilize a sala em seu proveito próprio e de forma autónoma, explorando as áreas e as propostas individualmente ou em grupo sem o auxílio do adulto, ou o momento dos projetos onde se desenvolvem os projetos investigativos em curso. Neste momento pretende-se que os grupos que se propõe a investigar algum tema em causa se reúnam com o apoio de um elemento da equipa educativa e deem continuidade ao trabalho. Como instrumento auxiliador da gestão das áreas temos o plano de atividades e para o controlo dos projetos em curso utilizamos a lista de projetos.

Como consegui verificar após a análise dos dados, esta é uma subcategoria onde o carácter autónomo da participação está mais evidente, pois a exploração das áreas não é condicionada pelos adultos, sendo totalmente atribuída às crianças a responsabilidade de como e com que função as utilizam. As crianças demonstram aqui total controle sobre as ações e decisões que tomam.

No entanto, apesar do grau de participação ser autónomo, a utilização do plano de atividades que funciona como gestor de áreas, ainda não é autónoma. Relativamente à utilização da lista de projetos e da responsabilidade agregada à sua função, foi visível através da minha observação diária, que as crianças fazem a gestão e reconhecimento dessa responsabilidade de forma autónoma. Mostrando-se sempre muito ansiosas por este momento.

Por fim, o momento que designo de **quero comunicar/mostrar**, é um momento fixo na rotina e agenda diária deste grupo, assumindo o lugar de partilha de produções ou aprendizagens maioritariamente artísticas. Os dados recolhidos neste sentido foram escassos, mas através da minha observação, consigo afirmar que todas as crianças reconheciam a sua função e propósito, sendo que marcavam a sua vez através da colocação de produções num movel designado “Quero mostrar”. Este momento, por princípio, é um momento que potencia a participação, pois para além de permitir a troca de interações e opiniões permite também a apreciação e o gosto pela partilha. Foi neste momento que muitas vezes as crianças que menos ativas e participavas evidenciavam a sua posição, opinião ou partilha.

Percebemos assim que aquilo que está por trás de todos estes momentos analisados é a comunicação, a interação e partilha. É através da comunicação que a

criança exerce o seu direito de participação. Depois da partilha com o grupo destas experiências e vivências, os momentos de comunicação permitem ligar a ação à reflexão, ou seja, pensarem e refletirem sobre o que vivem para lhes atribuir significado.

#### **4.4.3 O ambiente educativo**

Sabemos a importância que um ambiente educativo de qualidade tem na educação das crianças, assim, faz sentido que as componentes que o constituem se interliguem entre si. O espaço, o tempo, os materiais e as relações que nele acontecem, são fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento das crianças.

Um espaço educativo estruturado em conjunto com o grupo, com intencionalidades bem definidas e concisas é essencial para o desenvolvimento-aprendizagem. A organização do espaço deve ser funcional e acessível às crianças, para que estas consigam autonomamente realizar as atividades que escolhem e têm à disposição (Cardona, 1992). Para além disto, um ambiente organizado em conjunto, potencia a participação ativa das crianças na sua utilização. Aliado ao espaço educativo, encontram-se os materiais que nele estão dispostos, estes devem ser estimulantes e diversificados de forma a motivarem continuamente a sua utilização por parte das crianças. Devem ainda ter, características que permitam a utilização autónoma do grupo.

Não menos importante, temos a rotina temporal do grupo e da sala, onde deverá existir momentos que darão resposta aos interesses das crianças, momentos onde veem as suas necessidades satisfeitas e momentos onde são exploradas as suas capacidades. Deve existir um equilíbrio e uma interligação destes momentos entre si. Tal como é referido nas OCEPE, (2016) “A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes (...)”. É fundamental para as crianças poderem antecipar os momentos do seu dia, de forma a tornarem-se cada vez mais autónomas (Cardona, 1992). Ao tornarem-se autónomas na gestão do seu tempo tornam-se também mais participativas.

Também as relações e interações fazem parte da organização do ambiente educativo, no sentido em que é a junção do tempo e do espaço que proporciona e potencia estas relações. Sabemos também que estas relações, entre crianças ou entre as crianças e os adultos da sala, potenciam a participação.

**Tabela 3**

Síntese categorial das Notas de campo – Ambiente educativo (cf. tabela completa no Anexo A – Capítulo 9)

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência de utilização motivada pela equipa educativa</b>	<b>Frequência de utilização tomada autonomamente pelas crianças</b>
A participação das crianças em sala	Ambiente educativo	Tempo, espaço e materiais	3	9

No decorrer da análise dos dados desta categoria percebi que a utilização do espaço era feita autonomamente pelas crianças (9) e bastante superior e à utilização motivada pelo adulto, o que me indica, tendo em conta os graus de participação aqui estudados, que o tipo de participação evidente foi a participação autónoma. Isto porque, a maior parte das notas de campo nos indicam que as crianças neste período, onde são exploradas as áreas ou os temas dos projetos em curso, estão no centro das decisões. As suas opiniões e decisões influenciam diretamente as suas ações sem controlo da parte do adulto.

**V-** Ó Ed, quando é que vamos arranjar o faz de conta?

**Ed-** Temo-nos esquecido! Com a caixa da carpintaria se calhar conseguimos resolver! Vamos ver!

**V-** Com a carpintaria? Mas vou ser eu?

**Ed-** Sim claro, eu ajudo-te!

**V-** Está bem – mostra-se entusiasmado.”

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº109)

Analisando esta nota de campo como exemplo, o V reconhece uma necessidade da sala e relembra a educadora desse compromisso, assumindo que é um problema

seu também, parece-me que não espera que a educadora assuma esta responsabilidade sozinha. Isto pode indicar que tem consciência da sua intervenção ativa da sala e conseqüentemente que tem o poder de participar.

#### 4.4.4 O educador

Para poder apurar o sentido da participação foi necessário perceber o que é valorizado pela educadora responsável no que diz respeito à participação das crianças em sala, pois considero que aquilo que o educador valoriza e defende influencia diretamente o grupo. Neste sentido, a tabela está dividida em subcategorias que estabeleci ao analisar os dados relativos ao tema em estudo. Assim, começamos por perceber quais são as evidências que a entrevistada faz relativamente ao respeito pela criança e pela voz ativa da mesma, seguindo-se a importância que atribui ao ambiente educativo e à comunicação. Por fim, considerarei importante também perceber qual é a importância que atribui ao seu papel dentro sala e quais são as estratégias que reconhece na promoção de um ambiente participativo.

**Tabela 4**

Síntese da entrevista à Educadora Cooperante. (cf. tabela completa no Anexo A-Capítulo 10).

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência com que a educadora nomeia as subcategorias
		O respeito pela criança	6
		A criança com voz ativa	8
		Um ambiente educativo construído com as crianças	4

A participação das crianças na sala	Valorização da participação da criança	A comunicação como estratégia para uma participação ativa	12
		O papel do educador num ambiente participativo	8
		Estratégias identificadas para promover um ambiente participativo	4

Tendo em conta os dados relativos à entrevista feita à educadora cooperante e relacionando-os com os dados e conclusões já retiradas das categorias acima referidas, percebi que os dados se complementavam e interligavam, ou seja, os momentos de grupo que estão privilegiados na rotina do grupo normalmente necessitam de instrumentos organizadores e auxiliares para serem realizados. Nesta sequência percebe-se que o educador, responsável por organizar e proporcionar um ambiente educativo de qualidade, interliga todos estes fatores de forma a permitir-lhe realizar uma avaliação constante do grupo, da sala e da sua ação. Desta forma, achei necessário refletir sobre o papel do educador nesta gestão e como este consegue que o seu grupo coloque em prática o seu direito de participação.

O respeito pela criança (6), passa pelo educador reconhecer a criança como indivíduo de direitos. É necessário que, ao reconhecer esta voz o educador tenha de colocar o princípio da escuta ativa como prioridade na sua ação, privilegiando o que o grupo fornece para um planeamento conjunto, pois "...as suas opiniões são muito importantes e sempre tidas em conta..." (entrevista).

**Comentado [m8]:** pela educadora reconhecer a criança

Na valorização, por parte do educador, da voz ativa da criança (8) é que se encontram meios para proporcionar e fomentar um ambiente educativo participativo. É encarando a aprendizagem e desenvolvimento da criança como um objetivo partilhado e trabalhado em colaboração que está a chave para o sucesso, tal como a educadora afirma e defende, "existe a partilha de responsabilidades, a negociação entre a criança e o educador, o conhecimento e a aprendizagem são construídos em parceria, quer com

educador quer, com grupo de crianças. Todos contribuem para a aprendizagem e sucesso de todos (entrevista)".

Para isto, "todo o planeamento tem a colaboração das crianças e muitas vezes são elas a propor alterações, ajustes ou novas propostas" sendo a aprendizagem "...impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente".

"Reunimos o grupo em meia-lua e fazemos silêncio para ouvir a apresentação do projeto "Porque é que as alforrecas picam?".

No final do projeto a educadora dá tempo para o restante grupo fazer comentários.

**ML-** Mas porque é que as alforrecas existiam antes dos dinossauros elas ainda vivem e os dinossauros já não?

**Ed-** Ora, uma boa questão! Também não sei temos de ir pesquisar!

**Grupo-** Vamos fazer um projeto!"

(Anexo A- Capítulo 2 – NCº11)

Esta nota de campo revela-nos um tipo de participação ativa do tipo autónoma, pois o grupo reconhece uma dúvida para a qual não tem resposta, inicialmente recorrem ao adulto presente como resposta, mas ao perceberem que não vão conseguir esclarecê-la mostram entusiasmo em ir à procura. O que é comum nesta sala pois o MEM utiliza a metodologia de trabalho de projeto, o que por si só revela uma intenção da equipa educativa de os motivar a exercer o seu direito de participação.

O ambiente educativo e a sua organização (4), são o "motor de arranque para que o planeamento aconteça." Neste sentido, a responsabilidade é de todos e decidida por todos pois, tal como vimos anteriormente, "todos estes aspetos contribuem para uma maior autonomia, e segurança..." (entrevista).

Assim, através dos dados recolhidos relativos à perspetiva da educadora no que diz respeito ao tema em estudo, podemos verificar que a própria utiliza os instrumentos de pilotagem como elemento organizador e potenciador dos momentos de comunicação e participação, nomeadamente, a "agenda, mapa das presenças, mapa das tarefas, diário de turma, atas dos conselhos. Todos eles de alguma forma alimentam e sustentam a comunicação pois tudo está interligado" (entrevista). Ao comparar as nomeações, feitas pela educadora durante a entrevista, das subcategorias selecionadas percebo que a que apresenta valores superiores é a que diz respeito à comunicação

como estratégia (12) para alcançar um ambiente mais participativo, o que me parece ser uma das principais intenções da sua ação.

Por fim, conseguimos perceber que o papel do educador (8) se torna bastante importante quando a intenção é colocar o direito de participação da criança em ação. A educadora inclui-se então na definição de facilitadora afirmando, “somos desbloqueadores, provocadores de conversas” (entrevista).

#### **4.5 Discussão de resultados**

Através da triangulação dos dados recolhidos foi possível concluir que ao longo dos momentos da rotina (planeamento diário e semanal, avaliação do dia, reunião de conselho e atividades e projetos, foram evidentes três dos níveis de processos participativos estudados (processos consultivos, processos participativos, e processos autónomos), sendo visível que os dominantes são os processos participativos, onde a criança se expressa e tem iniciativa mas o controlo da sua ação ainda é partilhada e gerida com o adulto. Este grau de participação permite que a criança vivencie e reconheça o seu papel no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O educador, assume-se como mediador potenciando a participação da criança através da negociação resultante dos momentos de diálogo, construindo assim em parceria o conhecimento e aprendizagem, como a educadora defende e afirma.

Podemos aferir que os momentos que evidenciam uma participação do tipo autónomo, apenas se revelam na subcategoria das Atividades e projetos, quer isto dizer que o grupo exerce o seu direito de participação ativamente no decorrer destes momentos. Em contrapartida, o momento assinalado como visivelmente consultivo é a reunião de conselho, onde o educador assume um papel central.

Desta forma, encaramos então o ambiente educativo como fator potenciador e influenciador da participação visto termos concluído que tal é permissor ou impedor da colocação em prática, do direito à participação por parte das crianças. Um espaço e

rotina que não seja planeada com as crianças, por si só, é um fator impeditivo de uma participação ativa.

Na análise da utilização dos instrumentos de pilotagem (agenda, diário de grupo, plano de atividades, mapa de tarefas) como indicadores de participação ativa das crianças foi possível também verificar a dominância dos processos participativos, sendo que na utilização do diário de grupo os dados apontam para a atribuição de um nível de participação autónoma, quer isto dizer que as crianças têm total controlo sobre a sua ação nesta utilização. Possivelmente estes dados devem-se ao facto de o brincar se assumir como atividade central do dia das crianças, onde estas mantêm o controlo sobre o que fazem e com quem (Silva, et al.,2016). Por outro lado, a utilização do plano de atividades revelou que, estes momentos adquirem um nível de participação do tipo consultivo, o que significa que, maioritariamente, é o adulto que domina as decisões e ações decorridas da vivencia destes momentos.

Será então que a estrutura rotineira dos tempos da semana influencia o grau de participação da criança? Visto que o tempo de brincadeira é o único que não contempla obrigações? Todos os restantes elementos pressupõem uma orientação do adulto, quer seja o planeamento ou a avaliação do dia. Será então, que devia existir mais tempo na rotina semanal onde as crianças pudessem exercer de forma mais ativa o seu poder de decisão? E assim contemplar mais tempo de participação autónoma? Visto que, os dados nos indicam que possivelmente são esses os momentos que privilegiam esse tipo de participação.

Noutra perspetiva, no decorrer da análise dos dados foi-me possível verificar que não existem dados de não participação neste contexto educativo, o que me indica que a utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM e a implementação dos momentos comunicativos, ou tempo das comunicações, realizados e marcados na rotina do dia-a-dia, podem ser efetivamente uma estratégia da educadora para alcançar uma sala educativa onde as crianças exerçam o seu direito de participar.

Percebi ao longo da análise destes dados que a oscilação entre os vários graus de participação foi bastante evidente, podendo atribuir-se a razão destas conclusões ao estado atípico deste estágio. No meu entendimento, seria exatável que, por exemplo, nos momentos como os de planificação do dia, existissem dados referentes a uma participação do tipo autónoma, pois é um momento em que as partilhas condicionam a

organização estrutural do tempo do grupo. Assim sendo não foi possível verificar a potencialidade desses momentos como era esperado, o que talvez se associe à altura em que os dados foram retirados e às condições atípicas vivenciadas nesse período de tempo. Após um ano letivo interrompido várias vezes e com relação à distância, o grupo teve de se readaptar o que pode ter influenciado esta dinâmica de participação.

Por outro lado, ao refletir sobre estas conclusões percebo que existir tempo na rotina para conversar, partilhar e interagir em grupo, exercendo uma escuta ativa do que aqui se desenrola, é possível perceber que a comunicação potencia uma participação ativa e regular das crianças em tudo o que lhes diz respeito. Privilegiarmos tempo para escutar as crianças e ir ao encontro dos seus significados torna-se urgente, tal como defende Rinaldi (2001) todas as teorias devem ser escutadas, comunicadas e ouvidas.

No decorrer da investigação deste tema percebi também que a participação não é igual para todas as crianças, sendo relativo as afirmações que aqui faço de uma forma muito geral. Foram várias as vezes que pensei que deveria ter tido em conta o número de participações analisadas por criança, pois ao longo da observação participante que realizei notei que a participação ativa não é ainda exercida por todas as crianças. Será então a idade um fator a ter em conta? Ou será a capacidade de concentração, interesse e reflexão das diferentes crianças que influencia esta participação? Durante esta estadia, fui partilhando estas dúvidas com a educadora cooperante, pois sentia que havia crianças que não demonstravam tanto interesse e disponibilidade para fazer parte do grupo, partilhando e comunicando com as restantes. Na postura da educadora sempre percebi que a intenção era dar-lhes espaço e tempo para que se apropriassem das rotinas e da sala, para posteriormente exercerem na sua totalidade o seu direito de participação de uma forma ativa.

Ainda numa perspetiva reflexiva e recorrendo à análise dos patamares de participação enunciados por Soares (2005), citados por Tomás (2001), depreendo que os dados analisados se encontram sensivelmente distribuídos pelos três patamares (patamar da mobilização, patamar da parceria e patamar do protagonismo), evidenciando-se maioritariamente o patamar da parceria, onde os processos se desenvolvem de igual forma entre adultos e crianças. Não descurando, a importância de alcançar o patamar do protagonismo que potencia a exerceção do direito da

participação em toda a sua plenitude, encarando a criança como central e tornando o processo totalmente dependente da mesma.

Em forma de conclusão percebo que através da análise de dados e a sua reflexão me foi possível questionar sobre vários assuntos, nomeadamente sobre a a minha própria ação no decorrer desta investigação. Deveria eu ter tido mais em conta a perspectiva da criança no que diz respeito à sua própria participação? Sei efetivamente que sim, pois uma das intenções iniciais era essa, mas com todas as condições atípicas deste estágio descurei a importância dada a essa intenção. Assim termino, sabendo que a oscilação de graus participativos é possível e normal, tal como refere Landsdown (2005), citado por Tomás (2001), no entanto o objetivo como futura educadora será privilegiar a participação autónoma.

Terminada esta etapa tão importante da minha formação enquanto futura

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

educadora de infância, importa refletir sobre o percurso | ' ' | | ' ' |  
profissionalidade. Este processo resulta da combinação da r  
social com a minha identidade profissional, que se mantém em construção ao longo de  
toda a minha vida, não sendo, desta forma, estática a perspetiva que apresentarei.

O desenvolver da profissionalidade constrói-se através de interações, partilhas e aprendizagens com as pessoas e os espaços que nos rodeiam (Sarmiento, 2009). Neste sentido, todas as experiências que tive, pessoais e profissionais, condicionaram a minha forma de ser e ver o mundo que me rodeia, e conseqüentemente a minha forma de olhar para a educação. Tendo em conta que os dois módulos da PPS representam uma grande parte do meu percurso académico, sustentam substancialmente as minhas experiências e aprendizagens vivenciadas em contexto profissional. Desta forma, este período permitiu-me colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo destes anos de formação, e vivenciar a realidade que é ser educadora de infância. Foi através deste contacto com contextos e profissionais diferentes que consegui perceber o tipo de profissional que aspiro ser.

Numa procura de melhorar a minha ação e ser a minha melhor versão junto das crianças, as reflexões foram a minha maior ferramenta. Através delas consegui distanciar-me da minha própria ação, refletir e avaliar a minha postura e mais

importante, adaptá-la e ajustá-la às necessidades do grupo. Para além da reflexão, a observação foi também uma competência que fui apurando e afinando com o tempo, o que me permitiu adequar a minha ação pedagógica. Uma observação e escuta ativas condicionam, sem dúvida, um contexto educativo de qualidade. Assim, procurei investir nessas duas necessidades ativamente, solicitando muitas vezes à educadora cooperante (PPS II) momentos coletivos de reflexão. Foram estas permutas e interações com ela que me fizeram crescer enquanto profissional e onde percebi a importância de uma prática reflexiva.

Aliado a este pensamento surge a importância de trabalhar em equipa. Se até aqui sempre considerei essencial, durante o estágio da PPS II em JI tive a certeza. Desde o primeiro dia na organização senti que o trabalho em equipa era coeso e que teria de me adaptar e mais tarde pertencer, mas foi de tal forma natural que quando parei para pensar, já pertencia à equipa. A equipa educativa da sala onde estive (Educadora A. e auxiliar S.), sempre se manifestou coerente e unida, o que se refletia no espírito de grupo encarado pelas crianças. Tal como afirma Roldão (2007), um trabalho colaborativo pressupõe uma interação entre duas pessoas em que existe um relacionamento onde se procura ter disponibilidade para o outro e onde se pensa em conjunto. Esta relação tem como objetivo atingir uma prática de qualidade em que as crianças são encaradas como atores principais. A ação da equipa educativa deve estar centrada no bem-estar das crianças, apostando na capacidade de resposta dos interesses e necessidades de todo o grupo e de cada criança individualmente.

Nesta ordem de ideias, prende-se a necessidade de abordar a dimensão do educar conjuntamente com o cuidar - educuidar, uma perspetiva com duas componentes indissociáveis. Não é possível educar sem cuidar (Caldwell ,2005), e ambas implicam uma disponibilidade total para o outro. Desta forma, procurei suportar a minha ação nesta visão. Outra das componentes que considero essencial para alcançar um ambiente de qualidade para as crianças se desenvolverem e aprenderem, passa pela relação afetiva que criamos com elas. Acredito que a chave para um desenvolvimento saudável e feliz se prende pela afetividade que estabelecemos com as nossas crianças. Por me rever num educador que tenha isto presente, apoiei a minha prática na construção de relações verdadeiras, respeitadas e afetuosas com todas as crianças durante o meu caminho, apostando na ideia defendida por Rinaldi (2001) em que, “o

verbo que orienta a ação não é falar, explicar, transmitir, primeiro que tudo é necessário escutar” (Lino, 2013, p.127).

Olhando para trás só lamento não ter tido mais tempo e disponibilidade para vivenciar mais momentos com as crianças, mas sem dúvida que todas as oportunidades que tive com elas me marcaram enquanto futura profissional e enquanto pessoa. Foram muitas as vezes que me questioneei se este seria o caminho certo para mim, e até se estaria à altura do desafio que é o mundo da educação, mas percebi também que sou uma pessoa que corre atrás daquilo que acredita. E se há coisa em que acredito é que vou dar o meu melhor por cada criança que fizer parte do meu caminho. Um caminho que desejo que seja longo e nunca estático. É por isso que considero que um educador tem de valorizar a criança e o que vem com ela, para conseqüentemente “atribuir sentido ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva, et. al., 2016, p.13).

Por fim, não poderia terminar este capítulo sem uma breve reflexão sobre os tempos atípicos em que foram realizados estes dois estágios (PPS I e PPS II), devido a circunstâncias de pandemia. Vi, muitas vezes, ameaçada a minha experiência como educadora estagiária, o que em termos pessoais dificultou toda a adaptação inerente à experiência. O afastamento recorrente da prática e a vivência da alternativa possível, em registo online, revelou-se um total desafio, quer para mim e as equipas educativas quer para as crianças, que se viram confrontadas com a necessidade de se adaptar e reinventar. Além do mais, não consegui estabelecer uma relação próxima e integrada com as famílias, o que me deixou bastante receosa no que toca a experiências e ações futuras. No entanto, considero que dentro das possibilidades existentes tentei mostrar-me disponível e recetiva a manter esta relação à distância. Agora, após ultrapassada esta fase consigo encarar os pontos positivos que surgiram destas circunstâncias, tais como o facto de poder presenciar durante um maior período de tempo, a vida destas crianças e fazer parte dela.

Em suma, as duas oportunidades de prática que tive no decorrer deste Mestrado em Educação Pré-escolar permitiram-me descobrir e afinar o tipo de profissional que vou ser, dotando-me de capacidades e competências indispensáveis à profissão. Termino, reforçando que considero esta construção da profissionalidade uma

componente em constante desenvolvimento e acredito que estou pronta para os próximos desafios que certamente irão surgir na minha vida.

O presente relatório teve como objetivo reunir as aprendizagens e reflexões

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

realizadas ao longo de um percurso que pressupõem o trabalho das equipas educativas e famílias. É um documento que retrata as dúvidas encontradas e a superação dos desafios inerente à prática pedagógica, o único que resume o início do meu caminho como futura educadora de infância e que agrega todas as aprendizagens feitas que possibilitaram o meu crescimento pessoal e profissional.

Destaco a importância da reflexão na prática pedagógica pois foi uma importante ferramenta para a minha prática e a sua análise mostrou-me a necessidade de aprofundar a temática abordada ao longo do presente documento – a participação ativa das crianças. Um conceito conhecido, mas pouco colocado em prática, tornando-se por si só, um desafio. É pelo reconhecimento e valorização dos direitos das crianças, nomeadamente o seu direito a participar naquilo que a implica, que decidi aprofundar este assunto. Desde cedo, estive em organizações onde não me identificava com as práticas existentes, nomeadamente no que dizia respeito à participação das próprias crianças dentro do contexto educativo. Tendo a oportunidade de estar numa sala de MEM, percebi que seria a minha oportunidade de aprender mais sobre a participação ativa das crianças. Sendo o MEM um modelo que privilegia a participação das crianças,

faria sentido investigar os métodos, instrumentos e momentos vividos na prática. Considerando a criança como sujeito competente para participar no que a rodeia, e valorizando a partilha do poder entre as crianças e os adultos conseguir retirar algumas conclusões e responder aos objetivos determinados no início desta investigação.

Ao longo do processo investigativo foi possível constatar diversos tipos de participação. Estes dependiam de diversos fatores, nomeadamente dos instrumentos utilizados, dos momentos em que ocorriam, da postura do educador e da criança. Existem vários fatores condicionadores da exerceção da participação da criança, particularmente o facto de a estrutura do modelo pedagógico ser demasiado rígida, no sentido em que tem muitos momentos dirigidos pelos adultos, o que automaticamente influencia o nível de participação da criança. Esta investigação deixou também no ar algumas questões que pretendo esclarecer quando colocar em prática as aprendizagens retiradas deste processo, tais como a minha ação pedagógica, que se deve centrar mais na criança, devendo existir um equilíbrio entre a ação do adulto e da criança, mesmo que isso influencie ou dificulte o decorrer das rotinas.

Consegui também perceber que a valorização da comunicação e dos momentos destinados à interação e partilha entre o grupo podem ser de facto potenciadores de uma participação ativa. É através da escuta ativa que consigo chegar a cada criança. Esta investigação despertou em mim e na minha prática, um olhar muito mais atento no que diz respeito às escolhas e decisões que tomo durante o decorrer da ação e pretendo continuar a autoanalisar-me de forma a conseguir, futuramente, um ambiente que privilegie e valorize a necessidade das crianças colocarem em prática os seus direitos.



Almeida, L. & Rosseti-Ferreira, M. (2014). Tranformações afetivas entre o bebê e a

## REFERÊNCIAS

- educadora na creche. *Análise*  
<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/86>
- Artur, A., Pereira, C., & Folque, M. A. (2020). *Aprender o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna através da escrita dialogada na formação inicial*. In Barbosa, I. G. (Org.). *Formação de professores, e trabalho Educativo em pesquisa: perspectivas teóricas e metodologias*. *Imprensa Universitária: Goiania*. 127-148.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989). ONU.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. pp. 267-281. Dinalivro.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância- APEI*, (24), 8-16.

- Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no jardim de infância. *Revista Pro-Posições*, 1 (28), 132-139.
- Domingues, M. & Gomes, E. (2015) Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa* (pp.132-142). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). "À porta do JI da Várzea" ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2007). "-Tá na hora d'ir pr'a 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. In Silva, P. (org.) (2007). *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (1.ª ed.) (pp.39-66). Profedições, Lda - Jornal a Página da Educação.
- Folque, A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 05-12.
- Folque, A.M. (2012) *Aprender a aprender no pré-escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ªed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*. 3(6) 13-34.
- Gama, A. & Tomás, C. (2011) Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *II Encontro de Sociologia e Educação* (pp.1-22). Faculdade de letras da Universidade do Porto. Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11116/1/Cultura%20de%20%28n%c3%a3o%29%20participa%c3%a7%c3%a3o%20das%20crian%c3%a7as%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Guerra, M. & Luciano, E. (2012). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1ª.ed). Apei.

González,P.(2002). *O movimento da escola moderna*. Porto editora.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Comentado [ap9]:

Lansdown, G. (2005). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them*. Working papers in Early Childhood Development.. Bernard Van Leer Foundation (36).

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4ª.ed.) .Porto Editora.

Malaguzzi, L. (1999). Histórias, Ideias e Filosofia Básica in Edwards, Carolyn (org.).Gandini,L., Forman,G.(1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Artmed.

Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP "Municipalização da Educação"*. (sd). Escola Superior de Educação de Setúbal.

Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.

Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna Portuguesa in J. Formosinho (coord.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora..

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de educação.] Repositório científico da Escola Superior de Educação. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84/179>

- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e Escola: Uma relação em construção* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Teologia.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto editora.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. *Centro de Investigação em estudos da Criança (CIEC) Instituto de Educação* (sd). Repositório científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53608>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rinaldi, C. (2001). *The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. Innovations in early: the international Reggio exchange*, 8(4).
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* (71), 24-29.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de conteúdos qualitativos*. Consultado em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. (2016). Modelos curriculares ou pedagógicos. Adaptado de “Oficina de Formação: Gerir o currículo na educação pré-escolar: planeamento e avaliação na perspetiva das OCEPE 2016”. Documento policopiado, consultado em [file:///C:/Users/alexa/Downloads/ILS%20Modelos%20curriculares%20ou%20pedag%C3%B3gicos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/alexa/Downloads/ILS%20Modelos%20curriculares%20ou%20pedag%C3%B3gicos%20(1).pdf).

- Soares, N. F., Sarmiento, M e Tomás, C (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. 12 (13) 50-64.
- Soares, N. (2005). Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes. [Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. Repositório científico da universidade do Minho. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%3%a3o%20Final%2014\\_06\\_%202005.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6978/5/Doutoramento%20-%20Vers%3%a3o%20Final%2014_06_%202005.pdf).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (4.ª ed.). Morata.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade”: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo...” Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*. 16(2) 201-216.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos*. Bookman
- Zabalza, M. A. (1987). *Didática da educação infantil*. Edições ASA.



## ANEXOS

ANEXO A -Portefólio  
individual de Jardim de  
Infância

|| '' || | | ''  
|| '' || | | ''  
75