



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**“PORQUE É QUE NÃO PODEMOS IR PARA A  
CASINHA AGORA?” – O PAPEL DA  
EDUCADORA NA PROMOÇÃO DA  
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**Cátia Vanessa da Silva Brandão Marujo**

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

**2019**



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**“PORQUE É QUE NÃO PODEMOS IR PARA A  
CASINHA AGORA?” – O PAPEL DA  
EDUCADORA NA PROMOÇÃO DA  
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**Cátia Vanessa da Silva Brandão Marujo**

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

Orientadora: Prof. Especialista Manuela Rosa

2019



## AGRADECIMENTOS

Porque na minha vida sempre tive quem me apoiasse e acreditasse em mim, quero agradecer...

... à minha mãe, por me ter dado tudo o que tenho na vida, por ser um exemplo de amor e altruísmo, por me ensinar a não dar importância ao que de mau há na vida e por nunca duvidar de mim, amando-me e acreditando em mim sem reservas.

... aos meus irmãos por terem sido todos estes anos as minhas cobaias, por me ajudarem a esquecer os problemas, por não me deixarem levar a vida demasiado a sério e por me fazerem sempre rir.

... ao meu tio por ser o pai que sempre lá esteve para apoiar, brincar e amar, por ter tido sempre tempo para me ouvir e apoiar.

... ao meu namorado/noivo/futuro marido, por nunca me deixar desistir, por ouvir todas as minhas quedas e as minhas conquistas e por me ensinar que o amor é sempre a resposta. És um exemplo de vida e sou muito grata por te ter na minha vida.

... à minha família de consideração, à minha pipoca, aos meus sobrinhos emprestados, aos meus segundos pais (sogros) por me terem sempre apoiado, demonstrando que a família é o coração que escolhe.

... a todas as crianças que se fizeram ouvir, que me fizeram crescer, que me ajudaram, ensinaram e mimaram, obrigada por me mostrarem que o mais importante são as relações.

... às educadores que me inspiraram e me fizeram crescer, sei que tenho em vós um ombro amigo e uma ajuda para sempre.

... à professora M. por me acalantar e apoiar, ajudando-me sempre e exemplificando o que é efetivamente a docência.

... a todos os professores que me inspiraram a ser melhor, principalmente a si CT e a si TA.

... às minhas melhores amigas e madrinhas, algumas que são do melhor que a ESELX já me deu, Elsa, Maria, Catarina, Flávia e Patrícia e a ti Margarida, Soraia e Madalena.

## RESUMO

Este trabalho é um relatório sobre a Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim-de-infância tem como objetivo refletir e sistematizar as intenções e os processos vivenciados no mesmo, assim como explicar, justificar e analisar uma investigação que procurou promover mudanças na ação pedagógica. O relatório assume uma estrutura descritiva e reflexiva, na medida em que apresenta as aprendizagens construídas em interação com as crianças, com a equipa pedagógica e com as famílias.

A componente investigativa do relatório surge de várias interrogações feitas nas reflexões da PPS, sendo o objetivo da mesma compreender a relação entre a ação do educador e a participação das crianças. Para isto, apresenta-se um aprofundamento sobre a participação, assim como os seus níveis e o papel do educador.

A metodologia que este estudo segue é a investigação-ação, tendo assim uma natureza qualitativa. Para esta investigação foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos para a recolha de dados. Com a análise e discussão dos dados foi evidenciada a importância da educadora na promoção da participação das crianças, sendo notório um aumento dos níveis de participação aquando a mudança de atitudes do educador. Os resultados contribuem assim para a sensibilização dos educadores face a esta temática.

**Palavras-chave:** participação; reflexão; papel do educador; crianças; infância

## **ABSTRACT**

This work is a report of the Supervised Professional Experience that took place in the context of the kindergarten, being its goal to reflect and systematize the intentions and processes experienced in it, as to explain, justify and analyze a research that sought to promote changes in pedagogical action. The report assumes a descriptive and reflective structure, in the way that presents the learnings built in interactions with the children, the pedagogical team and families.

The investigative component of the report comes from several interrogations made in reflections, seeking to understand the relation between the educator's action and the child's participation. For this, it presents further elaboration on the participation, as well as their levels and the role of the educator.

The method of this research is a research-action one. Having, in this way, a qualitative nature, for this research it was used several techniques and instruments of data collection. With the analysis and discussion of the data, it was evident the importance of the kindergarten's teacher for the child's participation development, being noticed a raise of participation when the teacher changed his practice. The results contribute to the awareness of the kindergarten's teacher for this theme.

**Keywords:** participation; reflection; educator's role; children; kindergarten

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Árvore categorial da análise de dados .....	32
Tabela 2	Comparação dos níveis de participação inicial e final .....	41

## ÍNDICE GERAL

1.	Introdução.....	1
2.	Caraterização reflexiva para a ação educativa .....	2
2.2.	Caraterização do contexto socioeducativo .....	4
2.3.	Caraterização da equipa educativa .....	5
2.4.	Caraterização do ambiente educativo.....	6
2.4.1.	O tempo e o espaço.....	7
2.5.	Caraterização das famílias.....	9
2.6.	Caraterização das crianças.....	10
3.	Análise reflexiva da intervenção em jl .....	12
3.1.	Com as crianças .....	12
3.2.	Com a equipa educativa.....	15
3.3.	Com as famílias .....	16
3.4.	Processos de avaliação .....	16
4.	Investigação em j.i.....	21
4.1.	Identificação e fundamentação de uma problemática .....	21
4.2.	Revisão da literatura .....	22
4.3.	Roteiro ético e metodológico.....	29
4.4.	Apresentação e discussão dos dados .....	32
4.5.	Conclusão .....	41
5.	Construção da profissionalidade docente como educadora de infância	43
6.	Considerações finais.....	48
	Referências.....	50

# 1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular intitulada Prática Profissional Supervisionada - Módulo I, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizada em contexto de jardim de infância, o objetivo do relatório passa por refletir e sistematizar as intenções e os processos vivenciados no contexto, assim como explicar, justificar e analisar uma investigação que procurou promover mudanças na ação pedagógica.

Ao longo de todo o relatório é realizado um resumo deste processo de durou cerca de quatro meses, numa sala de um JI público constituído por 25 crianças dos 3 aos 6 anos, procurando dar a conhecer o contexto, onde estava inserida e onde assumi o papel de educadora-estagiária.

Procurando dar ao leitor uma orientação na sua leitura, explico a organização do documento. Deste modo, no segundo capítulo apresento e analiso as características mais marcantes e peculiares do contexto socioeducativo onde estive integrada, permitindo a quem lê que conheça o contexto, nomeadamente o meio envolvente, o ambiente educativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças,

No terceiro capítulo apresento as intenções para a ação tanto com as crianças, como para a equipa educativa e as famílias, assim como a avaliação das mesmas, procurando dar a entender a quem lê, as escolhas que foram tomadas ao longo da PPS. É neste capítulo que se encontra também a avaliação aprofundada de uma criança, avaliação esta complementada pelo portfólio da criança em questão.

No quarto capítulo, justifico a escolha de uma problemática para a realização da investigação proposta nesta unidade curricular, sendo abordada a pertinência da mesma. São ainda abordados mais aspetos referentes à investigação, nomeadamente; (i) uma revisão pertinente da literatura que procura apresentar a definição de participação, os níveis existentes da mesma, o papel do educador e a participação em contexto na educação de infância; (ii) a metodologia utilizada, assim como a natureza da investigação e as técnicas e instrumentos utilizados, (iii) a apresentação e a análise dos dados e (iv) a conclusão retirada a partir da análise. De realçar que neste capítulo será ainda explicada a escolha dos nomes fictícios apresentados ao longo de relatório, visto ter sido uma preocupação de cariz ético.

No quinto capítulo procuro refletir sobre a influência da PPS para a construção da minha profissionalidade, realçando algumas das características mais estruturantes.

Por fim, são apresentadas no sexto e último capítulo as considerações finais.

## **2. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

Assumindo que a ação educativa ocorre num contexto físico, temporal e sociocultural único e específico, compreende-se a necessidade de caracterizar reflexivamente o contexto onde estava inserida no decorrer da PPS II.

Apresentarei assim neste capítulo a caracterização do contexto de forma reflexiva, sendo esta o pilar que sustentam as minhas intenções para a ação e o processo vivenciado ao longo da PPS. As caracterizações – do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e das crianças – são fundamentais para a compreensão do contexto, visto que se condicionam umas às outras, criando um contexto único, unicidade esta essencial para a tomada de decisões adequadas.

### **1.1. Caracterização do meio<sup>1</sup>**

O agrupamento de escolas a que o jardim-de-infância pertence, encontra-se numa freguesia do distrito de Lisboa cuja população está a decrescer devido ao envelhecimento e às migrações para as periferias e para o estrangeiro, existindo muitas famílias com apoios sociais – pelo que as crianças têm agregados familiares de estratos sociais diferentes, vivendo em contextos díspares.

Esta freguesia tem denotado um aumento de diversidade sociocultural, especialmente pessoas dos PALOP, Brasil e dos países de Leste, existindo um aumento de pessoas da etnia cigana, em especial num dos bairros desta freguesia, o que implicará a necessidade de conhecer e compreender a multidiversidade que existe, de modo a respeitar as crianças e a comunidade.

A freguesia tem um parque florestal de grandes dimensões, acessos rodoviários de grandes dimensões e muito comércio, sendo a sua população maioritariamente envelhecida e pouco alfabetizada. Compreende-se as potencialidades que o meio tem para as crianças e a necessidade de criar estratégias promotoras de participação do meio que vá ao encontro das suas características, nomeadamente as formas de comunicação entre a escola e o meio.

---

<sup>1</sup> Informações obtidas no site da Junta de freguesia e no projeto educativo do agrupamento de escolas

## **2.2. Caraterização do contexto socioeducativo**

Ao entrar-se no estabelecimento educativo, percebe-se que existem vários níveis de ensino separados por diversos edifícios, nomeadamente o J.I. (jardim-de-infância), existindo contato com as crianças dos outros níveis de ensino nos momentos de recreio, em que as crianças convivem - com as grades que delimitam o espaço exterior – entre elas e no refeitório.

O jardim-de-infância tem cerca de 90 crianças que se encontram divididas pelas quatro salas e cada duas salas tem uma casa de banho comum, é importante de realçar que duas salas têm crianças com NEE pelo que a capacidade máxima de crianças é de 20, existindo assim diferenças na organização das salas.

Como integra um agrupamento de escolas, o J.I. assume os valores, visão e missão do mesmo, preconizando a promoção da inclusão e a valorização e reconhecimento da comunidade como relevante para um ensino de qualidade, denotando-se assim a preocupação em responder às caraterísticas do meio em que está inserido. Observa-se que esta valorização do meio é bastante importante para o agrupamento através da ação da equipa educativa através da ação da mesma, nomeadamente com as visitas de estudo programadas e as saídas do estabelecimento à comunidade. A missão do agrupamento consiste em “oferecer a todos os seus alunos um ensino que prima pelo rigor e pela equidade, promovendo atividades e projetos na área do Conhecimento e que desenvolvam Competências, assim como no domínio do Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças e dos jovens” (Projeto Educativo, 2018).

O agrupamento tem definido três grandes projetos para o presente ano letivo que orientam as ações dos estabelecimentos educativos, são estes:

- (i) o projeto que procura integrar a arte e a cidadania para a promoção da educação das crianças para as relações com os outros e com o mundo através da educação artística, demonstrando a preocupação do agrupamento em promover a educação para a cidadania, preocupação esta que deverá ser refletida nas minhas intenções para a prática;
- (ii) o projeto das bibliotecas, que visa a promoção do contato com a literatura e a dinamização das bibliotecas da freguesia e que foi tida em conta na minha prática, tendo sido proposto às crianças planear uma ida à biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa, de modo a dar resposta a uma problemática que algumas crianças identificaram na sala;

- (iii) (iii) o projeto que visa a sensibilização das crianças para a importância da separação do lixo – projeto este que surgiu no ano letivo anterior e que foi orientado por uma colega estagiária, cuja continuidade se justifica pela vontade das crianças de resolverem a questão da poluição na escola.

### **2.3. Caracterização da equipa educativa**

“Importa assumir a atitude de estar junto e ao lado ... dos colegas de trabalho, para levarmos a cabo esta tarefa tão estimulante, quão complexa, da educação das crianças nas primeiras idades” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015), posto isto a instituição procura ter uma relação interpessoal com todos os trabalhadores.

A equipa educativa do jardim-de-infância é constituída por cinco educadoras, uma da qual é coordenadora pedagógica, cinco auxiliares de ação educativa – estando uma AO com um sistema de rotatividade entre as duas salas que têm crianças com NEE de forma a lhes dar mais apoio, uma professora de música, uma técnica de Educação Especial que acompanha as crianças referenciadas com NEE, dois professores de ginástica e a equipa de CAF (Centro de Apoio à Família).

No que diz respeito à relação da equipa educativa, denota-se muita interação com as pessoas, muita flexibilidade e partilha. Esta relação observa-se através da cooperação e negociação que ocorre diariamente, através de reuniões que ocorrem regularmente entre as educadoras<sup>2</sup>, sendo normal ocorrerem atividades entre duas ou mais salas e existe bastante abertura e apoio entre as mesmas, existindo muita partilha entre as equipas educativas de cada sala. Quanto ao processo de tomada de decisões, estas passam sempre pela coordenação e direção, tendo os trabalhadores, contudo, liberdade para tomarem decisões menos burocráticas e relativas ao trabalho diário com as crianças sempre que necessário, denota-se que esta tomada de decisão ocorre maioritariamente pelas educadoras da sala e não pelas auxiliares de ação educativa, porém a preocupação das educadoras em comunicar as suas decisões às auxiliares é uma realidade vivida.

De realçar que a ação desenvolvida pelos professores de ginástica, pela professora de música e pelo CAF não é responsabilidade das educadoras, sendo difícil existir pontes e ligações entre as diversas partes, todavia existem reuniões periódicas

---

<sup>2</sup> Informação obtida através da observação de algumas reuniões

com todos os intervenientes para que todos os intervenientes educativos saibam o que ocorre e o que é planeado para cada ação. Este distanciamento da ação é mais acentuado com o CAF, visto não ocorrer no tempo letivo.

#### **A equipa educativa da sala 1**

Na sala 1 a equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa (AO), sendo as suas funções e tarefas distintas. Tanto a educadora, como a auxiliar têm formação superior em educação de infância e exercem a sua profissão há alguns anos, todavia se a AO já trabalha no mesmo contexto há alguns anos, para a educadora este é o seu primeiro ano neste J.I.

A educadora assume-se com uma prática inspirada em MEM, seguindo uma combinação de metodologias deste modelo e metodologias próprias, destacando-se a metodologia de trabalhos de projeto. A avaliação das crianças é realizada no fim de cada período escolar, sendo realizadas avaliações descritivas de cada criança. Todas as produções das crianças encontram-se guardadas nos seus portfólios, existindo ocasionalmente uma avaliação dos mesmos pela educadora e pelas crianças de forma individual, estando esta avaliação presente no mesmo. A educadora recorre ainda a uma plataforma digital em que partilha diariamente com as famílias, registos de momentos do dia e recados, denotando-se a importância que a relação escola-família assume na sua ação.

#### **2.4. Caracterização do ambiente educativo**

“A organização do espaço e do tempo da sala de actividades [sic] surge como uma componente fundamental de projecto [sic] de trabalho, sendo condicionada pelos objetivos definidos pelo educador ” (Cardona, 1992, p.9).

O tempo, o espaço e o grupo são recursos importantes na medida em que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento, sendo importante o educador ter consciência de que estes devem ser adequados à individualidade e ao contexto social e cultural das crianças (Copple, Bredekamp & Gonzalez-Mena, 2011). Compreende-se que a organização do espaço e do tempo deve ser flexível, de modo a ser mutável às necessidades e interesses do grupo, deste modo tanto a organização do tempo, como a do espaço e a do grupo, pode e deve ser alterado sempre que seja necessário.

### 2.4.1. O tempo e o espaço

As intenções e as crenças de um educador de infância são completamente refletidas no planeamento da rotina pedagógica, quer por evidenciar as preocupações da sua ação, quer por, conseqüentemente, orientar as crianças nos diversos momentos diários.

Na sala 1 as paredes ilustram as práticas que ocorrem entre as quatro paredes, na parede *mestra* da sala existem muitos gráficos e tabelas afixados nos quadros de cortiça (mapa das idades, mapa dos projetos, mapa de participação dos projetos, mapa do que queremos fazer, plano diário e mapa das presenças), existindo alguns deles na parede sobre estes apenas ao nível das adultas (data, mapa dos aniversários divididos dos estações e meses do ano e o quadro do mês), considero-a a parede *mestra* por estarem afixados nela os instrumentos que regulam o dia e porque é o primeiro lugar que vou quando chego pouco antes das 9h para atualizar a data do dia antes das crianças chegarem.

Após este momento, as crianças vão chegando - algumas com familiares, outras com a AO que os foi buscar ao CAF – arrumam os casacos e mochilas nos cabides e abraçamos-mos e falamos um pouco individualmente antes de se sentarem ao redor das quatro mesas que se encontram juntas numa só.

Entre as 9h20-9h30, conforme as crianças que já tenham chegado, sento-me à cabeceira da mesa com folhas lisas, um copo com canetas, uma régua e o plano diário do dia anterior. Cumprimento as crianças, cantamos as canções dos bons dias e avaliamos se fizemos ou não o que tínhamos no **plano diário** do dia anterior e definimos o plano do presente dia, se for segunda-feira prosseguimos para o preenchimento do **mapa das tarefas** - em que as crianças se voluntariam para realizarem as tarefas durante essa semana, onde são escolhidos quem são os presidentes que ajudam na avaliação do plano diário, qual o par que vai à frente no comboio e quem ajuda na casa-de-banho; se não for, passamos logo para as notícias/novidades que as crianças querem partilhar, sendo estas registadas em folhas A4 e ilustradas por elas, para serem afixadas na porta da sala. Estando o plano diário definido e as notícias registadas, dá-se por terminada a reunião da manhã.

No tempo que se segue realiza-se o que foi planeado na reunião da manhã, por norma este é o tempo predefinido para a realização dos projetos que estão a decorrer, enquanto as crianças que não estão inseridas num projeto ou terminam alguma atividade, ou vão brincar para as áreas; às sexta-feira, contudo, são uma exceção pois

após a reunião as crianças tiram as camisolas/casacos e batas, vão à casa-de-banho e seguem para a aula de ginástica que ocorre no ginásio.

Quando vão brincar de manhã, as crianças podem escolher entre as diversas áreas: (i) a área da casa, (ii) a área do laboratório de matemática, (iii) o laboratório de ciências, (iv) a biblioteca, (v) a área da escrita, (v) o computador, (vi) a área dos jogos de chão, (vii) a área dos jogos de mesa, (vii) a área do cavalete, (ix) a área da plasticina, (x) a área das aquarelas, desenhos, recortes e colagens e as mesas de trabalho. Todas as áreas têm tabelas para que as crianças marquem cada vez que lá vão, de modo a compreender-se quais são as áreas mais escolhidas e por quem, assim como têm etiquetas com o nome da área e a imagem correspondente, o número de crianças que podem lá estar, o que lá existe e o que podem fazer.

Esta organização por áreas reflete algumas das intencionalidades exclusivas da educadora, sendo a separação das áreas importante para que as crianças saibam como agir com as especificidades de cada cultura, compreendendo que mesmo que existam interações entre as mesmas, a natureza de cada área é diferente (Folque, 2014).

A (i) área da casa (vi) a área dos jogos de chão e (vii) a área dos jogos de mesa foram criadas para que as crianças explorem o faz-de-conta, assim como o raciocínio lógico, tendo materiais diversificados.

A (x) a área das aquarelas, desenhos, recortes e colagens, assim como a (viii) área do cavalete são apoiadas por móveis que têm organizados alguns materiais da expressão plástica, nomeadamente tintas, canetas, pincéis e rolos, plasticina, tesouras e colas. Como com estas áreas procura-se que as crianças utilizem instrumentos da cultura artística, de forma espontânea, está tudo à altura e ao alcance das crianças.

Marcam as 10h30 e quem está na área dos jogos de chão começa a arrumar para que todos se possam sentar naquela área para comer a fruta, as outras áreas começam também a arrumar e vão todos buscar fruta que trouxeram para lanchar. Às 11h as crianças vestem casaco, se for necessário, formam uma fila e vão para o recreio com a auxiliar. O recreio é um espaço amplo vedado por muros e grades que fazem fronteira com o recreio dos outros ciclos, tendo um escorrega, um brinquedo com escorrega, alguns triciclos e uma caixa de areia que está sempre fechada. Neste momento do recreio observo atentamente não só as brincadeiras que têm com as crianças de outras salas, assim como as brincadeiras que têm com as crianças de outros níveis de ensino perto das grades de separação dos recreios.

Às 11h40 as crianças são chamadas pelas educadoras nas portas de vidro do recreio a que corresponde a sua sala, são orientadas para a casa-de-banho para fazerem a sua higienização, formam filas e seguem para o refeitório comum dos diversos níveis de ensino, onde são rececionados pelas auxiliares do refeitório que os apoiam no almoço.

Às 13h15 as crianças regressam à sala para a *hora do conto*, seguindo-se ou para as propostas pedagógicas orientadas pela educadora (2<sup>a</sup>-feira: propostas de desenvolvimento da linguagem, 3<sup>a</sup>-feira: propostas de desenvolvimento da matemática, 5<sup>a</sup>-feira propostas no âmbito das ciências, ou 6<sup>a</sup>-feira: resumo da semana), ou para a aula de música dinamizada pela professora de música às quartas-feiras, ou ainda brincadeiras nas áreas, exceto a área da casa e a dos jogos-de-chão que à tarde encontram-se fechadas.

Por volta das 15h as crianças já arrumaram todas as áreas, antecedendo a hora do lanche, sentando-se no chão para comerem as bolas, ou pão com doce. Após isto, os monitores da CAF começam a chegar à porta da sala, pelo que as crianças pegam nas suas coisas, despedem-se da equipa educativa e seguem para o CAF.

Esta caracterização é essencial para que as minhas intenções e as minhas ações possam dar uma continuidade a esta rotina e, conseqüentemente, às intenções da equipa educativa, respeitando assim todos estes aspetos.

## **2.5. Caraterização das famílias**

A caraterização das famílias assume um carácter essencial na fundamentação das minhas intencionalidades pelo facto de serem uma instituição social que introduz as crianças na sua cultura, deste modo os seguintes dados apresentados não servirão para definir que são as crianças, mas para conhecê-las e entendê-las pelo que fazem (Ferreira, 2004).

A maioria das crianças vive com o seu núcleo familiar, sendo este núcleo constituído, por norma, pela mãe, pai e irmã (os), contudo cerca de 6 crianças tem um núcleo familiar monoparental. Todas as crianças vivem no concelho onde o jardim-de-infância se encontra, vivendo, a grande maioria (21), na freguesia em questão. Apesar da maioria das crianças ser trazida e levada ou pelo pai, ou pela mãe, é notória uma rede de sociabilidade familiar alargada em alguns casos, visível pelas entradas na

instituição, em que as crianças são trazidas/levadas pelos avós, tios ou outros familiares.

Quanto às profissões das famílias compreende-se que a maioria dos pais e das mães trabalham na indústria e serviços – 9 e 12 respetivamente ou em quadros intermédios – 6 e 4, destaca-se ainda que existem famílias com desempregados, sendo mais frequente nas mães. No que às habilitações literárias diz respeito, a grande maioria tem o 12º ano – 13 mães e 13 pais e que as mães têm em geral habilitações literárias maiores que os pais, sendo que o nível de habilitações mais baixa nos pais é o 2º ciclo, e que nas mães é o 3º ciclo.

A faixa etária das famílias encontra-se maioritariamente entre os 31-40 anos, sendo que os pais são os que têm mais diversidade etária, existindo pais entre os 20 e os 50 anos, contrastando com as mães que têm entre os 20 e os 40 anos.

Percebe-se assim que existe bastante diversidade entre famílias, quer pelas situações de emprego, quer pelas idades ou quer pelas habilitações literárias.

## **2.6. Caraterização das crianças**

O grupo de crianças no qual me encontrei a realizar a Prática Profissional Supervisionada II, tem idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Quadro 1), o que é importante de compreender, visto que o desenvolvimento, assim como as competências das crianças não são homogéneos. Todavia, estes dados não traduzem o que realmente ocorre na sala, ou seja a criança mais nova, não é a obrigatoriamente a menos competente cognitiva e/ou socialmente devido à sua idade, nem a mais alta é obrigatoriamente a mais velha. Nesta medida, o percurso institucional das crianças é um dado importante para completar esta informação. Importa referir ainda que a esmagadora maioria das crianças é portuguesa (21), porém duas crianças são angolanas e outras duas são brasileiras

Pequena parte do grupo (7 crianças) frequentou o mesmo estabelecimento no ano letivo passado, tendo sido acompanhadas pela mesma auxiliar, em contra partida existem 8 crianças que nunca ingressaram em algum estabelecimento educativo, tendo esta sido a sua primeira experiência e as restantes apesar de já terem frequentado estabelecimentos educativos são novas no jardim-de-infância em questão. Estas diferenças observavam-se muito na relação das crianças entre si e com as docentes e com o espaço, visto que as crianças que já frequentaram anteriormente o

estabelecimento já conheciam melhor as regras e espaços, assim como tem uma relação mais familiar com o grupo de pares e adultos, especialmente em comparação com as crianças que só entraram em novembro: Note, Miguel e Menina uma vez que ainda se encontram em fase de adaptação.

A sala em que o grupo se encontra tem capacidade para 25 crianças, estando assim completa e não havendo nenhuma criança diagnosticada com necessidades educativas especiais.

O grupo tem muitas potencialidades, nomeadamente o facto de ser: (i) muito empático e muito atento às necessidades dos outros, abraçando os pares quando choram e alertando um adulto sobre as necessidades do grupo de pares (exemplo: avisar que um colega está a chorar, que precisa de assoar o nariz,...), (ii) muito afetivo procurando dar afetos aos pares, sendo usual ver uma criança dar abraços a outras, (iii) autónomo na resolução da maioria dos seus conflitos sozinhos e (iv) muito participativo.

Quando às suas necessidades, denota-se que as crianças: tem bastante dificuldade em manter atenção e concentração em períodos de tempo mais extensivos, a decidir o que fazer nas atividades livres e são pouco autónomos na realização de algumas tarefas.

Os interesses do grupo mudam e evoluem, existindo atualmente um grande interesse na área da casa e dos jogos de chão – denotando-se uma presença maioritária dos rapazes em ambas, e em atividades de expressão plástica, especialmente as raparigas. As crianças demonstram também grande interesse em canções e músicas, acalmando-se e participando com estas atividades, assim como em atividades de expressão motora, gostando de explorar e tentar várias formas de ultrapassarem obstáculos e desafios, não desistindo mesmo quando não conseguem à primeira. As crianças demonstram muito interesse em fazer e participar em projetos, manifestando interesse em realizá-los e em criar potenciais projetos.

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

Mesmo antes de entrar neste estabelecimento sabia que deveria adequar as minhas práticas pedagógicas face à realidade vivida no contexto, tendo sempre em conta que esta adequação ocorreria de forma contínua e respeitando o ritmo e as práticas do contexto em questão. Assim, como educadora-estagiária procurei ter uma intervenção assente na reflexão para a avaliação, sabendo que acima de tudo queria conhecer e cuidar destas crianças, ajudando-as a potencializar as suas ideias e capacidades, numa atitude compreensiva e com muita afetividade.

#### **3.1. Com as crianças**

A partir da semana de observação e das semanas seguintes e de conversas informais com a educadora cooperante e com a equipa educativa da creche, procurei orientar a minha ação através da definição das intencionalidades para a minha ação, procurando que estas complementassem o trabalho da equipa educativa da sala. Tendo sempre em consideração que as OCEPE (2016) e o agrupamento defendem, conseqüentemente, uma pedagogia sócio construtivista.

Deste modo, as minhas intencionalidades para as crianças foram diversas e partiram das intencionalidades da educadora cooperante, pretendia assumir uma atitude de escuta e observação, de modo a que as crianças se sentiam ouvidas e respeitadas, proporcionando oportunidades em que as crianças sejam o agente ativo principal das suas aprendizagens, através de propostas que vão ao acordo às suas necessidades e interesses, estratégia defendida e colocada em prática pela educadora cooperante. Sendo que para alcançar isto pretendia:

- (i) dar resposta às necessidades e particularidades de cada criança/grupo, de modo a conseguir proporcionar experiências significativas para o desenvolvimento global das crianças, visto que o grupo é heterogéneo em todos os aspetos.
- (ii) procurar estar atenta ao bem-estar e à qualidade da relação que estabeleço com as crianças, procurando compreendê-las e fazendo com que estas se sintam escutadas.
- (iii) oferecer oportunidades que apoiem o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima, sabendo que sem promover o bem-estar psicológico da criança, para que esta não se sentirá ativa e disposta a novas

aprendizagens (Portugal, 2012), para que todos tenham vontade de participar nas tarefas e projetos.

Para atingir estas intenções sei que devo ser um “andaime” (Azeres & Colaço, 2014), ou seja que devo apoiar a interação das crianças no decorrer de uma atividade, facilitando a comunicação entre elas ao mediar conflitos/problemas e que devo promover a função de scaffolding - um apoio que “capacita a criança a resolver problemas, assumir uma tarefa ou objetivo que seriam inalcançáveis para a mesma sem o apoio de outrem” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p.203), ou seja, que devo procurar com que as crianças se entrem ajudem de modo a que consigam resolver as suas dificuldades, visto que elas já demonstrar ter esta atitude de interagida, mesmo com dificuldades.

Para isto, intenciono estabelecer uma relação positiva, afetiva e de confiança, pois sei que “ninguém conhece melhor o sistema de comunicação de uma criança... como aquela pessoa que estabeleceu com ela uma ligação intensa” (Portugal, 2000, p.96), deste modo, esta relação deverá promover atitudes de respeito pela criança, assim como pelas suas vontades e interesses. Procurando também assumir uma atitude crítica e reflexiva, tendo em conta a teoria sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, o contexto social, cultural e familiar em que a criança vive e os objetivos e conteúdos que pretendo promover (Sousa e França, 2014), de modo a melhorar a adequação da minha ação profissional.

De modo a responder à minha (i) primeira intenção, procurei numa primeira fase interagir com as crianças em momentos livres, nomeadamente durante o brincar. Foi com estes momentos que observei e escutei as crianças individualmente e em pequenos grupos, procurando conhecê-las e dar-me a conhecer, ao assumir uma postura disponível e assertiva, dispondo-me muitas vezes sentada nas cadeiras da sala a observá-las para que as crianças soubessem que estava disponível para elas e participando em brincadeiras, sempre que era convidada pelas crianças. Este tempo de qualidade em que não se visa nada em especial (Portugal, 2000) foi importante para atingir esta intenção, na medida em que as crianças se sentiram aceites e responsáveis pelo momento, o que permitiu que estas fossem autênticas o que, conseqüentemente, me permitiu conhecer cada criança, as suas necessidades e interesses. É importante referir que este processo foi lento e contínuo, por existirem crianças que não se demonstraram disponíveis para esta interação e partilha de momentos num momento inicial, tendo existido uma preocupação em não forçar as mesmas, respeitando as suas

particularidades e interesses, demonstrando sempre disponibilidade e empatia e procurando não colocar esta criança de lado por não estar predisposta a estes momentos e interações.

O que ia aprendendo e conhecendo sobre as crianças, procurei utilizar nas propostas realizadas com o grupo - nomeadamente a ida à biblioteca da ESELx e o projeto dos bombeiros e do Leonardo da Vinci, e em estratégias que me permitiam relacionar com as crianças e solucionar conflitos e problemas de forma mais adequada às suas características. Importante ainda realçar que estes momentos foram essenciais para que adequasse a minha ação com o grupo, na medida que fiquei mais alerta para as suas características, o que me permitiu pensar em estratégias que as respeitassem. Com isto, a presente intenção foi bem concretizada, existindo porém a necessidade de repensar em algumas estratégias, nomeadamente com os gémeos que tinham dificuldades em comunicar.

A (ii) segunda intenção encontra-se inteiramente relacionada com a anterior, todavia implicou uma maior disponibilidade da minha parte, na medida em que procurei ser uma figura de referência para o grupo, tornando necessário conhecer não só os seus interesses e necessidades, como conhecer as suas formas de comunicação, isto implicou um investimento de tempo em escutar/observar e interpretar o que as crianças me iam dizendo, por exemplo, a Menina muitas vezes sentava-se no chão com a banana na mão, tendo que ser eu a perguntar se não conseguia abrir a mesma e ajudá-la. Esta intenção foi ainda tida em conta nos momentos em que alguma criança falava comigo individualmente, mais usual nos momentos do acolhimento, visto que procurava abstrair-me de tudo o que não fosse a criança com que estava, ouvindo-a e interagindo com ela, contudo, nem sempre foi fácil promover este momento de respeito e de escuta, por ter que estar atenta às outras crianças que estavam na sala. Realço ainda nesta intenção alguns rituais e hábitos que tinha cujo objetivo era aumentar a qualidade da minha relação afetiva com as crianças, como os abraços na hora do acolhimento e as brincadeiras no recreio.

Para alcançar a (iii) terceira intenção assumi uma atitude de incentivo e encorajamento, recorrendo, como era intencional ao *scaffolding*, destaco aqui o exemplo da escultura do João, este momento reflete o efeito positivo do *scaffolding* na construção da autonomia e da autoestima da criança, sendo um exemplo de como concretizei esta intenção no dia-a-dia.

### 3.2. Com a equipa educativa

Para conseguir realizar uma boa prática profissional necessito do apoio da equipa educativa até porque temos um objetivo em comum: respeitar os interesses e necessidades das crianças, usufruindo do facto de a equipa educativa já estar mais familiarizada com o grupo e com as famílias e da sua experiência.

Posto isto, e sabendo que “Ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo” (Forneiro, 1998, p.232) - sendo assim imperativo ter uma boa relação com a equipa educativa; tenho três grandes intenções para promover o trabalho de equipa: (i) envolver a equipa educativa da sala nas minhas intenções e decisões, de modo a que exista uma troca de ideias e de sugestões, procurando tomar decisões em equipa no que diz respeito ao trabalho com as crianças, na medida em que esta colaboração existe diariamente na instituição; (ii) promover uma relação de diálogo aberto, para que exista espaço para críticas construtivas, visto que existem momentos destes ao longo dos dias, que permitem melhorar e compreender as ações pedagógicas e (iii) estabelecer uma relação de interajuda em todos os momentos.

Estas intenções foram alcançadas na sua maioria, tendo ocorrido de forma constante através de várias estratégias, nomeadamente: (a) reuniões informais com a equipa educativa, em que colocava as minhas dúvidas e sugestões, nomeadamente a minha dúvida de como dar a conhecer ao grupo a investigação que queria fazer, sendo-me dadas várias sugestões e ideias, sendo-me disponibilizado o apoio da equipa educativa de outras; (b) atividades em colaboração com estagiárias de outras salas (cf. Dinamização da história da sopa verde), (d) troca de ideias e *feedbacks* em que partilhava com a equipa educativa momentos e incidentes críticos que foram acontecendo durante a PPS e (e) assumindo uma atitude de interajuda, em que me disponibilizava quando possível para ajudar toda a equipa, como auxiliando as atividades e tarefas dos outros intervenientes educativos da sala.

Estas estratégias foram bem recebidas, tendo sentido disponibilidade da equipa educativa em me ajudar, porém é importante referir que este percurso foi processo longo e difícil, especialmente no início, pelo facto das estratégias usadas nem sempre serem iguais e/ou semelhantes às estratégias já existentes na equipa educativa, sendo assim realçado a importância de existir uma continuidade entre a nossa ação e a realidade da equipa e da instituição.

### **3.3. Com as famílias**

É importante ver as **famílias** como parte necessária para a educação das crianças pois existe o objetivo comum de promover o desenvolvimento integral e o sucesso educativo das crianças, deste modo, e sabendo que é importante que as crianças sintam que a minha relação com as famílias é benéfica e positiva, as minhas intenções centram-se em: (i) procurar promover momentos que façam com que as famílias se envolvam, visto ser um dos objetivos da educação pré-escolar, (ii) criar estratégias que promovam a comunicação das famílias, respeitando as suas características, nomeadamente as suas crenças e (iii) comunicar, respeitar, ouvir e ao dar poder às mesmas de tomarem decisões que afetam os seus educandos.

Para isto, vou procurar afastar-me dos preconceitos e dos julgamentos morais que poderão existir, respeitando e procurando compreender comportamentos diferentes.

Estas intenções foram colocadas em prática através de algumas estratégias: (a) expor uma carta às famílias, identificando-me, explicitando qual era o motivo da minha presença lá e o período em que estaria lá (Anexo A), (b) participar na receção e acolhimento das crianças, falando com as famílias, interagindo com elas e conhecendo-as, (c) envio de cartas para a realização do portfólio, (Anexo B) e (d) a participação na reunião de pais, em que foi explicado o projeto que estava a apoiar e em que as famílias foram convidadas para participarem na comunicação do projeto e da exposição.

À semelhança com as estratégias utilizadas para a equipa educativa, estas também partiram do que já era usual na creche, em especial as cartas de autorização cadernos, todavia, senti dificuldades na promoção da participação das famílias no dia-a-dia. Posto isto, creio que as estratégias correram, de forma geral, bem, mas que seria importante uma reformulação em algumas, por exemplo, ter enviado mais informações do que estava a acontecer na sala e ter pedido mais vezes a colaboração das famílias.

### **3.4. Processos de avaliação**

Para que uma educadora se possa certificar que o seu currículo e a sua ação cumpriram os seus objetivos previstos e que tiveram um impacto positivo no desenvolvimento das crianças, é necessário que esta realize uma avaliação, não só das crianças e das aprendizagens que obtiveram, como também da sua própria ação e do ambiente que promove, tendo esta avaliação como objetivo ajudar o educador a refletir

e a compreender o que poderá alterar no seu currículo e na sua ação de modo a melhorar o seu desempenho e as aprendizagens das crianças.

Para avaliar, procurei acima de tudo observar as crianças e manter registos escritos, fotográficos ou em vídeo dessas mesmas observações, assumindo um conjunto de pressupostos que orientaram a minha avaliação, nomeadamente:

- Valorizar o processo mais que nos resultados e/ou produtos, visto que só assim posso respeitar o carácter evolutivo do desenvolvimento;
- Focalizar nas competências que já foram conquistadas, em detrimento de uma avaliação pela negativa em que se atribui mais importância ao que a criança ainda não faz/sabe, pois defendo que só com a valorização das competências das crianças é que as mesmas conseguirão progredir;
- Evitar comparações entre crianças, visto que estas têm contextos e realidades diferentes que desencadeiam diferenças no desenvolvimento e na aprendizagem de cada uma delas;
- Recorrer a técnicas e instrumentos diferenciados, de modo a conseguir ter uma visão mais alargada da realidade, com a predominância da observação.

Em relação à avaliação da minha prática como educadora-estagiária, procurei compreender a estimulação, a sensibilidade e a autonomia que como educadora-estagiária, visto que “a qualidade das atitudes dos educadores se relaciona com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo o estilo de interação adulta um fator crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem da criança” (Luís &

Portugal, 2016, p.68). Considerei esta avaliação importante pois permite que o educador, ao refletir sobre a sua ação e o impacto que esta tem nas crianças, mude as suas práticas para demonstrar respeito, atenção e confiança nas crianças. Deste modo, se as crianças demonstrassem segurança e ligação comigo como educadora-estagiária, ímpeto exploratório e construção de significador poderia concluir que realizei um trabalho de qualidade (Luís & Portugal, 2016).

### **3.5. Avaliação aprofundada de uma criança**

A avaliação aprofundada de uma criança foi realizada através da avaliação por portfólio, esta avaliação foi uma mais-valia especialmente devido ao contexto em que a criança se encontra, mais especificamente, o modelo adotado na sala, pois como as crianças trabalham em projetos, cada uma tem um currículo bastante diversificado, deste modo, esta avaliação é adequada a cada criança, substituindo uma possível avaliação *standart*. Esta avaliação é positiva, na medida em que cria uma linha de continuidade do modelo na avaliação, visto que tanto o método, como esta avaliação, procuram promover a participação da criança na sua aprendizagem, assim como valoriza mais o processo do que o produto (Parente & Formosinho, 2005).

Esta avaliação reúne evidências do desenvolvimento das crianças ao longo tempo, sendo por isto uma avaliação contínua, o que é importante pois permite que o educador consiga determinar o progresso da criança, identificar aprendizagens e estabelecer objetivos. Perante isto, compreende-se que através desta avaliação, o currículo e as estratégias de ação seriam suportados pela análise do currículo, permitindo que a família se envolva-se e conhecesse o mesmo (Parente & Formosinho, 2005).

O portfólio contribui ainda mais diretamente às crianças por as permitirem ter consciência da sua aprendizagem e valorizarem o seu trabalho e por promover a autoavaliação. É contudo importante compreender que o portfólio é relevante na avaliação do contexto, mas que a avaliação não deve causar pressão e medo na criança.

Posto isto, realizei o portfólio do Jardineiro a escolha da criança deveu-se a conversas informais com a equipa educativa e com o facto de o Jardineiro estar naquela altura envolvido num projeto. O Jardineiro é um rapaz de 5 anos que vive com a mãe, os seus interesses são variados, mas destaca-se o gosto pelos bombeiros e pela polícia, brincar na casa e de participar em projetos. O grupo de amigos do Jardineiro é bastante coeso, tendo sido identificado por ele mesmo como sendo constituído pelo Leandro e pelo Pedro, esta relação é recíproca porque tanto o Leandro, com o Pedro identificaram-se uns aos outros como “melhores amigos” numa atividade orientada pela educadora.

Durante a PPS II ocorreram várias mudanças nas aprendizagens e desenvolvimento do Jardineiro, deste modo, procurei realizar uma avaliação global das mesmas num processo de co-construção com a educadora cooperante, organizando-as em três grandes domínios: (i) o domínio cognitivo, em especial a linguagem e a matemática; (ii) o domínio motor, no que respeita à motricidade fina e grossa; (iii) e o

domínio socio emocional e pessoal, refletindo sobre questões como a resolução de conflitos, a interação com crianças e adultos.

No que ao domínio cognitivo diz respeito, o Jardineiro demonstrou um aumento de reconhecimento de letras, sendo capaz de identificar a escrita da maioria das letras e dando exemplos de palavras que têm aquela letra:

*“Agora é o M, é do meu nome [aponta para a letra escrita na folha]. (Jardineiro) / “Eu: É verdade, essa letra é do teu nome./ Sim, e esta é do teu. [aponta para a letra C escrita na folha]”(Jardineiro) (Nota de campo, 2018).*

A par a este desenvolvimento, evidencio a capacidade de identificar novo vocabulário, nomeadamente as palavras: teques, retrato, extintor, transparente e pastéis de óleo. O Jardineiro demonstrou sempre um discurso coeso para a idade, construindo frases complexas corretamente e demonstrando que percebia novos conceitos através das suas ações.

Matematicamente, o Jardineiro consolidou o significado de gráfico de barras, evidenciando ter sentido de número ao associar quantidades a números, assim como destaco as suas competências em reconhecer, distinguido facilmente quantidades, tendo consolidado o conceito de maior e menor, manifestando facilidade em comparar ambos.

Relativamente ao domínio motor, mais especificamente à motricidade, o Jardineiro demonstrou ter um aumento do seu repertório de *affordances*, ao responder de formas diferentes a materiais que lhe eram colocados. A nível da motricidade grossa é de se realçar a sua persistência e resiliência face a dificuldades, pois procurou treinar várias vezes alternar o movimento dos pés para pedalar no triciclo e a fazer rolamentos para a frente, sem desistir mesmo quando não tinha sucesso. Salientar também que o Jardineiro demonstrou sempre facilidade em passar obstáculos, não demonstrando medo ao tentar, nem desistindo quando as suas tentativas corriam mal. Quanto à motricidade fina, a análise foi realizada a partir das atividades que o Jardineiro escolheu por serem as que mais gostou de fazer e/ou que tiveram mais significado para ele, nesta escolha foram questionadas os seus critérios, tendo sido evidente que as suas escolhas centravam-se em atividades em que ele teve sucesso e/ou associadas aos bombeiros. Neste âmbito, o Jardineiro demonstrou dominar novas técnicas com a escultura, tendo facilidade em moldar o material e a usar os teques.

Socio, emocional e pessoalmente o Jardineiro revelou as suas maiores conquistas ao ter mais facilidade em resolver conflitos ao colocar-se no lugar do outro e procurando consolar os colegas quando os magoava, pedindo desculpa facilmente; conseguir regular as suas emoções em momentos de frustração, mesmo que em alguns casos esta regulação ocorresse só depois do apoio de um adulto ser muito proactivo, querendo ajudar e participar com os outros e ser muito afetuoso com todos, procurando dar e receber afetos e tendo a preocupação de estabelecer relações positivas com todos os intervenientes. De realçar que o Jardineiro evoluiu muito no ceder e no negociar com os amigos, tendo consciência desta sua evolução, como se observou na avaliação do seu portfólio:

***“E.C.: Vou escolher este teu trabalho do projeto dos bombeiros porque acho que aprendeste que nem sempre o que queres é o que os amigos querem, concordas? ./ Sim, eu queria pintar o carro de laranja, mas o Leandro queria vermelho e pintámos assim. [aponta para o carro dos bombeiros vermelho]”(Jardineiro) (Nota de campo, 2018)***

Destaco assim que de outubro a janeiro, o Jardineiro evidenciou muitas competências significativas ao nível do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens, tendo sido mais evidente o seu desenvolvimento a nível da socialização. De se realçar que a evolução aqui retratada é apenas um pouco do que aconteceu, pois algumas evidências do desenvolvimento das crianças são mais evidentes do que outras, sendo por isto difícil observar e registar todas estas. Posto isto, destaco a importância de continuar a potenciar as competências do Jardineiro para que o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens continuem a evoluir de forma positiva.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM J.I.

Neste capítulo apresento e identifico a problemática que surgiu no contexto em que estive inserida, dando a conhecer as opções metodológicas e éticas que orientaram a minha investigação.

### 4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática

Na educação de infância as opções são orientadas pelas intencionalidades da educadora e, muitos destes aspetos, não podem ser modificados devido à regulação existente nas instituições. Todavia estas intencionalidades e regulações acabam por condicionar a participação das crianças. Por exemplo, nos jardins-de-infância públicos os intervalos têm uma hora definida e obrigatória devido aos horários e funções da equipa, assim como existem regras definidas na sala que, apesar de terem sido negociadas com as crianças, condicionam a sua participação.

“-C. (educadora cooperante), porque é que não podemos ir para a casinha agora (parte da tarde)? (Leandro) / **-Porque à tarde a casinha e os jogos de chão estão sempre fechados. (educadora cooperante)**” (Nota de campo, 2018)

Assim, como no decorrer da PPS II fui confrontada com esta realidade que me fez questionar vários aspetos, especialmente porque as próprias crianças deste contexto, como crianças participantes e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, me desafiavam constantemente a ouvi-los e a repensar nas minhas conceções, nomeadamente a nível da sua participação na construção da sua aprendizagem e sobre o papel do educador no respeito e promoção deste direito, surgiu esta investigação que me desafiou a repensar no meu papel como educadora e que colocou à prova muitos aspetos que tinha tomado como garantidos no contexto anterior e que no contexto atual foram reajustados.

Surge assim a participação como tema de estudo que dá título ao relatório: “Porque é que não podemos ir para a casinha agora?” – o papel da educadora na promoção da participação das crianças. Esta investigação tem como pergunta de partida: “Qual o papel da educadora na promoção da participação das crianças?”, tendo como objetivos:

compreender quais as estratégias da educadora na promoção da participação das crianças e perceber os níveis de participação das crianças. Especificamente, procura-se saber se a ação do educador, baseada na observação e escuta das crianças, pode ou não condicionar a participação das mesmas.

## **4.2. Revisão da literatura**

### Definição de participação

Segundo Tomás (2007) o que consideramos ser a participação das crianças é condicionado pela imagem que temos da criança e da infância, deste modo, partindo da imagem que tenho da criança e que o contexto onde realizei a PPS aplica, assumo a visão das OCEPE, na medida que consideram as crianças como seres que possuem “uma identidade única e singular, com necessidades, interesses e capacidades próprias” (OCEPE, 2016, p.12), destacando: o direito à sua opinião em questões que lhe dizem, opinião esta que deve ser tida em consideração (Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989), o direito à liberdade de expressão, visando todas as suas formas de comunicação (Artigo 13 da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989) e o direito de ter uma educação que procure promover o respeito pela sua identidade e que a prepare para uma vida adulta ativa (Artigo 29 da Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989).

Saliento ainda, que assumo, a criança como ser agente ativo da sua própria aprendizagem, possuidora de saberes e competências próprias e únicas, sendo necessário compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem estão fortemente interligados, que aprendem ao seu próprio ritmo, que são influenciadas pelo meio em que vivem e que são curiosas, aprendendo holisticamente e a brincar.

Tendo em conta esta imagem da criança, sigo a definição que defende que “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” (Tomás, 2007, p. 49), deste modo deve-se considerar três aspetos quanto a participação das crianças (Tomás, 2007):

1. A existência da partilha de poderes entre os adultos e as crianças;
2. A implementação de métodos e técnicas que promovam a participação das crianças, numa visão democrática;

### 3. A participação de todos os intervenientes na criação de regras.

Na promoção destes três aspetos é importante lembrar que só pode existir participação das crianças, caso se compreenda que as crianças têm diferentes conceções, necessidades e objetivos em comparação aos outros intervenientes (Tomás, 2007).

Assumo assim que a participação é um direito das crianças que permite que as mesmas assumam o papel principal no seu desenvolvimento, ao invés de serem um agente passivo face às decisões dos adultos (Tomás, 2007).

#### Níveis de participação

Trilla e Novella (2001) definem quatro níveis de participação – a participação simples, a participação consultiva, a participação projetiva e a metaparticipação, todas elas com maneiras diferentes de participar, não sendo estes definidos em critérios pré-formais aplicáveis a todos. Os autores mencionam que cada nível de participação pode ter vários subtipos, relacionados com algumas variáveis, nomeadamente o envolvimento, a capacidade de decisão e a responsabilidade. Nestes níveis existe uma progressão, na medida em que de um nível para o outro a complexidade da participação aumenta, não significando isto que o nível anterior tem que ter necessariamente uma menor participação do que o nível seguinte, podendo existir intensidades de participação maiores em níveis menores. Para estes, a preparação dos indivíduos para a participação é um dever da educação, consistindo na promoção de competências essenciais para participar.

Para os autores, a participação simples ocorre quando um indivíduo faz parte do processo e/ou atividade, assumindo uma atitude de espectador ou executante, não tendo intervindo nem na preparação, nem nas tomadas de decisões, acabando por apenas seguir indicações ou responder a estímulos. Neste nível, a participação resume-se a estar presente na atividade, esta participação, apesar de poder ser mais ou menos intensa através da efusividade perante os estímulos externos, não acarreta nenhuma responsabilidade aos indivíduos, pois as atividades não foram decididas pelos participantes.

Por outro lado, a participação consultiva implica a escuta das vozes dos sujeitos, isto faz com que os participantes deixem de ser meros espetadores ou executantes, passando a ser questionados quando às suas opiniões, podendo propor algo. Neste nível existem alguns subtipos, podendo haver um questionamento sobre as opiniões

dos participantes em nenhum compromisso (ex. questionários de satisfação), com o objetivo de obter informação sobre a valorização/aceitação de algo – subtipo elementar, ou uma procura da opinião dos participantes com efeito decisivo sobre o assunto (ex. eleições, seleção entre alternativas) – participação consultiva vinculatória.

Numa participação projetiva, os participantes já assumem um papel de agente, deste modo, a atividade deixa de partir do exterior o que implica maior corresponsabilidade. Para que esta participação ocorra, o participante tem que sentir que o projeto também é seu, incluindo-se no mesmo. Para que esta participação ocorra de forma plena, o participante deve intervir nas seguintes etapas, na: definição do projeto e/ou atividade, planificação e preparação, gestão, execução e controlo do processo e avaliação, todavia, neste nível o essencial é que os participantes possam intervir de dentro do projeto e que considerem o projeto como seu. Este nível tem algumas variantes, nomeadamente: projetos iniciados por adultos, em que as decisões são partilhadas com as crianças, projetos iniciados e dirigidos por crianças e projetos iniciados por crianças, em que as decisões são partilhadas com os adultos. Quanto à presença dos adultos, os autores defendem que “en determinadas condiciones, los niños pueden emprender y llevar a cabo proyectos sin la intervención de adultos” (Trilla & Novella, 2001, p.149), isto é, que de forma espontânea as crianças são capazes de estabelecer regras, resolver conflitos, etc, todavia, isto não significa que os adultos não possam intervir, até porque com o seu apoio, as competências e as possibilidades de participação alargam-se-ão. O adulto pode assim intervir ao criar espaços, momentos e possibilidades, pois desde que as crianças se apropriem do projeto, o mesmo pode ser iniciado pelos adultos.

Quando os participantes pedem, exigem ou iniciam um projeto/acontecimento já se considera que a participação está no nível da metaparticipação. Neste nível “el objeto de la participación es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones o reivindicaciones con contenidos específicos” (Trilla & Novella, 2001, p. 151).

Perante estes níveis, os autores defendem, como mencionado anteriormente, que existem fatores que condicionam a participação, sendo estes:

- i. Envolvimento: isto é, o modo em que os participantes se encontram afetados com o assunto em questão, se existe proximidade, ou não, entre o sujeito e o tema. Para Trilla e Novella (2001), este fator é de cariz emocional, condicionando a participação através da motivação.

- ii. Informação, sendo este fator de caráter mais cognitivo, este traduz a compreensão do tema por parte do participante, estando assim interligado com o processo participativo, na medida que só alguém que compreenda o tema é que consegue entender as implicações do projeto.
- iii. Capacidade de decisão: neste fator os autores realçam o facto de que apesar desta capacidade se poder referir ao facto do sujeito ter competências psicológicas para tomar decisões, não implica que este tenha capacidade de decidir efetivamente sobre algo, pois pode estar condicionado por aspetos legais, políticos, etc.
- iv. Compromisso/Responsabilidade: os autores defendem que a participação tem consequências, deste modo, quanto maior for a participação, maior será a responsabilidade.

#### A participação na educação de infância

Sabendo que para existir participação tem que haver poder, deve-se considerar a participação enquanto processo de interação social, deste modo, devemos compreender que a participação das crianças são constrangidas pelas relações estabelecidas com os outros e pelas estruturas socioeconómicas e culturais (Tomás, 2007), posto isto, surge a dúvida de como pode ser promovida a participação na educação de infância, tendo em conta que a interação social com crianças mais novas é um desafio.

A origem destas questões parte sempre de uma visão das crianças como seres incompetentes, subordinados em preparação para a vida adulta - imagem esta já contrariada anteriormente, deste modo há que compreender que mesmo que as crianças digam simplesmente que “Não”, isto já implica a existência de participação, pois “significa que têm liberdade para o dizer; têm liberdade para falar e tomar as suas próprias decisões” (Ribeiro & Cabral, 2013, p. 245). Compreende-se assim que as suas vozes manifestam-se quando lhes é dada a liberdade de gerirem o seu tempo e a sua vida, na medida em que “é possível escutar um “*Sim, eu participo!*”, quer através das suas vozes quer das ações na prática. Aqui está implícito um dos elementos que constitui o consentimento informado”, tendo este consentimento a liberdade de retirar a participação em qualquer tempo (Ferreira, 2010 citado em Ribeiro e Cabral, 2013).

O papel do/a educador/a

Para Tomás (2007), existem alguns aspetos que dificultam a promoção da participação das crianças, sendo importante esclarecer que a participação das crianças:

- não pressupõe que estas farão tudo o que querem, mas sim que aprendam a valorizar a opinião alheia, compreendendo que as suas ideias são importantes e promotoras de mudança,
- só deverá ocorrer em decisões das quais elas possuam competências para participarem, salvaguardando que apesar destas não devem preocupar-se com responsabilidades inadequadas às suas competências, as crianças deverão ser incluídas nessas decisões, de modo a criarem competências que lhes permitirá ser mais independentes e assumirem novas responsabilidades;
- pode complexificar e atrasar a tomada de decisão, mas que é um processo gradual e que será consolidado com a idade e com a experiência,
- pode ser dificultado pela falta de competências em comunicar com as crianças, mas que esta dificuldade pode ser superada ao adequar espaços de forma a permitir que as crianças comuniquem através deste,
- não significa que as mesmas decidirão tudo sozinhas, nem que todas as decisões das crianças têm que ser respeitadas, mas que exista uma negociação entre os atores sociais, valorizando a voz dos mesmos.

Cabe assim ao educador, repensar os espaços com a participação das crianças, de modo a facilitar a comunicação com elas e respeitar as opiniões das crianças, negociando com estas um equilíbrio entre as opiniões dos diversos atores educativos. Neste seguimento, a educadora cooperante defende que o papel do educador é fundamental, porque é o educador que abre, ou não, portas a tudo à participação das crianças e das famílias.

Esta escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implica que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação – reconhecer o direito da participação, dispor oportunidades para participar e criar espaços e meios para a participação, são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que a educadora tem sobre a importância da participação nas condições por esta proporcionadas (Cunha & Fernandes, s.d.).

Torna-se assim, responsabilidade do/a educador/a promover a participação nos processos de tomada de decisões partindo dos interesses das crianças, de modo a que não sejam tomadas decisões que condicionam as crianças, sem que as mesmas tivessem sido levadas em conta (Cunha & Fernandes, s.d.). Para isto, Cunha e Fernandes (s.d.) sugerem que a educadora recorra à imaginação e às culturas de infância, de modo a promoverem condições promotoras de participação, podendo identificar as competências das crianças quanto à sua forma de refletir e criticar através da participação. Deste modo, será respeitado o objetivo da educação mencionado anteriormente, pois a participação é um elemento importante nas práticas democráticas respeitadas na sociedade em que as crianças estão inseridas.

No âmbito da reflexão das práticas do/a educador/a, Luís, Andrade & Santos (2015) realçam ainda esta ação como essencial para que esta assuma uma atitude experiencial, isto é, “que incorpore uma postura interventiva sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 524). Assim, o educador deve ter disponibilidade a atenção às necessidades, interesses e ao nível de desenvolvimento, assumindo um espírito empático e escuta ativa, é assim essencial que uma educadora promotora de participação observe as crianças, de modo a conhecê-las.

A observação permitirá então que a educadora (i) questione, (ii) documente e (iii) atribua significados (Luís, Santos e Andrade, 2015). O (i) questionar as crianças permite que a educadora compreenda a forma como esta pensa e o modo como esta atribui significados, pois o que a criança pensa e expressa demonstram o desenvolvimento da sua aprendizagem ou realçar o que a criança já apropriou das experiências que vivenciou, demonstrando assim os significados que atribuiu às experiências. Com o (ii) documentar a educadora é capaz de confrontar a cultura da criança e a sua, permitindo assim que esta consiga integrar todo os atores no processo educativo. A (iii) atribuição de significados pode comprometer a reflexividade anterior do/a educador/a, todavia, só ao atribuir significados com aquilo que se confronta, é que o educador consegue ajudar as crianças a descobrirem coisas sobre si mesmas. Compreende-se assim que a observação e a escuta são processos vitais para a promoção da participação, sendo a ação do/a educador/a condicionadora da mesma, na medida em que este é o responsável pela criação de um ambiente no qual a criança se escute a si própria e transmita a escuta em si. Deste modo, ao planificar, a educadora dá às crianças oportunidades para serem ouvidas e para comunicarem a escuta que fizeram de si.

Assim, a construção do currículo das crianças deve-se basear nas suas características, incluindo o direito a ser parte de tomada de decisão sobre o que lhe diz respeito.

O papel da educadora na criação de tempos e espaços para a participação

A par de todos estes aspetos e voltando à questão que impulsionou a presente investigação, percebe-se que a ideia de invisibilidade das crianças (Qvortrup, 2014) - que se resume na crença de as crianças não têm direito a participarem como os adultos ao não poderem atuar numa sociedade democrática por serem apenas criança-devir-adulto - se reflete na participação das mesmas na educação de infância, fazendo com que se considere que estas ainda não são capazes de o fazer. Esta imagem da criança como ser vulnerável acaba por promover a proteção das mesmas, todavia esta proteção condiciona a participação, diminuindo-a ao condicionar a participação das mesmas.

Neste seguimento, percebe-se que ao ouvir as crianças e ao compreender que as necessidades e interesses diferem entre a ótica da educadora e a das crianças, a educadora pode criar espaços e/ou tempos em que proteção seja colocada de parte e se criem espaços que permitam que a participação das crianças ocorram e que a criança se torne visível, não querendo isto dizer que “as crianças devam necessariamente ter todos e os mesmos direitos que os adultos têm” (Qvortrup, 2014, p. 40) ou que não se as deva proteger, mas que não se pode ser indiferente à infância em si.

Posto isto, uma estratégia possível para a ampliação de espaços e tempos para a participação de infância pode passar por negociar e permitir que a criança se torne visível em situações como, por exemplo, permitir que a criança não coma a sopa um dia à sua escolha por mês, ou que as crianças possam escolher brincar na área da casinha à tarde, ou que haja mais uma criança do que as supostas na área numa manhã, ou até que a criança possa negociar não fazer algo que seria suposto. Com a presente estratégia – a negociação, as crianças poderiam ter espaços para se tornarem visíveis em situações que por norma não tem voz, permitindo ao mesmo tempo que esta intencionalidade – a participação, não seja comprometida e permitindo que alguns dos entraves mencionados anteriormente possam ser suprimidos excecionalmente, sendo assim uma das responsabilidades do educador passaria por criar espaços e tempos para que as crianças possam participar e par que se possam tornar mais visíveis no seu contexto.

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

O estudo a que me propus teve como finalidade primordial compreender qual o papel da educadora de infância na promoção da participação, de modo a que eu possa reajustar a minha prática neste sentido. Assim sendo, de forma a atingir o objetivo definido conduz uma investigação que se inspirou nos pressupostos da Investigação-Ação, na medida em que “coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade” (Coutinho et al, 2009, p. 356), proporcionando a reflexão crítica das práticas, pois é a partir desta reflexão que são identificadas problemáticas e na medida em que o investigador assume uma atitude participativa, participando com todos os intervenientes do processo (Coutinho et al, 2009). Este método permite compreender os acontecimentos provenientes da ação educativa para a melhoria da prática (Coutinho et al, 2009).

Sendo a investigação-ação uma investigação cíclica e como o tempo determinado para a presente investigação não permite que todo o ciclo seja completado, a investigação em questão seguirá apenas a sua inspiração, ao assumir os quatro momentos que o modelo de Kemmis defende (cf. Coutinho et al, 2009): planificação – através das propostas realizadas ao longo da PPS II– ou seja, a realização da prática e as propostas realizadas, a observação – do que ocorreu nestas propostas e na rotina do contexto e a reflexão do que foi observado, mas não desencadeará novos ciclos que poderiam surgir através desta reflexão.

Sendo uma investigação-ação e como o processo é mais importante que o produto, os dados são analisados de forma indutiva e “o educador faz a pesquisa no terreno para obter informação” (Aires, 2015, p.16).

Deste modo a natureza da investigação é qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994), este género de investigação baseia-se na compreensão dos problemas, procurando saber a razão de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Este tipo de natureza da investigação recolhe dados que permitem dar resposta aos meus objetivos através de várias técnicas de recolha de dados, tendo sido escolhidas as seguintes: a observação e a entrevista.

Segundo Aires (2015) a observação – que foi a técnica principal e transversal ao longo de toda a minha intervenção “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 24) esta técnica justifica-se, na medida em que facilita o “o registo de informações não-verbais” (p. 27),

esta observação deu origem a notas de campo, incidentes críticos e às reflexões semanais e diárias (cf. Portfólio), registos estes que foram explicados às crianças, tendo sido observado que as mesmas compreenderam o seu objetivo, pedindo inclusivamente para eu escrever o que elas queriam.

**“Eu: [registar no meu caderno uma brincadeira que observei]/ Cátia, o que estás a escrever? (Sofia)/Eu: Estou a escrever o que o Note e o Homem Aranha estão a fazer./Ah! No teu caderno do teu trabalho da escola? [aponta para o meu caderno de registos escritos]/ Eu: Isso mesmo.”** (Nota de campo, 2018)

**“Eu: [registar no meu caderno]/ Cátia, escreve aí que eu gosto muito de brincar na casinha. (Jardineiro)/Eu: Vou já escrever, Jardineiro./ [Mudo de página e escrevo o que o mesmo pediu]”** (Nota de campo, 2018)

Esta observação foi participante, direta e indireta, naturalista e pouco estruturada, tendo recorrido a fotografias (cf. Anexos) e a vídeos feitos por mim que me permitiram observar as reações e momentos das crianças durante as propostas e no desenrolar da investigação. A par destes instrumentos, destaco os registos de observação que serviram para complementar as reflexões feitas através das observações e para registar momentos em que não era possível o registo escrito, tendo sido pedido autorização às famílias e às crianças para os mesmos. De salientar ainda que todos os registos foram mostrados às crianças no fim das atividades propostas e sempre que as mesmas pediam, tendo as crianças me pedido por várias vezes para fotografá-las em alguns momentos que eram significativos para estas.

**“Eu: [fotografar desenhos das crianças]/ Cátia, tira-nos uma fotografia aqui. [aponta para a casinha enquanto diz aos colegas para se posicionarem]”(Jardineiro)/Eu: Todos querem tirar uma fotografia? [pergunto quando me aproximo da casinha]/Todos acenam e consentem/ Eu: Muito bem, sorriam! [tiro a fotografia] / Mostra! (João)/ Eu: [mostro-lhes a fotografia].** (Nota de campo, 2018)

Para Amado e Ferreira (2013), a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos” (p.207), assim, a entrevista teria como objetivo compreender a opinião das crianças quanto às atividades e momentos propostos, devendo assumir uma estrutura semiestruturada, pois procurava dar liberdade de resposta aos entrevistadas, sendo essencial “para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório,

2010, p.62), importante referir ainda que as entrevistas assumiram uma estrutura semiestruturada existindo uma maior flexibilidade de reorganizar as questões consoante as respostas dos entrevistados e que estas foram ainda complementadas com as conversas informais que ia tendo com as crianças e com a equipa educativa.

Através da técnica de análise de conteúdos dos dados recolhidos foi permitido “fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados” (Krippendorf, 1980, citado em Vala, 1986, p. 103), assim os dados foram organizados e analisados através da triangulação de categorias, tendo sido definidas, com base no referencial teórico, as seguintes categorias de análise: Não participação, Participação consultiva, Participação projetiva e Participação autónoma.

Ao longo de toda a minha intervenção existiu a preocupação de respeitar (vi) princípios éticos, priorizando-se assim o roteiro ético defendido por Soares (2005), mencionado por Tomás (2011), seguindo-se assim os seguintes pressupostos:

-Objetivos do trabalho: as famílias das crianças foram informados da investigação através de conversas com a educadora e de uma carta enviada pelos cadernos das crianças; as crianças foram sempre envolvidas na criação dos mesmos através de conversas informais, através de respostas a perguntas das mesmas ao longo da investigação e através de observações feitas com e por elas, tendo a equipa educativa se envolvido na criação dos mesmos, através de confrontos de ideias, de conversas informais e de reuniões pontuais;

-Custos e benefícios: procurou-se com esta investigação promover uma maior participação das crianças e criar momentos que poderiam dar respostas aos seus interesses, mas as crianças também poderão ter sentido a sua privacidade desrespeitada devido à constante observação, para suprimir este custo, foi sempre uma preocupação perguntar às crianças se podia fotografar e escrever sobre o que se estava a passar, convidando-a a participar neste momento, nomeadamente, permitindo-lhes tirar fotografias;

-Respeito pela privacidade e confidencialidade: as crianças terão os seus dados respeitados, sendo confidencial os dados pessoais das mesmas, o seu nome será substituído por outro à sua escolha e todas as fotografias escolhidas serão editadas para não comprometer a sua identidade;

-Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: as crianças que participaram na investigação foram as crianças que participaram nas propostas, tendo-lhes sido pedido a sua permissão para refletir sobre o que elas faziam. As crianças

punderam deixar a investigação e/ou as atividades quando quiseram, sendo respeitadas as suas necessidades e vontades.

-Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: as crianças foram envolvidas no método da investigação, dos resultados e dos progressos através de conversas informais e análises de fotografias, assim como na negociação de atividades que poderiam dar resposta aos seus interesses e/ou aos seus pedidos.

-Consentimento informado: as crianças puderam desistir da investigação quando quiseram, sendo-lhes dada sempre a possibilidade de realizar as atividades propostas, sem serem penalizadas, este tópico foi regulado através de perguntas às crianças.

Com este roteiro foram também respeitados os princípios éticos que a APEI (2011) defende, nomeadamente a responsabilidade, a integridade e o respeito.

#### 4.4. Apresentação e discussão dos dados

Como mencionado anteriormente, os dados foram analisados de acordo com as seguintes categorias dos autores Trilla & Novella (2001).

Tabela 1  
Árvore categorial da análise de dados

Tema	Categorias	Indicadores das subcategorias
Participação	Não participação	Ação iniciada e dirigida pelo adulto
		Criança apenas a realiza
	Participação consultiva	Ação iniciada e dirigida pelo adulto
		Criança realiza a mesma e apesar de serem pedidas as suas opiniões estas não influenciam a ação
	Participação projetiva	Ação iniciada pelo adulto
		Crianças são envolvidas na tomada de decisões, influenciando a ação e podendo dirigir a mesma

	Participação autónoma	Ação iniciada e dirigida pela criança
		Criança assume a ação totalmente

Durante a (i) rotina foram observados dois grandes momentos, (a) os momentos de atividades e (b) os momentos livres. Nos (a) momentos de atividades, existiu sempre a participação das crianças, nem que fosse pelo simples facto de eles terem a possibilidade de dizerem se querem ou não realizar a mesma, todavia, na sua maioria, esta participação era consultiva, visto que eram questionados quando às suas opiniões, podendo propor algo. De se destacar que os momentos de trabalhos de trabalho de projeto, uma vez que surgiam de pedidos diretos das crianças eram os momentos privilegiados ao nível da participação pois eram nestes momentos que existiu mais vezes uma metaparticipação. Por outro lado, nos (b) momentos livres, as crianças demonstravam ter uma metaparticipação condicionada, na medida em que eram eles quem iniciam a atividade, assumindo toda a responsabilidade no planeamento e execução da mesma.

Relembrando o papel do educador na promoção da participação, assim como as características do grupo, desenvolveu-se uma estratégia de ação para dar visibilidade às crianças em que todos os momentos se compunham de 4 aspetos: (i) partir da escuta ativa para envolver as crianças nas tomadas de decisões (Cunha & Fernandes, s.d.); (ii) criar oportunidades, espaços e meios para que as crianças pudessem participar (Tomás, 2007), (iii) observar as respostas do grupo e refletir sobre as práticas escolhidas, partindo desta reflexão para a readequação das propostas (Luís, Santos & Andrade, 2015) e (iv) respeitar as opiniões e liberdade das crianças, atenta às suas diversas formas de comunicação. Os momentos propostos procuraram assim criar tempos e espaços para que as crianças pudessem participar e tornarem-se mais visíveis no contexto onde estavam inseridos, nomeadamente atividades propostas por estas e a negociação de alguns pressupostos da rotina e das regras estabelecidas – interesse observado a partir dos pedidos constantes do grupo em ir brincar para a casinha e para os jogos-de-chão à tarde e a partir de sugestões de atividades feitas pelas crianças que permitiram a criação de espaços, momentos e possibilidades (Trilla & Novella, 2001).

A investigação centrou-se assim em duas grandes fases, o da escuta e o da negociação e readequação, deste modo, serão apresentados momentos destas fases,

as suas intenções/objetivos, o que aconteceu e o nível de participação existente nas mesmas antes e após a minha intervenção.

### **Entrevistas às crianças**

Com o início da investigação procurei compreender as conceções das crianças, sabendo que compreender as suas conceções seria essencial na promoção deste seu direito. Para isto, procurei falar inicialmente com as crianças, explicando-lhes que gostaria de lhes fazer umas perguntas e perguntando-lhes se queriam participar, rapidamente surgiram duas respostas: crianças que concordavam e crianças que não queriam participar.

**“Eu: Por isso queria saber se querem fazer esta entrevista, se quiserem podem assinar aqui. [aponto para a folha de autorização para a investigação]/ Cátia, eu não quero, vou brincar para a casinha com o Leandro. (Pedro)Eu: Está bem Pedro, não faz mal, se depois mudares de opinião podes fazer à mesma./ Não, eu quero é brincar. (Pedro)”** (Nota de campo, 2018)

**“Eu quero, mas posso levar o microfone? (Bailarina)Eu: Claro que sim./ Assim é uma entrevista da televisão (Bailarina)”** (Nota de campo, 2018)

Estas duas situações ilustram o que Ribeiro e Cabral (2013) defendem quanto à participação na educação de infância, na medida em que permite compreender que as crianças que, como o Pedro, não quiseram ser entrevistadas participaram mesmo ao se negarem em realizar algo, pois mesmo que o Pedro não tenha sido entrevistado, a sua conceção de participação é refletida na sua resposta, uma vez que ao recusar ser entrevistado, o Pedro demonstra que para ele *participar* significa existir uma partilha de poderes entre a criança e o adulto, tendo a sua decisão influência sobre a ação (Tomás, 2007). Esta partilha de poderes também é observável na Bailarina, visto que ocorre uma negociação entre ambas as partes que influencia a ação, assim, mesmo que a Bailarina ao ser entrevistada ter respondido que *“Participar é ajudar ... eu participo porque ajudo os amigos. (Bailarina)”*, denota-se que a sua conceção vai além da sua resposta.

Ao longo das entrevistas destacaram-se dois aspetos: que a maioria das crianças não sabe identificar o que é participar e que as que sabem consideram que não

*“Participar é uma coisa que alguém nos convida e depois nós vamos ter que fazer alguma coisa... Eu participo, mas já não me lembro. (Cressilda)”* (Nota de campo,

participam na sala, sendo isto observável nas suas respostas.

*“Participar é uma coisa que tenho que fazer, que vamos fazer com uma pessoa.  
(Rapunzel) (Nota de campo, 2018)*

A resposta da Cressilda e da Rapunzel demonstra que a participação, para elas, tem um carácter obrigatório, que participar é algo que “têm” que fazer, em que não existe opção de escolha, nem negociação. Estas respostas ilustram algumas das condicionantes que Trilla e Novella (2001) referem quanto à participação, nomeadamente, a dificuldade que estas crianças sentem na tomada de decisão face a algo que as influencia.

*“É fazer as coisas e os trabalhos que as professoras pedem ... Não posso fazer o que quero, quero brincar na casinha de manhã e não posso, só posso fazer de manhã. (Jardineiro) (Nota de campo, 2019)*

*“Participar é fazer uma coisa que queremos, mas só faço isso [o que quero] às vezes, porque se não faço alguma coisa fico de castigo. (Leandro) (Nota de campo,*

A conceção do Jardineiro também vai um pouco ao encontro da resposta da Rapunzel e da Cressilda quanto ao carácter de obrigatoriedade que atribuem ao conceito de participação, todavia, ambos acrescentam novos aspetos, por um lado, o Jardineiro defende que não participa por não poder fazer o que gostaria, por outro o Leandro atribui à participação um aspeto novo - a consequência, na medida em que este acredita que se fizer o que quer será castigado, atribuindo assim uma carga negativa à sua participação.

Quando questionada sobre a participação durante conversas informais, a educadora cooperante enfatiza a importância que esta tem na sua prática e qual a sua conceção sobre o papel da educadora de infância nesta promoção: “valorizo bastante, mas também é importante de perceber o que andamos cá a fazer, como educadoras temos a última palavra, podemos perguntar e negociar, mas nós é que sabemos, não podemos cair nesse erro. (Nota de campo, 2019)”.

Com todas estas interpretações, importa compreender que mesmo que a participação das crianças, não implique que estas façam tudo o que querem, se elas não se sentirem ouvidas as crianças sentirão que as suas opiniões não são valorizadas, sentimento este que não reflete o verdadeiro sentido da participação, cabendo assim às educadoras dar-lhes voz (Tomás, 2007). Deste modo, qualquer visão que parta da suposição que a opinião das crianças não é relevante deve ser questionada, visto que

a participação implica a valorização da opinião alheia para a promoção de transformação da ação (Tomás, 2007) e tendo em conta que a preparação dos indivíduos para a participação, assente na promoção de competências essenciais para participar, é um dever da educação (Trilla & Novella, 2001) cujo objetivo passa por fazer das crianças agentes ativos e não um agente passivo face às decisões dos adultos.

### **“Porque é que não podemos ir para a casinha à tarde?”**

Considerando o que as crianças referiram nas entrevistas e tendo estas o objetivo de analisar as vozes das mesmas, procurei compreender o que as crianças gostariam de fazer, que por norma não poderiam, para isto reuni-me com o grande grupo e propus que registassem, da forma que desejassem, aquilo que gostariam de fazer, por um lado, rapidamente algumas crianças se negaram a participar, tendo a sua vontade sido respeitada, por outro, as crianças que queriam participar, decidiram registar recorrendo ao desenho em folhas coloridas com materiais riscadores (canetas, lápis de cor, de cera e de óleo).

Após este registo, procurei analisar os desenhos com as crianças individualmente, questionando o que tinham feito e os seus motivos, destacaram-se assim quatro situações: crianças que queriam brincar na casinha à tarde, crianças que queriam brincar nos jogos de chão à tarde, crianças que queriam brincar mais vezes no recreio e crianças que não queriam comer a sopa e/ou a fruta. Após esta análise, apresentei os dados à educadora cooperante e sugeri a criação de tempos em que as crianças poderiam negociar com os adultos estas situações, aumentando assim a sua participação, a educadora rapidamente concordou e ficou combinado que os tempos e espaços criados para que as crianças pudessem fazer o que tinham identificado seriam exceções às regras estabelecidas na sala.

Conhecidos os interesses das crianças, propus uma reunião com o grande grupo e com a equipa educativa da sala para ser criada uma estratégia que satisfizesse ambas as partes, tendo sido observado na reunião que as crianças eram pouco flexíveis na criação de possíveis soluções, como foi o caso do não comer sopa em que as crianças demonstravam vontade em não o fazer, mas tinham dificuldades em pensar fora das regras pré-estabelecidas.

**“Eu: Muitos de vocês disseram que não queriam comer sopa e fruta, acham que podemos fazer alguma coisa de diferente. / Não, porque temos que comer sopa, porque tem nutrientes, vitaminas e coisas boas para a barriga. (Anna)Eu: É verdade, então o que acham que podíamos fazer?./Podíamos todos não comer sopa de vez em quando. (Ariel) )Eu: Mas depois ia muita sopa para o lixo.../ Não pode ir pro lixo. (Hulk)/ Então só não come um menino. (Ariel)”** (Nota de campo, 2018)

Por outro lado, demonstraram bastante facilidade em criar soluções e em negociar quando o tema era o brincar na casinha e nos jogos-de-chão:

**“Eu: E sobre a casinha e os jogos-de-chão, o que podíamos fazer? / Podíamos ir sempre. (Leandro) / E.C.: Todos os dias não, temos outras coisas para fazer../Podia ser hoje [sexta] (Ariel) )Eu: Todos concordam?/ E.C. Há sexta pode ser. /Eu: Concordam todos?”** (Nota de campo, 2019)

Todos estes tópicos foram negociados, tendo sido criados uns cartões que as crianças poderiam escolher para negociarem com a equipa educativa fazer algo do que foi acordado, nomeadamente escolher:

- estar mais tempo no intervalo depois do almoço às sextas-feiras;
- ir brincar nas áreas que estavam fechadas à tarde, desde que fosse dada a vez a todas as crianças antes de repetir;
- comer ocasionalmente só algumas colheres de sopa e/ou dentadas na fruta;

Ficou ainda acordado que seria realizada uma experiência sobre o slime<sup>3</sup>, este último aspeto acordado, surgiu do pedido de algumas crianças, tendo sido negociada a troca da experiência planeada na semana pela experiência do slime, experiência esta que permitiu que as crianças criassem a sua própria massa, que brincassem com a mesma e que a levassem para casa.

A partir destas negociações as crianças tiveram a possibilidade de darem a entender os seus pareceres sobre o que gostaria de mudar, tendo a sua voz sido ouvida e valorizada. Esta negociação e as mudanças que a mesma acarretou na ação são indícios da participação das crianças na gestão do seu desenvolvimento, tendo sido

---

<sup>3</sup> Massa de modelar conhecida pelo seu carácter gelatinoso e pegajoso

denotado que as crianças puderam participar mais ao lhes ser permitido brincar nos sítios que por regra não estariam disponíveis. Compreende-se assim a importância do educador na promoção da participação das crianças, visto que são eles que condicionam a mesma.

### **O planeamento emergente como estratégia para a promoção da participação**

Analisadas todas as conceções, procurei ainda analisar a rotina para compreender onde estava presente a participação das crianças e que tempos poderiam ser repensados na promoção da participação. Rapidamente destacaram-se dois momentos, a reunião da manhã e as atividades programadas para a manhã.

As reuniões da manhã iniciavam-se com todas as crianças sentadas ao redor da mesa, onde se iniciaria o dia com as canções do bom dia, prosseguindo-se para a avaliação do plano diário do dia anterior e para a construção do plano diário desse mesmo dia. Neste momento o nível de participação mais usual era a participação consultiva, pois a ação tanto era iniciada como era dirigida por mim e porque apesar de serem questionadas as opiniões das crianças, estas suas opiniões não influenciavam a ação, sendo a minha opinião e o meu planeamento o que acontecia.

**“Eu: Então, eu estava a pensar que podíamos fazer o registo da ida ao teatro, pintando com tintas nas folhas de alumínio, o que acham?. [aponto para a folha de exemplo] / *Eu não quero pintar, não gosto. (Hulk)* / Eu: Está bem Hulk, mas hoje tem que ser.”** (Nota de campo, 2018)

Denota-se assim, que apesar de ter tido a preocupação de questionar as crianças e de ouvir a sua voz, não promovi a sua participação, na medida em que a opinião do Hulk não originou uma negociação entre as duas partes, nem uma transformação na ação, tendo sido emitido por mim um carácter de obrigatoriedade de realizar a ação como eu tinha sugerido.

Tendo constatado isto, procurei potenciar este momento para a promoção da participação das crianças, tentando promover momentos em que as crianças pudessem assumir ações de forma autónoma, destaco assim alguns dos momentos que surgiram desta preocupação - a atividade do dia do pijama, a ida à biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa e a experiência do vulcão.

### **Atividade do dia do pijama**

De modo a celebrar o dia nacional do pijama, fui convidada pela educadora cooperante a planear o dia em questão, posto isto, e na procura de promover a participação das crianças, numa das reuniões da manhã perguntei ao grupo o que gostariam de fazer neste dia, tendo surgido imensas ideias: “*podíamos fazer uma luta de almofadas (Pedro)*”, “*podíamos ouvir uma história às escuras (Ariel)*” e “*vamos saltar nos colchões (Hulk)*”. Registei todas estas ideias e debatemos a melhor forma de as fazermos, tendo sugerido em irmos para o ginásio fazer algumas destas ideias, estando tudo isto definido questionei o grupo sobre quem gostaria de planear esta ida ao ginásio. Após algumas destas crianças se voluntariarem, reuniram-se e decidiram o que gostavam de fazer, ocorreu assim participação projetiva, tendo as crianças dirigido a ação e assumindo-a. Após as crianças terem definido o que queriam fazer, reuni-me com elas e pedi-lhes para me explicarem o que tinham decidido e como pensavam fazer, tendo surgido a negociação de alguns aspetos que transformaram a ação.

**“Eu: Então, e como é que sabem quem ganhou?! Olha, quando alguém cair. (Ariel)/Eu: Mas se calha assim é muito fácil e vai demorar muito tempo./Pois é. (Homem Aranha)/Eu: E se a luta fosse em cima daquele banco comprido? Assim era mais fácil, quem caísse perdia./Boa, temos é que por as camas à volta para não magoar (Ariel)/Eu: Quais camas? Os colchões?/Sim, isso. (Ariel)”** (Nota de campo, 2018)

Observa-se assim a negociação na tomada de decisões de ambas as partes, existindo participação uma vez que as opiniões das crianças influenciaram a ação, todavia em conversas com a educadora cooperante destacou-se a dificuldade em encontrar o equilíbrio entre a participação das crianças e o papel da educadora na potencialização das ideias das crianças, ou seja, o desafio em encontrar o ponto intermédio entre fazer aquilo que as crianças querem e aquilo que como educadora intenciono realizar, visto que só este ponto intermédio traduz efetivamente a participação (Tomás, 2007). Surge assim a ideia do planeamento emergente como resposta a esta dificuldade, visto que com este planeamento poderei dar resposta aos interesses das crianças, dos educadores, do meio ambiente, de situações inesperadas ou de materiais, sendo possível a criação de uma planificação conjunta que resulta da negociação das duas partes (Jones, 2012).

Partindo desta análise procurei recorrer ao planeamento emergente para promover a participação das crianças na construção do seu currículo, destacando dois grandes momentos.

## **Ida à biblioteca da Escola Superior de Educação de Lisboa + Experiência do vulcão**

**“Eu:[sentada à mesa a observar a área da casinha]/ Quero ir para a biblioteca, mas não consigo ver livros lá, está sempre barulho. (Pedro))/Eu: É verdade Pedro, se calhar devíamos falar com os amigos e pensar numa solução./Pois, na biblioteca que eu vou não há barulho.(Pedro))/Eu nunca fui, quando vamos a uma biblioteca Cátia? (João)”** (Nota de campo, 2018)

Esta nota de campo, ilustra a fragilidade e a potencialidade que deu origem à ida à biblioteca, refletindo a importância que a escuta e a observação das crianças tem na promoção da participação das crianças (Luís, Santos & Andrade, 2015), na medida em que só se pode dar voz a uma criança que é ouvida. Neste sentido, reuni-me com as crianças no momento da tarde e foi exposta esta situação, tendo surgido de uma criança a ideia de irmos à biblioteca da “*escola da Cátia*”. Rapidamente, começou-se a planear a ida à biblioteca que ocorreria no dia seguinte, o que implicou um planeamento emergente, visto que não era algo que estava previamente programado, e, conseqüentemente, uma participação autónoma, na medida em que a ação foi iniciada e dirigida pelas crianças, existindo uma negociação entre o adulto – eu - e as crianças que resultou numa transformação do plano diário.

O mesmo ocorreu com a experiência do vulcão, na medida em que uma proposta da criança modificou o que tinha sido planeado anteriormente.

**“Eu: Tinha pensado em fazermos uma experiência sobre a água, o que vocês acham?/ Eu quero. (Note)/ [todas as crianças concordam]/Eu: Boa, então vamos colocar isso no nosso plano diário./ ... Eu: [a terminar o plano diário quando chega o Jardineiro que vem atrasado]/Cátia, trouxe uma surpresa. (Jardineiro)/Eu: A sério? O quê?/Uma experiência do vulcão para fazermos hoje! (Jardineiro)/Eu: Que bom Jardineiro, mas tínhamos pensado fazer outra experiência, temos que perguntar aos amigos se querem fazer. / [todas as crianças concorda e modifica-se o plano diário]”** Nota de campo, 2018)

Compreende-se assim que o planeamento emergente permitiu que os níveis de participação aumentassem, existindo um equilíbrio entre as minhas intencionalidades e a voz das crianças.

#### 4.5. Conclusão

Com a triangulação dos dados obtidos foi possível concluir que os níveis de participação variavam conforme o momento e a ação do educador, existindo inicial uma maior incidência na participação consultiva e na não participação.

Tabela 2

Comparação dos níveis de participação inicial e final

	<b>Nível de participação inicial</b>	<b>Transformação no meu papel como educadora-estagiária</b>	<b>Nível de participação final</b>
<b>Reunião da manhã</b>	Participação consultiva	Permitir que a opinião da criança influencie a ação	Participação projetiva
<b>Atividade do dia do pijama</b>	Não participação	Conhecer as opiniões das crianças e negociar com as mesmas	Participação projetiva
<b>Ida à biblioteca</b>	Não participação	Ouvir as crianças e permitir que estas iniciem e dirijam a ação	Participação autônoma
<b>Experiência do vulcão</b>			

Observa-se com esta análise que no início da minha ação os níveis de participação eram baixos, visto que impunha a minha opinião, mesmo se questionasse a opinião das crianças, mas que com a reformulação proveniente da minha reflexão, os níveis de participação aumentaram, passando da não participação e da participação consultiva para a participação projetiva e para a participação autônoma,

Assim, compreende-se a influência que o educador tem na promoção da participação das crianças, destacando-se a importância deste dever estar consciente desta influência para que a possa avaliar e reajustar consoante a sua intencionalidade, assim como se torna evidente que o planejamento emergente foi uma estratégia que me permitiu potencializar os níveis de participação das crianças.

Torna-se fundamental no final desta análise destacar a importância do equilíbrio entre a ação do adulto e a ação da criança, não tendo sido o objetivo privilegiar a participação autónoma em todos os momentos, mas sim dar oportunidade de a criança decidir se quer ou não participar.

## **5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA**

A PPS II foi um desafio constante, foi uma jornada com altos e baixos em que coloquei em questão todos os ideais profissionais que defendia e que me permitiu forjar a minha identidade profissional de forma justificada, através de vivências que me fizeram refletir no que defendia e no que é exatamente ser educadora de infância. Neste momento que terminou e em todos os que ocorreram antes deste aprendi com as educadoras cooperantes, colegas e professores e cresci enquanto pessoa e profissional. Foi este crescimento, reflexão e auto crítica que me ajudaram a responder à questão, “Quem é a educadora Cátia? O que a identifica e distingue das demais?”.

### **A educadora que gosta de brincar... só porque sim!**

Ao longo da minha formação sempre defendi que o brincar é efetivamente um direito da criança e que esta o deve fazer na educação de infância, não só por tudo o que lhe permite desenvolver, mas por ser o momento em que permite que as crianças sejam realmente autênticas.

A educadora Cátia assume assim o brincar como a atividade primordial da educação de infância, cujos limites são flexíveis, estando todos relacionados com as experiências e medos que vivenciei enquanto pessoa. Neste sentido, no brincar tudo pode acontecer, desde que a segurança esteja sempre assegurada. Esta educadora defende que o brincar não é uma atividade que ocorre para “tapar buracos”, ou que é uma “perda de tempo”, mas sim um tempo de investimento para as crianças e que o seu papel como educadora passa por conhecer as suas brincadeiras, refletir sobre o que significam e participar como uma igual, sempre que for convidada.

Este é um dos maiores desafios que eu, como educadora-estagiária, tive: priorizar o brincar e não o deixar em segundo lugar. No fim desta PPS reflito sobre o quanto brinquei com as crianças e a resposta não poderia ser mais contrastante com o que defendo, pois encontrava-me tão envolvida e preocupada com tudo o que queria fazer que pouco ou nada brinquei com as crianças, não fazendo e priorizando aquilo que mais defendo e que gosto de fazer – brincar.

“**Eu:** [sentada no tapete]/ [Constança aproxima-se e dá-me um prato da casinha]//**Eu:** **Uhm! Tão bom! O que é?** [pergunto enquanto finjo comer algo invisível]/*Papa! (Constança)* / **Eu:** **Ups, agora a papa caiu toda, sujei tudo!** [digo depois de deixar cair o prato sem querer no chão]/ *Não faz mal! (Constança)*/ **Eu:** [enquanto se aproxima e me abraça]. (Nota de campo, 2018)

### **A educadora que não sabe tudo e que não manda mais que os outros.**

É vulnerável dizer isto, mas a verdade é que aquilo que mais me tenho apercebido é que efetivamente não sei tudo, e é vulnerável porque a imagem social que é criada à volta do adulto e, especialmente, da imagem que se tem dos professores e educadores e que me foi exigida em inúmeras situações é de que como adultos responsáveis por crianças temos que saber tudo, pois quem manda somos nós. Esta pressão tem-me condicionado na construção da Cátia como educadora, pois esta não é uma visão com que me identifique, mas que tive que assumir para corresponder às expectativas que tinham de mim como profissional. Na verdade a educadora Cátia não sabe tudo e não manda em ninguém, a educadora Cátia é uma pessoa e uma profissional que está em constante aprendizagem e que não é superior às crianças ou outros por causa da sua idade e/ou estatuto, mas sim alguém que aprende numa relação de simbiose com as crianças e outros.

“*Cátia, sabes como se chama este dinossauro? [aponta para o boneco que tem na mão] (João)/**Eu:** **Não sei, João, queres descobrir?** [pergunto quando me aproximo dele]/ *Não, o meu pai disse que é um braquiossauro! Sabes que eles têm o pescoço grande como o de uma girafa? (João).* (Nota de campo, 2018)*

Esta PPS foi particularmente importante para a construção desta vertente da minha identidade como profissional, pois foi o contexto que mais me desafiou e me fez refletir sobre o papel da educadora como mediadora de aprendizagens, e este desafiou denotou-se particularmente com a minha batalha com os planeamentos prévios da minha ação, pois senti bastante dificuldade em compreender como poderia respeitar as crianças e os seus interesses e vontades, numa visão da criança como protagonista da sua aprendizagem e desenvolvimento e, simultaneamente, ajudá-las a otimizar as suas experiências, propondo-lhes algo. O que fica no final desta experiência é que efetivamente a participação das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem é

possível através do planeamento emergente e que o papel da educadora passa por potenciar tudo o que as crianças identificam como seus interesses, através de uma negociação constante e permanente. Deste modo, a educadora Cátia defende que não é ela que manda e que sabe o que as crianças precisam, mas sim as próprias crianças e que o seu papel é ajudar as crianças a chegarem ao próximo nível, é reajustar propostas e dar a conhecer novas possibilidades que elas não conhecem.

### **A educadora que gosta de um bom mimo!**

Sem relações estabelecidas com as crianças, o trabalho é impossível de ser realizado, pois se as crianças não sentem que estamos disponíveis, que nos preocupamos e que as queremos ouvir, elas não vão se sentir bem emocional e psicologicamente e se as suas necessidades básicas não estão a ser satisfeitas, as crianças não vão conseguir se desenvolver adequadamente. É por isto que a educadora Cátia valoriza e prioriza o estabelecer de relações afetivas com as crianças, e isto reflete-se em momentos como o acolhimento e a despedida do dia, em que na PPS procurei sempre cumprimentar as crianças e ouvir o que tinham a dizer e em momentos como o recreio em tudo o que pretendia era estar simplesmente disponível para elas, para as ouvir, para as ajudar, para as observar, para brincar! Como educadora acredito que é essencial ter momentos em que tudo o que faço é estar disponível para as crianças, todavia como educadora-estagiária isto foi um crescimento, pois senti que tinha que demonstrar sempre que estava a fazer algo, esquecendo-me que estar disponível era um “algo” muito mais justificado e importante para uma educadora, pois é no estar disponível que laços são criadas, que partilhas são feitas e que descobertas são observadas.

**“Eu: [em pé junto à porta de entrada] / Cátia, tive tantas saudades tuas”**  
(Sofia) / **Eu: Foi? Eu também tive tuas!** [respondo enquanto me ajoelho ao pé dela] / **Ela abraça-me/ Eu: Que bom!** [respondo enquanto retribuo] / **És linda!! (Sofia).** (Nota de campo, 2018)

### **A educadora que acolhe as famílias**

A minha maior falha e dificuldade ao longo da PPS II foi criar estratégias para promover a participação dos pais, pois senti que o expor os trabalhos com as devidas explicações no exterior da sala e o conversar com as famílias no momento do acolhimento não foram de todo suficientes para dar resposta a uma das

intencionalidades que todas as educadoras deveriam ter. Contudo, o exemplo da educadora cooperante abriu-me uma possível porta que a educadora Cátia poderá

*“Cátia, lá em casa só se fala da Monalisa” (pai do João) / **Eu: Acredito pai, o João desde que trouxe o livro tem estado muito entusiasmado e a pedir para fazermos este projeto!** “Ah! Então é por isso que ele quer trazer o livro” (Pai do João).*  
(Nota de campo, 2018)

recorrer, a partilha do dia-a-dia com os pais através de fotos e vídeos, para que estes possam compreender o que ocorre efetivamente na sala e que possam ter mais oportunidades de intervir e participar.

### **A educadora que não vive isolada numa ilha**

Apesar de ser algo que a formação menciona e nos transmite muito, foram os estágios, especialmente os últimos dois, que me fizeram compreender e motivar a ter uma prática que procure conhecer e recorrer ao meio social em que estarei inserida na minha prática profissional. Não só para que as crianças compreendam que existe mais do que as quatro paredes da sala, mas para que compreendam que efetivamente podemos aprender e crescer com todos. Este aspeto é ainda uma prioridade da educadora Cátia, na medida em que muitas crianças só vivenciam experiências diferentes, como idas a museu, se as escolas proporcionarem estas experiências, e isto foi um dos aspetos que mais marcou nesta PPS, compreender que estas oportunidades são essenciais para que as crianças tenham igualdade de acesso a oportunidades e experiências deste cariz.

**“Eu: Onde podemos descobrir isso?!”** *“Nos avos” (Duarte)* . (Nota de campo, 2018)

### **A educadora que promove a participação das crianças**

Na PPS I e na PPS II o que mais se destacou foi a minha luta em conhecer e compreender no que consiste efetivamente a participação das crianças e qual é o meu papel como educadora nesta promoção.

Assim, a educadora Cátia defende a participação das crianças e assume-a como uma das suas principais intencionalidades, pois defende e assume a criança como um ser competente e portador de saberes e competências que tem direitos, nomeadamente o direito a participar.

### **A educadora que é feliz por o ser!**

Este último desafio foi efetivamente marcante, e nos momentos mais baixos cheguei efetivamente a pensar se o iria conseguir superar e se isto era o que eu queria mesmo fazer, mas fazendo uma retrospectiva fico feliz por não ter desistido, pois não sinto que possa ser a pessoa quem realmente sou, sem ser a educadora Cátia. No fim desta jornada sei quem é a educadora Cátia – uma profissional em constante aprendizagem e encantamento pela profissão e qual o seu maior objetivo – fazer com que os interesses das crianças sejam a prioridade e que elas se sintam respeitadas e competentes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PPS foi muito significativa para a construção da minha identidade profissional, especialmente devido aos seguintes aspectos: as experiências nas duas valências: creche e JII; os contextos socioeducativos; as metodologias a que fui apresentada.

O facto de a PPS mudar de valência nos dois módulos contribuiu para a construção da minha identidade profissional, na medida em que permitiu quebrar estereótipos sobre as crianças e o trabalho realizado nestes contextos, pois se no início tinha uma imagem da criança em creche como um ser pouco autónomo, com poucas competências a nível social e emocional e muito dependente do adulto, ao longo do tempo esta imagem foi sendo substituída por uma imagem da criança pequena como um ser autónomo, sendo capaz de fazer a manutenção da sua higiene, de arrumar a sala, de comer sozinho, entre outros; competente na sua regulação emocional, na resolução de conflitos e no estabelecimento e regulação de interações, um ser com capacidades de participação, que sabe o que quer e como quer. Acima de tudo, permitiu que visse a criança pequena como estando num processo contínuo de desenvolvimento, que visse a criança pequena como protagonista da sua vida, com competências para tomar decisões sobre o que a afeta e que considerasse a criança como um ser único, com necessidades e interesses característicos da sua personalidade e com competências para comunicar, mesmo quando não o faz verbalmente. A PPS permitiu-me em especial estar atenta e desperta para as formas que os bebés e as crianças pequenas recorrem para se comunicar, fazendo com que desse menos valor à linguagem verbal.

Sendo os estabelecimentos muito diferentes, a PPS permitiu-me compreender a influência do contexto socioeducativo na ação pedagógica. Destaca-se destas experiências a crença de que é uma mais-valia a aprendizagem feita de todas as formas possíveis e com a ajuda de todos, uma vez que na construção da minha identidade profissional procurei estabelecer relações de interajuda com todos os possíveis intervenientes, melhorando as minhas competências de trabalho em grupo.

As metodologias e as escolhas que existiam nos contextos contribuíram imenso para o meu crescimento como educadora, na medida em que me permitiu consolidar e repensar alguns valores que refletem a minha prática, consolidar aspetos como: a importância da relação estabelecida entre o educador e as crianças, a importância de

conhecer as crianças, a importância da participação das crianças para que haja uma aprendizagem intrínseca e para que os seus direitos sejam respeitados e a importância da escuta ativa e repensar aspetos como: o papel do educador na educação de infância.

A par de tudo isto, a presente investigação tornou-me mais consciente de qual deverá ser a atitude do educador, influenciando a minha identidade profissional na procura de responder e respeitar as crianças, as suas competências, as suas características e os seus direitos, na medida em que me tornou mais consciente dos fatores que condicionam a participação das crianças e da importância da escuta das crianças.

A PPS I alertou-me ainda para as fragilidades que a minha identidade profissional tem, nomeadamente quanto à dificuldade em encontrar o ponto de equilíbrio entre a participação das crianças e as minhas intencionalidades.

Em suma, a PPS e o presente trabalho representam não o culminar de um percurso académico que se destacou por todos estes aspetos nomeados, mas sim o início da minha profissionalidade. Foi um processo longo e por vezes difícil, mas que permitiu com que refletisse sobre o trabalho com as crianças e que me deu a possibilidade de ter experiências significativas para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento como profissional de educação de infância e como indivíduo.

## REFERÊNCIAS

- A Convenção Sobre os Direitos da Criança de 20 de Novembro de 1989. Assembleia das Nações Unidas.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1º ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. Em J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207–233). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 30, 110-137.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1992). Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de educação de infância*, 24, 8-16.
- Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena. (2011). *Basics of developmentally appropriate practice*. National Association for the education of young people.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2). 355- 379.
- Cunha, A., & Fernandes, N. (n.d.). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), *“Agente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M., A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico MEM. *Escola Moderna*, 6(3), 13-34.

- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*, pp. 229-281. Porto Alegre: Artmed.
- França, A. & Sousa, J. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interacções*, 32, 40-53.
- Hauser-Cramm, P., Nugent, J. K., Thies, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken: Willey.
- Jones, E. (2012). *The Emergence of Emergent Curriculum*
- Luís, J. de F., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521–541.
- Luís, H. & Portugal, G. (2016). *A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância*. (pp.66-75)
- Parente, C., & Formosinho, J. (2005). Para uma pedagogia de infância ao serviço da equidade: o portfolio como visão alternativa da avaliação, (7), 22–46.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Qvortup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância, 20(41), 23–42.
- Ribeiro, A. C. M. R., & Cabral, S. M. C. (2015). “AQUI NÓS PARTICIPAMOS!” A Participação das crianças na educação de infância. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2007). Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças,cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil

(Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>.

Trilla, J. & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.